


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X
INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL
ICV 2016: 58.82

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 5. 2017

Черкаси – 2017

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» включають добірку статей з актуальних проблем дошкільної й початкової освіти. Заслужують на увагу публікації, що презентують різні аспекти навчально-виховної роботи з учнями основної та старшої школи, студентською молоддю. Окрему добірку становлять статті, що розкривають різні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, медичних працівників у системі вищої й післядипломної освіти в Україні та за її межами.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою, історії педагогічної думки.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №5 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 17.10.2017).

Журнал індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2015: 58.82) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.* д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., доц.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятков Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятков Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Грищенко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18001, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: shpakvalentina64@gmail.com

ЗМІСТ

АМАТЬЄВА О. П., ІВАНЧУК С. А.

Модель виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку 7

АТРОЩЕНКО Т. О.

Особливості роботи вчителів початкової школи з ромськими дітьми 14

БОГОМОЛОВА М. Ю.

Науково-методичні засади розвитку освіти в Україні в період реалізації концепції соціального виховання (20-30 рр. ХХ ст.) 20

ВАСИЛЕНКО О. М.

Модель розвитку соціальної відповідальності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі 27

ГЕРАСИМОВА І. В., ГЕРАСИМОВА Н. Є.

Умови особистісної конфліктності 33

ЗОБЕНЬКО Н. А.

Реабілітаційно-виховна робота школи з дітьми, які мають відхилення в поведінці 39

ЗОБЕНЬКО О. В.

Здобутки і перспективи розвитку мистецького туризму на Закарпатті 46

ЗОРОЧКІНА Т. С.

Професійна підготовка вчителя в системі педагогічної освіти у Великій Британії 54

КАРНАУХ Л. П.

Педагогічний супровід гендерної соціалізації особистості в період дошкільного дитинства 59

КИР'ЯН Т. І.

Матеріально-технічна база вищих медичних закладів освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ століть 64

КРАМСЬКА З. М.

Специфіка підготовки студентів педагогічних технікумів до краєзнавчої роботи у школі в 20-30-ті роки ХХ ст 71

МОВЧАН В. І.

Розвиток візуального мислення майбутніх учителів початкової школи засобами скрайбінгу 75

НІКОЛАЄСКУ І. О.

дослідження застосування потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти 81

ОСОВА О. О.

Тандем-технології як сучасні технології навчання іноземних мов 87

ПОБИДАЙЛО Н. Г.

Психолого-педагогічні передумови застосування дидактичних краєзнавчих ігор на заняттях фізичної географії України 93

ПОПОВИЧ О. М.

Конструктивний підхід в організації навчання студентів на педагогічному факультеті Мукачівського державного університету 99

СИДОРЕНКО Н. В.

Становлення мережі шкіл для національних меншин на території Північно-Східної України в період радянізації суспільства 105

СОКОЛОВА І. В.

Вища освіта Ізраїлю: національні реалії та стратегії розвитку в XXI столітті 111

ТАТАРАК Н. Г.

Ціннісна педагогічна взаємодія викладача і студентів в освітньому процесі мистецької школи 121

TERENKO O. O.

Historical Peculiarities of Development of Informal Adult Education in the USA 127

ТРУБАВІНА І. М.

Стан розробленості проблеми організації навчання слухачів післядипломної педагогічної освіти 133

USATOVA I. A., TKACHENKO V. V., VEDMEDIUK A. D.

Pedagogical diagnosis of levels of future physical training teachers' readiness for organizing sports-and-health activities of youth 139

CONTENT

AMATIEVA O. P., IVANCHUK S. A. Model of education of the basics of the culture of consumption in children of the senior preschool age	7
ATROSHCHENKO T. O. Features of the work of elementary school teachers with Roma children	14
BOGOMOLOVA M. Y. Scientific-methodological frameworks of education in the period of the social education's concept implementation in Ukraine (20-30` XX century)	20
VASYLENKO O. M. The Model of the Development of Pupils' Social Responsibility in a Comprehensive School.....	27
GERASYMOVA I. V., GERASIMOVA N. E. Conditions of personal conflict	33
ZOBENKO N. A. Rehabilitation and educational work of a school with children who have deviations in behavior.....	39
ZOBENKO O. V. The Achievements and Perspectives of the Development of the Artistic Tourism in Transcarpathia	46
ZOROCHKINA T. S. Professional teacher training in the Great Britain pedagogical education system	54
KARNAUKH L. P. Pedagogical support of gender personality socialization in the period of pre-school childhood.....	59
KYRYAN T. I. Material and technical base of the higher medical educational institutions of Ukraine in the end of the XX – the beginning of the XXI century	64
KRAMS'KA Z. M. Specification of training of pedagogical students technical specifications to school learning in school in 20-30th years of XX century	71
MOVCHAN V. I. The development of visual thinking of future primary school teachers by the means of scribing.....	75
NIKOLAESKU I. O. Research of use potential of information and communication technologies for professional and pedagogical self-realization of the postgraduate teacher	81

OSOVA O. O.

Tandem technologies as modern foreign language learning technologies..... 87

POBIDAYLO N. G.

Psychological and pedagogical use of didactic local geography games
on the lessons of physical geography of Ukraine..... 93

POPOVYCH O. M.

The constructive approach to organizing the training of students at the pedagogical
faculty of Mukachevo state university 99

SIDORENKO N.V.

Formation of the network of schools for ethnic minorities in North-Eastern Ukraine
during the period of society sovietization 105

SOKOLOVA I. V.

Higher education in Israel: national realities and strategies for development
in the XXI century..... 111

TARARAK N. H.

Importance of Pedagogical Interaction Between Teachers and Students
in the Pedagogical Process of Higher art Schools..... 121

TERENKO O. O.

Historical Peculiarities of Development of Informal Adult Education
in the USA..... 127

TRUBAVINA I. M.

Level of research of the problem of organization of training of students
of postgraduate pedagogical education 133

USATOVA I. A., TKACHENKO V. V., VEDMEDIUK A. D.

Pedagogical diagnosis of levels of future physical training teachers' readiness
for organizing sports-and-health activities of youth 139

УДК 373.2.015.31:33 (045)

АМАТЬЄВА Олена Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Україна;

ІВАНЧУК Сабіна Айдинівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** Розкрито актуальну проблему дошкільної освіти – виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку. Запропоновано модель виховання основ культури споживання в дітей дошкільного віку, що містить мету, етапи виховання феномена, що досліджується (інформаційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-презентаційний), критерії та показники. Визначено педагогічні умови виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку, представлено форми і методи їх реалізації.*

***Ключові слова:** діти дошкільного віку; економічне виховання; основи культури споживання; модель; педагогічні умови; предметно-розвивальне середовище; концепція сталого розвитку; технологія емпайрменту.*

Постановка проблеми. Сучасні інтеграційні процеси пов'язані зі входженням України до європейського простору й зорієнтовані на зміну якості життя кожного громадянина країни. Державна політика гарантує суспільству ефективне функціонування правового поля, зокрема реалізацію й усвідомлення споживчих прав як одного з показників якості життя людини. У зв'язку з цим набуває актуальності завдання розвитку споживчої освіти на всіх ланках освітнього процесу. Особливої уваги потребує виховання основ культури споживання в дітей дошкільного віку, а також раціонального економічного мислення і раціональної економічної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування споживчої культури досліджено в сучасному науковому просторі в різних аспектах: з'ясовано сутність феномена «культура споживання» у контексті споживчої поведінки (Н. Домбровська, Т. Кармазіна, В. Комаровська, А. Костіна, Г. Ложкін, Г. Марушевська, М. Мастинець, І. Набруско, Ю. Пачковський, О. Підлужна, Р. Савчинський та ін.), схарактеризовано особливості формування споживчої культури студентської молоді (С. Вегер, Г. Сорокін та ін.), зміст економічного виховання й формування споживчих знань у школярів (О. Гриценчук, Ю. Моргун, О. Овчарук, В. Уткіна та ін.) і дітей дошкільного віку (О. Галахова, Т. Галговська, Л. Галкіна, В. Гербова, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Н. Кривошея, Є. Курак, Ю. Лелюк, Л. Лохвицька, Н. Побірченко, А. Сазонова, І. Сасова, А. Смоленцева, Г. Шатова та ін.), підготовка майбутніх педагогів до виховання культури споживання (Н. Вовк, А. Крулехт, Н. Слюсаренко, З. Філончук та ін.).

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової та методичної літератури доводить необхідність: уточнення сутності понять «економічне виховання дітей старшого дошкільного віку», «основи культури споживання»; визначення сутності і структури феномена «вихованість основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку»; обґрунтування педагогічних умов,

виявлення структурних компонентів та критеріїв вихованості основ культури споживання з відповідними показниками; визначення рівнів вихованості основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку; розроблення моделі виховання в дітей старшого дошкільного віку основ культури споживання.

Мета стаття – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку.

Викладення основного матеріалу дослідження. На необхідність економічного виховання дітей дошкільного віку вказували як класики педагогіки (Я. Коменський, Д. Локк, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), так і сучасні вчені (А. Богуш, Н. Грама, Н. Кривошея, Н. Мироманова, А. Сазонова, М. Стельмашук, О. Щедрина та ін.), зокрема, культури споживання (Г. Григоренко, Р. Жадан).

Проведений аналіз наукових досліджень (Н. Беляєва, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Н. Кривошея, Ю. Лелюк, А. Сазонова) дає можливість розглядати поняття «економічне виховання дітей старшого дошкільного віку» як цілісний педагогічний процес, що спрямований на засвоєння ними елементарних економічних знань, набуття власного первинного економічного досвіду, розвиток ціннісного ставлення до праці, формування моральних якостей (працелюбність, відповідальність, ощадливість, дисциплінованість), що сприяє розвитку особистості [1; 2; 3; 4; 5].

Поняття «культура споживання» розуміємо як визначений рівень прагнення особистості до об'єктивного і раціонального використання суспільного (сукупного) продукту (товарів, послуг) з метою задоволення матеріальних і духовних потреб.

На основі аналізу науково-теоретичної літератури з означених питань і отриманих під час констатувального етапу експерименту результатів розроблено модель виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку, яка охоплює етапи (інформаційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-презентаційний), організаційні види діяльності учасників освітнього процесу і педагогічні умови.

Метою **інформаційно-мотиваційного етапу** було формування потреби культурного споживання в дітей і вихователів, формування досвіду дій у дітей у різних ситуаціях споживання (досвід діяльності надавав внутрішню мотивацію особистості), ефективної інформаційної підготовки вихователів до участі в експерименті, створення сучасної інформаційної бази виховання основ культури споживання в дітей. На цьому етапі використано такі форми роботи: тематична мотиваційна гра; життєві спостереження; вправи зі стартовим текстом; індивідуальні пошукові проекти «Якими послугами користується моя родина»; зустрічі у «Клубі дельфінів»; перегляд мультимедійного контенту. На інформативно-мотиваційному етапі реалізувалася така педагогічна умова, як озброєння дітей системою елементарних знань з основ економіки і культури споживання.

Когнітивний етап розробленої моделі передбачав стимулювання відповідної емоційної зацікавленості дітей у культурному споживанні, практичне опанування знань з економіки, відпрацювання на цій основі програм розвитку. Цей етап передбачав таке організаційно-педагогічне забезпечення: проекти; ситуації-дії; проблемні ситуації; інтегровані заняття; заняття з художньо-продуктивної діяльності «Динамічний колаж»; тренінги «Я – маленький споживач»; дидактичні ігри; ігри-ситуації. На цьому етапі була реалізована така педагогічна умова як узаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку.

Діяльнісний етап зазначеної моделі зорієнтовано на забезпечення системи самостійної діяльності вихованців у створенні продуктів емпайерменту, стимулювання батьків і дітей до взаємодії, використання набутих сімейних знань у взаємодії з закладами дошкільної освіти. Передбачено таке організаційно-педагогічне забезпечення: ігрові

вправи; пролонгований проект «Школа споживача»; бесіди-уточнення; ігри-діалоги; діяльність у мобільному розвивальному середовищі «Парк професій»; тривалий ігровий проект «Парк професій»; перегляд мультимедійного контенту; режисерські ігри; ярмарок досягнень. На діяльнісному етапі реалізувалася така педагогічна умова, як занурення дітей в активну культурно-споживчу діяльність в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї.

Метою **рефлексивно-презентаційного** етапу було стимулювання дітей до афішування та презентації власних досягнень, формування їхньої самооцінки і взаємооцінки. Форми впливу на дітей були такими: ситуації-провокації; тематичні дні; міні-музей; прес-конференції. На цьому етапі було реалізовано всі три умови: озброєння дітей системою елементарних знань з основ економіки і культури споживання; взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку; занурення дітей в активну культурно-споживчу діяльність в умовах закладів дошкільної освіти і сім'ї.

Реалізацію **інформаційно-мотиваційного етапу роботи з дітьми** розпочато з заходів, які сприяли внутрішній мотивації та формуванню потреби культурного споживання та первинного споживчого досвіду – фонду «Хочу». Педагогічна умова – озброєння дітей системою елементарних знань з основ економіки і культури споживання – комплексно впливала на зміст усієї роботи. Інформаційно-психологічне забезпечення цього етапу передбачало, крім суто інформаційного, включення емоційного компонента для формування усвідомленої потреби володіти культурою споживання. Реалізація цієї умови відбувалася різноманітними формами і методами. Провідною для цієї умови було визначено взаємодію дитини і дорослого. Застосовувалися також бесіди, спостереження, екскурсії, елементарні досліди, читання художніх творів, перегляд відеофільмів, мультфільмів, проблемні ситуації. Відповідно до обраної теми економічного спрямування для дітей визначено певні «джерела» знань і «місце» їх застосування (де це стане в нагоді). Також уважали важливим створювати тотожні життєві умови для реалізації отриманих знань у спеціальних ігрових ситуаціях (ситуаціях-провокаціях), з яких місце ситуації, притаманні їй умови, необхідні предмети допомагали відтворювати знання в режимі тренувань.

Отже, предметно-розвивальне середовище було спеціальним центром для діяльності, мета якого – створення ситуації вибору, сприяння виникненню задумів і прагнення до вправління в знайомих діях. До його складу входили різноманітні іграшки, ігрові атрибути з економічної тематики, зменшені предметні зразки об'єктів уявного світу (макети, копії, моделі). Певне значення для розгортання діяльності мало використання предметів-замінників, які сприяли розвитку уяви дітей, допомагали розширювати предметне поле діяльності, тим самим забезпечуючи умови оволодіння дітьми споживчими знаннями.

У предметно-розвивальному середовищі не розміщували одночасно весь наявний матеріал, велику кількість макетів, предметів, що виготовили педагоги, вводили їх поступово. Це сприяло невимушеному включенню оновленого матеріалу до вільної самостійної діяльності дітей (Л. Славіна). Предметно-розвивальний простір був не лише тлом для вправління дітей, але й стимулом до занурення дітей в активну культурно-споживчу діяльність в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї.

Послідовне збагачення предметно-розвивального середовища відбувалося завдяки співпраці з батьками. Батьки здійснювали добір іграшок, атрибутів, костюмів, обговорювали, як їх розмістити, з яких матеріалів виготовити нескладні макети та атрибути. Усе відбувалося за активної участі дітей (Р. Миронова). Це сприяло підвищенню інтересу дітей до споживання у вигляді гри, цінуванню ігрового матеріалу, накопиченню досвіду створення власного «споживчого осередку». Аналіз теоретичних праць і результатів експериментальних досліджень дозволив виокремити чинники, що

сприяють продуктивності означеної педагогічної умови. Серед них: різноманітність іграшок, атрибутів та ігрових матеріалів; їх відповідність віковій групі; зручне розташування без скупчення; наявність атрибутів та ігрових матеріалів, що застосовуються під час організованої вихователем діяльності; гнучкість і мобільність ігрового простору. Робота з дітьми спрямовувалася на зацікавлення їх тематикою культури споживання, моніторинг рівня знань, активізацію й мотивацію їх до участі в пошуковій діяльності. Okремо проводили роботу з зацікавлення дітей подіями навколишнього світу й акцентували на споживчих явищах. Крім цього, організація роботи передбачала пояснення залежності між задоволенням власних потреб і потреб родини, окремі завдання й вправи для розуміння необхідності праці дорослих та її результатів. Кожна з форм роботи передбачала включення дітей різних рівнів вихованості основ культури споживання. Наводимо приклади окремих із них.

«Занурення в тему» – форма спільної діяльності дітей і дорослого, яка заохочує дітей до спостережень за споживчими явищами і формує активне пізнання довкілля. Цей вид роботи відбувався за такою структурою: оголошення теми, визначення досвіду дітей із теми; окреслення «глибини» занурення; спільне складання плану самостійного пошуку інформації; презентацію результатів; складання висновків для практики. Така форма роботи тривала кілька днів і передбачала мотиваційну гру в межах – «Занурення в тему».

Для формування зацікавленості дітей довколишнім життям і споживчими явищами використано життєві спостереження як форму роботи в повсякденні.

Організація роботи **на когнітивному етапі** реалізації моделі виховання основ культури споживання передбачала формування фонду «Можу»: розуміння змісту елементарних споживчих понять, усвідомлення зв'язків між задоволенням потреб людини і наявністю відповідних товарів як результату праці людей різних професій. Системним вектором цієї роботи стала педагогічна умова: взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку. Успішність реалізації означених вимог залежала від форм роботи, які обиралися в цих закладах для побудови педагогічної взаємодії з сім'ями вихованців: спільні інформаційні повідомлення, батьківські збори з виступами батьків, залучення батьків до проведення консультацій іншим родинам, улаштування сімейних тематичних виставок, диспути, проведення спільних свят, вечори питань і відповідей, «дні відкритих дверей», усні журнали, спільні перегляди фільмів на педагогічну тематику. Використано такі форми взаємодії: створення вихователями тематичних книжок за певними темами для кожної родини і виготовлення «експрес-довідничків». Батьки і педагоги розміщували в таких довідничках актуальні матеріали з питань виховання основ культури споживання, таблиці для порівняння набуття дитиною певних знань і вмінь дитини, двосторонні практичні рекомендації для дорослих.

Форма роботи «батьківські вітальні» була впроваджена за рекомендаціями О. Рудик. Особливості організації батьківських віталень були формою пізнавального дозвілля, на яке запрошували батьків і педагогів. Вітальні проводили в невимушеній обстановці, у затишних умовах музичної зали [6].

Ефективною формою взаємодії закладу дошкільної освіти і батьків став брифінг [7]. Такі зустрічі стисло розкривали зміст актуальної для батьків інформації з питань власної культури споживання й виховання основ культури споживання в дітей. Її проводив вихователь-методист, який заздалегідь готувався до відповідей на запитання за темою.

У реалізації умови взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку були застосовані форми, що запропоновані авторами В. Лесик, О. Тесленко. Серед них: 1) адаптований варіант акції «Батьківське віконечко», метою якого було активізувати батьків до створення стендової інформації; 2) «Кишенькова бібліотека» як спосіб спільної підготовки інформації для

батьків у письмовому вигляді; 3) «День батьківського самоврядування» як спосіб занурення батьків у атмосферу внутрішнього життя дошкільного закладу [8].

Серед нетрадиційних форм і способів взаємодії дошкільного закладу з сім'єю автори пропонували: проекти з виготовлення батьками фото-презентацій і фото-колажів про власну дитину; підготовку інформації з досвіду сімейного виховання в письмовому вигляді разом із дітьми, підготовка матеріалів для обговорення актуальних питань взаємодії з дітьми в межах «Дискусійної трибуни», проекти спільної діяльності з виготовлення міні-буклетів для батьків із рекомендаціями щодо виховання дітей [8].

Для взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї у вихованні основ культури споживання застосовували мультимедіа-технології та ресурси соціальних мереж. Упровадження таких ресурсів викликало зацікавленість батьків. Активно застосовувалися відеопрезентації для розкриття теоретичних питань, підсумків спільної діяльності, ходу й презентації прикладної діяльності [9]. Для стимулювання взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї з метою підвищення ефективності у вихованні основ культури споживання сприяли такі прийоми, як-от: включення учасників (педагогів, батьків, дітей) до спільної діяльності; підтримка активності у проектах; заохочення до ініціативних дій партнерів, непряма допомога у процесі реалізації спільної діяльності.

Означені форми включення батьків до безпосередньої навчально-виховної роботи закладу дошкільної освіти надали батькам можливість розширення власного споживчого досвіду. Залучення батьків до спільної освітньої роботи здійснювалося в межах функціонування батьківського клубу «Культурний споживач змалку», у якому відбувався пошук і добір інформації для спільної роботи, адаптація її до наявних умов практики й оновлення особистого батьківського досвіду. Батьки свідомо брали участь у роботі клубу, отримували необхідну для них теоретичну, практичну інформацію і знаходилися в інформаційному полі проблеми щодо виховання основ культури споживання в дітей.

Серед активних форм роботи клубу «Культурний споживач змалку» застосовувалися проблемні лекції, інтерактивні тренінги «Школа споживання», ситуації аналізу життєвого досвіду, різноманітні ігри (ділові, рольові), розв'язання проблемних ситуацій. Також виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку організували у структурно-тематичній інтерпретації забезпечення освітнього процесу. Було застосовано дидактичний матеріал, що закріплений концепцією сталого розвитку: спільні проекти, інтегровані заняття, Динамічний колаж, проблемні ситуації, тренінги, ігри «Хвилинка заощадливості».

Розкриємо зміст організації спільного проекту на прикладі реалізації одного з них – «Телепередача «Кращі іграшки світу». Зміст означеного проекту розроблено з урахуванням праць Н. Гавриш, Г. Григоренко, Л. Діденко, А. Довбні, Р. Жадан, М. Савченко. З метою усвідомлення дітьми залежності між задоволенням своїх потреб і потреб сім'ї та працею батьків, а також задля кращого засвоєння інформації з теми «Послуги» педагоги створювали проблемні ситуації. Дітям пропонувалося самостійно знайти розв'язання проблеми; розробити відповідний план дій; виступити в ролі організатора бюро послуг; улаштувати обмін послугами для дітей.

Діяльнісний етап моделі передбачав занурення дітей в активну культурно-споживчу діяльність в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї. Також діяльнісний етап сприяв організації умов для виявлення навичок бережливості й економності дітей старшого дошкільного віку. Ефективність такого занурення полягала у формуванні почуття впевненості дітей у власних зусиллях, формуванні емоційно-ціннісного ставлення до себе, а головне – вихованні основ культури споживання на діяльнісному рівні.

Однією з нетрадиційних форм роботи, які застосовувалися для реалізації завдань діяльнісного етапу, було створення коміксів. Комікси застосовувалися як художній твір, у якому малюнок і текст передавали сутність авторської думки дитини. Комікси

були різними: у вигляді набору картинок із текстами, у вигляді чорно-білих картинок, картинок-домальовок, картинок для порівняння. Усі картинки ілюстрували певну споживчу проблему. Використання коміксів було вдалим способом занурити дітей у сутність проблем споживчих явищ і знайти варіант її розв'язання. Навчання дітей малюванню коміксів зайняло небагато часу. Паралельно вихователі навчили дітей пояснювати дії коміксів, обмірковувати їх та пропонувати свої вирішення споживчих ситуацій. Використання коміксів було не тільки корисним для дітей, а й надало можливість підготувати їх до наступних форм роботи діяльнісного етапу.

Для формування усвідомленого розуміння зв'язків між задоволенням потреб людини і наявністю відповідних товарів і послуг як результату праці людей різних професій було організовано мобільне розвивальне середовище «Парк професій». Для навчання дітей участі у спільній праці з іншими дітьми і дорослими для задоволення особистих і групових потреб розроблено низку сценаріїв ігрової діяльності. Прогнозовані результати ігрової діяльності дозволили розвивати не тільки необхідні навички виконання ігрових дій, опанування різних ролей згідно з професіями. Участь в ігровій діяльності дозволила надати дітям дійсного досвіду культури споживання.

Рефлексивно-презентаційний етап був спрямований на презентацію й усвідомлення результатів виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку. Проведені на цьому етапі форми роботи мали характер спільної діяльності закладу дошкільної освіти, батьків і дітей. Серед найбільш впливових представлених презентація міні-музею, тематичні дні, педагогічні ситуації-провокації.

Також у дослідженні застосовано специфічний вид педагогічних ситуацій – ситуації-провокації, які, на наш погляд, мають великий розвивальний потенціал для виховання основ культури споживання. У широкому розумінні поняття «провокація» тлумачиться як дія або низка дій із метою викликати у відповідь дію / бездіяльність того, кого провокують, зазвичай із метою штучного створення важких обставин або наслідків для того, кого провокують [10].

Розроблена модель і методика роботи з дітьми старшого дошкільного віку з виховання основ культури споживання слугувала інструментом перетворення як змісту роботи, так і середовища закладу дошкільної освіти в новому контексті, основами якого є: оновлені педагогічні умови, відповідні умовам організаційно-педагогічні форми і взаємодія на рівні «дитина-дитина», «дитина-дорослий»; етапи реалізації роботи, а також система оцінювання змін. Практична реалізація експериментальної методики вможливило наявність організаційних змін в освітньому процесі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання основ культури споживання в дітей старшого дошкільного віку. Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в розробленні єдиної програми і методичного забезпечення до неї з урахуванням принципу наступності у вихованні основ культури споживання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Аматыєва Е. П. К проблеме формирования культуры потребления у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Елена Петровна Аматыєва, Сабина Айдиновна Иванчук // Современные проблемы науки и образования. – Электрон. журн. – 2014. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/120-15372>.
2. Григоренко Г. Дошкільник у світі економіки / Г. І. Григоренко, Р. П. Жадан. – Харків : Ранок, 2016. – 160 с.
3. Лелюк Ю. М. Сучасні проблеми дошкільної економічної освіти в Україні : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. [«Економічна освіта : проблеми і перспективи»]. – Черкаси, 2001. – С. 63–66.
4. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / за заг. ред А. М. Богущ. – Одеса : Букаєв В. В., 2013. – С. 197–224.

5. Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / А. В. Сазонова. – Одеса, 2007. – 20 с.
6. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О. А. Рудік, І. М. Молодушкіна. – Харків : Основа, 2013. – 222 с. – (Дошкільний навчальний заклад. Вихователю).
7. Акоюн Л. Співробітництво, партнерство, довіра : сучасний погляд на взаємодію педагогів і батьків / Лариса Акоюн, Лариса Погорелова // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 26–28.
8. Лесик В. Проектна технологія як новий формат взаємодії з батьками / В. Лесик, О. Тесленко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 7. – С. 48–53.
9. Ільченко Т. Розширюємо можливості спілкування з батьками : електронні засоби інформування / Тамара Ільченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 3. – С. 20–24.
10. Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / Олена Петрівна Демченко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416 с.

References

1. Amateva, E. P., & Ivanchuk, S. A. (2014). To the problem of forming a culture of consumption in children of senior preschool age. *Sovremennye problemy nauky y obrazovaniya (Modern problems of science and education)*, 6. Retrieved from <http://www.science-education.ru/120-15372> [in Russ.]
2. Hryhorenko, H., & Zhadan, R. (2016). *Preschooler in the world of economics*. Kharkiv: Ranok [in Ukr.]
3. Leliuk, Yu. M. (2001). *Modern problems of preschool economic education in Ukraine: materials II International science-practice conf. «Economic education: challenges and perspectives»*, pp. 63–66. Cherkasy, Ukraine [in Ukr.]
4. Bohush, A. M. (Eds.). (2013). *Development of the personality of a child of preschool age in different kinds of activities: monograph*. Odessa: Bukaiev V. V. [in Ukr.]
5. Sazonova, A. V. (2007). *Formation of the primary economic experience of senior preschool children in gaming activities*. Odessa [in Ukr.]
6. Rudik, O. A., & Molodushkina, I. M. (Eds.). (2013). *Interaction of DHS and family*. Kharkiv: Osnova [in Ukr.]
7. Akopian, L., & Pohorielova, L. (2013). Cooperation, partnership, trust: a modern view of the interaction of teachers and parents. *Doshkilne vykhovannia (Preschool education)*, 1, 26–28 [in Ukr.]
8. Lesyk, V., & Teslenko, O. (2014). Project technology as a new format for interaction with parents. *Vykhovatel-metodyst doshkilnogo zakladu (The teacher-methodist of a preschool institution)*, 7, 48–53 [in Ukr.]
9. Ilchenko, T. (2012). Expand the possibilities of communication with parents: electronic media. *Vykhovatel-metodyst doshkilnogo zakladu (The teacher-methodist of the preschool institution)*, 3, 20–24 [in Ukr.]
10. Demchenko, O. P. (2014). *Educational situations in the personally oriented space of elementary school: monograph*. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukr.]

Abstract. Amatieva O. P., Ivanchuk S. A. Model of education of the basics of the culture of consumption in children of the senior preschool age.

Introduction. Modern integration processes associated with the entry of Ukraine into the European space are oriented towards changing the quality of life of every citizen of the country. State policy guarantees the effective functioning of the legal field, in particular the realization and awareness of consumer rights as one of the indicators of the quality of life of a person. In this regard, the task of developing consumer education at all levels of the educational process becomes urgent. Particular attention needs to be given to the development of the bases of the culture of consumption in preschool children, as well as rational economic thinking and rational economic behavior.

Purpose. Theoretically substantiate and experimentally verify the pedagogical conditions of education of the bases of the culture of consumption in children of the senior preschool age.

Methods. Theoretical – analysis (historical-pedagogical, theoretical, comparative) of philosophical, psychological, socio-pedagogical literature for definition of purpose, tasks, object, subject, research hypothesis, substantiation of its theoretical foundations, definition of the conceptual apparatus, determination of the state of the developed theory consumption culture, refinement of its essence, functions; empirical – observation, interviewing children, conversation, study documentation used to determine the levels of education of the bases of the culture of consumption in children of senior preschool age; pedagogical experiment – to check the effectiveness of the model and experimental methods of raising the bases of the culture of consumption in children of the senior preschool age; mathematical – quantitative and qualitative analysis and interpretation of the obtained results, methods of mathematical statistics.

Results. The model and experimental methodology of raising the bases of the culture of consumption in children of the senior preschool age, which contains the purpose, stages of education

of the investigated phenomenon (informative-motivational, cognitive, activity, reflexive-presentation), components, criteria, pedagogical conditions, forms, is developed, scientifically substantiated and tested. and the methods of their implementation and the result.

Originality. *For the first time, pedagogical conditions of education of children of the senior preschool age were determined and substantiated; the essence and structure of the phenomenon «education of the basics of the culture of consumption in children of the senior preschool age»; structural components (motivational, cognitive, activity-behavioral) and criteria (inductive, knowledgeable, productive-reflexive) of parenting of the culture of consumption with corresponding indicators were revealed; the level of education of the bases of the culture of consumption among the children of the senior preschool age (high, sufficient, satisfactory, initial) is characterized; the model of education of children of the senior preschool age is developed the bases of the culture of consumption (information-motivational, cognitive, activity, reflexive-presentation stages; the concept of «economic education of children of the senior preschool age», «culture of consumption» is specified; further development of the method of economic education of children of the senior preschool age.*

Conclusion. *The study does not exhaust all aspects of the problem of raising the bases of the culture of consumption in children of the senior preschool age. The prospect of further scientific research we see in the development of a unified program and methodical provision to it, taking into account the principle of continuity in the education of the bases of the culture of consumption of children of the senior preschool and junior school age.*

Key words: *children of preschool age; economic education; bases of culture of consumption; model; pedagogical conditions; subject-development environment; concept of sustainable development; technology of empowerment.*

*Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 19.04.2017*

УДК 373.3.064.2:373.3.011.3(045)

АТРОЩЕНКО Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти,
Мукачівський державний університет,
Україна
e-mail: tatiyana34@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З РОМСЬКИМИ ДІТЬМИ

Анотація. *Подано статистичні дані, які розкривають різноаспектні проблеми циганського населення Закарпатської області та зумовлюють особливості освітньої роботи з дітьми-ромами молодшого шкільного віку. Представлено стан даної проблеми у двох школах м. Мукачево, де навчається найбільша кількість дітей ромської національності. Визначено чинники, які спричинюють недостатню готовність учителів початкової ланки до роботи з дітьми ромської національності.*

Ключові слова: *діалог культур; діти ромської національності; етноменталітет; етносоціальне та етнокультурне життя; міжетнічна толерантність; розвиток культури міжнаціонального спілкування; учитель початкової школи; ціннісні орієнтації.*

Постановка проблеми. Серед етнічної багатоманітності Закарпаття яскраво виділяється ромська (циганська) етнічна група, умови проживання, етноментальна специфіка, ціннісні орієнтації якої все більше цікавлять сучасних дослідників. Складні

соціально-економічні умови життя й освітньо-культурні проблеми циганського населення області вимагають ґрунтовного дослідження. Зокрема, це стосується особливостей навчання і виховання дітей ромів у початковій ланці освіти, які зумовлюють певну специфіку роботи вчителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-демографічне обстеження умов життєдіяльності циган Закарпаття провели науковці Г. Ємець, Б. Дяченко. Проблемні аспекти в житті ромів області розкриті А. Адамом, Е. Балогою, А. Коше, М. Лендєл, Є. Навроцькою. Проблема освіти ромських дітей знайшла висвітлення в публікаціях С. Адам, С. Навроцької, В. Фернеги, Т. Фернеги, проте особливості роботи учителів початкової школи з ромськими дітьми нині залишаються недослідженими.

Мета статті – розкрити особливості роботи вчителів початкової школи з ромськими дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до статистичних даних Ради Європи, загальна чисельність ромів у світі становить 18 млн. осіб. У країнах Європейського Союзу до ромської групи себе зараховують, за приблизними оцінками, більше, ніж 11 млн. осіб. Однак найбільш щільно ця спільнота проживає на території країн Центральної й Південно-Східної Європи. Так, суттєва частка, у порівнянні з рештою європейських країн, представників цього етносу є в Болгарії – 10,33 %, Македонії – 9,59 %, Словаччині – 9,17 %, Румунії – 8,32 %, Сербії – 8,18 %, Угорщині – 7,05 %, Туреччині – 3,83 %, Албанії – 3,18 %, Чорногорії – 2,95 %, Молдові – 2,49 %, Греції – 2,47 %, Чеській Республіці – 1,96 %. В Україні відсоткове представництво ромів в етнічній структурі населення є незначним, у порівнянні з ситуацією в центрально- і південноєвропейських державах – тільки 0,57 %, однак ці дані є орієнтовними і в обох випадках не відображають реальну демографічну картину [9].

Закарпаття – багатонаціональний край, у якому толерантно проживають представники різних національних меншин. Цигани (роми) на Закарпатті – п'ятий за чисельністю народ Закарпатської області. За даними перепису населення 2001 року, їх налічувалося 14 тис. (1,1 %) населення області, що становило майже 30 % циганського населення України. За неофіційними оцінками закарпатських експертів, їхня кількість на Закарпатті може сягати 40-50 тис. (3,2-4,0 % населення).

Дані перепису 1989 року і результати прикладних соціологічних досліджень засвідчили вкрай низькі освітньо-культурні й кваліфікаційні показники ромів краю. На той час понад 98 % циган були робітниками і колгоспниками. Проте серед дітей шкільного віку 83,6 % отримували тільки неповну середню освіту, більшість з яких в Ужгородському, Берегівському, Виноградівському, Іршавському районах, містах Ужгород і Мукачево. Тільки 14,5 % отримували загальну середню освіту, професійно-технічну – 22 особи (1,4 %), середню спеціальну – 4 особи (0,3 %), 1 особа отримувала вищу освіту в м. Ужгород [8, с. 10–11].

Для ромів, як і для всіх людей, освіта є ключем до цивілізованого майбутнього. У цьому контексті, певно, некоректно протиставляти ромів будь-якій іншій етнічній групі. Водночас ця народність має свої унікальні риси, які багато в чому й зумовлюють її особливий статус, а також породжують притаманні лише їй проблеми, що приводять до низького рівня освіченості.

На думку Н. Козир, авторки дослідження благодійного фонду «Розвиток», свого часу роми просто не потрапили в загальну систему освіти через свій кочовий спосіб життя. Утім, правозахисниця підкреслює: не можна вважати, що роми взагалі не отримували ніякої освіти. Просто традиційна ромська освіта в таборах завжди була прикладною, спрямованою на засвоєння традиційних ремесел і культурних надбань народу. Однак із переходом на більш осілий спосіб життя роми втратили навички традиційних ремесел, тому й ромська освіта у своєму первинному вигляді нині не діє.

Водночас, через те, що необхідність загальної освіти ромен не розуміли десятиліттями, маємо нинішню невтішну картину [6].

Як зауважує А. Адам, ромські діти або взагалі не вчилися, або навчалися в так званих «ромських школах» [1, с. 109]. Берегівський староста К. Сабо інформував співробітників Європейського центру прав рома: «У таборі є восьмирічна школа. Діти не мають що їсти і не роблять домашні завдання. Є діти в сьомому класі, які не вміють підписатися». Респондент із с. Худльово Ужгородського району констатував: «Яка школа? Діти тут не ходять в школу. Школа знаходиться дуже далеко, і якщо ми пошлемо туди наших дітей, то їх поб'ють» [7, с. 94–95]. Проблема була і в тому, що батьки не бажали віддавати дітей на навчання, залучали їх до розв'язання соціально-економічних проблем сім'ї з 12–13 років [5, с. 29–30].

Пряма відмова зараховувати ромських дітей до загальноосвітніх та/або елітних шкіл – відома і загальнопоширена практика в Україні. Відповідної документації за цією проблемою, однак, немає, оскільки український уряд ніколи не вживав відповідних заходів, щоб визначити природу цього явища. На зустрічі партнерів проекту в червні 2006 року, на якій були присутні представники ЄЦПР і 9 місцевих ромських НДО з різних регіонів України, тільки від одного з представників прозвучала інформація про те, що в його практиці не було жодної расової відмови в зарахуванні до школи ромських дітей, кілька представників повідомили, що вони мають власний досвід прямої дискримінації у цій сфері – напередодні зустрічі їм було відмовлено у прийомі їхніх дітей або онуків до шкіл. Результатом відмов шкільних адміністрацій зараховувати ромських дітей до загальноосвітніх шкіл – іноді з власної ініціативи, іноді внаслідок тиску неромських батьків – є те, що ромські діти навчаються час від часу або постійно в спеціальних школах.

Дослідження 2005 року, що здійснене «Романі Яг» (ромська газета, яку випускає однойменна НДО, – перший партнер у трирічному проекті, підтриманому Європейською Комісією) у ромських поселеннях Закарпаття, виявило, що серед опитаних ромів 69 % ледве спроможні читати, 68 % мають проблеми з письмом, 59 % не вміють рахувати, 25 % не можуть ні читати, ні писати, ні рахувати. Вони визначили причини, з яких ромські батьки схильні відправляти своїх дітей до спеціалізованих ромських шкіл: 1) вони вчитимуться там, де навчалися їхні батьки; 2) батьки турбуються про те, щоб їхні діти не зазнали дискримінації в загальноосвітній школі; 3) для вступу до ромських шкіл не потрібно оформляти таку кількість документів, як для загальноосвітніх шкіл [2, с. 2].

Автори дослідження 2005 року, що проведене «Романі Яг», установили, що в Закарпатській області функціонують 20 повністю сегрегованих ромських шкіл. Більшість із них розташовані у старих будівлях без елементарних зручностей, які мають загальноосвітні школи, кількома бібліотеками, не мають спортзалів або спортмайданчиків, кафетеріїв або їдалень, обладнані мінімальним набором шкільних меблів і приладдя, підручників і книг, навчальних матеріалів, туалети тут розташовані на вулиці, відсутнє водопостачання [там само, с. 3].

Слід також відмітити, що Закарпаття є єдиним регіоном України, де циганська мова є рідною для незначної частки циганського населення (20,5 %). Рідною мовою більшості циган Закарпаття є угорська, яку назвали рідною майже 2/3 ромів області. Майже виключно угорськомовними є цигани Берегівського і Мукачівського районів, а також міст Берегово і Мукачево. Циганомовні роми переважають в Ужгороді, Хусті та частині населених пунктів Ужгородського і Виноградівських районів. Повністю україномовними є цигани Великоберезнянського та деяких інших гірських районів області.

У Перечинському районі в населених пунктах Порошково і Тур'ї Ремети проживають волохи, етнічна група змішаного румунського і циганського походження, які розмовляють діалектом румунської мови. Саме там, у 2007 році вперше було створено ромський клас, у якому тоді вчилася 27 волохів і троє ромів. У двох паралельних – українців тільки половина. Того самого року в Порошківській середній школі з 883 учнів нараховувалося 330 волохів і ромів [3].

Дуже толерантною є ситуація в м. Мукачево, де основна частка дітей ромів навчаються в Мукачівській спеціалізованій школі I-III ст. № 3 ім. Ференца Ракоці II та в ЗОШ I-II ступенів № 14. До прикладу, у Мукачівській спеціалізованій школі I-III ст. № 3 ім. Ференца Ракоці II із 468 учнів – 53 діти ромів (із заможних сімей, або ті, чий батьки так само навчалися в цій школі). Слід відмітити, що навчання в даній школі ведеться угорською мовою, при цьому вивчається інтегрований курс – українська мова (тричі на тиждень). У початковій ланці навчається 247 дітей (станом на 8 листопада 2017 року), з них – 51 діти-роми. 60 % учнів початкових класів із так званих «змішаних» сімей, тобто, один із батьків за національністю – українець, другий – угорець, а також – роми. Учителі й керівництво школи зауважують, що батьки їхніх учнів ромської національності хочуть для своїх дітей кращого майбутнього, хочуть, щоб діти здобували знання, мали освіту і роботу.

Відрядно, що переважна більшість учителів початкових класів не відчувають суттєвої різниці ні між дітьми, ні між батьками ромської, української чи угорської національностей. Зазвичай діти не виділяються в колективі, не створюють конфліктних ситуацій, беруть участь у всіх заходах класу і школи, батьки стежать за культурою й охайним зовнішнім виглядом їхніх дітей. Молодші школярі різних національностей (українці, угорці, роми) у класах товаришують між собою, допомагають один одному. Бувають навіть окремі випадки, коли рівень знань і старанність дітей ромів вища, ніж в інших учнів. Однак, як зауважує керівництво школи, є специфіка в роботі з ученицями – ромами старших класів: раннє заміжжя і народження дітей, що є традицією даної народності. При цьому школа іде на зустріч у таких випадках – їм надається можливість за індивідуальним графіком скласти пропущений матеріал і продовжити навчання.

ЗОШ I-II ступенів № 14 характерна наявністю тільки ромських учнів. Станом на 2017-2018 навчальний рік у школі навчаються 408 учнів. Мова навчання – угорська. Щотижня учні мають 4 уроки української мови, які відвідують із задоволенням і показують непогані результати успішності.

Особливістю даної школи є те, що відвідування учнів – «сезонне». Як відмічено, найбільша відвідуваність – вересень і початок жовтня, найменша – узимку. Педагогічний колектив школи – переважно угорської національності, більшість із них працюють довгий час і не бачать різниці між дітьми-угорцями, дітьми-ромами й українськими дітьми. На, жаль, іноді деякі молоді педагоги, за словами адміністрації, не витримують особливостей роботи і залишають школу.

При розмові з адміністрацією школи виявляємо дві основні проблеми в роботі школи: 1) проблема відвідування; 2) діти абсолютно не займаються вдома. Тому вчителі, особливо початкових класів, вимушені посилено, понаднормово працювати, проводити індивідуальну роботу з дітьми, щоб дати їм достатній рівень знань. Окремі учні з більш благополучних ромських родин мають позитивні результати в навчанні, що зумовлені позицією батьків, які усвідомлюють переваги освіченої людини в сучасному світі. Проте після тривалих пропусків рівень знань, зазвичай, падає й успішність помітно знижується.

Важливим аспектом роботи вчителів початкових класів у даній школі є виховна робота, основні питання якої – дисципліна, відвідування занять, дотримання навичок гігієни, культура поведінки та спілкування, боротьба зі шкідливими звичками.

У результаті проведеного дослідження, недивлячись на деякі позитивні аспекти навчання й виховання дітей-ромів, слід відзначити недостатню готовність учителів початкової ланки до роботи з дітьми ромської національності. На нашу думку, вона пов'язана з низкою чинників: недостатнім рівнем підготовки вчителів для роботи з дітьми-ромами у вищих закладах освіти, відсутністю практичної підготовки у процесі навчання у виші (зазвичай, такі школи не розглядаються як бази практики), недостатнім рівнем сформованості міжетнічної толерантності педагогів, відсутністю знань про етноментальні особливості даної етнічної групи і навичок узаємодії з сім'ями учнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ромська етнічна меншина Закарпаття істотно відрізняється від інших спільнот особливостями своєї життєдіяльності, етнокультурної мобілізації і етноменталітету. Ця специфіка виявляється, насамперед, у низькому освітньому рівні, який зумовлюється низкою чинників. Найбільш істотним із них вважаємо недостатню готовність учителів початкової школи до роботи з дітьми і батьками ромами. Відповідно, вивчення етносоціального й етнокультурного життя, специфіки освітнього питання даної національної меншини Закарпаття – важлива комплексна науково-теоретична і предметно-практично проблематика, яка потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Список використаної літератури

1. Адам А. Є. Проблема інтеграції ромів в українське суспільство : матеріали науково-практичної конференції [«Міжетнічні відносини на Закарпатті : стан, тенденції і шляхи поліпшення»] / під загальною редакцією П. В. Токаря. – Ужгород, 2001. – С. 105–110.
2. Адам А. Є. Моніторинг забезпечення прав ромської молоді в галузі освіти / А. Є. Адам, Є. М. Навроцька. – Ужгород, 2005.
3. Гаврош О. Волохи йдуть! [Електронний ресурс] / О. Гаврош // Україна молода. – 2007. – Випуск 227. – Режим доступу: <http://www.umoloda.kiev.ua/number/1058/188/37993/>
4. Ємець Г. Цигани на Закарпатті : проблеми соціалізації / Г. Ємець, І. Мигович // Політологічні читання. – 1994. – № 1. – С. 140–166.
5. Навроцька Є. Проблеми навчання і виховання дітей ромської народності : матеріали семінару-практикуму керівників недільних шкіл національних меншин Закарпаття. – Ужгород, 2000. – С. 29–32.
6. Орлова О. Освіта ромів : вирватися із замкненого кола [Електронний ресурс] / О. Орлова // Правовий простір. – 2015. – Режим доступу: http://www.irf.ua/allevnts/news/osvita_romiv_virvatisya_iz_zamknenogo_kola/
7. «Романі Яг». Історія, культура, право. – Ужгород : Карпати, 1998. – 111 с.
8. Цигани Закарпаття : проблеми, шляхи вирішення / Л. П. Малик, М. І. Пітюлич, О. С. Передрій, В. А. Шинкар. – Ужгород, 1991. – 46 с.
9. Цыгане в Европе. Справка : Данные Совета Европы (2009–2010) [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/Source/documents/stats.xls>
10. Atroshchenko, T., & Martsenyuk, M. (2017). Multicultural education of Transcarpathia: retrospective analysis and current trends. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. Issue: 1 (4). Publ.: *Ukraine and Ukrainians Abroad» Not-for-profit Cooperation»* (New York, NY, USA), p.16–21.

References

1. Adam, A. Ye. (2001). *The problem of Roma integration into Ukrainian society*. Interethnic relations in Transcarpathia: state, trends and ways of improvement: materials of the scientific and practical conference. Uzhhorod (in Ukr.)
2. Adam, A. Ye., & Navrots'ka, Ye. M. (2005). *Monitoring the provision of Roma youth rights in the field of education*. Uzhhorod (in Ukr.)
3. Navrosh, O. (2007). Volokhy go! *Young Ukraine*, 227. Retrieved from <http://www.umoloda.kiev.ua/number/1058/188/37993/> (in Ukr.)
4. Yemets', H., & Myhovych, I. (1994). *Gypsies in Transcarpathia: the problems of socialization*. *Political reading*, 1, 140–166 (in Ukr.)
5. Navrots'ka, Ye. M. (2000). *The problems of education and upbringing of children of Roma nationality*. Materials of the seminar-practice of the leaders of Sunday schools of national minorities of Transcarpathia. Uzhhorod (in Ukr.)
6. Orlova, O. (2015). Education for the Roma: to escape from a closed circle. *Legal space*. Retrieved from http://www.irf.ua/allevnts/news/osvita_romiv_virvatisya_iz_zamknenogo_kola/ (in Ukr.)

7. «Romani Yah». *History, culture, law*. (1998). Uzhhorod: Carpathians (in Ukr.)
8. Malyk, L. P., Pityulych, M. I., Peredriy, O. S., & Shynkar, V. A. (1991). *Gypsies in Transcarpathia: problems, solutions*. Uzhhorod (in Ukr.)
9. *Gypsies in Europe. Reference: Data from the Council of Europe (2009–2010)*. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/Source/documents/stats.xls> (in Russ.)
10. Atroshchenko, T., & Martsenyuk, M. (2017). Multicultural education of Transcarpathia: retrospective analysis and current trends. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. Issue: 1 (4). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad» Not-for-profit Cooperation» (New York, NY, USA)*, 16–21 (in Engl.)

Abstract. Atroshchenko T. O. Features of the work of elementary school teachers with Roma children.

Introduction. Among the ethnic diversity of Transcarpathia, the Roma (Gypsy) ethnic group, living conditions, ethnic specificity, the value orientations of which are increasingly of interest to contemporary researchers, are clearly distinguished. The complex socio-economic conditions of life and educational and cultural problems of the Gypsy population of the region require a thorough study. In particular, this concerns the particularities of the education and upbringing of Roma children in the elementary school of education, which determine the specifics of the work of elementary school teachers.

Purpose. To reveal the peculiarities of the work of elementary school teachers with Roma children.

Results. For Roma as well as for all people, education is the key to a civilized future. Therefore, in this respect, it would probably not be correct to oppose Roma to any other ethnic group. In the Transcarpathian region there are 20 fully segregated Romani schools. Most of them are located in old buildings with no elementary conveniences, with general education schools, several libraries, no gymnasium or sports grounds, cafeterias or dining rooms, equipped with a minimum set of school furniture and accessories, textbooks and books, educational materials, toilets are located on the street, no water supply.

Very tolerant is the situation in the city of Mukachevo, Transcarpathian region. It is gratifying that the overwhelming majority of primary school teachers in the Mukachevo Specialized School of I-III. No. 3 them. Ferenc Rakoki II do not feel a significant difference either between the children or between the parents of Roma, Ukrainian or Hungarian nationalities. Usually children do not stand in the team, do not create conflict situations, take part in all class events and schools, parents monitor the culture and trim appearance of their children. Younger schoolchildren of different nationalities (Ukrainians, Hungarians, Roma) in classes are friends, help each other.

Administration of Secondary School № 14 shows two main problems in the school: 1) the problem of visiting; 2) children are not at all engaged at home. Therefore, teachers, especially elementary school students, are forced to work overtime, carry out individual work with children in order to give them sufficient level of knowledge. An important aspect of the work of elementary school teachers in this school is the educational work, the main subjects of which are discipline, attendance of occupations, observance of hygiene skills, culture of behavior and communication, combating harmful habits.

Conclusion. The Romani ethnic minority of Transcarpathia is significantly different from other communities with its peculiarities of life, ethnocultural mobilization and ethnic identity. This specificity is manifested, first of all, in the low educational level, which is determined by a number of factors. The most significant of them is the lack of readiness of elementary school teachers to work with children and Roma parents.

Accordingly, the study of ethno-social and ethno-cultural life, the specifics of the educational issue of this national minority in Transcarpathia is an important complex scientific-theoretical and substantially-practical problem, which requires further thorough study.

Key words: dialogue of cultures; children of Roma nationality; ethnic identity; ethno-social and ethnocultural life; interethnic tolerance; development of the culture of interethnic communication; elementary school teacher; value orientations.

Одержано редакцією 03.05.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017

УДК 373.091(045)

БОГОМОЛОВА Марина Юрївна,

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет, Україна
e-mail: bogomolova-77777@ukr.net

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ПЕРІОД РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (20-30 РР. ХХ СТ.)

***Анотація.** Подано особливості організації навчання учнів у школах України 20-х–30-х років ХХ ст. Визначено основні напрями роботи українських учених, організаторів народної освіти, учителів-практиків щодо науково-методичного забезпечення реалізації навчально-виховного процесу в досліджуваній період у контексті концепції соціального виховання, яка визначається як феномен «соціальне виховання». Науково-методичне забезпечення розглянуто крізь призму нового змісту освіти, відповідного програмного наповнення, видання і перевидання підручників і посібників, утілення в навчальний процес як класичних форм і методів організації навчання, так і комплексного підходу, трудового принципу.*

***Ключові слова:** соціальне виховання; освіта; концепція; розвиток; комплекс; трудовий підхід; інтегрована тема; науково-педагогічний комітет.*

Постановка проблеми. Реформаційні процеси в освіті України, розроблення й упровадження проекту Концепції Нової української школи вимагають конструктивної розбудови національної освітньої системи, українського шкільництва на гуманоцентричних, дитиноцентричних, інноваційних засадах. Ці завдання чітко прописані в державних документах, відображені в міжнародних правових актах і конвенціях: у Законі України «Про вищу освіту» (2017) [11], Законі України «Про освіту» (2017) [12], Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років (2014), Концепції Нової української школи (2017), Конвенції ООН про права дитини, ратифікованій у 1989 році, та інших нормативно-правових законодавчих актах, розпорядженнях, указах, постановах.

У зв'язку з цим особливого значення для реформування української освіти має вивчення конструктивного, об'єктивного наукового аналізу історії українського шкільництва на різних історичних етапах його розвитку. Вивчення педагогічних змін у діяльності освітніх закладів різного типу дозволяє виокремити найбільш значущий і корисний досвід, критично осмислити причини негативних явищ із метою їх урахування в реалізації завдань сьогодення.

Важливе значення для подальшого розвитку системи освіти має дослідження й науковий аналіз педагогічних змін різних аспектів діяльності дитячих освітніх закладів України в 20-30-х роках ХХ століття як особливого періоду (розроблення й упровадження концепції соціального виховання, виокремлення феномену «соціальне виховання»): розвитку вітчизняної освіти і педагогічної науки з урахуванням національної традиції та європейського досвіду, творення української школи з новим змістом, відповідними підручниками, інноваційними формами і методами навчання, новими підходами і структурними компонентами організації освітнього процесу в контексті системних змін у країні. У цей період історія вітчизняної педагогіки наповнилася широким спектром педагогічних понять і термінів, зокрема, новим змістом і сутністю концепції соціального виховання. Феномен «соціальне виховання» уперше у світовій практиці поєднав такі педагогічні й соціальні явища і процеси, як «освіта», «навчання», «виховання», «охорона дитинства».

Нині ці особливості розвитку вітчизняної освіти визначеного історичного періоду привертають увагу дослідників, як, власне, вивченням історичного етапу, так і пошуком відповідей на проблемні питання, які постають перед педагогічною наукою і практикою в умовах сьогодення, адже історія й інновація сприяють успішному подальшому рухові вперед.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці вчених, які вивчали окреслений хронологічний період, є досить різноплановими і стосуються багатьох складників педагогічного процесу в цілому. Так, сучасні вчені Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Сейко, О. Сухомлинська, В. Федяєва [1; 2; 3; 4; 9] на багатому фактичному матеріалі простежують становлення національної школи, аналізують освітню політику в Україні в цей період, розкривають роль педагогічних діячів та їхній вплив на реформування шкільництва у країні, розглядають діяльність сім'ї, дитячих громадських і молодіжних організацій у процесі реалізації концепцій соціального виховання.

Окрема група праць вітчизняних дослідників присвячена саме педагогічний персоналії цього періоду, розвитку історії педагогіки України, що має місце у працях педагогів минулих часів Г. Ващенка, І. Огієнка, С. Русової, М. Скрипника, а також наших сучасників (Г. Бугайцева, Г. Головка, В. Луцянова, І. Пінчук, В. Шарпаций та ін.).

Що стосується безпосередньо досліджуваного нами питання – науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в школі, то слід відзначити праці останніх років, які показують багатоаспектність проблеми та спробу її розв'язання в період реалізації в Україні концепції соціального виховання. Це дослідження Ю. Багно, О. Бойко, Л. Цибулько, Г. Черненко, В. Швидун, у працях яких фрагментарно розкриті окремі аспекти змісту, форм, методів, засобів навчання у школі, зокрема, у початковій.

Мета статті – висвітлити особливості педагогічних, методичних змін в організації навчання, виховання у школі з урахуванням змін у структурі навчально-виховних дитячих закладів і нових завдань, які постали перед школами, дитячими будинками, іншими дитячими установами, педагогами й управлінцями в період розгортання роботи щодо реалізації концепції соціального виховання, що затверджена в «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920).

Виклад основного матеріалу. Вивчення праць вітчизняних учених, громадських освітніх діячів початку ХХ ст. Г. Ващенка, В. Винниченка, М. Грушевського, Д. Дорошенка, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, свідчать про їхню наполегливу роботу щодо створення української системи освіти, національної школи. Їхні теоретичні напрацювання сприяли багатьом процесам у розбудові українського шкільництва, обґрунтуванню концептуальних засад його розвитку, а саме: визнанню провідної ролі у вихованні дитини на засадах національної історії, традицій, культури, мови, що сприяло формуванню національної свідомості, самосвідомості, духовності. Вони переконливо довели, що особливий вплив на дітей має соціально-національне середовище свого народу. На їхню думку, навчально-виховний процес повинен здійснюватися в національній школі на засадах гуманізму, демократизму, пріоритету загальнолюдських і національних цінностей.

Здійснений нами аналіз історико-педагогічної літератури з досліджуваного періоду дав можливість розкрити сутність змін у системі вітчизняної освіти 1920-1931 рр. ХХ століття, що зумовлені особливостями суспільно-політичних процесів у країні, новою метою, змістом, формами і методами виховання й навчання дітей. У цей період відбувалися суттєві перетворення в політичному устрої країни, що безумовно позначилося на діяльності загальноосвітніх шкіл України – школа стала на шлях

реалізації завдань національного розвитку через українізацію змісту навчання, упровадження рідної мови. Радикальні зміни відбулися завдяки втіленню трудового складника в навчально-виховний процес, що сприяло переходу школи до єдиної – трудової. Таким чином, школа стала єдиною – трудовою – основним і єдиним типом освітнього закладу.

Також, слід зазначити, що в цей період велика увага приділялася ліквідації не писемності, якнайширшому залученню дітей до навчання в початковій школі. Відбулося розширення мережі таких шкіл завдяки поєднанню громадських і державних форм фінансування дитячих закладів, установ і шкіл. Цьому сприяло і прийняття Постанови «Про проведення загального навчання» (30 липня 1924 р.). Однак, як засвідчили архівні джерела, публікації тогочасної педагогічної преси, процес творення школи у країні відбувався нерівномірно, зокрема, у містах і селах. Сільські навчальні заклади залишалися «поза ресурсами місцевих бюджетів». Саме тому в Україні почали виникати школи, що організовувалися на кошти кооперацій, сільських громад, сільськогосподарських колективів.

Мали місце певні зміни й в управлінні навчальними закладами на всіх рівнях. Була вибудована чітка система керівництва школою на місцях із залученням громадськості, визначалися функції та обов'язки управлінських кадрів, їх підпорядкування, підзвітність та ін. Відповідно до нормативно-правових законодавчих актів вибудовувалася нова система форм, напрямів, змісту, організації навчально-виховного процесу. У цілому освітні завдання узгоджувалися, спрямовувалися, а в більшості випадків прямо підпорядковувалися реалізації соціальних програм, які були спрямовані на виконання завдань, що визначені в концепції соціального виховання.

Безперечно важливим, новим, надзвичайно актуальним був курс на українізацію школи. У цей період відбувався процес творення авторських шкіл, зокрема Першої української гімназії ім. Т. Г. Шевченка [3, с. 157–189].

На розвиток освіти в Україні великий вплив мали педологія й експериментальна педагогіка, які спрямовували науковців, практиків до пошуку нових форм, методів і змісту навчання й виховання дітей. Українські вчені І. Соколянський, Я. Чепіга та ін. обґрунтували комплексну систему організації педагогічного процесу [10, с. 45]. Її втілення у практику роботи школи базувалося на тому, що учні вивчали певну систему інтегрованих тем, без поділу на окремі навчальні предмети, засвоювали конкретні явища з погляду різних наук, а не вивчали власне самі науки. За таких умов у дітей формувалися пізнавальні інтереси, світогляд, залучення їх до трудової діяльності. Комплексність визнавалася в педагогічній науці досить широко, багатогранно, багатовекторно і визнавалася як така, що сприяє розв'язанню як педагогічних, так і політичних завдань соціального виховання: педагогічні завдання – організації навчання й виховання дітей; політичні – формування їх ідеологічного спрямування та ідеологічної основи (ідеології та поведінки) [10, с. 57].

Представники педагогічної науки та експериментальної педагогіки спрямовували свої зусилля на утвердження й широке застосування методів індивідуалізації навчально-виховного процесу. При цьому велику увагу у своїх напрацюваннях приділяли втіленню тогочасних результатів наукових пошуків психологів, фізіологів. У їхніх працях чітко простежується звернення до антропологічного підходу, за яким визначається, що виховання дитини, її навчання залежить від того, як ми вивчили дитину в усіх відношеннях [5, с. 77].

Ці чинники (розвиток педології, експериментальної педагогіки, комплексність та індивідуалізація навчання) вплинули як на організацію, так і на методичне забезпечення навчально-виховного процесу, створення єдиної багаторівневої системи освіти, визначення стратегії розвитку і механізму управління, підготовку нових

навчальних програм, підручників, посібників. Розв'язання завдань концепції соціального виховання на всіх рівнях і в усіх дитячих закладах було безпосередньо пов'язане з визначенням і втіленням відповідного науково-методичного забезпечення. Науково-методичне забезпечення ми розглядаємо в контексті розроблення вітчизняних «технологій» організації навчального процесу, які включають такі аспекти: ефективні шляхи реалізації наукових (історично усталених, визначених у класичній педагогіці) принципів і правил дидактики (природовідповідності, науковості, наочності, культуровідповідності, активності, творчості, самостійності, систематичності та системності, індивідуалізації, зв'язку навчання з життям, виховального і розвивального характеру навчання), форм, методів і засобів навчання.

Дослідження підтвердило, що період 20-х–30-х рр. ХХ століття щодо науково-методичного забезпечення мав свої окремі етапи, які визначалися в більшості своїй змістом і методами організації навчально-виховного процесу в школі. Так, аналіз історичної науково-педагогічної літератури засвідчив, що домінуючими «методами» навчання у школі на початку її реформування (1917-1920 рр. ХХ ст.) були: словесний (розповідь, бесіда, пояснення, тлумачення) і наочний (таблиці, малюнки, картини, схеми, моделі). Ці групи методів у більшості своїй поєднувалися при проведенні уроків, екскурсій, спостережень у процесі трудової діяльності. У цілому, провідним був трудовий підхід.

Слід зазначити, що в наступний період – 1920-1933 рр. ХХ ст. упроваджувалася комплексна система навчання, тому підбір методів мав свої особливості й відповідав реалізації цієї системи в навчальному процесі школи.

Першим напрямом реалізації завдань щодо навчально-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу в школі в досліджуваний період була робота з розроблення методичних комплексів у школах, яку здійснював створений науково-педагогічний комітет, діяльність якого була спрямована на наукове і навчально-методичне забезпечення роботи дитячих закладів освіти в Україні. У школах запроваджувався (реалізовувався) виробничий, лабораторний, дослідний, екскурсійний, наочно-ілюстративний, бригадний метод і метод проектів (проектний).

У змісті освіти, організації навчально-виховного процесу відбувалися постійні зміни, що приводило до постійного пошуку вчителями, науковцями нових підходів, нових методик, рекомендацій із викладання окремих навчальних предметів. Так, у методичному посібнику С. Русової «Методика початкової географії» розкривалася методика вивчення природознавства, особлива увага зверталася на методику проведення вчителями практичних робіт і екскурсій [4, с. 82]. У праці Я. Чепіги «Письмо в школі. Методичний підручник для вчителів» обґрунтовувалася методика написання творчих робіт і диктантів у початкових класах [10, с. 59]. Типологія уроків із природознавства, методика проведення дослідної роботи, упровадження у процесі вивчення природознавства предметного, біологічного, лабораторного методів висвітлювалася в посібнику С. Тисаревського «Методика природознавства. Для вчителів початкових шкіл, учительських семінарій та педагогічних класів шкіл середніх» [3, с. 241]. У роботі В. Доги «Навчання грамоти. Спроба методики» [3, с. 82] розроблено методику навчання грамоти з використанням буквеного методу. Навчальні плани і програми для початкових класів було систематизовано відповідно до комплексного підходу в посібнику Д. Кучми «На допомогу вчителю. Методичні зауваження до переведення педагогічного процесу та взірцеві робочі плани». Питанням навчання учнів за комплексною системою присвячена праця Е. Яновської «Праця та гра» (1926). Аналіз публікацій на сторінках відомих на той час журналів «Вільна Українська Школа», «Вчитель», «Радянська освіта», «Шлях освіти» свідчить про широку

палітру дописів, що стосувалися питань науково-методичного забезпечення викладання навчальних предметів у школі.

Другим напрямом реалізації завдань щодо навчально-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу в школі в досліджуваний період була робота з підручникотворення. Українські вчені, учителі-практики були залучені до складу комісій, які розглядали підручники, рецензували їх, рекомендували до друку і використання у шкільній практиці. До цих комісій, зокрема, входили відомі педагоги в галузі освіти: О. Дорошевич, В. Левицький, В. Петруєв, Я. Чепіга та інші. Велика увага надавалася перевиданням підручників. Було видано (перевидано практично без змін у змісті) підручники: Б. Грінченка «Українська граматики до науки читання й писання» (1888), «Рідне слово» (1898) [9, с. 49], О. Білоусенка «Вінок» (1911), С. Руданського «Ясні зорі», С. Русової «Початкова географія» [4, с. 23], Г. Коваленка «Оповідання з української історії для початкових шкіл» (1919), Я. Чепіги «Задачник для початкових народних шкіл» (1917) [10, с. 91] та інші.

Особливо наголошуємо на тому, що підручникотворчий процес активізувався, починаючи з 1920 року. Саме в цей історичний період, як уже зазначалося, у школі почали працювати за комплексними програмами навчання. Усе це активізувало потребу в розробленні (написанні і виданні) підручників, які б відповідали новому змісту освіти (новим навчальним програмам). Було видано низку підручників для початкової школи: «Наше слово» В. Арнаутова, «Працею та знаннями» О. Горового, «Навчання грамоти» і «Наше життя» В. Доги, «Шкільна праця» Я. Завального, «Живий рахунок» О. Бернашевського і Є. Звягінцева, «Курс математики» К. Фесенка, М. Голубенка, Н. Карпенка та ін. У цих підручниках висвітлювалися теми суспільних, історичних, природничих наук. Особливість цих підручників полягала в тому, що теми було угруповано, розкрито і систематизовано відповідно до комплексних програм [8, с. 33]. Як і передбачалося нормативними вимогами, навчальний процес за цими підручниками (з таких навчальних дисциплін як письмо, математика, читання) вибудовувався за трудовим принципом (підходом) і спрямовувався на залучення дітей до різних видів діяльності (нині – це діяльнісний підхід).

У цілому слід зазначити, що в основу творення нових підручників було покладено національну ідею, яку спрямовано на всебічний гармонійний розвиток дитини, національне виховання школярів у контексті реалізації концепції соціального виховання.

Можемо констатувати, що в науково-методичному забезпеченні організації навчального процесу досить широко враховувався зарубіжний досвід, проводилася ґрунтовна робота з питань психолого-педагогічного складника розвитку активності й самостійності учнів. Зміст освіти був спрямований на реалізацію завдань соціального виховання, яке передбачало виховання активної й самостійної особистості, яка здатна брати участь у суспільному житті країни, творчо опановувати навчальний матеріал, сприяти індивідуальному розвитку дитини, формувати вміння жити в соціумі. Учителі наполегливо працювали над науково-методичним забезпеченням організації навчання й виховання учнів, яке б формувало дитину, яка здатна здійснити практичний внесок у соціально-економічний прогрес держави.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, навчально-методичне забезпечення діяльності школи в досліджуваний період сприяло появі новаторських шкіл і підходів до організації педагогічного процесу. Незважаючи на суттєві недоліки, прорахунки, негативні педагогічні явища і процеси (заідеологізованість, адміністрування, стандартизацію, уніфікацію, деперсоналізацію вчителя), вітчизняне керівництво мало успіх і досягнення, що може бути використано (освітні інновації – технології поєднання предметної й комплексної освіти, дослідницькі технології

навчання, діяльність авторських шкіл) у контексті сучасної соціальної модернізації України. Педагогічні зміни, процеси цього періоду заклали основи не тільки системи шкільництва за радянських часів, а є актуальними і нині. Адже особливості педагогічних змін визначалися і визначаються освітньою політикою різних урядів, що як у досліджуваній період, так і в цілому за радянських часів залежала від ідеологічної стратегії.

Ми констатуємо, що науково-педагогічний супровід навчання дітей, що виділений у працях відомих українських вчених 20-х років ХХ століття Б. Грінченка, С. Русової, Я. Чепіги, учителів-практиків, організаторів освіти сприяв значним змінам: творенню навчальних планів на основі українознавчих предметів (історії, географії України), проведенню системної краєзнавчої роботи у школах, відкриттю шкільних краєзнавчих музеїв. У цей період навчально-методичне забезпечення було спрямоване на вдосконалення організації навчального року на засадах доступності, ефективності, результативності, творчості вчителя.

У нестабільних важких соціально-економічних та ідеологічних умовах відомі педагоги-методисти О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та інші розробляли і практично втілювали форми, методи, засоби навчання, що спрямовані на підвищення ефективності навчання в початковій школі, а саме: бесіду, розповідь, пояснення, уточнення, конкретизацію, виокремлення, систематизацію, структурування, моделювання, малюнки, картини, таблиці, екскурсії, спостереження. Навчання відбувалося за комплексними програмами, класно-урочною й комплексно-проектною формами навчання. Велика робота проводилася вчителями шкіл щодо залучення дітей до різних форм трудової діяльності. Широко запроваджувалися виробничий, трудовий, лабораторний, практичний, екскурсійний, дослідницький підходи. Педагоги укладали методичні посібники, рекомендації за окремими навчальними предметами. Було створено і видано нові підручники, що побудовані на національній ідеї. Аналіз цих підручників у контексті вирішення завдань концепції соціального виховання в досліджуваній період може бути окремим напрямом подальшого наукового пошуку.

Список використаної літератури

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – 406 с. – Бібліогр. : с. 344–406.
2. Ваховский Л. Ц. Проблема взаимодействия школы и семейного воспитания в советской педагогической теории 20-х годов / Л. Ц. Ваховский // Сотрудничество педагогической науки и передового опыта в повышении эффективности всестороннего развития личности учащихся в условиях реформы школы. Деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика». – № 17–88. – Москва : НИИ ОПВ АПН СССР, 1988. – С. 31–39.
3. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець ХІХ – ХХ століття) : навч.-метод. пос. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила та ін. – Луганськ, 2010. – 444 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / за ред. Є. І. Коваленко. – Київ, 1997. – 332 с.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Київ, 2001. – 368 с.
6. Соколянський І. П. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання / І. П. Соколянський // Рад. освіта. – 1928. – № 10. – С. 12.
7. Сухомлинська О. В. Педагогічний дискурс ХІХ ст. – диференціація й інтеграція ідей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 36–41.
8. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні : Кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Зб. наук. пр. спец. вип. : До витоків становлення української педагогічної науки [гол. ред. В. Г. Кузь та ін.]. – Київ : Наук. світ, 2002. – С. 31–40.
9. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі : монографія / В. Л. Федяєва. – Херсон : ХДУ, 2008. – 350 с.
10. Чепіга Я. Практична трудова педагогіка / Я Чепіга. – Київ, 1924. – 180 с.
11. Закон України «Про вищу освіту» (2017). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

12. Закон України «Про освіту» (2017). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrainepravo.com/law-making/bill_passed_by_legislature/zakon-ukraini-pro-osvitu/

References

1. Berezovskaya, L. D. (2008). *Reforming school education in Ukraine in the twentieth century*: monograph. Kyiv: Bogdanova, M. A. (in Ukr.)
2. Vakhovskyi, L. Z. (1988). *The Problem of interaction of school and family education in Soviet educational theory 20 years*. Collaboration pedagogy and best practices in enhancing the effectiveness of comprehensive development of personality of students in terms of school reform. DEP. in INI «School and pedagogy». No. 17-88. Moscow : Institute of OPV APN SSSR (in Russ.)
3. *Essays on the history of the development of innovative educational establishments in Ukraine (end of XIX – XX century)*: textbook / edited by Suhomlinskaya, O. V., & Kurilo, V. S., those. Lugansk, 2010 (in Ukr.)
4. Rusova, S. (1997). *Selected pedagogical works: in 2 V*. Kyiv (in Ukr.)
5. Siropolko, S. (2001). *History education in Ukraine*. Kyiv (in Ukr.)
6. Sokolyanskiy, I. P. (1928). Pedagogy of school and family in the system of social education. (*Advice. education*), 10, 12 (in Russ.)
7. Suhomlinska, O. V. (2009). Pedagogical discourse of the nineteenth century. – differentiation and integration of ideas. (*Way of education*), 4, 36–41 (in Ukr.)
8. Suhomlinska, O. V. (2002). *Periodization of pedagogical thought in Ukraine: Steps towards a new dimension*. Proc. Sciences. St. spec. vol. : Back to the roots of the formation of Ukrainian pedagogical science / [a goal. edited by V. G. Kuz et al.]. Kyiv (in Ukr.)
9. Fedyayeva, V. L. (2008). *Family education in historical perspective*: monograph. Kherson: KSU (in Ukr.)
10. Chapiha, J. (1924). *Practical work in pedagogy*. Kyiv (in Ukr.)
11. *The law of Ukraine «On higher education»* (2014) Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (date accessed: 07.11.2017). (in Ukr.)
12. *The law of Ukraine «On education»* (2017). Retrieved from http://ukrainepravo.com/law-making/bill_passed_by_legislature/zakon-ukraini-pro-osvitu/ (accessed: 07.11.2017) (in Ukr.)

Abstract. Bogomolova M.Y. Scientific-methodological frameworks of education in the period of the social education's concept implementation in Ukraine (20-30` XX century)

Introduction. *The article presents the peculiarities of students' teaching organization in Ukrainian schools (20-30's XX century). Are determined main directions of Ukrainian scientists' work, organizers of public education, practicing teachers regarding the scientific and methodological support of the educational process implementation in the context of the social education concept, which is defined as a phenomenon – social upbringing.*

Purpose. *Scientific and methodological support is considered through the prism of a new content of education, corresponding program content, publication and reprinting of textbooks and manuals; the embodiment in the educational process, as the classical forms and methods of teaching organization, and the integrated approach and labor principle.*

Results. *It is disclosed that the scientific works of well-known Ukrainian scientists of 20's XX century Ya. Chepiga, S. Rusova, B. Grinchenko, practicing teachers, organizers of education contributed to: creation of curricula on the basis of Ukrainian studies subjects (history, geography of Ukraine) conducting systemic regional studies work in schools, opening of school local lore museums.*

During this period, teaching and methodological support was aimed at improving the organization of the academic year on the principles of availability, efficiency, and effectiveness. In schools, forms, methods and means of training were implemented to increase the effectiveness of learning, namely: conversation, narration, explanation, refinement, specification, isolation, systematization, structuring, modeling, observation, etc. The training was carried out according to complex programs, classroom and complex project forms. Teachers conducted a great deal of school work to attract children to various forms of work.

Conclusion. *Widely were implemented industrial, labor, laboratory, practical, excursion, research approaches. Teachers made methodological aids, recommendations for individual educational subjects. Were created and published new textbooks based on a national idea.*

Key words: *social education; complex; labor approach; education; concept; development; integrated theme; scientific and pedagogical committee.*

Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 19.04.2017

УДК 37.013.42(045)

ВАСИЛЕНКО Ольга Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки, Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, Україна,
e-mail: o_vas@ukr.net

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

***Анотація.** Обґрунтовано концептуальні положення й компоненти моделі розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі загальноосвітнього навчального закладу. Схарактеризовано на рівні внутрішньо- і зовнішньо-шкільного середовища такі компоненти моделі: цільовий (мета, завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє).*

***Ключові слова:** соціальна відповідальність; розвиток; модель; мікросередовище; внутрішньо-шкільне середовище; зовнішньо-шкільне середовище; учні.*

Постановка проблеми. Нині постає нагальна потреба у формуванні самостійної й відповідальної особистості, яка спроможна навчатися, узаємодіяти, дотримуватися етичних і правових норм (Закон України «Про освіту», 2017 р.). Соціальна відповідальність учнів розглядається як складник самостійності дитини, її самосвідомості, активне формування яких починається саме у шкільному віці й розвивається в мікросередовищі (школа, сім'я, громада). Саме загальноосвітній навчальний заклад (ЗНЗ) є тим виховним мікросередовищем, яке забезпечує успішну соціалізацію дитини, сприяє її розвитку, готує до свідомого суспільного вибору в майбутньому. У мікросередовищі ЗНЗ (внутрішньо-шкільному, зовнішньо-шкільному середовищах) має бути забезпечена система заходів морально-правового, психолого-педагогічного, соціально-виховного, інформаційно-освітнього характеру, що спрямовані на формування готовності особистості брати на себе зобов'язання й виконувати їх. У цих умовах особливого значення набуває проблема розроблення моделі розвитку соціальної відповідальності учнів у ЗНЗ, що дозволить на основі абстрактного узагальнення практичного досвіду співвіднести теоретичні уявлення про об'єкт і емпіричні знання про нього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування соціальної відповідальності школярів в освітньому процесі як процес і результат внутрішньої саморегуляції поведінки дитини, як здатність учня свідомо поєднувати свої права та обов'язки, брати самозобов'язання при виконанні діяльності розглядали Т. Алексеєнко, Н. Басюк [1], Т. Гурляєва, Т. Гусак [2], В. Кириченко, Г. Ковганич [3], Т. Куниця [4], В. Оржеховська [3], Н. Стаднік [5], В. Тернопільська [6] та інші. У контексті взаємодії «особистість – мікросередовище» теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено науковцями різні моделі формування відповідальності школярів: модель відповідальної поведінки особистості (М. Савчин) [7], модель розвитку відповідальності в дітей молодшого шкільного віку (Н. Басюк, Н. Стаднік) [1; 5] і підліткового віку (Т. Гурляєва, Т. Куниця) [4].

Узагальнені компоненти представлених моделей містять цільову установку, механізми, способи, принципи, основні напрями, методики і технології формування соціальної відповідальності; характеристику критеріїв, показників, рівнів її сформованості. Усі моделі розкривають інтерактивні форми, методи включення учнів у соціально значущу діяльність. Однак, усі представлені моделі обмежені завданням

пізнання окремих сторін об'єкта. Наприклад, Н. Стаднік [5] обґрунтувала організаційно-функціональну модель реалізації педагогічних умов взаємодії сім'ї і школи, Н. Басюк [1] – модель формування почуття відповідальності молодших школярів, Т. Куниця [4] – модель виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів. Моделі спрямовано на формування відповідальності тільки в умовах ЗНЗ або в сім'ї, але не розглядають розвиток соціальної відповідальності школярів із позиції цілісного підходу в системі мікросередовища (сім'я, ЗНЗ, громада). Комплекс таких моделей розвитку соціальної відповідальності в мікросередовищі складається з моделей розвитку дитини у шкільному, сімейному середовищах, громаді й моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку соціальної відповідальності дитини. Важливість останньої моделі пояснюється тим, що управління розвитком соціальної відповідальності учнів в умовах ЗНЗ потребує підготовки педагогічних кадрів до цього процесу. Кожна з моделей є системою з компонентами: цільовий (мета, завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє). Обґрунтування важливості комплексу представлено у статті [8], однак необхідно схарактеризувати модель розвитку соціальної відповідальності учнів у шкільному (внутрішньо-шкільному, зовнішньо-шкільному) середовищі, яке за своєю сутністю є соціально-педагогічним, спеціально створеним для керування процесом соціалізації дітей і здійснення соціального виховання.

Мета і завдання статті полягають у тому, щоб обґрунтувати концептуальні положення моделі розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі загальноосвітнього навчального закладу, а також схарактеризувати компоненти цієї моделі на рівні внутрішньо- і зовнішньо-шкільного середовища.

Виклад основного матеріалу. Базовою основою моделі є уявлення про об'єкт, що пізнається. Відповідно до завдань дослідження за допомогою абстракції увага концентрується на найбільш важливих елементах і зв'язках, при цьому вилучаються несуттєві і другорядні. А. Дахін виділяє такі види моделей: фізичні (які мають схожу з оригіналом природу); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливо математичний опис поведінки оригіналу); логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем) [9]. Автор педагогічні моделі відносить до третьої групи. Модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, який, будучи подібний досліджуваного об'єкта (явища), відображає і відтворює у спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [9], дозволить розглянути процес розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

Відповідно до проблеми дослідження розглянемо форму концептуальної, комбінованої моделі, що являє собою сукупність ідей, принципів, підходів, на основі яких відбувається активний процес розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі ЗНЗ. При розробленні моделі розвитку соціальної відповідальності учнів у ЗНЗ відповідно до розробок А. Дахіна будемо дотримуватися таких етапів: вибір методологічних підстав для моделювання, якісний опис предмета дослідження; постановка задач моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінювання змін цих параметрів, вибір методик вимірювання; дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань [9]. Для оформлення змістової інтерпретації результатів моделювання необхідно впровадити модель розвитку соціальної відповідальності учнів у ЗНЗ у педагогічному експерименті.

Модель розвитку соціальної відповідальності учнів у ЗНЗ є вихідною позицією у формуванні нормативно-правового і морального регулятора соціальної взаємодії у

громаді, суспільстві. Розглядаючи модель як результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього [3; 5], було виділено такі складники моделі: цільовий, змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє середовище). Схарактеризуємо компоненти моделі розвитку соціальної відповідальності учнів у ЗНЗ.

Цілеспрямованість, варіативність побудови моделі визначає її компоненти, форми (структурні, описові) і видів (структурні й функціональні, логічні й логіко-математичні, інформаційні, моделі-аналоги).

Цільовий компонент розробленої моделі містить: мету (розвиток соціальної відповідальності дитини); завдання (формування індивідуальних, групових морально-ціннісних поглядів учнів, активної життєвої позиції; виховання почуття обов'язку і готовності учнів відповідати за наслідки своїх дій, за дії в колективі у груповій діяльності та дії всієї групи); принципи (системності, цілісності; опори на потенційні можливості; індивідуального підходу; максимізації в оптимальному використанні ресурсів; підтримки дитини та її мікросередовищі).

Змістовий компонент моделі містить такі напрями розвитку соціальної відповідальності дітей у ЗНЗ: на рівні внутрішньо-шкільного середовища (вдосконалення традиційних виховних сфер ЗНЗ для забезпечення розвитку соціальної відповідальності дітей відповідно до їхніх вікових особливостей; розбудова соціально-позитивного середовища в позанавчальній діяльності щодо мотиваційної регуляції соціальної відповідальності учнів; спрямування соціально-позитивної ініціативи на вдосконалення соціально-виховного простору ЗНЗ щодо відповідальної поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу), на рівні зовнішньо-шкільного середовища (активізація виховного потенціалу середовища (педагогізація мікросоціума) щодо створення механізмів розвитку відповідальності дітей; створення культурно-виховного простору щодо сприяння і підтримки учнівської ініціативи (суспільно корисні й творчі справи, аніматорська діяльність, благодійні акції)).

Визначені напрями інтегрують чинники створення дитячого життєвого простору і процеси самоактуалізації, самовизначення, самореалізації дитини, набуття нею соціального досвіду духовного розвитку, формування людських цінностей, моральної, правової, громадської відповідальності, і як результат – розвитку соціальної відповідальності.

Технологічний компонент моделі містить концептуально обґрунтовану і змістово забезпечену сукупність форм, методів, способів поступового розвитку соціальної відповідальності учнів початкової, основної та старшої школи у процесі соціального виховання з визначеною соціальною ситуацією внутрішніх (психофізіологічні, психосоціальні характеристики школярів) і зовнішніх (специфічні умови мікросередовища) характеристик. Технологічний компонент поєднує два напрями (мікротехнології): розвиток соціальної відповідальності дітей на рівні внутрішньо-шкільного середовища і на рівні зовнішньо-шкільного середовища. Форми, методи, засоби першого напрямку спрямовано на розвиток соціальної відповідальності у класному, шкільному колективах (узаємодія учень – учень, учень – учитель, учитель – батьки). Форми, методи і засоби другого напрямку спрямовано на активізацію потенціалу мікросоціума щодо взаємодії між учнем і фахівцями соціокультурних і виховних інститутів (позашкільні навчальні заклади, клуби за місцем проживання, дитячі об'єднання й організації, юридичні гуртки, правові школи), громадою. Форми, методи, засоби мікротехнологій упорядковано відповідно до вікових особливостей учнів.

В основу проектування методично-процесуального забезпечення першого змістового напрямку – удосконалення традиційних виховних сфер ЗНЗ для забезпечення

розвитку соціальної відповідальності дітей відповідно до їхніх вікових особливостей – покладено базові принципи (цілісності освітнього процесу, індивідуального підходу, розвитку в діяльності, забезпечення і підтримки успішної суб'єкт-суб'єктної взаємодії), що сприятиме вдосконаленню здатності учнів до соціальної взаємодії, самовираження й самореалізації у спільній індивідуальній або колективній навчально-виховній діяльності. Зазначимо, що взаємодія дітей у класі має на увазі активну діяльність кожного і базується на спільній думці вироблення рішення, відповідальності за наслідки своїх дій у груповій діяльності та дії всього класу. Це забезпечить набуття школярами суб'єктності і сприятиме усвідомленню ними сутності соціальної відповідальності в навчанні, відповідальної поведінки особистості в колективі і перед колективом за власні дії та діяльність колективу.

В основу проектування методично-процесуального забезпечення другого змістового напрямку – сприяння розвитку соціальної відповідальності учнів на рівні зовнішньо-шкільного середовища, було покладено базові принципи (співжиття в соціумі, морально-етичні, соціальної доцільності, культури спілкування), комплекс форм (колективні, масові) і методів (активні, інтерактивні) соціального виховання.

Методично-процесуальне забезпечення технології потребує визначення якісного оцінювання всіма суб'єктами отриманих результатів розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі ЗНЗ. До організаційних форм локус-контролю віднесемо: діагностику рівня соціальної відповідальності учнів, педконсиліуми, підсумкові педагогічні ради, рефлексивні тренінгові заняття, батьківські збори, круглі столи.

До специфіки соціально-педагогічної технології розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі ЗНЗ віднесемо: динамічність (гнучкість), яка проявляється в постійній зміні відповідно до змісту і форми роботи; неперервність, що визначається потребою постійної підтримки контакту з дітьми, з соціальним педагогом у школі; циклічність, тобто стереотипне, закономірне повторення етапів, операцій; дискретність соціальної роботи як технологічного процесу, яка проявляється в нерівномірній мірі впливу на дитину на різних етапах діяльності.

Суб'єкт-об'єктний компонент моделі розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі ЗНЗ включає суб'єктів (соціальний педагог, педагогічний колектив, фахівці соціокультурних і виховних інститутів) і об'єктів (діти шкільного віку) розвитку соціальної відповідальності учнів в мікросередовищі ЗНЗ. До особливостей суб'єкт-об'єктного компоненту моделі віднесемо те, що розвиток соціальної відповідальності дітей у мікросередовищі ЗНЗ потребує суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де дитини виступає і як об'єкт, і як суб'єкт, що передбачає усвідомлення дитиною себе як особистість яка вільно визначає власну поведінку за яку несе відповідальність.

Мікросередовищний компонент розвитку соціальної відповідальності школярів у ЗНЗ, як було зазначено вище, складається зі шкільного середовища, яке поділяється на внутрішньо-шкільне і зовнішньо-шкільне середовище. Таке мікросередовище дає можливість не тільки формувати відповідальну позицію особистості, систему її відповідальних ставлень завдяки педагогізації мікросоціуму дитини, формувати провідні цінності у процесі підтримки ініціатив дітей, але й переносити їх у шкільне «суспільство» учнів. Підкреслимо, що активізація соціально виховного потенціалу мікросередовища спрямована не тільки на інтеграцію зусиль педагогічного колективу, сім'ї та громади (соціокультурного середовища), але й на інтенсивність включення учнів в активне і відповідальне вдосконалення навколишнього соціального середовища (А. Рижанова) [10]. Однак, саме внутрішньо-шкільне середовище забезпечує опосередкований спеціально організований вплив на розвиток соціальної відповідальності дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, обґрунтована модель розвитку соціальної відповідальності дитини в мікросередовищі ЗНЗ містить цільовий (мета, завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє) компоненти і входить у комплекс моделей розвитку соціальної відповідальності в мікросередовищі, який складається з моделей розвитку дитини у шкільному, сімейному середовищах, громаді і моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку соціальної відповідальності дитини

Доведено, що цільове призначення спроектованої моделі – спрямованість на реалізацію соціально-педагогічних умов, удосконалення змісту, форм, методів і засобів організації внутрішньо-шкільного і зовнішньо-шкільного середовища з метою розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі ЗНЗ. До головних її функцій розробленої моделі відносимо прогностику, перетворення. Важливими критеріями побудованої моделі є відповідність її вимогам суспільства до формування особистості учня, його готовності брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, за дії в колективі у груповій діяльності та дії всієї групи. Саме в мікросередовищі ЗНЗ розвиток соціальної відповідальності дитини проходить інтерактивно в суспільно корисній, творчій, анімаційній, оздоровчо-спортивній і навчальній діяльності, що посилює соціальний аспект відповідальності. При цьому в результаті взаємодії дитина не тільки засвоює соціальний досвід відповідальності, адаптує його до мікросередовища (сім'я, школа, громада), екстеріоризує засвоєні традиції, норми і цінності в соціальне середовище, але й оволодіває новими ролями і правилами відповідальної поведінки в суспільстві.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективами подальших досліджень можуть бути: вплив чинників мікросередовища на розвиток соціальної відповідальності учнів різного віку; умови виникнення безвідповідальної поведінки дитини в мікросередовищі.

Список використаної літератури

1. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н. А. Басюк. – Київ, 2005. – 20 с.
2. Гусак Т. М. Дидактичні умови формування у старших підлітків відповідального ставлення до учіння : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Гусак. – Кіровоград, 1997. – 17 с.
3. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, моделі : [практико-зорієнтований навч. пос.] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Харків : Вид-во «Точка», 2007. – 192 с.
4. Куниця Т. Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Т. Ю. Куниця. – Київ, 2008. – 20 с.
5. Стадник Н. В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н. В. Стадник. – Київ, 2009. – 20 с.
6. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / В. І. Тернопільська. – Київ, 2003. – 218 с.
7. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Савчин. – Київ, 1997. – 50 с.
8. Василенко О. М. Система комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі / О. М. Василенко // Педагогічні науки : зб. наук. праць Херсонського державного університету. – 2017. – № 76. – Т. 3. – С. 112–116.
9. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : [монография] / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПК и ПРО, 2005. – 229 с.
10. Малько А. М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти : навч.-метод. пос. / О. М. Василенко, А. О. Малько. – Харків : Крок, 2004. – 83 с.

References

1. Basiuk, N. A. (2005). *The development of a sense of responsibility among pre-school children*. Kyiv (in Ukr.)
2. Gusak, T. (1997). *Didactic conditions of formation in senior adolescents responsible attitude to study*. Kirovograd (in Ukr.)

3. Orzhehovskaya, V. M., Kirichenko, V. I., & Kovganich, G. G. (2007). *Interaction of the educational institution and the family: strategies, technologies, models*. Kharkiv (in Ukr.)
4. Kynytsia, T. Yu. (2008). *Education of responsible behavior in 7-8th grade pupils of a secondary school: author's abstract dis ... candidate of ped. sciences*. Kyiv (in Ukr.)
5. Stadnik, N. V. (2009). *Education of responsibility at children of six years of age in the interaction of family and school*. Kyiv (in Ukr.)
6. Ternopilska, V. I. (2003). *The development of high school students' sense of responsibility while doing extracurricular activities*. Kyiv (in Ukr.)
7. Savchyn, M. V. (1997). *Psychological bases of development of responsibility Behavior of personality*. Kyiv (in Ukr.)
8. Vasylenko, O. M. (2017). *The system of the complex of the models of pupils' social responsibility development in the microenvironments*. Kherson (in Ukr.)
9. Dakhin, A. N. (2005). *Pedagogical modeling*. Novosibirsk (in Russ.)
10. Mal'ko, A. M., & Vasylenko, O. M. (2004). *Social pedagogical activity in educational establishments*. Kharkiv (in Ukr.)

Abstract. Vasylenko O. M. The Model of the Development of Pupils' Social Responsibility in a Comprehensive School.

Introduction. *The objective need for the development of social responsibility, especially at school age, is preconditioned by the increase of each individual's personal responsibility for his or her contribution to social transformation processes. The importance of formation of independent and responsible personality who is able to learn and interact following the ethical and legal norms of society is emphasized in the Law of Ukraine «On Education» (2017).*

There is no objection to the fact that social responsibility, as an integral part of a child's independence and his or her self-awareness is actively formed at school age. School and family play a high-priority role in it. Hence, special attention is paid to the development of pupils' social responsibility in the micro-environment of a comprehensive educational establishment, the model of which will enable to correlate theoretical ideas about the object with empirical knowledge about it.

The purpose is to justify the conceptual provisions of the model of social responsibility development among comprehensive school pupils, as well as to reveal the essence of the components of this model at the level of internal and external school environment.

Results: *The key concept in the context of our research is «the model of pupils' social responsibility development in the micro-environment of a comprehensive educational establishment». Considering the model as the result of abstract generalization of practical experience, correlation of theoretical ideas about the object with empirical knowledge about it, the following components of the model were singled out: the objective component, the content component (trends of formation), the technological component (forms, methods, stages), the object-subjective component (subjects, objects), the micro-environmental component (internal and external environment).*

Originality. *The components of the model of the development of pupils' social responsibility in a comprehensive school at the levels of internal and external school environment are characterized for the first time. The principles, forms and methods of micro technologies of pupils' social responsibility development at those levels are presented for the first time as well.*

Conclusions. *The constructed model of the development of socially responsibility of pupils in the microenvironment of a comprehensive educational establishment promotes the integration of efforts of subjects' interaction (a social educator, a pedagogical team, specialists of socio-cultural and educational institutions) in the formation of children's internal motivation to assume responsibility for their own actions and actions in a team. It requires a subject-subject interaction, where a child acts both as an object and as a subject of influence. The latter ensures a child's awareness of oneself as a personality who is free to determine one's behavior for which he or she is responsible. The prospect includes the study of a child's irresponsible behavior in the microenvironment.*

Key words: *social responsibility; development; model; microenvironment; internal school environment; external school environment; pupils.*

*Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 19.04.2017*

УДК 377.3 (045)

ГЕРАСИМОВА Інна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, транзактний аналітик ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна;
ГЕРАСИМОВА Наталія Євгенівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і психології ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна
e-mail: inna_anni_0512@ukr.net

УМОВИ ОСОБИСТІСНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ

***Анотація.** Розглянуто умови виникнення особистісної конфліктності. Проаналізовано рівні розвитку психологічного протиріччя, які лежать в основі особистісної конфліктності та її необхідні особистісні й ситуативні умови. Досліджено наслідки особистісної конфліктності. Виділено конфліктність істеричного, obsesивно-психостенічного і неврастенічного типів. Вивчення конфліктності особистості в сучасній науці здійснено в міждисциплінарному науковому просторі, про що свідчить інтерес до цього феномена в галузі філософії, соціології, культурології, історії, педагогіки, психології, психотерапії.*

***Ключові слова:** конфліктність; особистісна конфліктність; типи конфліктності; наслідки особистісної конфліктності; особистісні й ситуативні умови; переживання; рівні розвитку психологічного протиріччя.*

Постановка проблеми. Проблема особистісної конфліктності в контексті соціалізації особистості набуває особливого значення через зростання конфліктогенних чинників сучасного життя. Джерелом їх виникнення виступають не лише закономірні глибинні трансформації ціннісно-нормативних основ суспільства, що постійно розвивається, але й специфічні труднощі «дорослішання», які обумовлені конкретним «простором-часом» соціалізації.

Сучасні психологічні дослідження ситуації розвитку особистості вказують на підвищену соціально-рольову неоднозначність, складність соціально-психологічних завдань становлення, підкреслюють неминучу обумовленість їх вирішення моментами переживання внутрішньої конфліктності, психологічної дезорієнтованості, емоційного дискомфорту. Ефективність інтеграції особистості у професійний і соціальний світ значною мірою залежить від сформованості здатності вирішувати складні життєві ситуації, обирати адекватні способи розв'язання життєвих проблем без незворотних негативних наслідків і особистісних деформацій.

Аналіз наукової літератури показує, що поняття «конфліктність» розглядається на рівні: особистості; міжособистісних стосунків; соціально-психологічних чинників. У результаті діагностики властивостей особистості, що супроводжують прояви конфліктності, теоретично встановлено, що ця властивість пов'язана з такими характеристиками індивідуальності як агресивність, тривожність, ворожість і схильність до ризику

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми особистісної конфліктності, її джерел і шляхів подолання є предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених: З. Фрейд (1915), О. Лурія (1930), К. Хорні (1937), В. М'ясищев (1960), В. Франкл (1967), О. Леонтьєв (1975), Ф. Василюк (1984), Є. Донченко і

Т. Титаренко (1987), А. Шипілов (1989), М. Пірен (1997), Г. Ложкін (2000), Н. Пов'якель (2000), І. Герасимова (2016), Н. Герасимова (2017) та ін. Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів цієї проблеми залишаються поки що недостатньо з'ясованими.

Метою статті є з'ясування умов виникнення особистісної конфліктності.

Виклад основного матеріалу. Переживання особистістю своєї неоднозначності, складності внутрішнього світу, усвідомлення мінливості власних бажань і домагань, найчастіше неможливості їх реалізації, коливання самооцінки, боротьба мотивів – усе це є сферою особистісної конфліктності. Проте існують умови, які сприяють її виникненню. Розглянемо їх більш докладно.

Загально визнано, що особистісна конфліктність не може виникати без впливу на особистість навколишнього середовища, у тому числі соціуму. «Чистої», що виникає тільки через внутрішні дії, особистісної конфліктності немає. Її можна поділити на дві групи, виходячи з природи протиріч, що лежать в основі конфліктності: 1) та, що виникає як результат переходу об'єктивних суперечностей, зовнішніх стосовно людини, у внутрішній світ (моральна конфліктність, адаптаційна й ін.); 2) та, що виникає з протиріч внутрішнього світу особистості (мотиваційна конфліктність, конфліктність неадекватної самооцінки), яка відображає відношення особистості до навколишнього середовища [11, с. 273].

Е. Донченко й Т. Титаренко [7, с. 132] виділяють три рівні розвитку психологічного протиріччя, які лежать в основі особистісної конфліктності: 1) психологічна рівновага внутрішнього світу особистості; 2) порушення рівноваги, ускладнення, основних різновидів діяльності, проекція психологічного дискомфорту на роботу, спілкування з іншими (особистісна конфліктність); 3) неможливість реалізації планів і програм, «розрив життя», неможливість виконувати свої життєві функції до того часу, поки не розв'яжеться протиріччя (життєва криза).

На кожному з цих рівнів можливе вирішення протиріччя. Ця можливість залежить від того, що людині необхідно для нормальної життєдіяльності, яким її потребам загрожує нереалізація. Може бути і так, що до особистісної конфліктності в людини так і не доходить. Усе життя присвячується задоволенню елементарних потреб. Вона живе за схемою: поїла, можна і поспати, поспала, можна і поїсти. Проте нерідко протиріччя може розвиватися далі й переростати у внутрішню конфліктність. Виявляється, що для того, щоб виникла особистісна конфліктність, необхідна присутність особистісних і ситуативних умов. Серед *особистісних умов* звичайно називають наявність в індивіда: складного внутрішнього світу й актуалізації цієї складності; складної й розвиненої ієрархії потреб і мотивів; високого рівня розвитку почуттів і цінностей; складно організованої й розвинутої когнітивної структури, здатності індивіда до самоаналізу і саморефлексії.

Ситуативні умови, які роблять особистісну конфліктність актуальною, досліджені в роботах В. Мерліна [13, с. 239]. Ці умови поділяють на зовнішні й внутрішні. Зовнішні умови конфліктності зводяться до того, що задоволення яких-небудь глибоких і активних мотивів та відносин особистості стає зовсім неможливим або перебуває під загрозою: уже в боротьбі з природою виникають труднощі й перешкоди для задоволення мотивів та відносин особистості; задоволення одних мотивів із неминучістю породжує виникнення нових, ще не вдоволених мотивів; громадське життя вимагає обмеження різних мотивів, іноді дуже глибоких, наприклад, прагнення до збереження життя.

Натомість внутрішня конфліктність виникає тільки тоді, коли зовнішні обставини породжують певні внутрішні умови. Внутрішні умови конфліктності зводяться до протиріччя між різними сторонами особистості: ці сторони повинні бути

значущими; вони повинні мати приблизно рівну значущість для особистості; особистість усвідомлює суб'єктивну нерозв'язність ситуації. Конфліктність виникає тоді, коли особистості здається, що вона не в змозі змінити ситуацію. У результаті особистість гостро переживає ситуацію вибору, емоційно поринає в неї [16, с. 76].

Особливості переживання особистісної конфліктності зумовлені тим, що переживання є формою активності особистості, у якій усвідомлюється протиріччя і йде процес її вирішення на суб'єктивному рівні. Переживання є емоційно забарвленим станом особистості. Серед змінюваних характеристик суб'єкта, які відносяться до змінних станів, часто виділяють активаційні й емоційні характеристики (Ф. Василюк) [4, с. 69]. Так, *активаційні характеристики* відображають фізіологічну забезпеченість психічного стану. Поряд з активаційними часто звертаються до емоційних складників психічного стану. Тривалий час такий стан у психології вивчається саме як емоційний, з яким зазвичай ототожнюють наявність тих або тих переживань. Традиційність виокремлення емоційних характеристик його пов'язана з тим, що саме вони надають психічному стану суб'єктивної визначеності, тим самим роблять його явищем, яке доступне безпосередньому вивченню [9, с. 137].

В особистісному конфлікті *емоційний* складник представлений психоемоційною напругою. Її прийнято відносити до класу емоційних явищ. Психоемоційна напруга є формою представлення у психіці людини особистісної змісту подій, що відбуваються в її житті, і відображає ступінь задоволення її потреб. Вона характеризується суб'єктивною якістю (модальністю) і предметним змістом.

За суб'єктивною якістю психоемоційна напруга, як і інші емоції, що виникають у ситуації незадоволеності потреб, є негативним емоційним переживанням. До нього відносять такі модальності емоцій, як незадоволеність, роздратування, пригніченість, тривога, дискомфорт. Несприятливий емоційний стан може впливати на фізіологічні процеси в організмі людини, сприяти розвитку багатьох хронічних захворювань [12, с. 65]. Предметний зміст психоемоційної напруги складають ситуації, умови й події, що відбуваються в життєдіяльності людини і сприйняті нею як перешкода задоволенню потреб. Це, як правило, складні ситуації діяльності, соціальної взаємодії й внутрішнього життя людини.

Ф. Василюк розглядає переживання як «особливу внутрішню діяльність, внутрішню роботу, за допомогою якої людині вдається перенести ті або ті життєві події, відновити втрачену душевну рівновагу, упоратися з критичною ситуацією» [4, с. 69]. При цьому він виділяє чотири типи переживань: гедонічне, реалістичне, ціннісне і творче. Для внутрішньої конфліктності, на його думку, характерне ціннісне переживання.

Існують два підтипи ціннісного переживання. Перший із них реалізується, коли суб'єкт ще не досягнув вищих етапів ціннісного вдосконалювання, і супроводжується зміною його ціннісно-мотиваційної системи. Можливі випадки, коли мотиви, що не відповідають цінностям, відкидаються або просто знижуються за ієрархічним рангом, утрачають свою значущість. Ціннісні переживання другого підтипу можливі на вищих щаблях розвитку ціннісної свідомості. Тут не цілісність належить особистості, а, навпаки, особистість виявляється частиною, що охоплює цінності, належить їй та в ній знаходить сенс свого життя.

Таким чином, переживання особистісної конфліктності відрізняється від інших типів переживань тим, що визначається як психоемоційна напруга. У ній виражається усвідомлення особистістю труднощів зазначеної ситуації, має місце процес вибору, сумніву і боротьби, перебудова ціннісно-мотиваційної системи особистості.

Наслідки особистісної конфліктності можуть бути позитивними і негативними. Особистісна конфліктність може бути конструктивною (продуктивною, оптимальною) і

деструктивною (руйнуючі особистісні структури людини). Конструктивною є конфліктність, що характеризується максимальним розвитком конфлікуючих структур і мінімальними особистісними витратами на її вирішення. Конструктивно вирішена особистісна конфліктність – це один із механізмів гармонізації особистісного розвитку [5; 6]. Так, В. Афонькова, Л. Божович, аналізуючи ранні періоди розвитку дитини, відзначають, що внутрішня конфліктність ускладнює психічне життя, сприяє її переходу на нові рівні функціонування [2, с. 185]. Натомість оптимальна особистісна конфліктність розглядається як основа морального розвитку. В основі здійснення морального вчинку перебуває «хворе сумління», що спонукає людину діяти всупереч власній вигоді й підніматися до вищих моральних цінностей.

Індивід усвідомлює себе особистістю на основі подолання протиріч і конфліктності. Характеристика особистості лежить у співвідношенні різних систем сформованих життєвих відносин, що породжують боротьбу між ними. На думку О. Леонтьєва, «іноді ця боротьба проходить у зовні непримітних, буденно драматичних формах і не порушує гармонійності особистості, її розвитку; адже гармонійна особистість зовсім не є особистістю, яка не знає ніякої внутрішньої боротьби. Однак іноді ця внутрішня боротьба стає головним, що визначає всю сутність людини» [12, с. 50].

Позитивно вирішена конфліктність загартовує характер, формує рішучість, стійкість поведінки, незалежність від випадкових обставин, сприяє становленню стабільної спрямованості особистості. В. Мерлін уважав, що «психологічна конфліктність відіграє істотну роль у формуванні нових рис характеру й у корінній перебудові особистості» [14, с. 146].

Особистісна конфліктність може сприяти формуванню адекватної самооцінки, що, у свою чергу, допомагає самопізнанню й самореалізації особистості. Деструктивною вважається особистісна конфліктність, яка збільшує роздвоєння особистості, переростає в життєві кризи або веде до розвитку невротичних реакцій [6, с. 5].

Тривала особистісна конфліктність загрожує ефективності діяльності. На думку російського філософа М. Бердяєва «рефлектуючий і той, хто вагається, не може бути воїном, – він весь занурений у послаблююче її самороздвоєння, він не впевнений у тій активній, творчій силі, який міг би впливати на світ ... Рефлексія, роздвоєння й сумніви є розслаблена пристосованість до дурної множинності світу необхідності. Стан сумніву є стан несвободи, залежності, пригніченості» [1, с. 32].

Тривала внутрішня конфліктність може гальмувати розвиток особистості. Як вважає Л. Божович, «людина, яка постійно стикається з внутрішньою конфліктністю, буде відрізнятися непевністю, нестійкістю поведінки, нездатністю домагатися свідомо поставлених цілей, тобто в неї будуть відсутні саме ті риси, що як основні входять у характеристику психологічно зрілої особистості» [3, с. 13].

Часта особистісна конфліктність може привести до втрати впевненості людини у своїх силах, формування стійкого комплексу неповноцінності, а іноді – і до втрати сенсу життя. Гостра особистісна конфліктність, як правило, приводить до деструкції існуючих міжособистісних відносин у сім'ї, навчанні, роботі. Вона може бути причиною підвищеної агресивності, тривожності, дратівливості у спілкуванні.

Особливо варто зупинитися на проблемі переростання особистісної конфліктності в невротичну конфліктність. Властиві конфліктності переживання стають джерелом захворювання в тому випадку, коли займають центральне місце в системі відносин особистості. Вона не може змінити конфліктність так, щоб зникла патогенна напруга і був знайдений раціональний вихід із такого положення. Така конфліктність займає провідне місце в житті людини, виявляється для неї нерозв'язною затягується, створює афективну напругу, що загострює суперечності, підсилює труднощі, підвищує нестійкість і збудливість, поглиблює й болісно фіксує переживання, знижує

продуктивність і самоконтроль. Класифікація невротичної конфліктності з урахуванням внутрішніх механізмів її розвитку дана В. М'ясищевим [15, с. 127], який описує конфліктність істеричного, obsесивно-психостенічного й неврастенічного типів. Так, *істеричний тип* характеризується завищеними претензіями особистості в єднанні з недооцінкою об'єктивних умов або вимог інших. *Obsесивно-психостенічний тип* невротичної конфліктності характеризується суперечливими власними потребами, боротьбою між бажанням і обов'язком, між моральними принципами й особистісними прихильностями. *Неврастенічний тип* являє собою протиріччя між можливостями особистості та її завищеними вимогами до себе. При виникненні цієї конфліктності відіграють роль високі вимоги, які формують напруженість сучасного життя.

Таким чином, невротична конфліктність як особисто нерозв'язна проблема «бути собою серед інших» перекреслюється проблемою «бути» (базальним рівнем занепокоєння при невроті страху), проблемою «бути собою» (при невроті нав'язливих станів), проблемою «бути собою серед інших» (з акцентом на «бути собою» при істеричному невроті) або «бути серед інших» (при неврастенії) (Ю. Канатаєв) [10, с. 37].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі систематизації теоретичних підходів до проблеми особистісної конфліктності в контексті соціалізації особистості встановлено, що психологічну реальність даного феномену визначає складна взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників. Найбільш продуктивним підходом до системного вивчення їх взаємодії виступає ситуаційний підхід, який дозволяє включити в аналіз описові й функціональні характеристики особистісної конфліктності. Особистісна конфліктність розглядається як важливий, необхідний психологічний механізм трансформації особистості в соціальній ситуації дорослішання і представляє собою специфічну суб'єктивну форму відображення протиріч між вимогами та умовами соціально-культурної дійсності, особистісними потребами і ресурсами особистості.

Перспективу подальших досліджень зазначеної проблеми складають питання визначення чинників і умов профілактики особистісної конфліктності, що зумовлена дефіцитом партнерських відносин, особистісного і професійного самовизначення.

Список використаної літератури

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : теория, история, библиография / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва : Дом Советов, 1996. – 143 с.
2. Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления : дисс... канд. пед. наук / В. М. Афонькова. – Москва, 1975. – 201 с.
3. Божович Л. И. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 25–37.
4. Василюк Ф. В. Психология переживания / Ф. В. Василюк. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 78 с.
5. Герасимова Н. Є. Сучасні погляди на проблему дослідження внутрішньоособистісного конфлікту / Н. Є. Герасимова // Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Вип. 13. – С. 63–68.
6. Герасимова І. В. Психологічний аналіз факторів, що негативно впливають на формування особистості студента ВНЗ / І. В. Герасимова // Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2002. – Вип. 15. – С. 329–336.
7. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – Київ : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
8. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 79 с.
9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 159 с.
10. Канатаєв Ю. А. Психология конфликта / Ю. А. Канатаєв. – Москва : ВАХЗ, 1992. – 79 с.
11. Конфликтология : учебник / под ред. А. С. Кармина. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 442 с.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 212 с.
13. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.
14. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин // Уч. зап. Пермск. пед. ун-та. – Т. 77. – Пермь, 1970. – С. 103–164.
15. Мясущев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясущев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. – 142 с.
16. Соколова Е. А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников : дисс... канд. психол. наук / Е. А. Соколова. – Москва : МКЦ, 1997. – 105 с.

References

1. Antsupov, A. Y., & Shipilov, A. I. (1996). *Conflictology: theory, history, bibliography*. Moscow: The House of Soviets (in Russ.)
2. Afonkov, V. M. (1975). *Conflicts in the team of high school students and ways to overcome them: diss ...* Cand. Ped. Sciences. Moscow (in Russ.)
3. Bozhovich, L. I. (1978). The problem of conflict in teenage. *Voprosy psichologiyi (The question of psychology)*, 2, 25–37 (in Russ.)
4. Vasilyuk, F. V. (1984). *Psychology of experience*. Moscow: Publishing house MGU (in Russ.)
5. Gerasimova, N. E. (2001). Modern views on the problem of research of intrapersonal conflict. *Psychologiya (Psychology)*, 13, 63–68 (in Ukr.)
6. Gerasimova, I. V. (2002). Psychological analysis of factors that negatively affect the formation of the personality of a student of the university. *Psychologiya (Psychology)*, 15, 329–336 (in Ukr.)
7. Donchenko, E. A., & Titarenko, T. M. (1989). *Personality: Conflict, Harmony*. Kyiv: Politizdat of Ukraine (in Russ.)
8. Izard, K. E. (1999). *Psychology of emotions*. St. Peterburg: Peter (in Russ.)
9. Ilyin, E. P. (2001). *Emotions and feelings*. St. Peterburg: Peter (in Russ.)
10. Kanataev, Y. A. (1992). *Psychology of the conflict*. Mjscow: VAKHZ (in Russ.)
11. *Conflictology: textbook / ed. A. S. Carmin. (1999)*. St. Peterburg: Lan' (in Russ.)
12. Leontiev, A. N. (1972). *Problems of mental development*. Moscow: Publishing house Mosc. Un-ty (in Russ.)
13. Maslow, A. (1997). *Psychology of Being*. Kyiv: Vuckler (in Russ.)
14. Merlin, V. S. (1970). *Problems of Experimental Psychology of Personality*. scientific notes of the Perm Pedagogical University, 77, 103–164 (in Russ.)
15. Myasyshev, V. N. (1960). *Personality and neuroses*. Leningrad: Publishing House of the Leningrad State University (in Russ.)
16. Sokolova, E. A. (1997). *The Influence of Interpersonal Conflict on the Effectiveness of the Interaction of the Teacher and the Team of High School Students: diss ...* Cand. Psychologist Sciences. Moscow (in Russ.)

Abstract. Gerasymova I. V., Gerasimova N. E. Conditions of personal conflict.

Introduction. *The problem of personal conflict in the context of socialization of the individual acquires special significance due to the growth of confliction factors of modern life. The source of their emergence is not only the logical deep transformations of the value-normative foundations of a constantly developing society, but also the specific difficulties of «maturing», due to the specific «space-time» of socialization.*

Modern psychological studies of the situation of personality development point to increased socio-role ambiguity, the complexity of socio-psychological tasks of formation, emphasize the inevitable conditionality of their solution to the moments of internal conflict, psychological disorientation, and emotional discomfort. The effectiveness of the integration of the individual into the professional and social world depends to a large extent on the ability to solve difficult life situations, to choose the appropriate ways of solving life problems without irreversible negative consequences and personal deformations.

Purpose. *The purpose of the article is to find out the conditions for the emergence of personal conflict.*

Results. *The experience of the personality of his ambiguity, the complexity of the inner world, the awareness of the variability of his own desires and pretensions, often the impossibility of their implementation, the fluctuation of self-esteem, the struggle of motives - all this is a sphere of personal conflict. There are conditions that contribute to its occurrence. Let's consider them more perfectly.*

It is generally acknowledged that personal conflicts can not occur without affecting the identity of the environment, including society. «Pure», which arises only through internal actions, personal conflict is not. It can be divided into two groups based on the nature of the contradictions that underlie conflict: 1) that arises as a result of the transition of objective contradictions external to man, into the inner world (moral conflict, adaptation, etc.); 2) that arising from the contradictions of the inner world of the individual (motivational conflict, conflict of inadequate self-esteem), which reflects the relation of personality to the environment.

At each of these levels a solution to the contradiction is possible. This possibility depends on the fact that a person needs a normal life, whose needs are threatened by non-implementation. It may also be that person's conflict does not reach the person. All life is devoted to the satisfaction of elementary needs. She lives according to the scheme: he ate, can and sleep, sleep, eat and eat. But often contradictions can develop further and grow into internal conflicts. It turns out that in order for personality conflict to emerge, the presence of personal and situational conditions is required.

Among personal conditions is usually called the presence of an individual: a complicated inner world and actualization of this complexity; a complex and developed hierarchy of needs and motives; high level of development of feelings and values; difficultly organized and developed cognitive structure, the ability of the individual to self-reflection and self-reflection.

Originality. *Particularly worth noting is the problem of the transformation of personal conflict into neurotic conflict. The inherent conflicts of experience become the source of the disease in the case when they occupy a central place in the system of personality relationships. It can not change the conflict so that pathogenic stress disappeared and a rational way out of such a situation was found. Such conflict is the leading place in human life, it turns out to be insoluble for it and, by prolonged, creates affective tension that exacerbates contradictions, enhances difficulties, increases instability and agility, deepens and painfully captures feelings, reduces productivity and self-control.*

Conclusion. *On the basis of systematization of theoretical approaches to the problem of personal conflict in the context of socialization of the person it is established that the psychological reality of this phenomenon determines the complex interaction of external and internal factors. The most productive approach to the systematic study of their interaction is the situational approach, which allows to include in the analysis of the descriptive and functional characteristics of personal conflict. Personality conflict is considered as an important, necessary psychological mechanism of personality transformation in the social situation of maturation and is a specific subjective form of reflection of contradictions between the requirements and conditions of socio-cultural reality and personal needs and resources personality.*

Key words: *conflict; the consequences of personal conflict; personal conflicts; types of conflict; personal and situational conditions; experiences; the level of development of psychological contradiction.*

*Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 19.04.2017*

УДК 316 (045)

ЗОБЕНЬКО Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: nsagarda07@gmail.com

РЕАБІЛІТАЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА ШКОЛИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ВІДХИЛЕННЯ В ПОВЕДІНЦІ

Анотація. *Обґрунтовано доцільність проведення своєчасної реабілітаційно-виховної роботи в закладах освіти з метою попередження відхилень у поведінці учнів. Особливу увагу акцентовано на надання допомоги дитині в реалізації її індивідуального потенціалу, особистісному становленні як повноцінного громадянина суспільства. Наголошено, що одним із найважливіших завдань є забезпечення соціального самовизначення дітей, яке залежить від реалізації двох важливих умов: залучення дітей у реальні соціальні відносини, стимулювання в них особистісного ставлення до діяльності та самореалізація у процесі соціальної взаємодії.*

Ключові слова: *діти з відхиленнями в поведінці; дезадаптовані діти; вразливі соціальні групи; дезадаптація; психолого-педагогічна і соціальна реабілітація; психолого-педагогічні діагностико-корекційні програми; соціально-педагогічні програми ресоціалізації; діагностика; перевиховання; реабілітаційно-корекційна робота.*

Постановка проблеми. В Україні останніми роками в усіх сферах життя й освітнього процесу відбуваються зміни, які приводять до різноманітних поведінкових

відхилень у дітей, посилюється тенденція до збільшення кількості дезадаптованих учнів, особливо вразливих соціальних груп: внутрішньо переміщених осіб; дітей, які пережили травму чи втрату (зокрема, унаслідок стихійного лиха або війни); дітей, які зазнали насилля; дітей із девіантною, адиктивною, делінквентною поведінкою; ВІЛ-інфікованих дітей з особливими освітніми потребами, що пов'язано зі складними політичними, соціально-економічними умовами, які склалися в суспільстві. Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю здійснення реабілітаційно-виховної роботи школи з дітьми, які мають відхилення в поведінці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки психолого-педагогічна і соціальна робота збагатилися численними науковими доробками щодо проведення реабілітаційно-виховної роботи школи з дезадаптованими дітьми з урахуванням ключової ознаки вразливості. На даний час вивчення дезадаптації дітей і молоді здійснюють психологи (Л. Дзюбка, В. Каган, А. Лучинкіна, Н. Максимова, Л. Новікова, І. Сабазнадзе, Г. Федоришин) і соціальні педагоги (А. Андрійчук, М. Галагузова, І. Петрюк, М. Рожкова, М. Шакурова, Л. Шипіцина). Реабілітаційна діяльність із підлітками постає в центрі уваги соціологічних (Н. Гусак, Т. Мусійчук), педагогічних досліджень (Б. Алмазов, С. Белічева, М. Бурмака, М. Вайзман, А. Гордєєва, І. Зверєва, І. Козубовська, С. Коношенко, Г. Лаврентьєва, О. Молчан, В. Мороз, В. Ніколаєва, В. Оржеховська, А. Петринін, О. Петрошук, Є. Пліско, Г. Товканець, Т. Хижаєва, І. Цушко, Ю. Чернецька, В. Шпак).

Актуальність окресленої загальної проблеми сприяє визначенню **мети статті**, що полягає в обґрунтуванні особливостей реабілітаційно-виховної роботи школи з дітьми, які мають відхилення у поведінці.

Виклад основного матеріалу. Як бачимо, більшість неповнолітніх із девіантною поведінкою – це соціально дезадаптовані діти, стосовно яких слід проводити реабілітаційну роботу з метою запобігання процесу подальшої соціальної деформації особистості цих неповнолітніх, повернення їх до повноцінного життя в соціумі.

Відзначимо, що стан дезадаптації можна розглядати з різних позицій [1; 2; 3]. По-перше, це відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. У цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, що викликаний функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції й поведінці особистості. Саме цей вид дезадаптації характерний для неповнолітніх із девіантною поведінкою, так само, як і шкільна дезадаптація, яка проявляється в невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам шкільного навчання, оволодіння якими стає утрудненим, а іноді й неможливим.

Ще більш глибоким ступенем дезадаптації є соціальна дезадаптація, яка характеризується відчуженням від основних інститутів соціалізації – сім'ї і школи, і яка в найбільшій мірі характеризує дітей із девіантною поведінкою.

Учені зауважують на доцільності проведення реабілітаційно-виховної та корекційної роботи з дезадаптованими дітьми. Психолого-педагогічна і соціальна реабілітація розглядається нами як комплекс заходів соціальної підтримки і діагностико-корекційних програм із подолання різних форм дезадаптації неповнолітніх, інтеграції їх у соціум, які нині здійснюються різними установами, організаціями, службами [4; 5; 6; 7; 8].

Залежно від характеру дезадаптації в реабілітаційних заходах, які здійснюються відповідними інститутами і службами, у першу чергу, освітніми закладами, домінують або психолого-педагогічні діагностико-корекційні програми, які виявляють і виправляють дефекти психічного розвитку, включаючи як пізнавальну сферу, так і особистісні властивості, або ж соціально-педагогічні програми ресоціалізації,

відновлення соціального статусу дитини в системі міжособистісних відносин, переорієнтацію референтних установок. Так, стосовно неповнолітніх із пограничним рівнем психічного та інтелектуального розвитку провідними є методи корекційно-розвивального навчання, що дозволяють виправити відхилення в пізнавальній сфері.

При психосоціальній дезадаптації важливе місце відводиться адекватно обраним психосоціальним технологіям і психотерапевтичним методикам, що допомагають ефективно розв'язувати індивідуально-психологічні проблеми. При соціальній дезадаптації використовуються програми щодо включення неповнолітніх у систему нових соціальних відносин, які виконують функції інститутів ресоціалізації, формують нові позитивні життєві плани і прагнення. Проте в усіх випадках важливе значення надається діагностичній роботі, бо саме від її результатів залежить вибір реабілітаційно-корекційної програми [9; 10].

У багатьох випадках в однієї й тієї самої дитини можна виявити кілька видів дезадаптації, тому, очевидно, що чітко розмежовувати реабілітаційні заходи реально більше теоретично, ніж практично. Як правило, їх доводиться використовувати в комплексі, тобто різні форми і методи будуть представлені в кожній із реабілітаційних програм, але в залежності від домінуючого виду дезадаптації, пріоритет надається найбільш адекватним у даному випадку технологіям реабілітації.

Значна роль у роботі з дезадаптованими дітьми належить школі. У нових умовах соціально-формування, виховна місія школи не нівелюється, а навпаки, повинна відчутно посилитися. У ситуації кризи дитинства, соціальної невлаштованості й недостостньої захищеності значної частини населення, сімейного неблагополуччя, агресивності соціального середовища системі освіти доводиться, поряд із традиційними для неї функціями навчання і виховання, актуалізувати, розширити і поглибити інші функції. Серед них, насамперед, слід відзначити: а) соціально-адаптивну і соціально-стабілізаційну, яка забезпечує включення учня в реальні соціальні відносини, надає підтримку, відкриває життєві перспективи для кожного випускника, пом'якшує соціальну напругу і соціальні конфлікти; б) соціально-перетворювальну, яка забезпечує підготовку молодих людей до свідомого життя в умовах демократичного суспільства, ринкових відносин; в) соціально-захисну, яка передбачає захист прав і гарантій усіх дітей, особливо тих, які перебувають у неблагополучних сім'ях або позбавлені батьківського піклування; г) реабілітаційну, що пов'язана з турботою про фізичне і психічне здоров'я дітей, а іноді навіть із виживанням; д) культуротворчу, яка передбачає прилучення учнів до культурних надбань у широкому розумінні, оскільки практика показує, що нині засоби масової інформації, установи культури, найближче середовище не здатні впоратися з цими завданнями, а в багатьох випадках мікросередовище навіть негативно впливає на формування культури юної особистості [11, с. 69].

Основою реабілітаційно-виховної роботи школи з дітьми, які мають відхилення в поведінці, є надання допомоги дитині в реалізації її індивідуального потенціалу, у становленні повноцінного громадянина суспільства. Одним із найважливіших завдань у цій роботі є забезпечення соціального самовизначення дітей, яке залежить від реалізації двох важливих умов. Перша з них – це залучення дітей у реальні соціальні відносини, виникнення в них особистісного ставлення до діяльності, яке включає об'єктивний і суб'єктивний компоненти: об'єктивний – це власне діяльність особистості, суб'єктивний – ставлення особистості до даної діяльності. Діти, які включаються в реальні відносини, орієнтуються на свої ідеальні уявлення про ці відносини. Другою умовою є самореалізація дітей у процесі соціальної взаємодії. Ця умова передбачає надання можливості дитині більш повно розкрити себе у відносинах з іншими.

Перевиховання відбувається тільки на основі активності самої дитини у взаємодії її з навколишнім соціальним середовищем. Головне – досягти ціннісно-рефлексивної поведінки, яка передбачає самооцінку вчинків дитини.

Аналіз праць багатьох учених [12; 13; 14; 16] дає підставу зробити висновок, що в роботі з дезадаптованими, схильними до девіантної поведінки учнями, слід керуватися певними принципами. Так, основними умовами реалізації принципу орієнтації на позитивне в поведінці і характері учня є такі: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних почуттів при самооцінюванні своєї поведінки; постійна увага до позитивних вчинків; довір'я до учня; формування в учнів віри в можливість досягнення поставлених завдань; оптимістична стратегія у визначенні виховних завдань; урахування інтересів учнів, їхніх індивідуальних смаків, захоплень, пробудження нових інтересів та ін.

У практичній діяльності реалізація цього принципу передбачає дотримання ряду правил: переважання позитивних оцінок в аналізі поведінки учня; повага до учня; захист інтересів учня, надання йому допомоги у розв'язанні його особистих проблем; пошук варіантів вирішення педагогічних завдань учня як пріоритетне завдання педагогічної діяльності; формування педагогом у класі, школі, групі гуманістичних відносин, які не допускають приниження гідності дітей.

Принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальної ситуації, у якій проходить перевиховання учня з девіантною поведінкою. Умовами реалізації даного принципу є такі: урахування особливостей соціального середовища учня при вирішенні виховних завдань; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість учня; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги дітям; урахування різноманітних чинників навколишнього соціального середовища; корекція інформації, яку сприймають учні, у тому числі, і від засобів масової інформації.

У практичній діяльності цей принцип передбачає дотримання таких правил: виховний процес будується з урахуванням реалій соціальних відносин учня; школа не повинна обмежуватися вихованням учня в навчальному закладі, слід широко використовувати реальні чинники соціуму; необхідна постійна корекція негативних впливів навколишнього середовища; усі учасники виховного процесу повинні взаємодіяти.

Принцип індивідуалізації виховання дітей із девіантною поведінкою передбачає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, визначення спеціальних завдань, які відповідають індивідуальним особливостям учня. Умовами реалізації принципу індивідуалізації є такі: моніторинг змін індивідуальних властивостей учня; визначення ефективності впливу фронтальних підходів на індивідуальність кожного учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного учня; урахування індивідуальних властивостей учня, його інтересів при виборі виховних засобів; надання учням можливості вільного вибору способів участі в позаурочній діяльності.

У практиці педагогічної діяльності цей принцип реалізується при дотриманні таких правил: робота з важковиховуваними дітьми повинна орієнтуватися на всебічний розвиток кожного з них; успіх виховних впливів при роботі з одним учнем не може негативно позначитися на вихованні інших; вибір виховних засобів здійснюється у строгій відповідності з індивідуальними властивостями; пошук способів корекції поведінки учнів повинен вестися тільки на основі взаємодії з ними; спостереження за ефективністю виховного впливу на кожного учня повинно визначати сукупність виховних засобів, які використовуються педагогами.

Принцип соціального загартування важковиховуваних дітей передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, обов'язково адекватних індивідуальним особливостям учня, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції. Умовами реалізації принципу соціального загартування є такі: включення учнів у розв'язання різних проблем соціальних відносин

у реальних і штучно створених ситуаціях; діагностування вольової готовності до адекватного сприйняття системи суспільних відносин; стимулювання самопізнання учнів у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції і способів адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги учням в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки у складних життєвих ситуаціях.

У педагогічній діяльності цей принцип реалізується при дотриманні таких правил: проблеми відносин дітей потрібно вирішувати з дітьми, а не за них; не обов'язково створювати завжди ситуацію успіху, адже важкий шлях до успіху – запорука успішного життя в майбутньому; не тільки радість, але й страждання, переживання виховують людину; у людини не проявляться вольові зусилля в майбутньому, якщо вони не сформуються в дитинстві; не можна передбачити всі життєві труднощі, але слід виховувати готовність до їх подолання.

Результати досліджень учених свідчать, що в реабілітаційно-корекційній роботі з дезадаптованими дітьми варто одночасно впливати на їхню інтелектуальну, мотиваційну, емоційну, вольову, предметно-практичну, екзистенційну сферу, а також сферу саморегуляції. Так, у інтелектуальній сфері виховна робота з дітьми з девіантною поведінкою спрямовується на здобуття ними знань про моральні цінності: моральні ідеали, принципи, норми поведінки (гуманності, справедливості, чесності, відповідальності, самокритичності). У ціннісно-сміслових утвореннях наявне як моральне значення (зміст) суспільних явищ, так і орієнтири поведінки, які виступають основою моральних оцінок. Завдяки їм коригуються і організуються поведінка і діяльність особистості.

Вплив на мотиваційну сферу полягає у формуванні правомірності і обґрунтованості адекватного ставлення до моральних норм: повага до людей; правильне співвідношення особистих і суспільних інтересів; прагнення до ідеалу; правдивість, смисл життя; ставлення до своїх обов'язків; потреба в інших людях. Відзначимо, що знати, що слід робити, – це не означає хотіти це робити. Нові мотиваційні утворення виникають не у процесі засвоєння, а в результаті переживань, що тісно пов'язано з формуванням емоційної сфери. В емоційній сфері учнів слід формувати характер моральних переживань, що пов'язані з нормами або відхиленнями від норм та ідеалів: жалість, співчуття, довір'я, вдячність, сором і т.п.

У вольовій сфері формуються морально-вольові устремління в реалізації моральних вчинків: сміливості, принциповості, наполегливості у відстоюванні моральних ідеалів. Тут важливим є не тільки те, що особистість ставить перед собою певні цілі, але й те, як вона їх реалізує, на що здатна піти особистість ради досягнення мети. Прийняття рішення – це тільки вибір альтернатив на раціональній основі, але і вольове вирішення протиріч, психічна стійкість по відношенню до труднощів. Прояв активності, ініціативності, вимогливості до себе – це все особливі якості особистості, які формуються на вольовій основі.

У сфері саморегуляції необхідно формувати моральну правомірність вибору: самооцінку, самокритичність, самоконтроль, рефлексію. Саморегуляція здійснюється як система внутрішнього забезпечення дій при наявності багатьох зовнішніх умов, можливостей, завдань. Саморегуляція є наслідком необособленості і замкнутості суб'єкта діяльності, а необхідності для суб'єкта співвідносити свої дії з діями інших, із поставленими завданнями і подіями, які мають місце в реальному житті. Саморегуляція досягається в підлітковому, іноді тільки в юнацькому віці, проте роботу з інформування слід починати вже в молодших школярів.

У предметно-практичній сфері слід розвивати в учнів здатність здійснювати моральні вчинки; уміння оцінювати моральність вчинків; уміння оцінювати поведінку інших з погляду моральних норм. Особистість обирає той спосіб застосування своїх здібностей, який виражає її готовність до оволодіння певними видами діяльності та їх успішного здійснення. У свою чергу, цей спосіб залежить від сформованості екзистенційної сфери.

В екзистенційній сфері вимагається сформувані свідоме ставлення до своїх дій, стремління до морального самовдосконалення, любов до себе та інших, розуміння моралі, турботу про красу душі і тіла. Ця сфера допомагає дитині вступати в певні відносини з іншими людьми, характеризується вміннями управляти цими відносинами. Позичії та орієнтації, за допомогою яких індивід вступає у відносини зі світом, визначають сутність його екзистенційної сфери. Ця сфера виконує функцію відбору ідей, позичії, ціннісних орієнтації. Важливими цілями розвитку позичивної Я-концепції і самоповаги є розвиток чуйного ставлення до людей, формування навичок соціальної взаємодії. Слід підкреслити, що загальноосвітні школи, працюючи з дезадаптованими дітьми, забезпечують цим виконання важливих завдань профілактики девіантної поведінки серед неповнолітніх.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасна ситуація в суспільстві передбачає посилення виховних, особистісно-формуєчих функцій школи як основного освітнього закладу, вимагає, щоб школа була не просто навчальною, а особистісно-розвивальною, виховною системою, яка створює умови для соціального становлення дитини, включення її в систему суспільних відносин, усебічного розвитку як вільної, творчої особистості. Разом із тим, ключовим завданням роботи залишається пошук шляхів інтеграції та взаємодії всіх соціальних інститутів, служб, громадських організацій у забезпеченні комплексної реабілітаційно-виховної роботи з дітьми, які мають відхилення в поведінці.

Список використаної літератури

1. Дзюбко Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Дзюбко. – Київ, 2000. – 196 с.
2. Коробейников И. А. Диагностика школьной дезадаптации / И. А. Коробейников, Н. Г. Лусканова – Москва : Академия, 1995. – 245 с.
3. Маршинина Б. А. Клиническая психология в социальной работе / под ред. Б. А. Маршинина. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
4. Шаграев О. А. Детский практический психолог. Программы и методические материалы / под ред. О. А. Шаграева, С. А. Козловой. – Москва : Академия, 2001. – 256 с.
5. Фирсов М. В. Психология социальной работы : Содержание и методы психосоциальной практики / М. В. Фирсов, Б. Ю. Шапиро – Москва : Академия, 2002. – 192 с.
6. Безбородова Н. Я. Психокоррекция личности младшего подростка с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Я. Безбородова. – Москва, 1997. – 16 с.
7. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации / под ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Гос. проф. пед. у-та, 2000. – 310 с.
8. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти) : дисертація ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / І. В. Козубовська ; Ужгородський державний університет. – Ужгород, 1996. – 421 с.
9. Непомнящий Н. И. Психодиагностика личности / Н. И. Непомнящий. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
10. Минияров В. М. Диагностика и коррекция характерологических свойств личности / В. М. Минияров. – Москва : АО «Корпорация Федоров», 1997. – 120 с.
11. Основы социальной педагогики / под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое об-во России, 2002. – 160 с.
12. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. – Москва : Академия, 2002. – 277 с.
13. Детский практический психолог. Программы и методические материалы / под ред. О. А. Шаграева, С. А. Козловой. – Москва : Академия, 2001. – 256 с.
14. Воспитание трудного ребенка / под ред. М. И. Рожкова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
15. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / за ред. Б. С. Кобзаря, Е. І. Петухова. – Київ : Вища школа, 1992. – 143 с.
16. Зобенько Н. А. Особливості реабілітаційної роботи школи з дезадаптованими дітьми / Н. А. Зобенько // Імідж сучасного педагога. Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – Полтава, 2008. – № 9–10 (88–89). – С. 19–22.

References

1. Dziubko, L. V. (2000). *Psychological peculiarities of early school maladaptation and ways to overcome it*. Kyiv (in Ukr.)
2. Korobeinykov, Y. A. (1995). *Diagnosis of school disadaptation*. Moscow: Academia (in Russ.)
3. Marshynyna, B. A. (2002). *Clinical psychology in social work*. Moscow: Academia (in Russ.)
4. Shagraev, O. A. (2001). *Children's practical psychologist. Programs and methodological materials*. Moscow: Academia (in Russ.)
5. Firsov, M. V. (2002). *Psychology of Social Work: Content and Methods of Psychosocial Practice*. Moscow: Academia (in Russ.)
6. Bezborodova, N. Y. (1997). *Psychocorrection of the personality of the younger adolescent with deviant behaviour by means of gaming activity*. Moscow (in Russ.)
7. Almazov, B. N. (2000). *Psychological foundations of pedagogical rehabilitation*. Ekaterynburg: Ural (in Russ.)
8. Kozubovska, I. V. (1996). *Early prevention of juvenile delinquency (psychological and pedagogical aspects)*. Uzhhorod (in Ukr.)
9. Nepomniashchye, N. I. (2001). *Psychodiagnostics of personality*. Moscow: VLADOS (in Russ.)
10. Myniarov, V. M. (1997). *Diagnostics and correction of character personality traits*. Moscow: Corporation Fedorov (in Russ.)
11. Pidkasisty, P. I. (2002). *Fundamentals of Social Pedagogy*. Moscow: Pedagogical Society of Russia (in Russ.)
12. Shakurova, M. V. (2002). *The methodology and technology of the work of a social pedagogue*. Moscow: Academia (in Russ.)
13. Shagraev, O. A. (2001). *Children's practical psychologist. Programs and methodological materials*. Moscow: Academia (in Russ.)
14. Rozhkova, M. I. (2001). *Education of a difficult child*. Moscow: VLADOS (in Russ.)
15. Kobzar, B. S. (2002). *Prevention of deviation in the behaviour of schoolchildren*. Kyiv: Higher school (in Ukr.)
16. Zobenko, N. A. (2008). *Peculiarities of the rehabilitation work of the school with maladapted children*. Poltava: Imidzh suchasnoho pedahoha (The image of a modern educator), 9–10 (88–89), 19–22 (in Ukr.)

Abstract. Zobenko N. A. Rehabilitation and educational work of a school with children who have deviations in behavior

Introduction. In recent years in Ukraine, there are changes in all spheres of life and education, that lead to a variety of behavioral abnormalities in children, intensifies the tendency of increasing the number of disadvantaged students, especially in vulnerable social groups. The actuality of the research is determined by the need for the rehabilitation and educational work of the school with children who have deviations in their behavior.

Purpose. Substantiate the peculiarities of the rehabilitation and educational work of the school with children who have deviations in their behavior.

Results. The great majority of minors with a deviant behaviour are socially disadaptive children and adolescents, in respect of which the rehabilitation work should be carried out in order to prevent the process of further social deformation of the personality of these minors, their returning to the full-fledged life in the society.

Psycho-pedagogical and social rehabilitation is a complex of measures of social support and diagnostic and correctional programs for overcoming various forms of disadaptation of minors, their integration into the society, which nowadays are carried out by various institutions, organisations and services. Depending on the nature of disadaptation, in rehabilitation measures dominate either psycho-pedagogical diagnostic and correctional programs or socio-pedagogical programs of re-socialization. The basis of the rehabilitation and educational work of the school with children who have deviations in behaviour is helping a child with the implementation of his individual potential, in the formation of full rights citizen of a society.

Originality. Re-education only takes place on the basis of the activeness of the child himself in the interaction with the surrounding social environment. The main thing is to achieve a value-reflexive behaviour, which involves the self-assessment of the child's actions. In work with disadapted students who are prone to deviant behaviour, certain principles should be guided.

In rehabilitation and correctional work with the disadapted children it is necessary to make an influence simultaneously on their intellectual, motivational, emotional, volitional, subject-practical, existential sphere, as well as the sphere of self-regulation.

Conclusion. *Thus, the current situation in the society supposes the strengthening of the educational, personality-forming functions of the school as the main educational institution, it is required the school to be not just tutorial-educative, but a personality-forming educational system, which creates conditions for the social formation of a young man, the inclusion of him in a system of social relations, a comprehensive development of a free, creative personality.*

Key words: *children with deviations in behaviour; disadaptative children; vulnerable social groups; disadaptation; psycho-pedagogical and social rehabilitation; psychological and pedagogical diagnostic and correctional programs; social-pedagogical programs of re-socialization; diagnostics; re-education; rehabilitation and correctional work.*

*Одержано редакцією 26.04.2017
Прийнято до публікації 03.05.2017*

УДК 913:(2) (045)

ЗОБЕНЬКО Ольга Володимиріна,
магістр кафедри туристичної інфраструктури
та сервісу УжНУ, Україна
e-mail: nsagarda07@gmail.com

ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОГО ТУРИЗМУ НА ЗАКАРПАТТІ

Анотація. *Обґрунтовано необхідність розвитку мистецького туризму на Закарпатті. Показано, що саме орієнтація на мистецький туризм стає однією з реальних можливостей економічного, соціального і культурного піднесення. Особливу увагу акцентовано на музеї художнього профілю. Цей напрям діяльності пов'язано з інтерпретацією різних видів і жанрів образотворчого мистецтва, які виступають для музейних відвідувачів джерелами естетичної, духовної, історичної інформації. Доведено, що важливим є поєднання традиційних та інноваційних технологій і форм репрезентації творів мистецтва.*

Ключові слова: *мистецький туризм; соціальні функції музеїв; принципи і напрями роботи з музейними відвідувачами різного віку; традиційні та інноваційні форми музейної роботи; музейна педагогіка; музейна психологія; застосування Інтернет-технологій.*

Постановка проблеми. Сучасний туризм стає глобальним чинником розвитку цивілізації, одним із складників економіки, соціальної сфери, духовної культури. Процеси, що відбуваються в туристичній індустрії світу, позначилися й на розвитку туризму в Україні. Нове розуміння культури в суспільному розвитку й усвідомлення необхідності збереження культурного різноманіття у світі, розширюють перспективи культурно-пізнавального туризму як ресурсу регіонального розвитку, а також впливу на соціальну і культурну сферу, екологію, зовнішньоекономічну діяльність і міжнародні відносини. Це пов'язано з тим, що в сучасному світі туризм із переважно економічного явища перетворюється на соціальний і культурний феномен. З урахуванням строкатої регіональності України, актуальним стає вивчення впливу культурно-пізнавального туризму на розвиток окремих регіонів, зокрема Закарпатської області.

Серед розмаїття напрямів туристичної діяльності останнім часом у рамках культурного туризму виокремлюється так званий мистецький туризм. Незважаючи на всі труднощі, наш час є періодом розвитку нових тенденцій у культурному житті Закарпаття, тому орієнтація на мистецький туризм стає однією з реальних можливостей економічного, соціального і культурного піднесення. Саме мистецький туризм на Закарпатті має певні здобутки і значні перспективи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав розмаїття підходів до вивчення культурного туризму як об'єкта мистецької діяльності. Про прямий і непрямий позитивний економічний ефект функціонування індустрії культурного туризму зазначають у своїх працях такі вітчизняні вчені, як В. Кифяк, М. Кляп, Г. Дроздова, В. Кравців, О. Любіцева, М. Мальська та ін., які підтверджують, що нині туристична галузь є перспективним сегментом формування конкурентоспроможності в Україні на різних рівнях – від регіонального до державного. Проте питання розвитку мистецького туризму в Закарпатській області розкриті недостатньо і потребують подальшого опрацювання, що і визначило актуальність нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати особливості розвитку мистецького туризму Закарпатської області.

Виклад основного матеріалу. Культурний туризм дає змогу розширити кругозір і поглибити світосприймання особистості, показати велич творінь людського генія, що сприяє естетичному розвитку і духовному збагаченню людини. Саме культурний туризм дає змогу звернутися до вивчення культурної спадщини людства, її гуманістичного змісту, інтегративного характеру, що поєднує всіх людей планети Земля у прагненні до життя в усій повноті його виявів. Нині існує стійка тенденція до розширення сегменту культурного туризму. За прогнозами Всесвітньої туристичної організації (ВТО), частка історико-культурного туризму до 2020 р. становитиме 25 % від загальних показників світового туризму [1, с. 26].

Головним змістовим компонентом культурного турпродукту є культурна спадщина. До об'єктів і явищ культурної спадщини належать: пам'ятники архітектури, монументальної скульптури, живопису, археології, історії; твори художньої літератури, усної народної творчості, класичної та народної музики; предмети народного побуту і костюму; споконвічні народні промисли; фольклор, звичаї, традиції, свята, релігійні обряди і ритуали; національні мови; досягнення науки [2, с. 88–89].

Розглядаючи культурний туризм як симбіоз економіки і сфери культури, варто підкреслити, що він передбачає не тільки знайомство з культурною спадщиною туристичної дестинації, а й включення туриста в сучасне культурне середовище – активну участь у культурних подіях і практиках, що характерні для певної території.

Зокрема, науковці акцентують увагу на важливості впровадження й розвитку мистецького туризму на Закарпатті. Відомо, що мистецький туризм є одним із напрямів культурного туризму. Вихідною позицією при розробленні стратегії розвитку мистецького туризму в Закарпатській області є таке бачення регіону: Закарпатська область – це територія розвинутого в'їзного внутрішнього й іноземного багатoproфільного туризму, що пропонує диверсифікований конкурентоспроможний на національному і міжнародному ринках туристичний продукт, що здатний максимально задовольнити туристичні потреби мешканців області та її гостей за умови забезпечення на цій основі комплексного розвитку регіону зі збереженням екологічної рівноваги та історико-культурної спадщини області.

Розвиток туризму на Закарпатті набуває дедалі ширшого розмаху. Згідно зі статистикою за минулий 2016 рік Закарпаття відвідали понад мільйон туристів. Нині в краї діє близько 170 туристичних маршрутів, що охоплюють різні сфери життя найзахіднішої області України, яка в силу свого геополітичного розташування межує з чотирма європейськими країнами – членами Європейського Союзу: Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією [3, с. 354]. Поглиблення взаємин між ними, розширення транскордонного співробітництва у сфері культури також є запорукою розвитку мистецького туризму. Важливим аспектом розвитку мистецького туризму на Закарпатті є історичний аналіз становлення образотворчого мистецтва Закарпаття.

Учені вважають, що саме мистецький туризм на Закарпатті має певні здобутки і значні перспективи. Зокрема, В. Гарагонич [3; 4; 5; 6; 7] акцентує увагу на важливості впровадження та розвитку мистецького туризму на Закарпатті. Нині художники Закарпаття – це злагоджений колектив, налаштований на творчі ініціативи, де поєднуються шана до традицій і нестримний потяг до новацій. У літопис українського мистецтва поруч з іменами корифеїв вписані імена старшого покоління митців – П. Бедзіра, В. Габди, Ю. Герца, Г. Глюка, Є. Кремницької, В. Микити, В. Приходька, Ф. Семана, В. Скакандія. Середнє покоління майстрів пензля підтверджує надбання вже понад півстолітньої традиції регіональної школи на всеукраїнських і закордонних виставках. Серед них імена знаних у краї художників – С. Біби, Г. Булеци, В. Габди, В. Гангура, Т. Данилича, О. Кондратюк, А. Ковача, П. Ковача, Б. Коржа, Л. Корж-Радько, Б. Кузьми, З. Мички, Т. Усика, В. Павлишина, І. Панейка, Н. Пономаренко, Н. Сіми.

Закарпатська образотворча школа зародилася на перетині кількох європейських шкіл і отримала стилістичну єдність, гучно і стрімко завоювала мистецькі обрії України та Європи. Нині і далі доводить своє індивідуальне письмо, постійно оновлюється й омолоджується, вписує нові імена до загальнонаціональної мистецької школи. Ушанування в різний спосіб пам'яті про видатних митців недалекого минулого, знайомство якомога більшої аудиторії з їхніми біографіями і творчою спадщиною, розповіді широкому загалу про малярів сучасності, інші неординарні заходи сприятимуть залученню туристів до нашого краю, поширенню позитивної інформації про Закарпаття й Україну на теренах світу. Так, за своїм історико-культурним потенціалом Закарпаття займає одне з перших місць на Україні. Для розвитку туризму, особливо мистецького, велике значення мають пам'ятки історії, архітектури і культури. На Закарпатті на порівняно невеликій площі сконцентрована значна частина пам'яток історії, архітектури і культури, добре збереглися звичаї та обряди, оригінальний фольклор, художні промисли, що також підвищує туристичний інтерес і виступає значним рекреаційним ресурсом.

Наковці наголошують на механізмах актуалізації історичної, мистецької, культурної спадщини в музеях художнього профілю, які зосереджуються навколо розкриття специфіки видів і жанрів образотворчого мистецтва в різних формах традиційних та інноваційних освітніх практик. Кожен із видів і жанрів образотворчого мистецтва через тематичний і хронологічний діапазон пам'яток виступає особливою формою засвоєння духовного і матеріального досвіду поколінь. Відповідно до цього, освітня концепція сучасних музеїв реалізується в таких напрямках: вивчення потреб музейних відвідувачів, розширення напрямів і форм музейної та позамузейної культурно-освітньої діяльності, розроблення нових освітніх програм для різних категорій музейних відвідувачів.

Актуальним напрямом сучасної культурно-освітньої роботи вітчизняних музеїв залишається популяризація історичної, мистецької, культурної спадщини Закарпаття. У музеях художнього профілю цей напрям діяльності пов'язаний з інтерпретацією різних видів і жанрів образотворчого мистецтва, які виступають для музейних відвідувачів джерелами естетичної, духовної, історичної інформації. Так, сучасні художні музеї Закарпаття у своїй діяльності орієнтуються на гуманістичні засади, національні й загальнолюдські принципи, забезпечують доступність матеріальних і духовних цінностей для громадян різних соціальних категорій. Вони відіграють важливу роль у процесах збереження, популяризації та інтерпретації історичної, мистецької, культурної спадщини.

Сучасні музеї, на думку дослідників, будують свою роботу з урахуванням таких соціальних функцій: хранительської (збереження історико-культурної спадщини), інформаційної функції (трансляція, отримання і засвоєння нових знань), регулятивної (регулює відношення в суспільстві), інтегративної (сприяє соціальній згуртованості,

відповідальності, соціальній узаємозалежності), комунікативної (передбачає спілкування і особистісну взаємодію), трансляційної (набуття індивідом соціального досвіду), функції відтворення соціальних відношень (спрямована на забезпечення сталого суспільства), функції культурної ідентифікації особистості та функції організації дозвілля, функції соціалізації, культурно-освітньої функції, функції запобігання й упередження негативних тенденцій у суспільстві [8].

На сучасному етапі діяльності музеїв художнього профілю Закарпатської області в культурно-освітній роботі з музейними відвідувачами використовують різні принципи, що запозичені з естетики, педагогіки, психології: принцип наочності та естетичного впливу музейної експозиції (освітні й виховні процеси); принцип дієвості (вивчення зворотних зв'язків із музейною аудиторією); принцип узаємодоповнювальності дії (розширення знань відвідувачів новою музейною інформацією); принцип інформаційного впливу; принцип комплексної взаємодії мистецтв (музейні свята, фестивалі мистецтва, театралізовані екскурсії, інтерактивні заняття); принцип психологічного впливу (вплив на емоційну сферу відвідувачів); принцип доступності музейної інформації; принцип безперервності, спадкоємності й послідовності; принцип зміни видів діяльності (використання комплексних музейних засобів); принцип наочності та предметності (наочне сприйняття й аналіз музейних предметів); принцип природовідповідності, культуровідповідності; принцип теорії комунікації, інформативного підходу, системної методології (нерозривний процес передачі інформації, що закодована в музейних предметах-знаках).

Музеї художнього профілю Закарпатської області у своїй діяльності керуються також принципами: інтерактивності; комплексності; програмності; міжпредметної взаємодії; багатофункціональності й варіативності; диференційованості (задоволення потреб аудиторії, вивчення потреб різних відвідувачів); активності, системності, самодіяльності, які пов'язані з розвитком, освітою, ініціативою, різними формами активності індивіда, а також інноваційним напрямом «освіти впродовж життя».

Зазначимо, що в музеях художнього профілю розвиваються різноманітні напрями роботи з музейними відвідувачами різного віку, які забезпечують доступність матеріальних і духовних цінностей, історичної й мистецької спадщини для громадян різних суспільних категорій, сприяють естетичному і духовному розвитку музейних відвідувачів. Нині актуальними залишаються проблеми вивчення різних категорій музейних відвідувачів Закарпатської області та їхньої мотивації, що потребує детальної уваги науковців і практиків. На відміну від зарубіжних музеїв, у Закарпатській області ряд напрямів культурно-освітньої роботи з окремими категоріями музейних відвідувачів усе ще залишаються недостатньо розробленими. Тому, ми звертаємося до успішного зарубіжного досвіду, який може бути прийнятий до уваги вітчизняними дослідниками з перспективою запровадження подібної практики в області. Аналіз першоджерел з окресленої тематики дає змогу стверджувати, що в музеях художнього профілю Закарпатської області доцільним є саме розширення напрямів роботи з музейними відвідувачами різного віку:

1 – з дітьми (ігрова взаємодія, розгадування картин, роздуми над творами мистецтва, комплексна освітня програма «музей – дітям»; залучення дітей через культурно-освітні проекти);

2 – з молоддю, студентською аудиторією (створення «молодіжного арт-салону», обговорення класичного і сучасного мистецтва, презентації творів талановитих митців сучасності);

3 – з військовою аудиторією (з метою популяризації образотворчого мистецтва проводиться: виїзна виставка фондів, виставка народних ремесел, пленер з гончарства, виступи фольклорних гуртів, етнографічних колективів);

4 – з дорослими відвідувачами (різного віку, статусу, професії, національної приналежності відвідувачів) об'єднує інтерес до музейної колекції. Створюються умови для практичної та освітньої діяльності, задоволення інформаційних потреб: оглядові й тематичні екскурсії, лекційні абонементи, художні виставки, виставки орієнтовані на видовище – «блокбастери» (масштабні виставкові проекти, спільні виставки фондів вітчизняних і зарубіжних музеїв, виставки приватних колекцій, які спрямовані на епатаж публіки незвичними сюжетами, технікою, матеріалами; мистецькі акції – культурно-освітні заходи, презентації, дискусії, конференції);

5 – з професійною аудиторією (семінари, лекторії, лекції, пошук ефективних стратегій, використання традиційних та інноваційних форм, методичне об'єднання, презентації, науково-практичні конференції);

6 – з людьми пенсійного віку, співпраця з соціальними центрами та організаціями;

7 – з іншими групами (друзі музею, музейні спонсори, меценати, колекціонери, волонтери). Так, заохочення до співпраці волонтерів допомагає музейним працівникам щодо проведення екскурсій, соціологічних і маркетингових досліджень, розв'язання актуальних проблем;

8 – з індивідуальними відвідувачами;

9 – з сімейною категорією (застосовують традиційні та інноваційні програми: різні види екскурсій, музейні абонементи, цикли лекцій для батьків і дорослих, музейні заняття, тематичні зустрічі, музичні вітальні фестивалі, клуби вихідного дня, творчі майстерні, конкурси, вікторини, «дні народження в музеї»);

10 – робота з людьми з особливими потребами реалізується через психологічні методи, арттерапевтичні форми корекційно-розвивальної роботи (арттерапія, естетотерапія – лікувальна дія мистецтва, гармонійний вплив на естетичні почуття відвідувача);

11 – робота з безробітними, етнічними угрупованнями, мігрантами і т.д.

Сучасні художні музеї будують культурно-освітню діяльність на гуманістичних засадах, орієнтуються на національні й загальнолюдські цінності. Основою ефективної взаємодії музеїв із відвідувачами, є актуальний розвиток музейної педагогіки. Реалізація культурно-освітнього потенціалу художніх музеїв через музейну педагогіку, пов'язана з розробленням спеціальних освітніх і культурних програм, що розраховані на різні категорії музейних відвідувачів, насамперед, – дітей різного віку [9].

Важливим є поєднання традиційних та інноваційних технологій і форм репрезентації творів мистецтва. Нині відбуваються процеси перегляду сталих традиційних освітніх технологій і форм репрезентації творів мистецтва. У традиційних формах роботи музеїв із відвідувачами – екскурсіях, лекціях, виставках, – також змінюється спосіб інтерпретації музейних експонатів, який стає ігровим та інтерактивним. Так, традиційні форми музейної роботи доповнюються інноваційними розробками і освітніми програмами, які задовольняють інформаційні й естетичні потреби відвідувачів різного віку. У музеях художнього профілю Закарпатської області проводиться оновлення тематики і змісту традиційних форм культурно-освітньої роботи, створюються нові форми і методи роботи з аудиторією різного віку.

Нині розвиваються напрями, які покликані розширити уявлення публіки про зміст стародавнього і сучасного мистецтва: міжнародний і вітчизняний обмін музейним досвідом; використання інноваційних засобів у культурно-освітній роботі (тренінги, семінари, квести); застосування інноваційних форм (фестивальні мистецтва, арт-перформенси, інтерактивні виставки сучасного мистецтва, арт-медіа акції; театралізовані екскурсії; музейно-театральні спектаклі; театралізовані і костюмовані бали; нічні екскурсії, віртуальні екскурсії, ігри-квести з входженням у віртуальну реальність, аніматронікси, відео- і панорамні проєкції, відео-інсталяції); хепенінги

(глядачі формують хід дійства, імпровізують); упровадження мультимедійних засобів (електронні пошукові системи, чати, онлайн-ігри, анімаційні плани і схеми розташування експонатів у залах музеїв, купівля квитків до музею й музейної продукції через Інтернет), які значно розширюють сферу культурно-освітнього впливу музеїв; інноваційний напрям мистецького туризму – музейна психологія; нові форми роботи. Популярністю користуються відкриті майстерні, майстер-класи, творчі лабораторії. На наш погляд, подібні форми музейної роботи відкривають шлях до діалогу художників, митців, дизайнерів з аудиторією різного віку. Це свідчать про те, що в музеях художнього профілю на сучасному етапі представники творчих професій виходять на діалог із публікою через співтворчість, у якій відвідувач стає не тільки є глядачем, а й активним учасником художнього процесу.

Уважаємо, що інноваційні музейні технології дозволяють ефективно організувати процес інтерпретації музейної інформації, як у межах самих музеїв, так і віртуальному позамузейному просторі – проводити майстер-класи онлайн, детально розглядати і моделювати зображення окремих робіт та їх фрагментів. Широкою практикою в сучасних художніх музеях є проведення фестивалів мистецтва, що розраховані на різні категорії музейних відвідувачів. Такі заходи з дитячого віку виховують любов до мистецтва. Значної популярності в музеях, Закарпатської області набувають відкриті майстерні, майстер-класи, творчі лабораторії, на яких аудиторія під керівництвом художника за короткий час може створити індивідуальну роботу (картину, скульптуру, витвір декоративно-прикладного мистецтва). Участь відвідувачів у роботі художніх студій, гуртків, музейних клубів, передбачає довготривале відвідування музейних заходів. Освітні програми з опанування відвідувачами різних видів мистецтва, факультативних курсів складаються з окремих тематичних занять, що об'єднані загальною темою чи видом мистецтва (гуртки живопису, скульптури), розраховані як на дитячу, так і дорослу аудиторію. Така технологія застосовується до різновікової публіки, виконує завдання зацікавлення музейних відвідувачів через форму групової взаємодії і проводиться з уже сформованими групами, до яких входять учні одного класу або школи, групи однолітків, члени однієї сім'ї, родини. У практиці вітчизняних художніх музеїв ці види роботи набувають нового змісту, який передбачає інтерактивність.

Для поглиблення матеріалу під час музейних занять у культурно-освітній роботі важливо використовувати відео та аудіо-засоби (фрагменти документальних фільмів, передач про діяльність майстрів народного мистецтва, спогади сучасників, музичний супровід). Сучасні інтерактивні технології у практиці музеїв Закарпатської області реалізуються за двома основними напрямками: 1) естетичного впливу музейних оригіналів у процесах самостійного сприйняття й опрацювання музейних експозицій; 2) ознайомлення з творами мистецтва за допомогою посередників: екскурсоводів, музейних педагогів, художників, митців, мультимедійних засобів.

Сучасне визначення музейної інтерактивності характеризує її як технологією, що передбачає активну участь музейної аудиторії у процесі музейної комунікації, набуття особистого досвіду відвідувачів для кращого ознайомлення з музейним простором [10, с. 52]. Інноваційні тенденції культурно-освітньої практики полягають у пошуку нових форм взаємодії з музеєм – віртуальному огляді експозиції через Інтернет, заповненні листків активності онлайн, виконанні творчих завдань через графічний дизайн, користуванні спеціальними путівниками, купівлі квитків до музею через сайти, участі аудиторії в онлайн-вікторинах, конкурсах, обговоренні питань на музейних форумах. В українських музеях, зокрема Закарпатської області, ці форми популяризації мистецької спадщини тільки починають вивчатися й розвиватися, але перспектива їх подальшого розвитку є очевидною.

Слід підкреслити, що нині розвивається тенденція інформатизації музеїв. Системний розвиток цієї діяльності відбувається на основі використання сучасних

ефективних інформаційних технологій, мультимедійних і технічних засобів трансляції музейної інформації, хоча феномен використання мультимедіа-форм у музеях художнього профілю Закарпатської області поки що досліджений дуже мало і знаходиться на стадії розвитку. Застосування мультимедійних засобів у музейній практиці вітчизняних художніх музеїв реалізується через такі форми музейної інформації, як: відео, комп'ютерні технології, Інтернет-ресурси, мультимедійні програми, аудіо-гіді, інші допоміжні технічні засоби передачі музейної інформації, які спрощують адаптацію відвідувачів до музейного простору і полегшують сприйняття експозицій [11; 12].

Нині художні музеї Закарпатської області як інститути збереження й трансляції культурного і мистецького досвіду поколінь, володіють численними фондами експонатів, доступ до яких певною мірою обмежений для звичайних відвідувачів. У віртуальному режимі відкривається можливість оглянути як реально існуючі, так і втрачені шедеври мистецтва, більш глибоко ознайомитися з інформацією про історичні епохи, художні школи.

Сучасний розвиток форм культурно-освітньої практики все більше стає пов'язаним з використанням Інтернет-технологій. Проте процес цільового використання інформативних можливостей Інтернету розвивається поступово. Інформаційні технології, Інтернет-ресурси займають важливу нішу в інфраструктурі музеїв художнього профілю. Водночас, обумовлюється потреба у створенні освітніх онлайн-програм, що спрямовані на інтерпретацію і популяризацію мистецької спадщини Закарпаття відповідно до вікових можливостей сприйняття музейної інформації. Ці процеси пов'язані з потребою якісного переведення основної візуальної інформації художніх музеїв у додаткові, віртуальні способи трансляції, що зрозумілі відвідувачам різного віку і потребують подальшої детальної уваги фахівців. Сподіваємося, що в перспективі вітчизняні музеї зможуть узяти на озброєння провідний зарубіжний досвід і почнуть розробляти цифрові освітні програми для відвідувачів різного віку.

Зазначимо, що уявлення відвідувачів про мистецький, культурний, духовний потенціал музеїв художнього профілю Закарпаття не можуть сформуватися виключно через один вид мистецтва. Тому цікавим є досвід музеїв, які мають кілька профілів, наприклад, мистецтвознавчий і етнографічний та вибудовують узаємодію з відвідувачами з урахуванням особливостей своїх фондів. Так, специфікою культурно-освітніх програм є комплексне використання різних форм і культурно-освітніх практик у роботі з різновіковими відвідувачами музею.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зауважимо, що функціонування музеїв як соціальних інституцій реалізується через ініціювання культурних і освітніх програм, що спрямовані на консолідацію зусиль різних організацій, структур, освітніх і культурних установ, покликани активізувати творчу і соціальну активність різних членів суспільства. Важливими соціальними функціями, які виконують музеї на сучасному етапі свого розвитку є такі: прилучення до історичного минулого і сучасності (актуалізація сутності ідеї наслідування), подолання моральної недосконалості в сучасну епоху дегуманізації, подолання нівелювання смаків і суджень, а також аномії – кризи цінностей, протистояння маргіналізації культури, сприяння досягненню плідної орієнтації людини на противагу конформізму.

Список використаної літератури

1. Кобзова С. М. Поняття «туристичний регіон», «регіональний туризм» та «туристський маршрут» у сучасному науковому дискурсі / С. М. Кобзова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 16. – С. 24–31.
2. Тронько П. Т. Краєзнавство у відродженні духовності і культури. Досвід. Проблеми. Перспективи / П. Т. Тронько. – Київ : Наук. думка, 1998. – 98 с.
3. Гарагонич В. В. Транскордонне співробітництво України : мости через кордони : монографія / В. В. Гарагонич. – Ужгород : Карпати. 2011. – 432 с.

4. Художники Закарпаття : альбом-каталог. – Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. – 168 с.
5. Гарагонич В. Мистецька гордість Закарпаття / В. Гарагонич // Панорама. – 2016. – 29 грудня.
6. Гарагонич В. Мукачівські послідовники Міхая Мункачі / В. Гарагонич // Панорама. – 2017. – 23 лютого.
7. Гарагонич В. Правда про Йосифа Бокшая / В. Гарагонич // Панорама. – 2017. – 16 лютого.
8. Акулич Е. М. Музей как социокультурный институт : автореф. дисс. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Евгений Михайлович Акулич ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2004. – 37 с.
9. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Таїсія Юрїївна Белофастова ; Київський національний університет культури та мистецтв. – Київ, 2003. – 192 с.
10. Словарь актуальных музейных терминов // Музей. – 2009. – № 5. – С. 47–68.
11. Бронников В. А. Роль Интернет в экономической стратегии музея : взаимодействие с некоммерческими и коммерческими организациями / В. А. Бронников, Т. Г. Богомазова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.culturalmanagement.ru>.
12. Волкова О. Ю. Музейный сайт. Технология оформления музейного представительства в Интернет / О. Ю. Волкова // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2003. – № 12. – С. 70–77; 2004. – № 1. – С. 69–77.

References

1. Kobzova, S. M. (2010). *The concept of «tourist region», «regional tourism» and «tourist route» in the modern scientific discourse*. Lviv (in Ukr.)
2. Tronko, P. T. (1998). *Local history in the rebirth of the spirituality and culture. Experience. Problems. Perspectives*. Kyiv: Scientific Thought (in Ukr.)
3. Garagonych, V. V. (2011). *Cross-border cooperation of Ukraine: bridges across borders. Monograph*. Uzhhorod: Carpathians (in Ukr.)
4. *Artists of Transcarpathia: album-directory* (2011). Uzhhorod: Publishing House of O. Garkusha (in Ukr.)
5. Garagonych, V. V. (2016). *The artistic pride of Transcarpathia*. Mucachevo: Panorama (in Ukr.)
6. Garagonych, V. V. (2017). *Mukachevo Mihai Munkachi followers*. Mucachevo: Panorama (in Ukr.)
7. Garagonych, V. V. (2017). *The truth about Joseph Bokshay*. Mucachevo: Panorama (in Ukr.)
8. Akulich, E. M. (2004). *Museum as a sociocultural institute: author's abstract. Museum as a sociocultural institute: author's abstract*. Tyumen: Tyumen State University (in Russ.)
9. Belofastova, T. Y. (2003). *Pedagogical foundations of the museum as a socio-cultural center*. Kyiv (in Ukr.)
10. Dictionary of current museum terms. (2009). (*Museum*), 5, 47–68 (in Russ.)
11. Bronnikov, V. A., & Bogomazova, T. G. *The role of the Internet in the museum's economic strategy: interaction with non-commercial and commercial organizations*. Retrieved from www.culturalmanagement.ru.
13. Volkova, O. Y. (2004.) *Museum site. Technology of registration of museum representation in the Internet. (Reference for manager of the cultural institutions)*, 12, 70–77 (in Russ.)

Abstract. Zobenko O. V. The Achievements and Perspectives of the Development of the Artistic Tourism in Transcarpathia

Problem statement. Today the sphere of tourism is a perspective segment for the formation a competition in Ukraine at various levels, from regional to national. However, the question of the development of artistic tourism in the Transcarpathian region isn't solved enough and requires the further study of the artistic tourism, that determined the topicality of this work.

The purpose of the article is to substantiate the peculiarities of the development artistic tourism in the Transcarpathian region.

Results. The development of tourism in Transcarpathia becomes increasingly widespread. Today there are about 170 tourist routes in the region that cover various spheres of life of the most western district of Ukraine, which, due to its geopolitical location, borders with four European countries – members of the European Union: Poland, Slovakia, Hungary and Romania. Deepening the relations between them, expanding cross-border cooperation in the field of culture is also a key to the development of artistic tourism.

Scholars believe that the artistic tourism in Transcarpathia has certain achievements and significant prospects. Historical, architectural and cultural monuments are of great importance for the development of tourism, especially the artistic one. On a comparatively small area of Transcarpathia is concentrated a relatively large part of monuments of history, architecture and culture, well-

preserved customs and ceremonies, original folklore, artistic crafts, which also enhances tourist interest and represents a significant recreational resource. The actual direction of the contemporary cultural and educational work of native museums is the popularization of the historical, artistic, and cultural heritage of Transcarpathia. Accordingly, the educational concept of modern museums is realized in the following directions: the study of needs of the museum's visitors, the expansion of the directions and forms of museum and non-museum cultural and educational activities, the development of new educational programs for various categories of museum visitors.

Originality. *Today the problems of studying the various categories of museum visitors of the Transcarpathian region and their motivation still remain, that requires the attention of scientists and practitioners. Unlike foreign museums, in the Transcarpathian region, a number of areas of cultural and educational work with certain categories of museum visitors is not sufficiently developed. The traditional forms of museum work are complemented by innovative developments and educational programs that meet the informational and aesthetic needs of visitors of all ages. The current development of cultural and educational forms of practice increasingly becomes associated with the usage of the Internet technologies.*

Conclusion. *The functioning of museums, as social institutions, is realized through the initiation of cultural and educational programs that are aimed at consolidating the efforts of various organizations, structures, educational and cultural institutions, designed to intensify the creative and social activity of various members of the society. At the present stage of the museums' development their important social functions are: the attachment to the historical past and the present (the actualization of the essence of the idea of imitation), the overcoming of moral imperfection in the modern era of dehumanization, the overcoming of the leveling of tastes and judgments, as well as anomie - the crisis of values, the opposition to culture marginalization, assisting the achievement of a fruitful orientation of man, opposing to conformism.*

Key words: *artistic tourism; the social functions of museums; the principles and directions of work with museum visitors of all ages; the traditional and innovative forms of museum work; the museum pedagogy; the museum psychology; the usage of Internet technologies.*

*Одержано редакцією 05.05.2017
Прийнято до публікації 12.05.2017*

УДК 371.13:502 (045)

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: zvezdochcina@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. *Розглянуто професійну підготовку вчителя в системі педагогічної освіти у Великій Британії. З'ясовано, що ретельний аналіз британської системи педагогічної освіти засвідчує, що вона базується на таких принципах: постійне оновлення професійних знань учителів; надання вчителю можливостей для всебічного вдосконалення; озброєння його науковими методами відбору необхідної інформації. Доведено, що вивчення, аналіз та осмислення процесу формування професіоналізму в умовах педагогічної освіти в Великій Британії в період з кінця ХХ – до початку ХХІ століть представляє велику науково-практичну значущість для вітчизняної системи педагогічної освіти.*

Ключові слова: *професійна підготовка; професіоналізм; педагогічна освіта; принципи; учитель; диверсифікація освітніх моделей; освітні стандарти; зміст освіти; новітні технології; Велика Британія.*

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань у сфері освіти XXI століття є інтеграція освітніх систем в європейський і світовий освітній простір. Українські економічні та соціокультурні реформи здійснюються в контексті глобальних змін у світі в цілому і в європейському регіоні зокрема. У рамках Болонського процесу проводиться уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, удосконалення технологій навчання. Разом із тим, кожна нація прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи традиційний і інноваційний досвід організації та змісту освіти в інших країнах.

У зв'язку з цим по-новому ставиться питання про професійну підготовку вчителя. Особистість учителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство в даний час виявляються найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання й виховання. Якість підготовки вчителя і рівень сформованості його професіоналізму є соціальними критеріями стану і результативності процесу освіти, його відповідності потребам сучасного суспільства у формуванні й розвитку професійної компетенції особистості. Діалогічність взаємодії національних систем підготовки педагогічних кадрів європейських країн, їхня комунікація є умовою успішного інтегрування в рамках єдиного освітнього простору Європи.

Проблема підвищення якості української системи освіти актуалізується в останні роки. Українська педагогічна наука і освітня практика шукають шляхи забезпечення якості підготовки педагогів, урахувавши інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі. У контексті модернізації вищої школи України ведуться пошуки шляхів удосконалення організації систем управління вищими закладами освіти, їх акредитації, джерел фінансування, підвищення якості викладання. Загальноєвропейські тенденції педагогічної освіти змушують по-іншому оцінювати шляхи реформування педагогічних вищих закладів освіти, вимагають забезпечення умов мобільності педагогічних кадрів в світовому освітньому просторі, яка можлива тільки при досягненні спільності в підготовці педагогів на всіх етапах і щаблях навчання.

Аналіз останніх публікацій. Професійну підготовку вчителів у Великій Британії досліджують Н. Авшенюк, Ю. Алфьорова, Г. Андреєва, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, О. Леоньтева, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, А. Парінов, Л. Пуховська та інші вчені.

Мета статті полягає в аналізі системи професійної підготовки вчителя в системі педагогічної освіти у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Британська система освіти має міжнародне визнання, а її заклади освіти є взірцем упровадження інноваційних технологій. На початку XXI століття в Україні гостро постало завдання вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Тому поєднання здобутків української педагогічної науки і зарубіжного досвіду є перспективним шляхом успішного оновлення системи підготовки вчителів України до екологічного виховання молоді [2].

Велика Британія є державою, в якій склалася особлива система педагогічної освіти, успішно реалізує взаємозв'язок теоретичної підготовки і практичної діяльності майбутніх учителів у шкільних умовах, що сприяє формуванню особистості педагога-професіонала – пріоритету сучасної британської освітньої політики. За останнє десятиліття у країні вироблено низку принципово нових підходів до гуманізації педагогічної діяльності, до матеріалізації видатних досягнень із формування найбільш значущих професійно-особистісних якостей педагога.

Сучасний британський учитель досягає вищого ступеня професійного зростання і розвитку, лише досягнувши найкращих показників професіоналізму, який проявляється в усіх сферах його педагогічної діяльності. Для вчителів Великої Британії це той стандарт, до якого вони йдуть за допомогою навчання у виші, великої

практичної діяльності та кропіткої самостійної роботи. Професіоналізм як актуальна вимога часу до діяльності сучасних педагогічних кадрів – це невід’ємна якість «рефлексуючої практики» (*reflective practitioner*), роздумуючи і аналізує свою власну практичну діяльність на основі глибокого пізнання теорії. Поняття «професіоналізму» є соціально значущим, оскільки в його склад входить цілий ряд спеціальних характеристик, часто заснованих на культурних цінностях і традиціях суспільства. Учителі, орієнтуючись на професіоналізм, прагнуть досягти різнобічної ерудиції, оволодіти теоретичними і практичними педагогічними та психологічними знаннями, уміннями й навичками, засвоїти моральні засади і норми поведінки в суспільстві, освітній установі, класі.

Вивчення, аналіз і осмислення процесу формування професіоналізму в умовах педагогічної освіти в Великій Британії в період із кінця ХХ – до початку ХХІ століть представляє велику науково-практичну значущість для вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки розгляд досліджуваної проблеми дозволяє глибше зрозуміти головні напрями та особливості розвитку як світового педагогічного процесу, так і основні тенденції його функціонування в теорії і практиці педагогічної освіти Великої Британії [3].

Особливості становлення майбутнього вчителя у Великобританії можуть бути розкриті за умови розуміння системи його професійної підготовки і процесу формування кваліфікацій і компетенцій, які у Великобританії мають свою історію, свої витoki розвитку. Ретельний аналіз британської системи педагогічної освіти засвідчив, що вона базується на таких принципах: постійне оновлення професійних знань учителів; надання вчителю можливостей для всебічного вдосконалення; озброєння його науковими методами відбору необхідної інформації [4].

Вища освіта Великобританії розвивається в контексті освітньої стратегії ЄС, що спрямована на підготовку висококваліфікованих кадрів країн Європи з урахуванням їхньої національної культури, соціальних потреб і можливостей, відповідно до нових запитів суспільства, що пов’язані з потребою посилення національної економіки і підняття рейтингу цих країн на світовому рівні. Урахування новітніх тенденцій і напрямів підготовки вчителів Великої Британії в контексті освітньої політики ЄС сприятиме підвищенню якісного рівня освіти молоді в Україні, передусім – удосконаленню підходів до підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Характерною тенденцією педагогічної освіти вчителів у Великобританії є її неперервність, яка забезпечується наступністю трьох етапів: довшівська (початкова) професійна підготовка учнів-старшокласників; фундаментальна (основна) професійна підготовка вчителя у вищому педагогічному закладі освіти; післядипломна освіта і самоосвіта педагогічного працівника [5].

Основними принципами організації сучасної британської педагогічної освіти є науковість, гуманізм, демократизм, поступовість і неперервність, незалежність від політичних партій, інших суспільних і релігійних організацій. Важливим елементом раціонального використання цих принципів є розроблення моделі фахівця, у яку входять: державний стандарт освіти, характеристика освіти, кваліфікаційна характеристика. Сприйняття позитивного досвіду Великої Британії в цій справі може бути корисним і в процесі розроблення моделі педагога у вітчизняних педагогічних технологіях.

Як показує британський досвід, головними напрямками розвитку сучасної освіти є такі: а) щодо змісту – широке впровадження у практику викладання передових наукових розробок як своєї країни, так і закордонних; розроблення методик для забезпечення поступовості і неперервності; розширення цільової підготовки; екологічна спрямованість освіти; б) щодо форми – розвиток форм диференціації освіти

і методик викладання відповідно до сучасних умов; раціональне використання активних методів навчання залежно від рівня підготовки тих, хто навчається; тісний зв'язок науки і практики; залучення досвідчених зарубіжних фахівців до викладання та обмін студентами; широке впровадження у практику викладання комп'ютерів і медіа-засобів; розширення обсягів самостійної підготовки студентів.

Аналізуючи сучасний стан і тенденції розвитку системи педагогічної освіти Великої Британії, можемо зробити висновок, що в цій країні надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку вищої освіти є впровадження нових педагогічних технологій, відхід від суто репродуктивної форми навчання. Освітня система спрямована на врахування неповторної індивідуальності учасників освітнього процесу, їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних і духовних особливостей, на формування особистості, здатної діяти в сучасному суспільстві. Зазначимо при цьому, що ефективність педагогічних інновацій в умовах педагогічної системи України досить висока. Логічними будуть висновки про те, що система української педагогічної освіти, безумовно, потребує реформування та вдосконалення з одночасним збереженням уже існуючого позитивного досвіду. Адже сучасний розвиток вищої школи в Україні має чимало позитивних ознак, хоча необхідно ще докласти значних зусиль для здійснення реформ, які забезпечили б відповідність зразкам світового рівня [6].

Висновки. Дослідження розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії з підготовки майбутніх вчителів указує на такі провідні тенденції: орієнтація системи підготовки вчителів на потреби школи і суспільства; удосконалення системи організації педагогічної освіти шляхом розроблення й запровадження нових шляхів підготовки вчителів; удосконалення системи управління розвитком вищої освіти; забезпечення високого рівня професійної підготовки педагогів; підхід до післядипломної педагогічної освіти як до постійного професійного розвитку, розширення альтернативних шляхів підвищення кваліфікації вчителів, розроблення оновлених стандартів професійного розвитку вчителів, система професійної підтримки вчителів-початківців, програми професійно-педагогічної підготовки наставників.

Список використаної літератури

1. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) : дисс. ... доктора педагогических наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Д. Р. Сабирова. – Казань, 2008. – 479 с.
2. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів : дис. ... кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т. П. Кучай. – Черкаси, 2009. – 237 с.
3. Онищенко Ю. Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании : конец XX – начало XXI вв. : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Юлия Юрьевна Онищенко. – Москва : РГБ, 2007. – 183 с.
4. Підготовка педагогів у Великій Британії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://blogkyrylchuka.blogspot.com/p/blog-page_27.html
5. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії / А. І. Толочик // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – Випуск 1.33. Педагогічні науки. – С. 128–131.
6. Хижняк О. Використання позитивного досвіду Великобританії у підготовці майбутніх учителів в Україні / О. Хижняк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012.– № 1(11) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BC/Downloads/18689-28005-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BC/Downloads/18689-28005-1-SM%20(1).pdf)
7. Стрельченко Л. Особливості професійної підготовки вчителя англійської мови у вищих навчальних закладах Великобританії в контексті європейських вимог / Л. Стрельченко // Наукові записки. – Випуск 121 (I). Серія : Педагогічні науки. – С. 93–98.

References

1. Sabirova, D. R. (2008). *Ensuring the quality of continuous teacher education in the UK (second half of XX century)*. The diss. ... doctor of pedagogical sciences, special. 13.00.01 – general pedagogy, history of pedagogy and education. Kazan' (in Russ.)

2. Kuchay, T. P. (2009). *Preparation of future teachers at the universities of Great Britain for the environmental education of students*. The diss. ... candidate of pedagogical sciences, specialty 13.00.01 – general pedagogy and history of pedagogy. Cherkasy (in Ukr.)
3. Onishchenko, Yu. Yu. (2007). *Formation of the teacher's professionalism in the system of teacher education in Great Britain: the end of the XX – the beginning of the XXI centuries*. The dissertation ... candidate of pedagogical sciences, specialty 13.00.01 – general pedagogy and history of pedagogy. Moscow: RSL (in Russ.)
4. *Training of teachers at Great Britain*. Retrieved from http://blogkyrylchuka.blogspot.com/p/blog-page_27.html (in Ukr.)
5. Tolochik, A. I. Modern Trends in Teaching Teaching in Great Britain. *Scientific Bulletin of the Moscow State University named after V.O. Sukhomlynsky*. Issue 1.33. Pedagogical sciences. 128-131 (in Ukr.)
6. Khizhnyak, O. (2012). Using the positive experience of the UK in the preparation of future teachers in Ukraine. *Comparative and pedagogical studios*. No. 1 (11). Retrieved from file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BC/Downloads/18689-28005-1-SM%20(1).pdf (in Ukr.)
7. Strelchenko, L. Features of Professional Teaching of English Teacher in Higher Education Institutions of Great Britain in the Context of European Requirements. (*Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*), 121 (I), 93–98 (in Ukr.)

Abstract. *Zorochkina T. S. Professional teacher training in the Great Britain pedagogical education system.*

Introduction. *The article examines the professional training of a teacher in the system of pedagogical education in the Great Britain. It was found that a thorough analysis of the British system of pedagogical education has shown that it is based on the following principles: continuous updating of professional knowledge of teachers; providing the teacher with opportunities for comprehensive improvement; arming its scientific methods of selecting the necessary information. Study, analysis and comprehension of the process of formation of professionalism in the conditions of pedagogical education in the Great Britain from the end of XX – the beginning of the XXI century represents a great scientific and practical significance for the domestic system of pedagogical education.*

Purpose is to analyze the system of vocational teacher training in the system of pedagogical education in the Great Britain.

Results. *The study of the development of higher pedagogical education in the Great Britain for the training of future language teachers points to the following key trends: the orientation of teacher training for the needs of the school and society; improvement of the system of organization of pedagogical education by developing and introducing new ways of teacher training; improvement of the management system for the development of higher education; ensuring a high level of professional training of teachers; the approach to postgraduate pedagogical education as a permanent professional development, the expansion of alternative ways of improving the skills of teachers, the development of updated standards for professional development of teachers, the system of professional support for beginners, the program of vocational and pedagogical training of mentors*

Conclusion. *The study of the development of higher pedagogical education in the UK for the training of future language teachers points to such leading trends. In particular, this is the orientation of the teacher training system for the needs of the school and society, and the improvement of the system of organization of pedagogical education by developing and introducing new ways of teacher training. Worthy of attention is the improvement of the system of management of the development of higher education, ensuring a high level of professional training of teachers. It is advisable to approach postgraduate pedagogical education as a permanent professional development, to expand alternative ways of improving the skills of teachers. The development of updated standards for the professional development of teachers, the system of professional support for beginner teachers, the programs of professional teacher training of mentors, are needed.*

Key words: *professional training; professionalism; teacher education; principles; teacher; diversification of educational models; educational standards; content of education; new technologies; Great Britain.*

*Одержано редакцією 19.04.2017
Прийнято до публікації 26.04.2017*

УДК.37.013.42+372 (045)

КАРНАУХ Леся Петрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
психології і педагогіки розвитку дитини,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини, Україна
e-mail: lesjakarnaukh@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

***Анотація.** Розкрито необхідність педагогічного супроводу гендерної соціалізації дошкільників в умовах модернізації освіти. Висвітлено зміст і сутність понять «гендерна соціалізація», «педагогічний супровід». Доведено, що на гендерну соціалізацію дошкільників впливають гендерні програми, норми, звичаї, культура відповідного суспільства.*

Акцентовано увагу на сучасних дослідженнях з означеної проблеми, зокрема, на змісті, цілях, завданнях і критеріях педагогічного супроводу гендерної соціалізації дошкільників. З'ясовано, які форми роботи доцільно використовувати для розв'язання означеної проблеми. Наголошено, педагогічний супровід гендерної соціалізації дошкільників є процесом особистісної взаємодії між дорослим і дитиною. Окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробленні методики гендерної соціалізації дошкільників в умовах взаємодії з батьками.

***Ключові слова:** педагогічний супровід; гендерна соціалізація; особистість; гендерні програми; дошкільний вік; дитинство; гендерний підхід; освіта.*

Постановка проблеми. Нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, початок ери рівноправності буття жінки і чоловіка потребують глибшого осмислення педагогічного супроводу гендерної соціалізації молодого покоління. Розвиток демократичних процесів в Україні в умовах сьогодення передбачає впровадження гендерного егалітаризму в усі сфери функціонування суспільства, культивування рівності й толерантних взаємин жінок і чоловіків як невід'ємної умови дотримання основоположних прав і свобод людини [2, с. 3].

Відповідно на вимоги часу до міжнародних стандартів якості життя й освіти (Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності»), є «формування гендерних компетенцій у всіх учасників соціокультурної взаємодії (дітей, батьків, педагогів) як ключових життєвих компетенцій, оскільки саме вони визначають вибір професійної діяльності, ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, сфер самореалізації» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове вивчення цієї проблеми має свою історію й розгалужується на різні напрями. Питанням гендерного становлення особистості присвячено праці А. Аблітарової [1], В. Кравець [2], О. Кікінеджи [3; 4], В. Москаленко [5], Л. Олійник [6], Т. Прищепи [8], М. Ткалич [9], Л. Яценко [10].

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, аналіз практики освітнього процесу в дошкільних закладах освіти показує, що соціалізація дітей старшого дошкільного віку відповідності до їхньої гендерної приналежності відстає від реальних потреб і не відповідає сучасним вимогам. У дошкільних закладах освіти гендерна соціалізація здійснюється недостатньо, лише деякі вихователі інтуїтивно реалізують диференційований підхід до хлопчиків і дівчаток, акцентують увагу на обов'язках хлопчиків допомагати і поступатися дівчаткам, не ображати їх, заступатися за них. Проблема розроблення педагогічного супроводу є найменш представленою у практиці дошкільних закладів освіти. Педагогічний супровід соціалізації дитини-дошкільника відображає професійну інтерпретацію педагогом соціальної ситуації розвитку дитини, перетворення її в чинник соціально-особистісного становлення вихованця.

Мета статті полягає в науково-теоретичному аналізі сучасних досліджень із проблеми педагогічного супроводу гендерної соціалізації дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерна соціалізація – це процес цілеспрямованої взаємодії та впливу на дітей задля формування в них психології статі. Вона включає усвідомлення дитиною власної гендерної приналежності та пов'язаної з нею психосексуальної й соціосексуальної орієнтації, тобто оволодіння соціопсихологічною роллю, яка вважається відповідною до моральних і естетичних норм людського суспільства. Це означає, що гендерна соціалізація не може мати стихійного, випадкового характеру, оскільки це – об'єктивно детермінований і соціально зумовлений процес [2].

Гендерна соціалізація є важливим складником загальної соціалізації особистості, своєрідним суспільним конструюванням диференціації між статями. Специфіка її полягає в засвоєнні індивідом культурної системи гендеру суспільства, у якому він живе. На думку М. Ткалич гендерна соціалізація дитини є процесом відтворення соціокультурного складника маскулінності й фемінності, що здійснюється за допомогою наслідування і перетворення цінностей, норм, установок, гендерних моделей поведінки індивідів, соціальних груп і конкретного суспільства, забезпечує сутність і чинники соціалізації особистості [9].

Гендерна соціалізація забезпечує становлення психологічної статі й формування адекватних гендерних уявлень, засвоєння гендерних ролей і цінностей, стимулює процес ідентифікації дитини з особою своєї статі, передусім – із майбутньою роллю батька або матері [9].

Отож, гендерна соціалізація особистості – процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки, установок відповідно до уявлень про гендерну роль, її формування й призначення [9].

На формування гендеру в процесі соціалізації впливають узаємопов'язані гендерні програми: поділ праці, розмежування місць перебування, фізичного простору, влади за критерієм статевої належності; символи та образи, які пояснюють, закріплюють цей розподіл, протистоять йому; відмінності в узаємодії «жінка – чоловік», «жінка – жінка», «чоловік – чоловік», які проявляються в мові, черговості участі в діалозі, невербальних компонентах поведінки; гендерні компоненти особистісної ідентичності, гендерні індивідуальні структури; залучення гендеру в фундаментальні процеси створення і концептуалізації соціальних структур [5].

Як зазначає Л. Шнейдер, гендерна соціалізація залежить від норм, звичаїв, культури відповідного суспільства, до яких належать системи диференціації гендерних ролей (статевий поділ праці, специфічні статево-рольові приписи, права, обов'язки чоловіків і жінок) і стереотипів маскулінності й фемінності (уявлення, якими є або мають бути чоловіки і жінки) [4].

Деякі дослідники розрізняють дві фази гендерної соціалізації: адаптивну (зовнішнє пристосування гендерних відносин, норм і ролей) та інтеріоризації (сутнісне засвоєння чоловічих і жіночих ролей, гендерних відносин і цінностей). Тому гендерна соціалізація в період дошкільного дитинства полягає в оволодінні хлопчиком чи дівчинкою нормами статево-рольової поведінки і культурою міжстатевих стосунків.

Супровід соціалізації особистості передбачає необхідність сформованого в педагогів цілісного уявлення про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації, ставлення до неї як до суб'єкта спілкування, співпраці, партнерства, надання права на власний вибір [7]. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, застосування принципів особистісно орієнтованого навчання й виховання на засадах гуманізму і демократизму. Супровід передбачає одночасне перебування з дитиною, яка в силу вікових особливостей проходить первинну соціалізацію. При аналізі поняття «супровід» важливим є те, що суб'єктом гендерної соціалізації дошкільників є не тільки дитина, а й дорослі (педагоги і батьки).

Згідно з цим підходом, вихователі й вихованці визнаються рівноправними партнерами у спілкуванні, які зважають на інтереси й позиції один одного. Дитина визнається активним партнером спільної діяльності, який здатний проявляти свій потенціал, ціннісно ставитися до довкілля й до себе, усвідомлювати свою значущість, знати свої гендерні ролі в соціальному середовищі й не лише пристосовуватися до умов життя, а й активно впливати на них у межах своїх вікових можливостей. За такої умови виявляється «надзвичайно вагомий у розвивальному плані феномен появи в дитини почуття дорослішання, яке починається там, де створюються ситуації співучасті у творенні виховних задумів, рішень, де «Ми» є визначальним у педагогічній взаємодії й визначає характер взаємин з однолітками і дорослими, сприяє виникненню прагнення до своєчасної корекції гендерної поведінки, якщо цього вимагають життєві обставини

Проектування педагогічного супроводу гендерної соціалізації дошкільників реалізується через забезпечення організованої взаємодії в системі «дорослий – дитина», «дитина – дитина», «дитина – соціум». Слідом за І. Рогальською-Яблонською ми розглядаємо педагогічний супровід як складну багаторівневу систему, що передбачає таку ієрархію: соціальна площина (соціум – держава, суспільство і суспільство в розмаїтті їх форм взаємодії, психолого-педагогічна площина (заклад дошкільної освіти і сім'я як найважливіші соціальні інститути соціалізації); особистісна площина, що є пріоритетною в індивідуальному супроводі гендерного становлення особистості. Усі ці площини системи супроводу забезпечує гендерну соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві [7].

Педагогічний супровід гендерної соціалізації є процесом особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує, що спрямований на актуалізацію соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації. Слідом за І. Рогальською-Яблонською ми виділили такі структурні елементи педагогічного супроводу: мета і завдання; пріоритетні напрями і зміст діяльності дорослих із дітьми; способи взаємодії дорослих із дітьми на основі гуманістичної позиції вихователів, батьків та інших суб'єктів супроводу; розгортання процесу в часі й просторі через поетапну реалізацію; критерії ефективності гендерної соціалізації як результату [7].

Мета гендерної соціалізації визначається підготовкою дітей до гнучкого гендерного репертуару в поведінці й різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів і можливостей, пропагування ідеї рівності й взаємозамінності гендерних ролей, повноти розвитку індивідуальності.

Аналіз цілей гендерної соціалізації через призму педагогічного супроводу дозволив згрупувати завдання, що виокремлюються в напрями: 1) сприяння адаптації дитини до умов життєдіяльності, оволодіння різноманітними засобами гендерного спілкування й взаємодії; 2) сприяння розвитку самоусвідомлення дитиною своєї гендерної ідентичності й подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності 3) формування в дитини суб'єктивної життєвої егалітарної гендерної позиції, що ґрунтується ідеях: чуйності в різноманітності взаємодій між статями, рівності можливостей і прав статей; 4) формування соціалізованої гармонійної цілісної особистості незалежно від її гендерної належності.

Окреслені цілі й завдання ми розглядаємо як основу для визначення змісту діяльності дорослих із дітьми, відбору форм, методів і засобів гендерної соціалізації дитини дошкільного віку. Для реалізації означених завдань застосовувалися такі форми роботи: практикум, організація свят і розваг, робота з криптограмами, чайнвордами, ребусами, проведення тематичних днів, Дні відкритих дверей, організація практичного соціального досвіду. Серед методів перевагу надавали таким: моделювання, розігрування й аналіз конфліктних ситуацій, вправління, привчання, сюжетно-рольові ігри, театралізовані ігри, дидактичні ігри, педагогічна провокація, методика «репетиція поведінки» (моделювання, інструктаж, підкріплення), інтерактивні методи, створення виховних ситуацій, переорієнтація діяльності, метод організації діяльності, дискусії,

позитивний приклад, ідентифікація своїх і чужих вчинків, елементи психодрами, метод творчого проекту, ігри-тренінги.

У повсякденній діяльності у предметно-розвивальному середовищі доцільно створити такі зони: куточок світського етикету, куточок творчості «Фантазери», ігровий куточок «Сам собі режисер», де діти могли займатися улюбленою справою, брати участь у реалізації інтересів інших (дівчинка – хлопчик, дівчинка – дівчинка, хлопчик – хлопчик).

Настанови гуманістичної педагогіки є засадничими в розробленні способів взаємодії суб'єктів гендерної соціалізації дітей старшого дошкільного віку (В. Каган, І. Кон, О. Кононко). «Гендерний підхід» української педагогічної думки, що розроблений вітчизняними класиками, є підґрунтям для формування гендерної культури педагогів, що пролягає через гендерну поінформованість (обізнаність), гендерну чуйність (розвиток умінь урахувувати відсутність певних інтересів і навичок) і вироблення асертивності в дійовому протистоянні статевим стереотипам [4].

Як складний, різноспрямований процес гендерну соціалізацію утворюють критерії, які реалізуються поетапно: **комунікативний** (форми, способи оволодіння різноманітними засобами гендерного спілкування й взаємодії, використання їх у різних ситуаціях), пізнавальний (здобуття соціально необхідних знань про гендерні норми, цінності, ролі й світоглядну картину світу), **поведінковий** (оволодіння соціокультурними нормами і формами поведінки, що притаманні чоловікам і жінкам), **ціннісний** (формування соціально ціннісних позицій, поглядів, мотивів, переконань) [5].

Гендерна соціалізація є процесом набуття дітьми статево відповідних знань, умінь і навичок. Про гендерну соціалізованість дітей свідчать такі прояви поведінки: 1) вибір ігор та іграшок (ігри в ляльки, дочки-матері, лікаря, учительку або у війну, конструктори); 2) рольові переваги під час ігор (хочуть бути матір'ю, учителькою, господинею, медсестрою або командиром, розвідником, батьком); 3) вибір середовища спілкування (надають перевагу групі своєї або протилежної статі, тяжіють до дорослих чоловіків або жінок); 4) вибір видів діяльності (охоче займаються домашніми справами, надають перевагу «тихим» заняттям або виявляють інтерес до техніки, динамічних видів спорту, які вимагають сили, витривалості, агресивності); 5) ставлення до свого зовнішнього вигляду (бажання одягати жіночі речі, використання косметики, красування перед дзеркалом або нехтування зовнішнім виглядом, відмова від прикрас, підсилення чоловічого стилю); 6) фантазії та мрії (бажання бути схожим на літературного або кіногероя певної статі, уявлення себе в майбутньому при складанні оповідань, казок); 7) рівень задоволеності соціальною роллю (захоплення стилем життя чоловіків або жінок, бажання змінити ім'я або навіть стать); 8) стиль поведінки (плавність ходи, м'якість жестикуляції, міміки і тембру голосу або розмашистість, різкість, настирність і незграбність).

Висновки. Отже, запровадження в навчально-виховний процес закладу дошкільної освіти системи педагогічного супроводу гендерної соціалізації дітей забезпечує педагогічно виважений і гармонійний процес гендерної соціалізації дітей дошкільного віку Показником ефективності пропонованого педагогічного супроводу є позитивні зміни в рівнях гендерної соціалізації дітей, її результат – збільшення кількості дітей із високим рівнем – гармонійної особистості.

Перспективними науковими розвідками вважаємо розроблення методики гендерної соціалізації дошкільників в умовах взаємодії з батьками.

Список використаної літератури

1. Аблітарова А. Р. Організаційно-методичні основи сприяння соціалізації дітей різних статево-етнічних груп : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / А. Р. Аблітарова. – Київ, 2010. – 20 с.
2. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія / [В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи та ін.]; за наук. ред. В. П. Кравця. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 448 с.
3. Кікінеджи О. Гендерне виховання змалку / О. Кікінеджи // Дошкільне виховання. – 2006. – № 2. – С. 3–6.

4. Кікінеджи О. Гендерно-освітні технології як психолого-педагогічний супровід статевої соціалізації особистості / О. Кікінеджи // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2013. – № 3. – С. 3–6.
5. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
6. Олійник Л. М. Статеве виховання дітей від народження до 10 років : навчально-методичний посібник / Л. М. Олійник. – Миколаїв : ПП «Принт-Експрес», 2008. – 50 с.
7. Рогальська-Яблонська І. П. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві : [монографія] / І. П. Рогальська-Яблонська. – Київ : Міленіум, 2008. – 400 с.
8. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / уклад. Т. І. Прищепа. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 169 с.
9. Ткалич М. Г. Гендерна психологія : навч. посіб. / М. Г. Ткалич. – Київ : Академвидав, 2011. – 248 с.
10. Яценко Л. В. Гендерні особливості підготовки старшокласників до сімейного життя : навчально-методичний посібник / Л. В. Яценко, В. П. Постовий. – Корсунь-Шевченківський : ФОП Майдаченко І. С., 2009. – 257 с.

References

1. Ablitarova, A. R. (2010). *Organizational-and-methodical bases of assistance of socialization of children of different sex-ethnic groups*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv (in Ukr.)
2. Kravets, V. P. (Ed.) (2013). *Gender Studies: Applied Aspects*[monograph]. Ternopil': Educational book – Bogdan (in Ukr.)
3. Kikinezdhi, O. (2006). Gender upbringing since childhood. *Doshkyl'na osvyyta (Preschool education)*, 2, 3–6 (in Ukr.)
4. Kikinezdhi, O. (2013). Gender and educational technologies as psychological and pedagogical support of sexual socialization of a personality. *Ukrayins'kyi naukovyi zhurnal «Osvyyta regyonu» (Ukrainian scientific journal «Education of the region»)*, 3, 3–6 (in Ukr.)
5. Moskalenko, V. V. (2008). *Social psychology: textbook*. Edition 2, amended and completed. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.)
6. Olyinyk, L. M. (2008). *Sexual upbringing of children from birth to 10 years: educational manual*. Mykolayiv: PE «Print-Express» (in Ukr.)
7. Rogalska-Yablonska, I. P. (2008). *Social-and-pedagogical support of personality socialization in pre-school childhood* [monograph]. Kyiv: Milenium (in Ukr.)
8. Pryshepa, T. I. (2010). *Socialization of preschoolers in the conditions of the kindergarten*. Kharkyv: Osnova (in Ukr.)
9. Tkalych, M. G. (2011). *Gender psychology: a textbook*. Kyiv: Akademvydav (in Ukr.)
10. Yatsenko, L. V., & Postovy, V. P. (2009). *Gender peculiarities of preparation of senior pupils for family life: educational manual*. Korsun-Shevchenkivskiy: FOP Maydachenko, I.S. (in Ukr.)

Abstract. Karnaukh L. P. Pedagogical support of gender personality socialization in the period of pre-school childhood.

Introduction. *New transformational processes in the world community and in our country, the beginning of the era of equal rights of woman and man existence require a deeper understanding of pedagogical support of gender socialization of growing up generation.*

The purpose is to provide a scientific-and-theoretical analysis of current researches on the problem of pedagogical support of gender socialization of preschool children.

Results. *The content, goals, tasks and criteria of pedagogical support of gender socialization of preschool children were revealed. It was found out which forms of work were reasonable to use for solving the problem. It was proved that gender programs, norms, customs and culture of the appropriate society influenced upon gender socialization of preschool children. It was emphasized that pedagogical support of gender socialization of preschool children is a process of personal interaction between adults and a child.*

Conclusion. *Introduction of the system of pedagogical support of gender socialization of preschool children to the pedagogical process of a preschool educational institution provided a pedagogically balanced and harmonious process of gender socialization of preschool children. Positive changes in the levels of gender socialization of children were the indicator of efficiency of proposed pedagogical support, and the increase in the number of children with a high level (that is a harmonious personality) was its result.*

Key words: *pedagogical support; gender socialization; personality; gender programs; preschool age; childhood; gender approach; education.*

*Одержано редакцією 19.04.2017
Прийнято до публікації 26.04.2017*

УДК 378.14 (045)

КИР'ЯН Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, голова
циклової комісії української мови, Черкаська
медична академія, Україна

МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНА БАЗА ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

***Анотація.** Стаття містить аналіз стану і тенденцій розвитку матеріально-технічної бази вищих медичних закладів освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть. Виділено основні компоненти матеріально-технічної бази, що забезпечують організацію процесу навчання в межах самого закладу освіти. Виявлено, що безпосереднє значення для освітнього процесу мають будівлі й споруди, у яких відбувається цей процес, різноманітне обладнання, до якого можна віднести елементи інтер'єру та інвентар навчальних приміщень, спеціальне навчальне обладнання (лабораторне, інформаційне). Різні елементи матеріально-технічної бази структуровано за ознаками стабільності їх застосування й наближеності до навчальної діяльності. Зроблено висновок, що наявна матеріально-технічна база в цілому задовольняла функціональні потреби медичних вищих закладів освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть. Виникнення нових навчальних дисциплін, досягнення медичної науки, інформатизація медицини привели до переобладнання старих і обладнання нових навчальних приміщень у медичних вищих закладах освіти України.*

***Ключові слова:** вища медична освіта; Україна кінця ХХ – початку ХХІ століть; матеріально-технічна база; вищі медичні заклади освіти; будівлі; споруди; навчальні приміщення; навчальне обладнання.*

Постановка проблеми. Освітній процес загалом і, зокрема, у вищих закладах освіти неможливий без певних матеріально-технічних передумов. Йдеться про різноманітні матеріальні засоби й умови навчання, починаючи від приміщень і завершуючи навчальними матеріалами і лабораторним обладнанням. Ці засоби й умови утворюють необхідний складник освітнього процесу, постають його основою, яка не лише вможливорює сам освітній процес, а й окреслює його межі. Матеріальні елементи освітнього процесу впливають на зміст навчання прямо й опосередковано. Вони, з однієї сторони, застосовуються в самому процесі навчання, постають його засобами. З другої сторони – вони утворюють освітнє середовище, відокремлюють його від природного і соціального середовища, забезпечують єдність і цілісність освітнього процесу. Зміни в матеріально-технічній базі освіти є чинником розвитку самої освіти. Саме тому складником історично-педагогічного дослідження має бути аналіз і характеристика матеріальних засобів освітнього процесу. Особливу актуальність цей аспект набуває в сучасних умовах, коли технічний прогрес, зрушення в матеріальному забезпеченні все більше впливають на освіту.

Сказане цілком стосується вищої медичної освіти в Україні. Медична освіта належить до тих галузей вищої освіти, які найтісніше пов'язані з технікою, загалом із матеріальними умовами. У медицині завжди особливу роль відігравали матеріальні умови і засоби охорони здоров'я, а професія медика завжди потребувала навичок роботи з різноманітною технікою, застосування певних матеріальних можливостей. Кінець ХХ – початок ХХІ століть відкрив перед закладами вищої медичної освіти України в цьому сенсі особливі перспективи і водночас поставив складні завдання. Саме тому для повного розуміння стану і тенденцій сучасної медичної освіти необхідно схарактеризувати її матеріальну основу. Дослідження цієї основи є актуальним завданням історично-педагогічної науки.

Аналіз останніх публікацій. Деякі питання означеної проблеми дістали висвітлення в сучасній науковій літературі з педагогіки. Матеріально-технічні аспекти функціонування вищих закладів освіти досліджуються в роботах із теорії й методики управління.

Зокрема, у праці С. В. Воробйової [1] розглядається педагогічний менеджмент як базовий принцип розвитку освітніх організацій. Зазначається, що управління в освітніх організаціях передбачає координацію всіх її компонентів, серед яких одне з найважливіших місць займають матеріально-технічні ресурси [1, с. 26]. На недостатню ефективність використання закріплених ресурсів освітніми установами звертається увага у праці С. Г. Натрошвілі, що присвячена стратегічному управлінню вищим закладом освіти [2, с. 203].

Певні факти щодо матеріальної бази висвітлюються у працях, де аналізується загальний стан вищої освіти в Україні. Так, окремий розділ присвячено матеріальній базі вищих закладів освіти України у статистично-аналітичному описі вищої освіти України, який належить І. Б. Жиляєву, В. В. Ковтунцю, М. В. Сьомкіну [3]. З основних аспектів розвитку матеріально-технічної бази вищої освіти України сучасні дослідники найбільшу увагу приділяють упровадженню комп'ютерної техніки в освітній процес, створенню для нього інформаційно-технічних умов. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті є темою дослідження А. І. Олійника [4]. Існують і дослідження комп'ютеризації в медичній освіті, зокрема розглядається комп'ютеризація як інструмент реалізації політики забезпечення якісної вищої медичної освіти України [5]. Водночас досі не проведено загального опису стану матеріально-технічних засобів реалізації освітнього процесу в українських вищих закладах освіти у період кінця ХХ – початку ХХІ століть. Потребує окремого аналізу матеріально-технічна база вищих медичних закладів освіти України цього періоду.

Метою статті є загальний опис і виявлення тенденцій розвитку матеріально-технічної бази вищих медичних закладів освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть. Цій меті відповідає аналіз структури матеріальних аспектів освітнього процесу в галузі медичної освіти. Окремого розгляду потребують клінічні бази вищих медичних закладів освіти України, які залишаються тут поза аналізом.

Виклад основного матеріалу. Найзагальніший опис матеріально-технічної бази вищих закладів освіти міститься в нормативних документах, які приймалися органами влади України в кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Насамперед, ідеться про Закони України «Про вищу освіту» 2002 і 2014 років. У Законі від 2014 року матеріально-технічній базі присвячена стаття 70, де зазначається, що «матеріально-технічна база вищих навчальних закладів включає будівлі, споруди, землю, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші матеріальні цінності» [6].

Безпосереднє значення для освітнього процесу мають будівлі й споруди, у яких відбувається цей процес, різноманітне обладнання, до якого можна віднести елементи інтер'єру й інвентар навчальних приміщень, спеціальне навчальне обладнання (лабораторне, інформаційне). Різні елементи матеріально-технічної бази можна структурувати за ознаками стабільності їх застосування й наближеності до навчальної діяльності.

Основою матеріального забезпечення освітнього процесу в вищих медичних закладах освіти України (як і в інших навчальних закладах) є створення середовища навчальної діяльності у вигляді будинків і споруд освітнього призначення. Такі будинки мають відповідати специфічним вимогам до освітніх споруд. Відповідно, можна розрізнити два види будинків і приміщень – пристосованих до виконання освітніх функцій і спеціально створених з урахуванням їх функціонального призначення. Медичні освітні заклади України вже в радянський період були забезпечені будівельними спорудами функціонального призначення. Це, зрозуміло, не виключає подальшої перебудови і спеціалізації будівельних споруд вищих медичних закладів освіти України в окреслений період.

Другим елементом матеріально-технічної бази слід уважати створення внутрішнього середовища, облаштування приміщень, у яких відбувається навчальна діяльність. З однієї сторони, цей елемент матеріально-технічної бази є більш мінливим, ніж попередній; поточний ремонт приміщень і їх перебудова є частиною планової господарчої

діяльності вищих медичних закладів освіти. З другої сторони, внутрішнє середовище є більш наближеним до освітнього процесу, значно впливає на його перебіг, постає складником тих чи тих форм навчання (лекцій, практичних або семінарських занять). Критеріями цього впливу є комфортність середовища, наявність інформативних елементів, можливостей для оптимального спілкування між студентами і викладачами. У цьому аспекті слід звернути увагу також на можливості впровадження новітніх технологій навчання в безпосередньому навчальному матеріальному середовищі.

Найближчим до освітнього процесу і найбільш динамічним елементом матеріально-технічної бази вищих медичних закладів освіти є спеціалізоване обладнання, що застосовується в цьому процесі. Насамперед, ідеться про лабораторне обладнання (прилади, макети, тренажери, реактиви, муляжі, препарати), яке відіграє надзвичайно важливу роль у медичній освіті. Сюди ж можна віднести мультимедійні засоби навчання. Указані предмети утворюють своєрідне мікросередовище навчальної діяльності, стають об'єктами і засобами навчальних дій. Вони постійно оновлюються, реагують на зміни у викладанні як дисциплін циклу загальної підготовки, так і професійної підготовки. Розвиток цього елемента матеріально-технічної бази в сучасний період потребує створення спеціалізованих комплексів навчального обладнання, упровадження новітніх технічних засобів, застосування комп'ютерної техніки.

На початок 90-х років у вищих медичних закладах освіти України була сформована система навчальних, адміністративних і допоміжних будівель, яка забезпечувала потреби освітнього процесу. За період кінця XX – початку XXI століть у цій системі не відбулося суттєвих змін. Це також пов'язано з тим, що в цей період в Україні не створювалося нових вищих медичних закладів освіти.

Навчальні корпуси медичних університетів стабільно функціонували протягом зазначеного періоду. У Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця освітній процес здійснювався в 8 навчальних корпусах. Серед них – Морфологічний навчальний корпус (кафедри анатомії, гістології та ембріології, фізіології, кафедра іноземних мов, кафедра філософії), Санітарно-гігієнічний навчальний корпус (кафедри гігієни та екології № 1, № 2, № 3, № 4, мікробіології, вірусології та імунології, кафедра україністики), Фізико-хімічний навчальний корпус (кафедри біології, медичної і біологічної фізики, медичної та загальної хімії), які знаходяться разом (по проспекту Перемоги). Окремо розташовані Стоматологічний, Фармацевтичний і Навчальний корпус по вулиці Мечнікова (кафедра оперативної хірургії та топографічної анатомії) [7]. У розміщенні корпусів і підрозділів НМУ, які в них перебувають, наявна тенденція до групування однорідних за напрямами навчальної роботи підрозділів в окремих будівлях.

Навчально-матеріальна база Харківського національного медичного університету впорядкована 6-ма навчальними корпусами. Головний корпус по вулиці Науки містить кафедри біологічної хімії, гігієни та екології № 1, гігієни та екології № 2, гістології, цитології та ембріології, медичної біології, медичної й біологічної фізики і медичної інформатики, медичної та біоорганічної хімії, мікробіології, вірусології та імунології, мовної підготовки іноземних громадян, суспільних наук, патологічної фізіології, патологічної анатомії, української мови, основ психології та педагогіки, фармакології та медичної рецептури, філософії [8]. Отже, у головному корпусі концентруються кафедри загальнотеоретичної спрямованості, санітарно-гігієнічні й суспільно-гуманітарні кафедри. Деякі з близьких за напрямом до названих кафедр розміщені в інших корпусах, очевидно, з історичних причин.

Значну кількість навчальних корпусів (14) має Львівський національний медичний університет ім. Данила Галицького. Це зумовлено історичними обставинами, оскільки значна кількість корпусів Львівського НМУ є досить старими, деякі збудовані ще в XIX ст. В окремому корпусі поєднуються кафедри гігієнічно-профілактичної

спрямованості: гігієни та профілактичної токсикології, епідеміології, загальної гігієни з екологією, мікробіології. У інших корпусах об'єднані кафедри латинської та іноземних мов, українознавства, філософії й економіки. Також співіснують кафедри нормальної анатомії, гістології, цитології та ембріології, патологічної анатомії та судової медицини, оперативної хірургії з топографічною анатомією [9].

Головний навчальний корпус виділений в Одеському національному медичному університеті. Тут розташовані кафедри гістології, цитології та ембріології, загальної та клінічної патологічної фізіології, загальної та клінічної фармакології, клінічної імунології, генетики і медичної біології, медичної хімії, фізіології. Виділяється також морфологічний корпус із кафедрами анатомії людини, симуляційної медицини, патологічної анатомії. В окремих корпусах розташовані кафедри іноземних мов, суспільних наук, філософії та біоетики [10].

Досить велика розпорошеність начальних приміщень характерна для Івано-Франківського національного медичного університету. Навчання студентів медичного факультету Івано-Франківського НМУ проводиться в 7 базових навчальних корпусах. Досить часто відбувається зміна розташування кафедр. Так, кафедра гігієни та екології 5 разів змінювала свою дислокацію: у 1945-1982 рр. вона розміщала в центральному корпусі по вул. Галицька, 2, у 1982-1986 рр. – по вул. Левицького, 2, у 1986-1998 рр. – по вул. Гетьмана Мазепи, 25, у 1998-1999 рр. – по вул. Гетьмана Мазепи, 34, з 1999 р. – по вул. Федьковича, 91 а. Деякі кафедри розміщені в кількох місцях. Кафедра мовознавства посідає місце в корпусі на вул. Мазепи, 25 (кабінет завідувача, секція іноземних мов), корпусі на вул. Бандери, 77 (секція української мови), корпусі на вул. Целевича, 34 (секція латинської мови) [11].

Носить компактною є матеріальна база Запорізького державного медичного університету. Основні навчальні підрозділи (окрім клінічних кафедр) розміщені в п'яти навчальних корпусах (Головному, № 1, № 2, № 3 і № 4). Головний корпус містить кафедру загальної гігієни та екології, але більшість кафедр теоретичної підготовки розташовані в корпусах № 2 (кафедри патологічної фізіології, фармакології та медичної рецептури, нормальної фізіології, мікробіології, вірусології та імунології) і № 3 (кафедри анатомії людини, оперативної хірургії та топографічної анатомії, організації охорони здоров'я, соціальної медицини та лікарсько-трудової експертизи, гістології, цитології та ембріології) [12].

Кафедри базових дисциплін, теоретичні кафедри Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова розміщені в морфологічному корпусі й навчальному корпусі № 2. Матеріально-технічна база університету, як зазначається на його сайті, постійно вдосконалюється й модернізується за рахунок власних коштів. В останні роки відбувається будівництво нового навчального корпусу (з бібліотекою та книгосховищем). Уже збудовано першу чергу, у якій розміщено 4 кафедри медичного і фармацевтичного факультетів, 2 лекційних аудиторії на 250 місць, виділені приміщення для різних підрозділів НДЦ, наукової і адмінгоспчастини університету. Проводиться будівництво другої черги нового навчального корпусу – бібліотеки [13]. Отже, можна говорити не лише про збереження, а й окремі випадки розширення бази будинків і споруд вищих медичних закладів освіти України на початку ХХІ століття.

Облаштування приміщень, у яких здійснюється освітній процес у вищих медичних закладах освіти України, відбувається постійно і має поступовий характер. З однієї сторони, ідеться про поточний ремонт приміщень, з другої сторони – про їх удосконалення з функціональної позиції, про забезпечення більш повного задоволення потреб освітнього процесу на певних напрямках. Інтенсивність і результати цього процесу залежать від наявності коштів у вищих медичних закладах освіти, а також від господарської політики адміністрації.

У період кінця XX – початку XXI століть процес покращення навчальних інтер'єрів характерний для всіх вищих медичних закладів освіти України. Прикладом є господарча діяльність Вінницького НМУ імені М.І. Пирогова. Як зазначається на сайті університету, щороку залучається понад 60 % позабюджетних коштів на капремонт, будівництво, придбання навчального, наукового і лікувально-діагностичного обладнання, навчальну літературу і періодичних медико-біологічних видань [13].

У результаті цього університет володіє достатньою кількістю аудиторій, лабораторій, навчальних і адміністративних площ. Лабораторії кафедр, відділи науково-дослідного центру, підрозділи Центру нових інформаційних технологій, лекційні аудиторії мають сучасне обладнання. Усього аудиторний фонд університету, який застосовується в освітньому процесі, сягає 41426 кв. м. Навчальна площа на одного студента денної форми підготовки по університету відповідає критеріям і вимогам акредитації підготовки фахівців рівня «Спеціаліст» і «Магістр». Лекційні аудиторії й актові зали оснащені сучасними мультимедійними системами. Лекційні аудиторії розраховані на 3327 місць [13]. Можна стверджувати, що наявні в університеті приміщення цілком задовольняють потреби освітнього процесу студентів-медиків. Проблеми, які стоять перед закладом освіти, стосуються, загалом, поліпшення якості облаштування навчальних аудиторій та інших приміщень, насичення їх функціональними елементами. Ця діяльність здійснюється разом зі змінами в освітньому процесі, збагаченням його змісту досягненнями медичної науки і технічними новаціями.

Показовим прикладом просторової організації навчального підрозділу є кафедра біологічної фізики, інформатики та медичної апаратури ВНМУ. Вона займає два поверхи в морфологічному корпусі ВНМУ ім. М. І. Пирогова – другий і третій. Тут розміщуються кабінет завідувача кафедри, доцентська, асистентська, лаборантська і навчальні кімнати, комп'ютерні класи [13]. Кафедра природничих наук уже на початку 90-х років мала навчальну базу 400 м²: три кабінети біології, два кабінети фізики, два – хімії, один кабінет математики, а також кабінет технічних засобів навчання, який пізніше реорганізований у комп'ютерний клас. Кафедра достатньою мірою була забезпечена навчальними таблицями, хімічними реактивами, біологічними колекціями [13]. Подальший розвиток приміщень кафедри йшов шляхом насичення їх мультимедійною й комп'ютерною технікою, більш зручними робочими місцями.

Удосконалення технічного обладнання, збільшення його кількості, створення нових лабораторій і спеціалізованих класів – це один напрям розвитку матеріально-технічної бази вищих медичних закладів освіти України в кінці XX – на початку XXI століть. Цей процес також мав неперервний характер і притаманний більшою або меншою мірою для всіх вищих закладів освіти медичної галузі. Як провідну тенденцію в ньому можна виділити спеціалізацію навчального обладнання й утворення все більшої кількості спеціалізованих лабораторій для занять студентів. Так, у Івано-Франківському НМУ для підвищення ефективності освітнього і науково-дослідницького процесу створено науково-дослідну базу, до складу якої входить віварій, де розташовані експериментальні лабораторії й операційні кімнати теоретичних і клінічних кафедр. Більшість кафедр мають у своєму розпорядженні наукові (гістологічні, електронно-мікроскопічні, біохімічні) лабораторії та операційні кімнати. Для студентів-стоматологів в університеті створено навчально-практичний центр «Стоматологія», який складається з 15 фантомних класів різного функціонального призначення [11].

На кафедрі оперативної хірургії з топографічною анатомією Львівського НМУ (як і на інших кафедрах) на практичних заняттях студенти цілком забезпечуються тестовими завданнями з предмета, муляжами, таблицями. На кафедрі нормальної фізіології з метою вдосконалення навчально-методичного процесу на кафедрі було обладнано тематичні кімнати для вивчення функцій організму за тематичними

питаннями. Уперше у практиці вищих медичних закладів освіти країни створено електронні навчальні стенди – динамічні схеми перебігу фізіологічних процесів [9]. Розвиток технічної бази характерний не лише для фахових медичних кафедр ЛНМУ. На кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я функціонує навчальна лабораторія програмованого контролю знань студентів, що обладнана комп'ютерним класом із мережею на 16 місць [9].

Подібні процеси відбуваються на кафедрах Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (м. Київ). На кафедрі гігієни та екології № 3, наприклад, було обладнано 6 навчальних і 5 наукових лабораторій. У науково-дослідних лабораторіях кафедри були створені діючі експериментальні моделі озонаторного пристрою, моделі місцевих очисних споруд із підземною фільтрацією стічних вод [7]. Кафедра фізіології налічує 11 навчальних лабораторій, демонстраційну, комп'ютерний клас [7].

Складником матеріально-технічної бази вищих медичних закладів освіти України в період кінця ХХ – початку ХХІ століть було також обладнання науково-дослідних підрозділів – інститути і лабораторії. Наприклад, у складі Вінницького НМУ створені Клініко-діагностична лабораторія науково-дослідного інституту реабілітації інвалідів, Науково-дослідна лабораторія функціональної морфології та генетики розвитку, Навчально-наукова клініко-діагностична лабораторія, Науково-дослідна лабораторія експериментальної нейрофізіології, Клініко-діагностична гастроентерологічна лабораторія, Бактеріологічна лабораторія, Науково-дослідна лабораторія доклінічного вивчення фармакологічних речовин, Науково-дослідна клініко-діагностична лабораторія [13].

Висновки. Матеріально-технічна база, яка забезпечує освітній процес вищих медичних закладів освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ століть складає будівлі та споруди навчального й адміністративного призначення, елементи інтер'єру та інвентар навчальних приміщень, спеціальне навчальне обладнання (лабораторне, інформаційне). За інтенсивністю розвитку найбільш стабільним елементом матеріально-технічної бази були будівлі й споруди вищих медичних закладів освіти, основна частина яких створена до означеного періоду. У період кінця ХХ – початку ХХІ століть фіксується спорудження лише окремих начальних і лабораторних корпусів у випадках необхідності. Більш інтенсивно розвивалося облаштування навчальних приміщень. Водночас, у вищих медичних закладах освіти України постійно відбувалися зміни в навчальному обладнанні. Напрямок змін матеріально-технічної бази вищих медичних закладів освіти України зумовлювався в означений період, по-перше, функціональними потребами навчальних закладів, зокрема, обсягом навчальної роботи, кількістю студентів і викладачів, розмаїттям напрямів навчання і спеціальностей. У цьому аспекті наявна матеріально-технічна база загалом задовольняла функціональні потреби вищих медичних закладів освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть. По-друге, на розвиток матеріально-технічної бази впливав принцип компактного розміщення й необхідності просторових зв'язків між спорідненими напрямками навчання. Можна відзначити також історичні чинники в розміщенні навчальних корпусів та їх облаштування, вплив на матеріально-технічну базу вищих медичних закладів освіти історії її створення. Нарешті, впливовою причиною розвитку матеріально-технічної бази були зміни у змісті освітнього процесу, нові вимоги до середовища і технічних засобів навчання. Упровадження нових навчальних дисциплін, досягнення медичної науки, інформатизація медицини привели до реконструкції старих і обладнання нових навчальних приміщень у вищих медичних закладах освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть.

Список використаної літератури

1. Воробйова С. В. Педагогічний менеджмент – базовий принцип розвитку освітніх організацій / С. В. Воробйова, Н. В. Підбуцька // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. : Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ «ХП», 2010. – Вип. 25 (29). – С. 23–27.

2. Натрошвілі С. Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом : теорія, методологія, практика : монографія / С. Г. Натрошвілі. – Київ : КНУДТ, 2015. – 320 с.
3. Жилияєв І. Б. Вища освіта України : стан та проблеми / І. Б. Жилияєв, В. В. Ковтунець, М. В. Сьомкін. – Київ : Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 96 с.
4. Олійник А. І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Анатолій Іванович Олійник ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 20 с.
5. Банчук М. В. Комп'ютеризація як інструмент реалізації політики забезпечення якісної вищої медичної освіти України / М. В. Банчук // Інвестиції : практика та досвід. – 2011. – № 14. – С. 93–95.
6. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
7. Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nmu.ua/>
8. Харківський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knmu.edu.ua/>
9. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.meduniv.lviv.ua/>
10. Одеський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://odmu.edu.ua/>
11. Івано-Франківський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ifnmu.edu.ua/uk/>
12. Запорізький державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zsmu.edu.ua/>
13. Вінницький національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vnmu.edu.ua>

References

1. Vorobyova, Ye. V., & Pidbutska, N. V. (2010). Pedagogical management – the basic principle of development of educational organizations. *Problemy ta perspektyvy formuvanya natsionalnoyi humanitarno-tehnichnoyi elity* (Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти), 25 (29), 23–27 (in Ukr.)
2. Natroshvili, S. G. (2015). Strategic management of a higher educational institution: theory, methodology, practice. Kyiv: KNUDT (in Ukr.)
3. Zhilyayev, I. B., Kovtunets, V. V., & Syomkin, M. V. (2015). *Higher Education in Ukraine: State and Problems*. Kyiv: Research Institute of Informatics and Law of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukr.)
4. Oliynyk, A. I. (2008). *Information technologies as the basis and means of realization of innovative processes in modern education*. The thesis for the degree of Candidate of Science in philosophy: 09.00.10. Kyiv. (in Ukr.)
5. Banchuk M. V. (2011) Computerization as an instrument for implementation of the policy of providing high-quality higher medical education in Ukraine. *Investitsiyi: praktika ta dosvid*. 93-95. (in Ukr.)
6. Law of Ukraine on Higher Education (2014). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.)
7. National O. O. Bohomolets medical university. Retrieved from <http://nmu.ua/> (in Ukr.)
8. Harkiv national medical university. Retrieved from <http://knmu.edu.ua/> (in Ukr.)
9. Lviv Danylo Galitski national medical university. Retrieved from <http://www.meduniv.lviv.ua/> (in Ukr.)
10. Odessa national medical university. Retrieved from <http://odmu.edu.ua/> (in Ukr.)
11. Ivano-Frankivsk national medical university. Retrieved from <http://www.ifnmu.edu.ua/uk/> (in Ukr.)
12. Zaporizhzhya state medical university. Retrieved from <http://zsmu.edu.ua/> (in Ukr.)
13. Vinnytsya national medical university. Retrieved from <http://www.vnmu.edu.ua> (in Ukr.)

Abstract. *Kyryan T. I. Material and technical base of the higher medical educational institutions of Ukraine in the end of the XX – the beginning of the XXI century.*

Introduction. *The article contains an analysis of the state and trends of the material and technical base of higher medical educational institutions in Ukraine at the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries. Medical education belongs to those branches of higher education, which are most closely connected with the technique. Therefore, to understand the state and trends of modern medical education, it is necessary to characterize its material basis.*

The purpose of the article is to generalize and identify trends in the development of material and technical base of higher medical educational institutions of Ukraine at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries.

Results. *The article highlights the main components of the material and technical base that provide the organization of educational process within the educational institution itself. It is revealed that the educational process is directly dependent on the educational environment formed by the buildings and constructions in which this process takes place, the elements of interiors and special educational equipment (laboratory, informational, etc.). The direction of changes in the material and technical base of medical universities in Ukraine was conditioned during this period by the functional needs of educational institutions, in particular, the volume of academic work, the number of students and teachers, the diversity of areas of study and specialties, the principle of compact placement and the need for spatial relationships between related educational areas. The development of the material base was influenced also by the changes in the content of the educational process, new requirements for the environment and technical means of training.*

Conclusion. *It is concluded that the existing material and technical base as a whole satisfied the functional needs of medical universities of Ukraine in the late XX – early XXI centuries. The emergence of new academic disciplines, the achievement of medical science, and the informatization of medicine led to the refurbishment of old and equipment of new educational apartments in medical universities of Ukraine.*

Key words: *higher medical education; Ukraine at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries; material and technical base of medical universities; buildings and constructions; educational apartments; educational equipment.*

Одержано редакцією 26.04.2017
Прийнято до публікації 03.05.2017

УДК

КРАМСЬКА Зоя Михайлівна,
завідувач відділення дошкільної і початкової
освіти, викладач методик дошкільної і
початкової освіти, КВНЗ «Уманський
гуманітарно-педагогічний коледж
ім. Т. Г. Шевченка», Україна
e-mail: zoya-kramaska@i.ua

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНІКУМІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ШКОЛІ В 20-30-ТІ РОКИ ХХ СТ.

Анотація. *Здійснено спробу презентувати перші спроби застосування місцевого матеріалу в процесі вивчення студентами педагогічних технікумів різних навчальних дисциплін. Проаналізовано методи і форми підготовки студентів до краєзнавчої роботи у школі в 20-30-ті роки ХХ ст. Акцентовано увагу на навчальній і позанавчальній роботі, організації практичної підготовки студентів педагогічних технікумів до краєзнавчої роботи у школі.*

Ключові слова: *студенти; педагогічні технікуми; краєзнавча робота; національна історія; культурні цінності українського народу; історико-культурні надбання; традиції.*

Постановка проблеми. Українське краєзнавство нині стало в авангарді національно-культурного відродження в суверенній Україні та є опорою її державності. У новій редакції Закону України «Про освіту» (2017 р.) визначено засади державної політики у сфері освіти і принципи освітньої діяльності. Серед них: нерозривний зв'язок із світовою й національною історією, культурою, національними традиціями; гуманізм; демократизм; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій [1].

Нова українська школа вимагає вирішення невідкладних завдань. Важливу роль у реалізації цих завдань покликане здійснити краєзнавство, яке забезпечує зв'язок процесу навчання й виховання української молоді з особливостями народної культури і навколишнього середовища, сприяє консолідації молодого покоління, формуванню патріотичних почуттів і переконання про єдність українських земель.

Зростає роль краєзнавства і в процесі підготовки майбутніх учителів. У «Концепції краєзнавчої освіти та виховання» (2000 р.) указується, що в педагогічних закладах України підготовка фахівців-краєзнавців здійснюється завдяки створенню кафедр українознавства і краєзнавства, запровадженню краєзнавчих циклів дисциплін, уведення в навчальний процес спеціальних курсів або окремих краєзнавчих тем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою практичного аспекту підготовки студентів педтехнікумів до краєзнавчої роботи у школі з урахуванням її специфіки слугують наукові праці вчених 20–30-х років ХХ століття: О. Булдовський, П. Волобуєв, Т. Гарбуз, М. Горохов, І. Зеленський, М. Зотін, Л. Миловидов, П. Мостовий, О. Музиченко, Д. Орехов, Я. Ряппо, Я. Столяров, В. Таран, М. Шатунов. Засоби, форми і методи організації педагогічної діяльності розкривають С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко, особливості краєзнавчої освіти і виховання вивчають М. Костриця, М. Крачило, В. Обозний, Т. Самоплавська, П. Тронько.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для оптимізації краєзнавчої роботи молоді на сучасному етапі доцільним є аналіз досвіду і специфіки підготовки студентів педтехнікумів України в 20-30-ті роки ХХ ст. В історії України ці роки були насичені докорінними змінами, ламкою як старих структур, так і самого традиційного світогляду населення. Цей період розвитку українського шкільництва відзначається розмаїттям науково-педагогічних поглядів, запровадженням нових педагогічних ідей, в основу яких були покладені творчі методи навчання, відбувається інтенсивна розбудова української національної школи і педагогічної науки [2]. Це і визначило мету статті, що полягає в розкритті специфіки підготовки студентів педагогічних технікумів до краєзнавчої роботи в окреслений хронологічний період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка методів і організаційних форм навчання й виховання студентів педагогічних технікумів досліджуваного періоду вивільняють зміст вищої школи від чистого академізму і поєднують міцними зв'язками з господарським життям країни, сприяють реалізації відповідального завдання: підготувати в найкоротші терміни з найбільшою економією висококваліфікованих педагогічних працівників, науково-підготовлених професіоналів, організаторів дитячого життя в колективі, педагогів-колективістів, які здатні працювати в дусі тих нових перспектив, які постають перед країною в усіх галузях її культурно-господарського будівництва.

Підготовка студентів педагогічних технікумів на той час будується на застосуванні місцевого матеріалу в процесі вивчення різних курсів, а не на викладанні краєзнавства як окремої дисципліни. Велика роль відводиться краєзнавству і в організації практичної підготовки студентів педагогічних технікумів. Крім того, краєзнавча робота проводиться і в позанавчальний час (краєзнавчі музеї, гуртки).

Краєзнавство стає складником програм перепідготовки вчителів, що здійснюється за певним планом і розрахована на більшість учителів. Вагому роль у цьому відіграє опорна школа, на базі якої створюється шкільний краєзнавчий музей. Організаційно-методичні аспекти фахової підготовки студентів педагогічних технікумів дають можливість об'єднати зусилля педагогічних колективів і узгодити їх діяльність у дослідженні рідного краю. Важливою тенденцією стає те, що вивчення населеного пункту здійснюється здебільшого не окремим студентом, а всім студентським колективом.

Організація навчального процесу педтехнікумів потребує детального розгляду. Педтехнікуми (як і трирічні педкурси) отримують статус вищих навчальних закладів у галузі професійної педагогічної освіти, які готують вчительські кадри з вищою освітою. Навчальний план педтехнікумів, що розроблений і ухвалений у лютому 1925 р. Методкомом Головопрофосвіти УСРР, свідчить про запровадження централізованого підходу до підготовки національних педкадрів в Україні, контролю за змістом цієї підготовки зі сторони вищих державних органів управління освітою. У «Пояснювальній записці до навчального плану педтехнікуму» повідомляється, що організаційна структура педтехнікуму УСРР залишається такою самою, як і для трирічних педкурсів» [3].

Для посилення підготовки до краєзнавчої роботи запроваджуються активні методи: практичні заняття, написання рефератів, лабораторні роботи. Студенти виступають проти лекційної системи і критикують реферативну систему, наполягають на нових методах, якими, на їхню думку, є бесіди, лабораторні роботи. Після довгих обговорень нарешті прийнято рішення відмовитися від рефератів, оскільки вони не можуть бути основним методом відпрацювання навчального матеріалу [4, арк. 39 зв.].

Упродовж 1923–1924 навчального року в педагогічних технікумах відбувається активний перехід від лекційного методу до лабораторного під час вивчення майже всіх дисциплін [5, арк. 2]. Відвідування, наприклад, Харківського педтехнікуму дає можливість Інспектурі педагогічної освіти констатувати, що відбуваються зміни в навчально-виховному процесі, а саме: лабораторно-дослідницький і дискусійно-семінарський методи викладання охоплюють близько 60 % усієї кількості навчальних годин, інші 40 % – викладаються лекційним способом [6].

Активні методи навчання й виховання дають змогу студентам педагогічних технікумів набувати практичних навичок – самостійно спостерігати, досліджувати, вивчати. Широкого застосування у вищих навчальних закладах досліджуваного періоду набуває екскурсійний метод як найдоцільніший у краєзнавчій роботі. Оскільки краєзнавчі об'єкти завжди знаходяться за межами навчальних закладів, тому досліджувати їх, ознайомлюватися з ними можна лише за допомогою екскурсій [7, с. 62].

Як **висновок** зазначимо, що комплексна система навчання, яка починає діяти з середини 1920-х рр., створює нову освітню парадигму, що передбачає відмову від традиційної системи і пропагує ідеї інтегрованого сприйняття навколишнього світу через активно-творчі методи навчання.

Серед **перспективних історико-педагогічних розвідок із даної проблеми** нами планується здійснити більш глибокий аналіз краєзнавчої підготовки студентів у педагогічних технікумах означеного хронологічного періоду.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38–39. – С. 380.
2. Бугрій В. С. Проблеми шкільного краєзнавства в українській педагогічній думці 20-х років ХХ ст. / В. С. Бугрій // Збірник наукових праць : спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки». – Київ : Науковий світ, 2002. – С. 100–102.
3. Пояснювальна записка до навчального плану педагогічного технікуму (31 березня 1925 р.) // Бюлетень Національного Комітету Освіти. – 1925. – № 10. – С. 29–33.
4. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 4, спр. 629. Бюлетені та звіти Житомирського інституту народної освіти і листування з ним про складання учбових програм та перевод студентів. Звіт про роботу Житомирських трьохрічних Вищих українських педагогічних курсів за 1923/24 навчальний рік, 48 арк.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, спр. 652. Учбові плани, звіти, протоколи, відомості про рух персоналу та інші матеріали педагогічних курсів Харківської губернії, 56 арк.
6. Волобуєв П. Педагогічні курси Харківщини / П. Волобуєв // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 228–231.
7. Миловидов Л. Краєзнавство в нових програмах трудшкіл I-го концентру / Л. Миловидов // Радянська освіта. – 1930. – № 4. – С. 45–51.

8. Ряппо Я. П. Організація методологічної роботи / Я. П. Ряппо // *Путь просвещения*. – 1925. – № 5–6.
9. Столяров Я. На путях к советскому ВУЗу / Я. Столяров // *Путь просвещения*. – 1924. – № 10. – С. 81–102.
10. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Харків : ДВУ, 1926. – 214 с.
11. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917–1985 pp.) / В. К. Майборода. – Київ : Либідь, 1992. – 196 с.

References

1. *The Law of Ukraine «On Education»*. (2017). *Vedomosti Verkhovnoy Rady* (Information from the Verkhovna Rada), 38–39, 380 (in Ukr.)
2. Bugryi, V. S. (2002). Problems of school regional studies in the Ukrainian pedagogical thought of the 20s of the twentieth century. *Zbirnyk naukovykh prats: spetsial'nyy vypusk «Do vytkiv stanovlennya ukraïyn's'koyi pedahohichnoyi nauky» (Collection of scientific works: special issue «The origins of the formation of Ukrainian pedagogical science»)*. Kyiv: Naukovyi svyt (in Ukr.)
3. Explanatory note to the curriculum of the pedagogical college (March 31, 1925). (1925). *Byuleten' Natsional'noho Komitetu Osvity (Bulletin of the National Committee of Education)*, 10, 29–33 (in Ukr.)
4. *Central State Archive of the Supreme Power and Administration of Ukraine*, stock 166, description 4, case 629 (in Ukr.)
5. *Central State Archive of the Supreme Power and Administration of Ukraine*, stock 166, description 4, case 652 (in Ukr.)
6. Volobuyev, P. (1924). Pedagogical courses of Kharkiv region. *Put' prosveshcheniya (The Way of Enlightenment)*, 8, 228–231 (in Ukr.)
7. Mylovydov, L. (1930). Local studies in new programs laborskill I-th concentrator. *Radyans'ka osvita (Soviet education)*, 4, 45–51 (in Ukr.)
8. Ryappo, Ya. P. (1925). Organization of methodological work. *Put' prosveshcheniya (The Way of Enlightenment)*, 5–6 (in Ukr.)
9. Stolyarov, Ya. (1924). On the way to the Soviet university. *Put' prosveshcheniya (The Way of Enlightenment)*, 10, 81–102 (in Russ.)
10. Zotyn, M. (1926). *Teacher Education in Ukraine*. Kharkiv (in Ukr.)
11. Mayboroda, V. K. (1992). Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917-1985 years). Kyiv: Lybyd' (in Ukr.)

Abstract. *Krams'ka Z. M. Specification of training of pedagogical students technical specifications to school learning in school in 20-30th years of XX century.*

Introduction. *It is stressed that the new Ukrainian school requires urgent tasks. An important role in the realization of these tasks is to carry out regional studies, which ensures the connection of the process of education and education of Ukrainian youth with the peculiarities of folk culture and the environment, promotes consolidation of the younger generation, the formation of patriotic feelings and the conviction of the unity of Ukrainian land.*

The «Concept of Local History Education and Education» (2000) states that in the educational institutions of Ukraine training of specialists in regional studies is carried out through the creation of the departments of Ukrainian studies and local lore, the introduction of local lore cycles of disciplines, the introduction of special courses or separate linguistic themes into the educational process.

Purpose. *To elucidate the specifics of the preparation of students of pedagogical technical schools for regional studies in the outlined chronological period.*

Results. *An attempt was made to present the first attempts to use local material in the process of studying by students of pedagogical technical schools of various educational disciplines. The methods and forms of preparation of students for local studies at the school in the 20-30th years of the twentieth century are analyzed. The emphasis is on teaching and extra-curricular work, organization of practical training of students of pedagogical technical schools for local studies at the school.*

Conclusion. *The integrated education system has been in operation since the mid-1920s and laid the foundations for a new educational paradigm. Its implementation involves a waiver of the traditional system and promotes the idea of an integrated perception of the world through active creative methods of learning.*

Key words: *students; pedagogical technical schools; local lore work; national history; cultural values of the Ukrainian people; historical and cultural heritage; traditions.*

*Одержано редакцією 26.04.2017
Прийнято до публікації 09.05.2017*

УДК 371.13 (045)

МОВЧАН Валентина Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: valya_movchan_@ukr.net

РОЗВИТОК ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СКРАЙБІНГУ

***Анотація.** Розглянуто шляхи застосування скрайбінгу як засобу розвитку візуального мислення майбутніх учителів початкової школи. Здійснено теоретичний аналіз понять «візуальне мислення», «візуалізація», «скрайбінг». З'ясовано, що в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи потрібно застосовувати сучасні засоби і способи розвитку візуального мислення. Одним із засобів, що доповнює й підсилює освітній процес простими зображеннями, сприяє ефективному розвитку візуального мислення є скрайбінг.*

Доведено, що скрайбінг допомагає просто і в короткий термін пояснити навчальну проблему, активізувати пізнавальну діяльність, узагальнити і систематизувати великий обсяг інформації, проаналізувати творчий проект. Пояснення навчального матеріалу за допомогою простих зображень робить освітній процес позитивним, зрозумілим і цікавим, що й відповідає потребам початкової освіти. Зазначено, що розвиток візуального мислення в майбутніх учителів початкової школи засобами скрайбінгу дозволяє здійснювати освітній процес відповідно до вимог сучасного візуально-комунікативного простору.

***Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи; візуальне мислення; візуальна інформація; візуалізація; навчальна інформація; скрайбінг; уява; малюнок.*

Постановка проблеми. Реалізації реформ початкової ланки освіти залежить від учителя початкової школи, який спроможний застосовувати у своїй професійній діяльності сучасні засоби, методи і технології навчання. У концепції «Нової української школи» акцентується увага на «новій ролі вчителя – не як єдиного наставника і джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [1]. Тому нині важливо в підготовці майбутніх учителів початкової школи застосовувати такі засоби навчання, що ґрунтуються на співпраці й логічному усвідомленню нових знань. Одним із засобів, що активізує логічне й візуально-образне мислення є скрайбінг.

Актуальність вивчення скрайбінгу як засобу розвитку візуального мислення майбутніх учителів початкової школи визначається тим, що скрайбінг має потужні можливості підвищення ефективності розвитку образного сприйняття, візуального мислення і формування навичок візуалізації інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз ступеня опрацювання окресленої проблеми засвідчує, що психолого-педагогічні аспекти формування й розвитку візуального мислення глибоко досліджені вітчизняними і зарубіжними науковцями (О. Бабич, Д. Безуглий, О. Іванюта, Н. Манько, В. Моляко, О. Семеніхіна, С. Симоненко та інші). На актуальності й значущості скрайбінгу в професійній діяльності педагога наголошено у працях таких учених, як Л. Білоусова, В. Василюк, О. Демчук, Н. Житеньова, В. Редькіна, О. Ярмошук та інших. Незважаючи на багатоаспектність психолого-педагогічних напрацювань із зазначеної проблеми, бракує уваги до проблеми розвитку візуального мислення майбутніх учителів початкової школи засобами скрайбінгу.

Мета статті – проаналізувати шляхи застосування скрайбінгу як засобу розвитку візуального мислення майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Роль візуального мислення суттєво зростає протягом останніх десятиліть. Оскільки візуальне мислення допомагає аналізувати, систематизувати, творчо інтерпретувати інформацію, С. Симоненко [2] зазначає, що візуальне мислення: а) є найвищим рівнем розвитку наочних видів мисленнєвої діяльності; б) її продуктивним видом, що має складну інтегровану структуру, відображає зв'язки й відношення об'єктивної реальності за допомогою різних форм візуального кодування на метавербальному рівні; в) змістом цього рівня наочно-мисленнєвої діяльності є трансформація різних проблемних ситуацій у структури нових знань, створення образів-концептів. Їх матеріальними носіями можуть бути моделі, графіки, схеми, карти, а також різні артономічні форми (малюнки, картини, скульптура, архітектура), що є результатом візуального метамодельювання на різних рівнях відображення реальності: від конкретних речей до вищих рівнів абстрагування дійсності. О. Іванюта [3] характеризує візуальне мислення як самостійний вид продуктивної мисленнєвої діяльності, що відображає зв'язки і відношення об'єктивної реальності засобами візуального кодування й відповідає найвищому рівню розвитку наочних форм мисленнєвої діяльності.

У контексті нашого дослідження заслуговує уваги думка Д. Роэма, що візуальне мислення – це природна здатність людини бачити не лише за допомогою очей, але і в думках, що дозволяє виявляти ідеї, які в іншому випадку залишилися б непоміченими; швидко й інтуїтивно розвивати їх, а потім доносити до інших людей за допомогою простих малюнків. Крім того вчений розуміє візуальне мислення як уміння візуалізувати власні ідеї [4, с. 12].

Нинішній комунікативний перехід від вербально-текстового до візуального способу подачі інформації спричиняє тенденцію до візуалізації в усіх сферах життєдіяльності, зокрема, у сфері освіти. Попри те, що педагогічна діяльність як одна з найконсервативніших сфер переважно базується на класичній текстовій парадигмі навчання, візуальні формати активно витісняють її з освітянських стратегій. Цей процес обумовлений як стрімким розвитком інформаційно-комунікативних технологій, так і соціально-психологічними змінами, що виникають під їх впливом [5].

Візуалізація сприяє підвищенню якості освітнього процесу. О. Бабич, О. Семеніхіна трактують термін «візуалізація» як специфічну категорію дидактики, яка має складнішу структуру, ніж традиційне поняття «наочність», оскільки вона додатково включає систему дій викладача з конструювання образу предметів чи явищ, які вивчаються, і тому основним призначенням візуалізації є включення механізмів уяви, установлення й закріплення асоціативних зав'язків між зоровими образами і характером основних понять [6]. На думку Д. Безуглого [7], основна мета візуалізації в навчанні – підтримка логічних операцій на всіх етапах навчальної діяльності, а найголовніше при виконанні аналітичних дій (аналіз, синтез, порівняння, пошук зав'язків і відношень, систематизація, висновок). Учений також виділяє функції візуалізації: розвиток фантазії, концентрацію уваги, асоціативність мислення.

Зважаючи на те, що вміння мислити образами є показником професіоналізму в багатьох сферах науки й техніки, в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи потрібно застосовувати сучасні засоби і способи розвитку візуального мислення. Одним із засобів, що доповнює і підсилює освітній процес простими зображеннями, сприяє ефективному розвитку візуального мислення є скрайбінг.

Скрайбінг – це розповідь із картинками. Як правило, скрайбер малює на дошці фломастерами під час розповіді й підкріплює свої слова зоровими образами. Скрайбінг, на відміну від інфографіки, є невіддільним від розповіді. Скрайберу не обов'язково володіти технікою класичного малюнка, але він повинен розуміти, як правильно і

зрозуміло замінювати словосполучення на символи і образи у формі замальовок, тобто мислити образами [8].

В. Василюк О. Демчук, О. Ярмошук виділяють такі переваги скрайбінгу в освітньому процесі. Зокрема, допомога в організації й аналізі отриманої інформації, інтеграції нових знань, розвиток критичного мислення (вербальна і візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, оскільки презентація скрайбінгу складається з простих образів, символів і предметів, які легко запам'ятовуються), універсальність і доступність для всієї аудиторії [9].

Розповідь учителя за допомогою нескладних, але в той самий час зрозумілих малюнків допомагає організувати процес пізнання легко, невимушено і весело. Відомо, що будь-яке завдання розв'язати простіше за допомогою елементарних зображень. Малюнок створений учителем під час пояснення нової теми сприяє кращому розумінню навчального матеріалу молодшими школярами. Урок проведений із застосуванням скрайбінгу, коли вчитель демонструє логічне поєднання зображень і навчального матеріалу, проходить у позитивній атмосфері й сприяє усвідомленому засвоєнню знань.

На нашу думку, скрайбінг може застосовуватися в початковій ланці освіти як засіб візуалізації навчального матеріалу. При цьому вчитель початкової школи має володіти методикою використання різних видів скрайбінгу, щоб упередити однотипне і стереотипне пояснення навчального матеріалу. Також при поясненні матеріалу за допомогою скрайбінгу стимулюється мимовільна увагу молодших школярів, а емоційне включення у процес пізнання підвищує зацікавленість навчальною інформацією.

Науковці Л. Білоусова і Н. Житеньова [10] виділяють такі види скрайбінгу:

- скрайбінг мальований – процес створення полягає в малюванні від руки зображень, піктограм, схем, діаграм, запису ключових слів, що ілюструють розповідь вчителя паралельно з тим, як він озвучує питання, що розглядаються;
- скрайбінг аплікаційний – на аркуш паперу або будь-який інший фон у кадрі викладаються (наклеюються) готові зображення, що відповідають супроводжувальному тексту;
- скрайбінг магнітний – зображення складаються з магнітних заготовок зображень і кріпляться на презентаційну магнітну дошку;
- скрайбінг фланелеграфний – передбачає застосування фланелеграфу (зображення кріпляться на ворситу поверхню);
- комп'ютерний скрайбінг – для створення застосовуються спеціальні комп'ютерні програми і онлайн-сервіси. Необхідні інструменти і матеріали: комп'ютер, мікрофон для запису озвучування (за необхідністю), комп'ютерні програми для запису аудіо, відео монтажу;
- відеоскрайбінг – створюється за допомогою відеозйомки процесу створення фланелеграфного, магнітного або аплікаційного скрайбінгу. Опрацювання й монтаж можна виконати за допомогою спеціальних програм (Movie Maker, Pinnacle). Відеоскрайбінг має свої переваги. Його можна застосовувати для створення таких інформаційних продуктів, як анонси, реклама, буктрейлери, віртуальні виставки, для ефектного доповнення різних заходів. Одного разу відзнятий відеоролик можна показувати необмежену кількість разів;
- комбінований скрайбінг – може поєднувати мальований з аплікаційним, мальований із магнітним, аплікаційний із магнітним. Комбінований скрайбінг може включати відзняті фрагменти відео скрайб-презентації або комп'ютерного скрайбінгу.

Варто зазначити, що під час скрайбінгу важливо не лише добирати образи, що відповідають темі, а й передбачити, як буде розуміти їх інша людина, чи зможе вона адекватно зрозуміти сенс візуалізованого тексту [9].

Під час лекційно-практичних занять із курсу «Трудове навчання з практикумом» майбутні вчителі початкової школи вчаться пояснювати навчальний матеріал, візуалізувати власні творчі ідеї або проекти засобами скрайбінгу. Також студенти/студентки виготовляють тематичні елементи аплікацій із різних матеріалів (папір, картон, текстиль, природні й штучні матеріали), що можна застосувати для демонстрації аплікаційного, магнітного, фланелеграфного або комбінованого скрайбінгу під час освітнього процесу в початковій школі.

Для розвитку візуального мислення, насамперед, варто розвивати сприймання студентами/студентками стилізованих форм. «Стилізація – декоративне узагальнення зображуваних фігур і предметів (спрощення рисунка і форми, об'ємних і колористичних співвідношень). У декоративно-ужитковому мистецтві стилізація – закономірний метод ритмічної організації цілого; найбільш характерна стилізація для орнаменту, в якому зображення стає мотивом візерунка [11, с. 222]. Досвід роботи засвідчує, що майбутнім учителям початкової школи важко уявити знакові зображення тварин і спрощені форми рослин. Тому студентам/студенткам спочатку пропонують зобразити реальну форму об'єкта (рослини, тварини, птахи), а потім за допомогою графічних засобів геометризувати зображення. Також майбутнім учителям початкової школи пропонується зробити добірку символічних зображень, піктограм, ескібрисів, логотипів. На наступному етапі студенти/студентки створюють власні піктограми на задану тему, ескібриси і логотипи початкової школи майбутнього. Така практика дає можливість накопичення досвіду зображення стилізованих форм, самостійного творчого пошуку і виявлення власного скрайбінг-стилю.

Практичні завдання дозволяють розв'язати низку навчально-педагогічних завдань: формування образного сприйняття й візуального мислення, розвиток графічних умінь, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і самостійно генерувати нові знання. Варто зазначити, що практичні завдання майбутні вчителі початкової школи виконують як індивідуально, так і у групах, що сприяє розвитку комунікабельності й співробітництва. Студенти/студентки на лабораторних заняттях практично застосовують скрайбінг під час імітації проведення уроків, а потім і під час педагогічної практики в початковій школі.

На таких заняттях викладач є координатором і мотиватором, який стимулює, організовує і координує самостійне опрацювання навчального матеріалу і творчого пошуку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Скрайбінг поєднує вербальні й візуальні методи навчання, є потужним засобом розвитку візуального мислення. Цей засіб допомагає просто й у короткий термін пояснити навчальну проблему, активізувати пізнавальну діяльність, узагальнити і систематизувати великий обсяг інформації, проаналізувати творчий проект. Пояснення навчального матеріалу за допомогою простих зображень робить освітній процес позитивним, зрозумілим і цікавим, що й відповідає потребам початкової освіти. Варто зазначити, що розвиток візуального мислення в майбутніх учителів початкової школи засобами скрайбінгу дозволяє здійснювати освітній процес відповідно до вимог сучасного візуально-комунікативного простору.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми є вивчення застосування засобів «Mind-Map» і «Кросенс» щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення учнів.

Список використаної літератури

1. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.

2. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. М. Симоненко ; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2005. – 38 с.
3. Іванюта О. В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Іванюта ; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2003. – 21 с.
4. Роэм Д. Визуальное мышление. Как «продавать» свои идеи при помощи визуальных образов / Дэн Роэм ; пер. с англ. О. Медведь. – Москва : Манн, Иванов, Фербер, Эксмо, 2013. – 300 с.
5. Ященко Л. Є. Від текстового формату до інфографічного : філософсько-педагогічні роздуми [Електронний ресурс] / Л. Є. Ященко // Гілея. Науковий вісник : зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 105 (№ 2). – С. 307–310. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/gileya_2016_105_
6. Бабич О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація / О. Бабич, О. Семеніхіна. // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2 (3). – С. 47–53.
7. Безуглий Д. Візуалізація як сучасна стратегія навчання / Д. Безуглий // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2014. – № 1 (2). – С. 5–11.
8. Редькина Б. А. Скрайбинг и визуальное мышление : материалы IX международной научно-практической конференции [«Новые информационные технологии в образовании»], (г. Екатеринбург, 15–16 мая 2016 г.). – Екатеринбург : Издательство Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. – С. 320–323. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://elibrary.ru/item.asp?id=26242924>
9. Ярмошук О. О. Використання скрайбінгу як активного методу навчання на заняттях зі студентами спеціальності «Фізичне виховання» [Електронний ресурс] / О. О. Ярмошук, В. М. Василюк, О. О. Демчук // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2017 – № 1. – Режим доступу : <http://journals.urau.ua/appfpo>
10. Білоусова Л. І. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя [Електронний ресурс] / Л. І. Білоусова, Н. В. Житеньова // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2016. – Випуск 1 (7). – С. 39–47. – Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/v/vizualizatsiya-navchalnogo-materialu-z-vikoristannyam-tehnologiyi-skraybing-u-profesiynoi-diyalnosti-vchitelya>
11. Декоративно-ужиткове мистецтво : словник : у 2 т. / керівник авторського колективу Я. П. Запаско ; І. В. Голод, В. І. Білик, Я. О. Кравченко, С. П. Лупій, В. Ф. Любченко, І. А. Мельник, О. О. Чорновський, Р. Т. Шмагайло. – Львів : Афіша, 2000. – Т. 2 : Л-Я. – 364 с.

References

1. *The Concept of the New Ukrainian School*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>. (in Ukr.)
2. Symonenko, S. M. (2005). *Psychology of the Visual Thinking*: abstract of the thesis in candidacy for doctor of psychological sciences. Kharkiv: National University named after V. N. Karazin (in Ukr.)
3. Ivaniuta, O. V. (2003). *Psychological Peculiarities of the Visual Thinking at the Age of Adolescence*: abstract of the thesis in candidacy for doctor of psychological sciences. Kharkiv: National University named after V. N. Karazin (in Ukr.)
4. Roem, D. (2013). Visual thinking. How to «sell» your ideas with visual images / translated from English by O. Medved'. Moscow: Mann, Ivanov, Ferber, Eksmo (in Russ.)
5. Yashchenko, L. E. (2016). From text format to infographic: philosophical and pedagogical reflections. Hileya. Naukovyy visnyk: [zbirnyk naukovykh prats'] (*Gileia. Scientific Herald: [collection of research papers]*), 105 (№ 2), 307–310. – Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/gileya_2016_105_ (in Ukr.)
6. Babich, O., & Semenykhina, O. (2014). To the issue of the correlation of concepts of visibility and visualization. Naukovyi zhurnal. Fyzyko-matematychna osvita (*Scientific Journal. Physics and Mathematical Education*), 2 (3), 47–53 (in Ukr.)
7. Bezuglyi, D. (2014). Visualization as a Modern Learning Strategy. Naukovyi zhurnal. Fyzyko-matematychna osvita (*Scientific Journal. Physics and Mathematical Education*), 1 (2), 5–11 (in Ukr.)
8. Redkina, B. A. (2016). Scribing and visual thinking. *New information technologies in education: collection of research papers of the IX International Scientific and Practical Conference, (Ekaterinburg, May 15-16, 2016)*. – Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=26242924> (in Russ.)
9. Yarmoshchuk, O. O., Vasilyuk, V. M., & Demchuk, O. O. (2017). Use of scribing as an active method of training in classes with students in the specialty «Physical education». Aktual'ni problemy pedahohiky,

- psykholohiyi ta profesiynoyi osvity (*Current problems of pedagogy, psychology and vocational education*), 1. – Retrieved from <http://journals.urau.ua/appfpo> (in Ukr.)
10. Belousova, L. I., & Zhitienova, N. V. (2016). Visualization of educational material using the technology of scribing in the professional activity of the teacher. *Fyzyko-matematychna osvita: naukovyy zhurnal (Physical-mathematical education: scientific journal)*, 1 (7), 39–47. – Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/vizualizatsiya-navchalnogo-materialu-z-vikoristannyam-tehnologiyi-skraybing-u-profesiyniy-diyalnosti-vchitelya> (in Ukr.)
11. Zapasko, Ya. P., Golod, I. V., & Bilyk, V. I. et al. (2000). *Decorative and applied art: dictionary*. (Vols. 1–2). Lviv: Poster (in Ukr.)

Abstract. Movchan V. I. The development of visual thinking of future primary school teachers by the means of scribing.

Introduction. *The immediacy of studying scribing as a mean of developing the visual thinking of future primary school teachers is determined by the fact that scribing has powerful capabilities to increase the effectiveness of the development of graphic perception, visual thinking and the formation of skills of visualization information.*

Purpose. *To analyze the ways of using scribing as a mean of developing the visual thinking of future primary school teachers.*

Results. *The ability to think visually is the indicator of professionalism in many spheres of science and technology. Therefore, in the educational process of future primary school teachers training it is necessary to use modern means and ways of visual thinking development. Scribing is one of the tools that complements and enhances educational process by usage of simple images and contributes to the effective development of visual thinking.*

The lecture of a teacher, given with the help of simple, but at the same time, understandable drawings helps to organize the process of learning easily, informally and lively. It is known that any task is easier to solve with the help of elementary images. A picture created by a teacher during explanation of a new topic contributes to a better understanding of the educational material by junior pupils. A lesson with the use of scribing, when a teacher demonstrates the logical combination of images and educational material, is taught in a positive atmosphere and contributes to a conscious perception of knowledge.

Originality. *It is proved that one of the ways of developing the visual thinking of future primary school teachers is the ability to explain the educational material, to visualize their own creative ideas or projects with the means of scribing. Students during the course «Labor Study with the Workshop» produce thematic elements of applications from various materials (paper, cardboard, textiles, natural and artificial materials) that can be used for demonstration application, magnetic, flannelography or combinative scribing during the educational process in elementary school.*

For the evolvement of visual thinking, first of all, it is worth developing the students' perception of stylized forms, the ability to create their own pictograms on a given topic, ex-libris and logos. This practice gives the opportunity to accumulate the experience of the imaging of stylized forms, independent creative search and revealing their own scribing style. Practical tasks allow solving a number of educational and pedagogical tasks: the formation of visual perception and thinking, the development of graphic skills, the ability to establish causal relationships and independently generate new knowledge.

Conclusion. *Scribing helps simply and in a short time explain the educational problem, activate cognitive activity, generalize and systematize a large amount of information, analyze the creative project. Explaining the educational material with simple images makes the learning process positive, understandable and interesting that meets the needs of elementary education. It should be noted that the development of visual thinking of future primary school teachers by means of scribing allows performing educational process in accordance with requirements of modern visual and communicative space.*

Key words: *future primary school teachers; visual thinking; visual information; educational information; scribing; imagination; picture.*

Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 19.04.2017

УДК 378.046 (045)

НИКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, докторант кафедри
педагогіки вищої школи і освітнього
менеджменту, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: nikolaesky@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ПОТЕНЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Здійснено комплексний аналіз проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій та їх впливу на результативність професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти. Під час дослідницько-експериментальної роботи здійснено дослідження застосування потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій щодо теми нашого наукового пошуку.*

Запропоновано структуру авторського Інтернет-клубу як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору.

На рівні перспектив подальшого дослідження виокремлено роботу з вивчення ІК-компетентності викладачів і готовності їх до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології; Інтернет-конференція; сайт; Інтернет-клуб; дистанційна освіта; професійно-педагогічна самореалізація; викладач системи післядипломної педагогічної освіти; педагогічна майстерня; інформаційно-комунікаційний простір.*

Постановка проблеми. Активний розвиток і функціонування закладів післядипломної педагогічної освіти орієнтоване на входження їх у світовий інформаційно-освітній простір. Такий процес супроводжується суттєвими змінами в післядипломній педагогічній освіті, що пов'язане з внесенням коректив у зміст технологій навчання, які повинні бути адекватними сучасним технічним можливостям і сприяти гармонійному входженню науково-педагогічної спільноти в інформаційне суспільство. Тому одним із пріоритетних завдань удосконалення системи післядипломної освіти є створення умов для самореалізації й розвитку викладачів, які здійснюють освітній процес на курсах підвищення кваліфікації з застосуванням новітніх технологій у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що в наукових працях останніх десятиліть активно розробляються питання застосування ІКТ в освітньому процесі, зокрема: застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України (В. Биков, В. Лапинський, А. Пилипчук, М. Шишкіна); теорії та методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (С. Панюкова); методологічні й педагогічні основи особистісно орієнтованої дистанційної освіти, що інтегрує педагогічні й телекомунікаційні технології (А. Хуторської); застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі (А. Некрасова, О. Пінчук, Г. Чередниченко); формування системи інформаційних компетентностей (М. Жалдак) та інформаційно-пошукових, дослідницьких умінь (Ю. Рамський); поєднання соціальної взаємодії й мережевої освіти (Є. Патаракін); дослідження зарубіжного досвіду застосування віртуальних спільнот як інноваційних освітніх середовищ

(І. Малицька); проектування середовища онлайнного навчання (З. Сейдаметова, В. Царенко); застосування віртуальних соціальних мереж у загальній середній освіті (Н. Давидова, І. Іванюк, С. Литвинова, А. Яцишин).

Утім, слід зазначити, що, незважаючи на активізацію зусиль науковців, які спрямовані на вивчення окремих питань інформатизації освітнього процесу, у сучасній літературі практично відсутні дослідження потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Мета статті – презентувати результати дослідження застосування потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Застосування ІКТ у науково-методичній діяльності викладачів системи післядипломної освіти є новим етапом, який сприяє не лише індивідуалізації освітнього процесу при збереженні його цілісності за рахунок автоматизованих навчальних програм, але й зміні процесу пізнання шляхом розвитку логічного, дослідницького мислення. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють науковцям професійно і педагогічно самореалізуватися й апробувати себе в ролі фасилітатора, тьютора, коучера. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість побудови інформаційно-комунікаційного освітнього простору як відкритої системи освіти, що забезпечує кожному індивіду власну траєкторію навчання і самонавчання. Зазначене вище зумовило виокремлення в рамках нашого наукового дослідження організаційно-педагогічної умови професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами ІКТ – *педагогічно доцільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій.*

На підставі аналізу наукових праць (Д. Афанасьєв [1], В. Биков [2], О. Висоцька [3], В. Лапінський [4], А. Манак [5], А. Пилипчук [4], Д. Табачник [10], М. Шишкіна [4]) під інформаційно-комунікаційними технологіями розуміємо *сукупність методів і технічних засобів, які послуговуються для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання й застосування інформації.*

Наголошуючи на перевагах застосування інформаційно-комунікаційних технологій, порівняно з іншими засобами навчання, науковці зазначають, що упровадження ІКТ в освітній процес дозволяє:

- здійснювати швидкий доступ до вітчизняних і зарубіжних джерел інформації, зберігати і перетворювати її великі обсяги;
- моделювати різні процеси та явища, швидко розповсюджувати і впроваджувати результати досліджень у практику [6, с. 23];
- значно підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу, оскільки використання ІКТ в освітньому процесі як інтерактивного багатоканального інструменту пізнання активізує всі види розумової діяльності учнів [9];
- створювати спільний мережевий контент (глосарії, статті, обговорення, блоги, мультимедійні бібліотеки); завдяки використанню мультимедійного комунікативного простору організувати спільну проектну діяльність; поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії; спостерігати за результатами освітньої діяльності кожного учня; розвивати навички рефлексії шляхом фіксації учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку і саморозвитку; застосовувати інноваційні форми організації навчального процесу (проект, мозковий штурм, дискусія) [8].

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що нині інформаційно-комунікаційні технології стають потужним засобом в освітньому процесі системи

післядипломної освіти, застосування якого дає змогу академічній спільноті вирішувати науково-методичні завдання на якісно вищому рівні.

Коротко представимо результати нашого дослідження в контексті презентованої проблеми під час проведення формувального етапу дослідницько-експериментальної роботи.

У розрізі нашого наукового пошуку цікавими виявилися ідеї щодо створення й функціонування віртуальних освітянських спільнот у закладах післядипломної освіти, які відображають ідею професійно-педагогічної самореалізації безпосередньо викладацького складу. Нами виявлено, що протягом останніх років активно розвиваються в системі післядипломної освіти такі віртуальні освітні продукти, як-то: інноваційний освітній Інтернет-простір «Інтернет-Брама» (Запорізький ОПОПП, <http://www.interbrama.in.ua/>), «Віртуальна кафедра педагога-новатора» (Івано-Франківський ОПОПП, <http://www.ipro.if.ua/index.php/2012-10-23-11-51-07>), «ДніпроWiKi» і «Медіаосвітній простір» (Дніпропетровський ОПОПП, <http://doiipro.dp.ua/ndg/links.html>) та інші.

Відповідно до завдань нашого дослідження було розроблено віртуальну платформу – Інтернет-клуб-освітній салон «Педагогічний ексклюзив» (<http://salon.klasna.com/uk/site>), який став частиною регіонального інформаційного простору КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників» Черкаської обласної ради.

Слід зазначити, що Інтернет-клуб-освітній салон «Педагогічний ексклюзив» (далі – Клуб) спрямований на здійснення професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Завданням Клубу є допомога і можливість викладачам самореалізовуватися на професійному і педагогічному рівнях, розкриття творчого й особистісного потенціалу науковця.

Нами було передбачено, що застосування потенційних можливостей Клубу сприятиме розвитку таких умінь і навичок викладачів: аналізувати педагогічну літературу і нормативні документи з питань викладання навчальної дисципліни, навчальні плани, методичні посібники, дидактичний матеріал; планувати власну дослідницьку і наукову діяльність щодо вирішення актуальних проблем професійної освіти, презентувати результати власної професійно-педагогічної діяльності, взаємодіяти з іншими колегами-науковцями і вчителями-слухачами курсів підвищення кваліфікації.

У відповідності до мети і завдань функціонування створеного в ході дослідження інформаційно-комунікаційного простору структуру Клубу склали такі розділи: «Головна сторінка сайту», «Орієнтири в освіті», «Науково-методична робота», «Мистецтво бути вчителем», «Навчаючи – вчимося», «Шлях до майстерності», «Скарбниця педагогічної мудрості», «Фотогалерея», «Корисні лінки», які є тематично взаємопов'язаними та інформаційно доповнюваними. Презентовані рубрики спрямовані безпосередньо на вчителів, які проходять курси підвищення кваліфікації, та мають методичний зміст. На сторінці Клубу розміщено авторську віртуальну педагогічну майстерню «Інноваційний пошук» для викладачів системи післядипломної освіти, які мають можливість самопрезентувати себе як науковці та викладачі-андрагоги.

Представимо зміст і потенційні можливості кожної сторінки Клубу в контексті досліджуваної нами проблеми.

Головна сторінка сайту. На сторінці представлено інформацію для викладачів і вчителів, яка сприяє їхній професійно-педагогічній самореалізації засобами ІКТ. Крім цього, зазначено, що сучасному викладачеві, який прагне до успішної професійної

самореалізації, недостатньо використовувати наявні фахові знання, методи, технології навчання, потрібно постійно шукати нові ефективні і раціональні шляхи розв'язання педагогічних завдань.

На сторінці «*Орієнтири в освіті*» представлено ряд наукових доробків, що сприяють особистісному і професійному зростанню як викладацької аудиторії, так і вчителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації. Зокрема, актуальним є матеріали стосовно використання інформаційного простору в освітньому процесі для змістового і цікавого наповнення уроків, системи цінностей молодого покоління XXI століття.

Сторінка «*Науково-методична робота*» спрямована на всебічне підвищення професійної компетентності та професійної майстерності кожного учасника віртуальної взаємодії, розвиток і реалізацію творчого потенціалу не лише кожного педагога, а й освітянської спільноти регіону в цілому. Відповідно до такої ідеї щодо створення рубрики підібрано науково-методичні доробки викладачів і вчителів, які можуть бути застосовані учасниками віртуального спілкування у власній практичній діяльності («Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: соціальна компетентність»; «Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник»; «Акмеологічний словник»).

Сторінка створеної нами рубрики «*Мистецтво бути вчителем*» надає можливість усім учасникам віртуальної взаємодії ознайомитися з порадами щодо значущості професії вчителя, його авторитетності, професійного іміджу педагога, який, на жаль, залишається стереотипним явищем серед інших.

Рубрика «*Навчаючи – вчимося*», окрім інноваційних Інтернет-матеріалів, що підібрані нами (наприклад, інформація щодо безкоштовних освітніх ресурсів, які допоможуть здобути якісну освіту), презентувала власні інноваційні ідеї та проекти педагогічної спільноти регіону. При цьому наголошувалося, що новітні розробки та отриманий кожним із педагогів досвід може бути представлений у вигляді статей, тез, звітів. Протягом формувального етапу експерименту викладачі та вчителі публікували на цій сторінці власні практичні доробки, корисні ідеї, поради своїм колегам, що, на нашу думку, сприяло ознайомленню інших із новим педагогічним досвідом.

На сторінці «*Шлях до майстерності*» розміщено матеріали під загальною назвою «Літературний альманах» і «Сторінками фахової періодики». Окрім цього, науково-педагогічна спільнота в рубриці «*Презентація досягнень*» мала можливість у формі презентацій здійснювати обмін досвідом і результатами власної діяльності, що також сприяло результативності професійно-педагогічної самореалізації. Такі презентації були представлені у вигляді відео, статей, коментарів, книг. На презентованій сторінці в рубриці «*Педагогічне портфоліо педагога*» розміщено збірку авторських освітніх продуктів, що розроблені в результаті дослідницької діяльності педагогів. Створення вчителями власних портфоліо в ході формувального етапу експерименту сприяло розвитку в них навичок аналізу і самоаналізу власної професійної й педагогічної діяльності за рахунок порівняння особистих досягнень із результатами педагогічного пошуку інших.

Сторінки «*Скарбниця педагогічної мудрості*», «*Фотогалерея*», «*Корисні лінки*» є інформаційно спрямованими щодо актуальності й сучасності питань у галузі освіти.

У розрізі функціонування Інтернет-клубу-освітнього салону «Педагогічний ексклюзив» створено авторську віртуальну педагогічну майстерню «Інноваційний пошук» для викладачів системи післядипломної освіти [7].

Метою створення педагогічної майстерні викладачів було не лише висвітлення власного професійно-педагогічного досвіду в галузі психолого-педагогічних наук, презентації особистісної моделі професійного становлення та власних наукових досягнень, а й популяризація результативності професійно-педагогічної самореалізації у методичній, науковій та інноваційній діяльності, здійснення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу і зворотного зв'язку між ними, а також забезпечення індивідуальної та групової самостійної роботи [7, с. 99].

Структура віртуальної педагогічної майстерні має комплекс компонентів, який забезпечує системну інтеграцію інфокомунікаційних технологій у процес навчання й суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Зокрема, інформаційно-освітній блок включає в себе зміст майстерні (теми круглих столів, вебінарів, он-лайн конференцій, методичних Інтернет-семінарів, тематичних форумів, чатів, віртуальних кімнат для спілкування), а також усі доступні джерела інформації з актуальних тем обговорення (електронні бібліотеки і сховища інформації, ресурси Інтернету, пошукові системи, методичні матеріали) [7, с. 101].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, застосування потенційних можливостей ІКТ простору, у першу чергу, повинне стати підґрунтям для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти.

Серед перспектив подальшого дослідження цієї проблеми виокремлюємо роботу щодо вивчення питання інформаційно-комунікаційної компетентності академічної спільноти і рівня готовності викладачів використовувати ІКТ у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Афанасьев Д. Роль Интернет-мережевих спільнот у становленні інформаційного суспільства в Україні / Дмитро Афанасьєв // Віче. – 2010. – № 2. – С. 2–4.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2009. – 684 с.
3. Висоцька О. Є. Формування єдиного інформаційно-освітнього простору як чинник випереджаючої освіти для сталого розвитку / О. Є. Висоцька, М. Г. Ватковська // Комп'ютер у школі та сім'ї : наук.-метод. журн. – 2012. – № 6. – С. 48–50.
4. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / В. В. Лалінський [та ін.] ; за наук. ред. В. Ю. Бикова. – Київ : Педагогічна думка, 2010. – 160 с.
5. Манако А. ІКТ, інновації та підтримка масового безперервного навчання / Алла Манако // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах : наук.-метод. журн. – 2012. – № 4. – С. 58–64.
6. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология обучения / В. М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47–52.
7. Ніколаєску І. О. Віртуальна педагогічна майстерня як форма професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти / І. О. Ніколаєску // Освіта Закарпаття. – 2015. – № 22. – С. 99–102.
8. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 : монография / Е. Д. Патаракин. – Москва : НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.
9. Сейдаметова З. С. Проектирование среды онлайн-обучения / З. С. Сейдаметова, В. А. Темненко // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 32. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2011. – С. 101–106.
10. Табачник Д. Роль ІКТ у створенні єдиного європейського освітнього простору / Д. Табачник // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2011. – № 4/5. – С. 4–9.

References

1. Afanasyev, D. (2010). The role of Internet-network communities in the development of the information society in Ukraine. *Veche (Veche)*, 2, 2–4 (in Ukr.)
2. Bykov, V. Y. (2010). *Models of organizational systems of open education*: monograph. Kyiv (in Ukr.)
3. Vysotskaya, O. E. (2012). Formation of a single informational and educational space as a factor of a forward-looking education for sustainable development. *Computer u shkoly ta sim'yi (Computer at school and family)*, 6, 48–50 (in Ukr.)

4. *Means of information and communication technologies of a single information space of the education system of Ukraine: monograph* (2010). Kyiv (in Ukr.)
5. Manaco, A. (2012). ICT, Innovation and Support for Continuous Education. *Informatyka ta informatsyiny tehnologiyi v navchal'nih zakladah (Informatics and Information Technology in Educational Institutions)*, 4, 58–64 (in Ukr.)
6. Monakhov, V. M. (1990). What is the new information technology of teaching? *Matematy`ka v shkole (Mathematic at school)*, 2, 47–52 (in Russ.)
7. Nikolaesku, I. O. (2015). Virtual pedagogical workshop as a form of vocational and pedagogical self-realization of the teacher of postgraduate education system. *Osvita Zakarpattya (Educational at Zakarpattya)*, 22, 99–102 (in Ukr.)
8. Patarakin, E. D. (2009). *Social interactions and network training 2.0 : monograph* (in Russ.)
9. Seydametova, Z. S. (2011). Designing an online learning environment. *Uchenyie zapysky Krymskogo ynzhenerno-pedagogycheskogo unyversyteta (Scientific notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University)*, 32, 101–106 (in Russ.)
10. Tabachnik, D. (2011). The role of ICT in the creation of a united European educational space. *Informatyka ta informatsyiny tehnologiyi v navchal'nih zakladah (Informatics and Information Technologies in Educational Institutions)*, 4/5, 4–9 (in Ukr.)

Abstract. *Nikolaesku I. O. Research of use potential of information and communication technologies for professional and pedagogical self-realization of the postgraduate teacher.*

Introduction. *One of the priority tasks of improving the system of postgraduate education is to create conditions for the self-realization and development of teachers. Professional-pedagogical self-actualization of the postgraduate teachers facilitates the use of information and communication technologies in the educational process.*

Purpose. *The research results of the potential use opportunities for information and communication technologies for the professional-pedagogical self-realization of the postgraduate teachers are presented.*

Results. *The implementation of one of the organizational and pedagogical conditions of vocational and pedagogical self-realization of the postgraduate teachers by means of ICT is considered. We have identified pedagogically expedient use of information and communication technologies. It is noted that information and communication technologies are a powerful tool in the educational process of the postgraduate education system. The analysis of the functioning of virtual educational communities in institutions of postgraduate education, which reflect the idea of teachers' professional and pedagogical self-realization. An analysis of sites of institutes of postgraduate education on the research problem is carried out.*

Originality. *The author's online educational club «Pedagogical Exclusive» was developed. The purpose of the Club is to help and provide teachers with self-realization at the professional and pedagogical levels, revealing the creative and personal potential of the scientist. Content of the pages and sections of the Club. Created author's virtual pedagogical workshop «Innovative search» for of the postgraduate teachers was created. The purpose of the pedagogical workshop was to educate teachers not only to highlight their own professional and pedagogical experience in the field of psychological and pedagogical sciences, the presentation of a personal model of professional formation and their own scientific achievements, but also to popularize the effectiveness of vocational and pedagogical self-realization in methodological, scientific and innovative activities, the implementation of interaction between all participants in the educational process and feedback between them, as well as providing individual and group independent work.*

Conclusion. *The use of potential opportunities for ICT space should provide the basis for the professional-pedagogical self-realization of the postgraduate pedagogical teachers. Prospects for further research are the study of the information and communication competence of the academic community and the level of teachers' readiness to use ICT in their professional activities.*

Key words: *information and communication technologies; Internet conference; site; Internet club; distance education; vocational and pedagogical self-realization; the postgraduate pedagogical teachers; pedagogical workshop; information and communication space.*

*Одержано редакцією 03.05.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017*

УДК 378.147.091 (045)

ОСОВА Ольга Олексіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
іноземної філології, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна
e-mail: osova.olga@gmail.com

ТАНДЕМ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

***Анотація.** Представлено проблему тандем-технологій як сучасних технологій навчання іноземних мов. З'ясовано, що тандем-технології в навчанні іноземних мов і культур – це технології навчання, в основі яких лежить самостійне (автономне) оволодіння іноземною мовою і культурою двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі. Доведено, що тандем-технології як допоміжні при вивченні іноземної мови в педагогічних вищих навчальних закладах також впливають на процес навчання, оскільки сприяють ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів.*

У ході дослідження визначено характерні особливості тандем-технологій у процесі їх застосування під час вивчення іноземної мови, а саме: наявність соціально-індивідуального характеру, асиметрії у відносинах між партнерами, взаємозамінність ролей, активізація природного механізму мотивації, посилення внутрішньої мотивації учасників, яка має на меті вивчення іноземної мови в взаємодії з іншими. Принцип тандему руйнує стереотип, що процес навчання – механічний процес передачі знань, який є можливим лише за участі професійного педагога. Важливо, що тандем-технології вможливають отримання задоволення від міжкультурного спілкування.

***Ключові слова:** викладач; студент; мова; культура; технології навчання; тандем-технології; іноземна мова; автономне навчання.*

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного розвитку сучасного суспільства, коли глобалізація стає невід'ємною частиною всіх сфер людського життя, однією з найголовніших вимог соціуму до людини і кожної людини до самої себе є вивчення іноземних мов. При цьому знання однієї іноземної мови вже вважається недостатньою умовою для успішного кар'єрного зростання і розвитку. У зв'язку з цим все більше науковців, педагогів і викладачів іноземної мови звертається до методів і технологій навчання, що дозволяють швидше і якісніше оволодіти тією чи тією іноземною мовою. Одними з таких технологій є, на наш погляд, «тандем-технології», які передбачають безпосереднє спілкування з носієм мови, що вивчається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування тандем-технологій у процесі навчання іноземних мов вивчається дослідниками М. О. Волошко, С. С. Ковальчук, Н. Ф. Коряковцевою, Т. Ю. Тамбовкіною, M. Calvert, G. Nehmann, S. Gläsmann, D. Ponti та ін. Однак, у проаналізованих нами працях не розглядається застосування цих технологій для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів, а також не враховується розширення їх можливостей в умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті – визначити місце тандем-технологій серед педагогічних технологій і технологій навчання іноземних мов і культур, проаналізувати особливості застосування зазначених технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У методичній і педагогічній літературі тандем-технологію відносять до інтенсивних технологій вивчення іноземної мови, оскільки вона передбачає безпосереднє занурення в мову в процесі спілкування з його носієм. Тандем-технологія визначається як спосіб самостійного вивчення іноземної мови двома

партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі [6, с. 28]. З цього визначення витікає також і поняття «тандем-партнера», тобто одного з учасників такого процесу навчання. Як відомо, тандем-технологія виникла в 60-ті роки ХХ століття в Німеччині на базі німецько-французьких студентських зустрічей, у процесі яких студенти, носії різних мов – німецької та французької – вивчали мови один одного. Уперше термін «тандем» був застосований для позначення зустрічей студентів, які вивчають іноземні мови на основі заздалегідь підготовлених робочих матеріалів, у рамках «Робочої групи по прикладній лінгвістиці французької мови» у 1970 році в Німеччині. Надалі, у 1980-х роках, в університетах Європи почали відкриватися перші тандем-курси [2, с. 9–11]. У 1992-1994 роках розпочалася робота зі створення міжнародної тандем-мережі в Інтернеті [6, с. 29].

Увага до тандем-технологій нині пов'язана зі швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які вможливають віртуальне спілкування іноземною мовою будь-де і будь-коли, роблять вивчення іноземної мови легким, невимушеним і цікавим. Тандем-технології в навчанні іноземних мов і культур – це технології навчання, в основі яких лежить самостійне (автономне) оволодіння іноземною мовою і культурою двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі [3, с. 571]. Назва цих технологій походить від англійського слова *tandem*, що означає «велосипед для двох чи для трьох». Оволодіння мовою партнера (партнерів) відбувається через реальне або віртуальне спілкування, спрямоване на знайомство з мовним партнером, культурою його країни, цікавою інформацією.

У методиці навчання іноземних мов і культур уточнено типи педагогічних технологій і створено їх класифікацію [7, с. 13–19], у якій визначено тип «тандем-технології» у навчанні іноземних мов і культур та його види: з використанням технічних засобів; без використання технічних засобів у процесі мережевого спілкування.

Метою тандем-технологій є оволодіння іноземною мовою, носієм якої є тандем-партнер, у процесі спілкування, знайомства з культурою країни мови, що вивчається. Крім того, у процесі навчання в тандемі досягається мета, дуже важлива для вільного володіння іноземною мовою, особливо для тих, хто має намір надалі користуватися отриманими знаннями з практики. Такою метою є формування комунікативної компетенції, тобто здатності й готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носієм мови.

На початковому етапі вивчення мови тандем-технологія може зіграти провідну роль у формуванні фонетичних навичок студентів, у постановці вимови і сприйняття іноземної мови на слух, у формуванні лінгвістичної компетенції – систематичного знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології [1, с. 5]. На більш просунутому етапі вивчення мови тандем-метод допомагає скоригувати можливі помилки у вивченні мови, сформуванню дискурсивну компетенцію – здатність побудови цілісних зв'язних і логічних висловлювань різних функціональних стилів в усній і письмовій мові [1, с. 6].

Як допоміжні технології при вивченні іноземної мови в педагогічних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) тандем-технології значно впливають на процес навчання, оскільки зазначені технології сприяють ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів. Також відбувається процес застосування засвоєних знань на практиці.

В організації тандем-навчання доцільно дотримуватися таких етапів: підготовчого, змістовим наповненням якого є організаційна бесіда зі студентами, пошук студентами потенційних тандем-партнерів на спеціальних сайтах для вивчення мови; проведення викладачем іноземної мови та/або викладачами відповідних

дисциплін («Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні», «Сучасні інформаційні технології», «Інноваційні підходи до викладання іноземних мов») інструктажу з безпеки роботи в мережі Інтернет; спільне з партнером (партнерами) визначення мети, змісту, засобів і стратегій взаємного навчання, складання плану роботи; основного, який включає вибір виду взаємного навчання (з одним чи кількома тандем-партнерами у процесі мережевого спілкування); віртуальне спілкування на сайтах, у соціальних мережах чи за допомогою програми Skype; реальне спілкування тандем-партнерів під час особистих зустрічей; підсумкового, який передбачає письмовий чи усний звіт викладачеві про результати тандем-навчання, проведення групової відео-конференції.

Аналіз літератури з теми дослідження [3-6] дозволяє стверджувати, що на будь-якому етапі вивчення іноземної мови тандем-технології є ефективним способом формування соціокультурної компетенції – знання культурних особливостей носія мови, його звичок і традицій, норм поведінки й етикету, уміння їх розуміти і застосувати у процесі комунікації, а також соціолінгвістичною компетенції – здібності вибрати і застосувати відповідні мовні засоби залежно від ситуації й мети спілкування. Зазначені компетенції є ключовими в системі професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога. Окрім того, як показує практика, саме тандем-технологія має безперечну перевагу при необхідності подолання так званого «мовного бар'єру», причому як лінгвістичним його складником, так і соціальним, і психологічним.

У ході дослідження з'ясовано, що основними формами роботи в рамках зазначеної технології, є індивідуальна – учасники обираються з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб (вік, мотивація, стать, рівень знань, захоплення); колективна – зміст і стратегія роботи обирається в залежності від учасників тандем-курсу. Основними принципами, яких необхідно дотримуватися у процесі реалізації тандем-технологій, є такі: по-перше, зустрічі повинні проходити у два етапи – послідовно одна за одною для того, щоб не змішувати мови, оскільки застосування рідної мови значно спрощує процес комунікації та розуміння між співрозмовниками. Мовні партнери повинні виділяти однакову кількість часу на обидві мови, але не менше однієї години. По-друге, для ВНЗ, де процес вивчення мови контролюється педагогом у вигляді перевірок і оцінювання, є характерним застосування автономного тандему. Незалежний тандем не має жодного виду контролю. Проте в обох випадках автономія процесу спілкування є відносною, оскільки учасники тандему постійно підтримують один одного у процесі оволодіння іноземною мовою.

Вибір того, як проходитиме тандем, залишається за співрозмовниками, особливо в індивідуальних тандамах. Як свідчить практика, найпоширенішим і найпопулярнішим типом взаємодії є вільна бесіда на будь-яку тему, виконання вправ із граматики й інших видів вправ. У цілому тандем-технології передбачають творчий та індивідуальний підхід. Переваги такої форми навчання виходять далеко за межі вивчення певної теми чи навіть предмета; вони розвивають ті соціальні навички, що стануть у нагоді студенту як майбутньому педагогу. Психолог Ф. Вейнерт стверджує, що успішне заняття – це таке, коли на занятті більше вивчають, ніж навчають. Автономне навчання переносить акцент із викладача на студента, що дає останньому можливість отримати практичний досвід, проявити здатність мислити й аналізувати, дійти самостійних висновків.

По-третє, темп вивчення є також індивідуальним – у залежності від потреб студентів. Завдяки цьому тандем-технології є широко розповсюдженими в академічних колах, оскільки вони дозволяють практикувати і застосовувати знання в ситуаціях реального спілкування з носіями мови або з більш компетентними співрозмовниками, які вільно розмовляють іноземною мовою.

Аналіз науково-педагогічних джерел [6–8] дозволяє виявити основні характерні особливості тандем-технологій у процесі навчання іноземних мов. Тандем-технології мають соціально-індивідуальний характер. На заняттях студенти мають широкий спектр можливостей для взаємодії й діалогу, колективної роботи, але мало часу виділяється індивідуальному навчанню. Саме тому виникає необхідність в індивідуалізації процесу навчання, що дає змогу кожному студенту проявити і покращити свої знання з іноземної мови. На відміну від традиційних технологій вивчення іноземних мов саме тандем-технології сприяють максимальній соціалізації та індивідуалізації освітнього процесу. З однієї сторони вони є особистісно орієнтованими, з другої – сприяють взаємодії за допомогою співпраці. У процесі вивчення іноземної мови в тандемі – ці протилежні методи (індивідуальний і соціальний) – тісно пов'язані. Ця взаємодія є ефективною й мотивує студентів, оскільки сам процес спілкування з носієм мови (або з фахівцем у даній мові) дає певний стимул для розвитку мовних і комунікативних навичок.

Тандем-технології мають характер «узаємозамінних ролей», тобто межа між викладачем і студентом зникає. Кожен зі співрозмовників виступає в ролі «мовного експерта». У відносинах між партнерами зазвичай спостерігається асиметрія, натомість у тандемі ці ролі є взаємозамінними. Зміна ролей сприяє подоланню мовного бар'єру на психологічному рівні, асиметрії між більш і менш досвідченими з мовного погляду співрозмовниками, що, зазвичай, викликає відчуття неповноцінності, страх перед помилками, сором'язливість.

Природний механізм мотивації характеризується тим, що учасники тандему можуть отримати лише те, що вони самі готові дати. Якщо один із учасників хоче, щоб його співрозмовник був максимально активним, він також, у свою чергу, має демонструвати максимальну зацікавленість і активність. У іншому випадку виникне дисбаланс і напруженість у процесі спілкування. Внутрішня автономія учасників, яка має на меті вивчення іноземної мови в узаємодії з іншими. Принцип тандему руйнує стереотип, що процес навчання – механічний процес передачі знань, який є можливим лише за участі професійного педагога. Тандем-технології дають можливість отримувати задоволення від міжкультурного спілкування. Цей процес неможливий без активної участі кожного з учасників, вираження емоцій, обміну досвідом.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що тандем-технології широко застосовуються саме для вивчення німецької та англійської мов. Це пояснюється тим, що дана технологія виникла і сформувалася саме в Німеччині, тому є найбільш розробленою для вивчення німецької мови. Оскільки метою більшості, які вивчають іноземну мову по всьому світу, є саме англійська як міжнародна мова, то в міжнародних тандем-мережах при заповненні опитувань і анкет у графі «мова, що вивчається», найчастіше вказується саме англійська.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення іноземної мови в тандемі – природний процес узаємодії, у якому головне місце займає принцип реалізації комунікативного підходу до навчання. Як допоміжні при вивченні іноземної мови в педагогічних ВНЗ тандем-технології також впливають на процес навчання, оскільки зазначені технології сприяють ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів. Також відбувається процес застосування засвоєних знань на практиці. Їх потенціал на цей час значно збільшився за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій. Цей вид технологій навчання іноземних мов може і повинен застосовуватися для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів уже на початковому ступені навчання з метою підвищення ефективності освітнього процесу з вивчення іноземної мови і створення умов для подальшої академічної та професійної мобільності майбутніх фахівців.

Роль викладача іноземної мови у процесі реалізації тандем-технологій є складною й різноманітною. У першу чергу, він не є авторитарним керівником, який просто ретранслює знання, а людиною, яка здатна його скоригувати відповідно до навчальної ситуації та намагається творчо підійти до його виконання. Разом із тим, це не означає відсутності контролю за його педагогічною діяльністю, а лише зміщення акцентів відповідальності викладача за кінцевий результат навчання, рефлексію власної професійної діяльності, стандартизацію освітнього процесу шляхом зменшення бюрократичних перепон і зайвого адміністративного втручання, що приводить до зменшення автономних якостей викладача.

Перспективу подальшого дослідження означеної проблеми вбачаємо в розгляді можливостей застосування тандем-технологій для формування в майбутніх учителів іноземної мови вмінь письма.

Список використаної літератури

1. Измайлова Ю. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты [Электронный ресурс] / Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева. – Саратов : Институт развития бизнеса и стратегий СГТУ, 2010. – Режим доступа: http://rgu-penza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova,Piskareva.pdf
2. Кудрявцева Е. Л. Использование тандема для изучения русского языка как иностранного и сохранения русского языка как родного у естественных билингвов : методические основания / Е. Л. Кудрявцева // Институт иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда, 2012. – 130 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Осова О. О. Особливості реалізації технологій навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України у кінці ХХ – початку ХХІ ст. Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. : Г. П. Шевченко. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – Вип. 1 (76). – С. 166–175.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – С. 36–37.
6. Солонцова Л. П. История методов обучения иностранным языкам : учебник [для студентов языковых специальностей педагогических вузов и преподавателей иностранных языков средних и высших образовательных учреждений различного типа] / Л. П. Солонцова. – Павлодар : ЭКО, 2009. – 104 с.
7. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболева. – Київ : Ленвіт, 2015. – 444 с.
8. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 13.

References

1. Izmaylova, Yu. M., & Piskareva, Ye. M. (2010). *Formation of language communicative competence and its components*. Saratov. Retrieved from http://rgu-penza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova,Piskareva.pdf (in Russ.)
2. Kudryavtseva, Ye. L. (2012). *Using tandem for learning Russian as a foreign language and preserving Russian as a mother tongue with natural bilinguals: methodological grounds*. Institut inostrannykh yazykov i media-tehnologiy Universiteta Grayfswalda (Institute of foreign languages and media technologies of Greifswald University), 130 (in Russ.)
3. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E., et al. (2013). *Methodology of teaching foreign languages and cultures*. Kyiv: Lenvit (in Ukr.)
4. Osova, O. O. (2017). Peculiarities of realizing foreign language learning technologies in Ukrainian higher pedagogical establishments at the end of XX – at the beginning of XXI centuries. Collected scientific works *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka (Personality spirituality: methodology, theory and practice)*. Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 1 (76), 166–175 (in Ukr.)
5. Solovova, Ye. N. (2008). *Methodology of teaching foreign language: advanced course*. Moscow: Astrel (in Russ.)
6. Solontsova, L. P. (2009). *The history of foreign language teaching methods*. Pavlidar: EKO (in Russ.)

7. Nikolaieva, S. Yu., Boretska, H. E., Maiier, N. V., Ustymenko, O. M., Chernysh, V. V., et al. (2015). *Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in comprehensive and higher educational establishments*. Kyiv: Lenvit (in Ukr.)
8. *Ukrainian pedagogical dictionary*. (1997). S. U. Honcharenko (Ed.). Kyiv: Lybid (in Ukr.)

Abstract. *Osova O. O. Tandem technologies as modern foreign language learning technologies.*

Introduction. *Under the conditions of the intensive development of the modern society, when globalization has become an inseparable part of all spheres of human life, one of the most essential social demands to people and every person to themselves is learning foreign languages. Moreover, speaking one foreign language is now considered to be not enough for successful career and self-development. Consequently, more and more scholars, educators and foreign language teachers start using methods and learning technologies that help to master foreign languages faster and more qualitatively. In our opinion, one of such technologies is tandem technology that involves communicating with a native speaker.*

The purpose of the article is to determine the place of tandem technologies among other pedagogical technologies and foreign language and culture learning technologies, to analyze the peculiarities of the abovementioned technologies application in the process of forming future teachers' foreign language communicative competence.

Results. *In methodological and pedagogical literature tandem method is treated as an intensive foreign language learning method since it involves immediate immersion in the language in the process of communication with a native speaker. Tandem method is defined as a way of independent foreign language learning in the course of pair work by two partners with different mother tongues.*

Nowadays attention to tandem technologies is connected with fast development of information and communication technologies that allow virtual foreign language communication wherever and whenever we like, and thus make foreign language learning easy, natural and exciting.

Tandem technologies in foreign language and culture learning are learning technologies based on independent (autonomous) mastering of foreign language and culture by two partners (ideally each learner is a native speaker in the language the proponent wants to learn) who work in pairs.

Methodology of teaching foreign languages and cultures specifies the types of pedagogical technologies and suggests their methodological classification that defines the type «tandem technologies» in teaching foreign languages and cultures and its kinds: with technological support, without technological support in the process of online communication.

Tandem technologies greatly influence the educational process as a subsidiary method in teaching foreign languages in higher pedagogical educational establishments because they encourage effective formation of future teachers' foreign language communicative competence.

In general, tandem technologies provide creative and individual approach. Benefits of this learning technique go far beyond learning a particular topic, or even a subject, it develops the social skills which will come in handy to students – future teachers.

Conclusion. *In the course of the research it was found out that tandem technologies are characterized by certain peculiarities: social-individual character, each interlocutor acts as «language expert», in partners' relations asymmetry is usually observed, while in tandem these roles are interchangeable. Besides, in the process of tandem technologies realization natural motivation mechanism gets activated, depending on which tandem participants can get only that they are ready to give themselves. Participants' internal autonomy increase as well, it is aimed at learning a foreign language in the interaction with others. The tandem principle dispels the stereotype that learning process is a mechanical process of knowledge transfer which is possible only with the participation of a professional instructor. It is important that tandem technologies provide the opportunity to get satisfaction from intercultural communication.*

Key words: *teacher; student; language; culture; learning technology; tandem technology; Foreign Language; autonomous learning.*

*Одержано редакцією 05.05.2017
Прийнято до публікації 11.05.2017*

УДК 371.32.91(07) (045)

ПОБИДАЙЛО Наталія Григорівна,
кандидат педагогічних наук, науковий
співробітник відділу навчання географії та
економіки, Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: jolly2008@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ КРАЄЗНАВЧИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

***Анотація.** Досліджено психолого-педагогічні передумови застосування дидактичних краєзнавчих ігор на заняттях фізичної географії України та визначено їх ефективність. Методи дослідження в роботі застосовано такі: пошуковий за наявною методичною та науковою літературою з аналізом знайденого матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, систематизація, абстрагування й конкретизація, вивчення й аналіз документації та результатів діяльності дослідників із проблеми проведеного дослідження. Підтверджено ефективність застосування дидактичних краєзнавчих ігор на заняттях фізичної географії й окреслено перспективні напрями подальших досліджень.*

***Ключові слова:** краєзнавство; дидактичні ігри; фізична географія; учні; ігрові технології; передумови; Україна.*

Постановка проблеми. Гра, будучи простим і близьким людині способом пізнання навколишньої дійсності, повинна бути найбільш природним і доступним шляхом до оволодіння тими чи тими знаннями, уміннями, навичками. Існуюча ж необхідність у раціональній побудові, організації й застосування її в процесі навчання й виховання вимагає більш ретельного і детального її вивчення.

У сучасній практиці навчання фізичної географії великою популярністю користуються ігрові технології. У методичній літературі описана значна кількість ігрових сюжетів, представлені класифікації. Проте ставлення вчителів до ігрових ситуацій неоднозначне: одні застосовують їх дуже активно, вважають результативними, другі перевагу надають класичним формам організації освітнього процесу.

Застосовують ігор у навчанні географії вирішує багато завдань. Вони розвивають пізнавальний інтерес до предмету, активізують навчальну діяльність учнів на уроці, сприяють становленню творчої особистості учня, оскільки багато з них часто надають навчанню проблемний характер, містять питання, на яке необхідно дати відповідь. Багато ігор дають можливість для взаємонавчання, оскільки передбачають групові форми роботи. Інтелектуально розвинуті учні займають лідерську позицію, навчають інших у командній грі. Можливість спілкування, обговорення проблем, задоволення потреби підлітків у спілкуванні.

Включення у структуру уроку фізичної географії ігрових моментів може бути застосовано для зняття втоми, розвитку особистісної свободи і розкнутості учнів, особливо слабких і невпевнених у собі [1, с. 21].

Аналіз актуальних досліджень. Основи забезпечення дидактичних умов та активізації навчання розкрито у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Ю. К. Бабанський, Г. Г. Ващенко, С. У. Гончаренко, А. А. Горбатков, П. М. Гусак, М. А. Данилов, О. К. Дусавицький, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. Д. Іванов, П. Ф. Каптерев, В. І. Лозова, Н. Є. Мойсеюк, Н. А. Морозова, Н. Д. Нікандров, А. С. Нісімчук, О. М. Пехота, Р. О. Позінкевич, Л. С. Славина, О. М. Степанов, В. О. Сухомлинський, Н. М. Тарасевич, М. М. Фіцула, О. Т. Шпак, Г. І. Щукіна, Н. Є. Щуркова, М. Д. Ярмаченко). Питання викладання природничих дисциплін у школі досліджують М. В. Гриньова, Л. А. Липова, А. В. Степанюк; психологічні

аспекти проблеми творчого розвитку школярів розкрито у працях Л. І. Божович, А. В. Брушлінського, Л. С. Виготського, Л. Л. Гурової, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, М. М. Поташника, В. В. Рибалки, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, С. В. Сисоевої, О. К. Тихомирова, Г. Уеллеса, Л. І. Шрагіної, М. Д. Ярошевського.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні передумови застосування дидактичних краснавччих ігор на заняттях фізичної географії України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Курс фізичної географії України вивчається учнями у 8 класі й має особливе значення, оскільки ним завершується вивчення шкільної фізичної географії. Завдання й зміст курсу полягають у наданні учням знань про природу України, її історичне минуле, народні традиції, розкритті в доступній формі зв'язків між природою й господарською діяльністю людей, формуванні пізнавальних інтересів у цілому й інтересу до географічної науки зокрема. При вивченні цього курсу учні продовжують знайомитися з деякими методами наукового дослідження (профілювання, спостереження за природними явищами, опрацювання матеріалів спостереження, аналіз і синтез).

Досвід учителів свідчить, що навчання курсу повинно здійснюватися в єдиному процесі разом із вихованням учнів, адже перед курсом стоять такі навчально-виховні цілі: формування національного патріотизму, виховання бережливого ставлення до національних багатств через їх раціональне застосування [1, с. 21]. Це допомагає виховувати в учнів бережливе ставлення до природи, переконує їх у тому, що природу варто застосовувати, не порушуючи взаємозв'язку, який склався у природних комплексах. Велике значення у вихованні мають заняття, які проводяться безпосередньо на природі.

До основних навчально-виховних завдань слід віднести: цілеспрямоване формування в учнів уявлень і понять про природу і природничо-географічні процеси; систематичне формування конкретних понять про рельєф, корисні копалини, гірські породи, клімат і погоду, води, ґрунти, рослинний і тваринний світ; забезпечення зв'язку змісту курсу з практикою життя. Курс фізичної географії України продовжує розумовий розвиток учнів через географічне комплексно спрямоване мислення, коли території й окремі компоненти природи розглядаються в комплексі при постійному встановленні причинно-наслідкових зв'язків між ними [2, с. 21–32].

Деякі вчителі вимагають від учнів запам'ятовування великої кількості географічних найменувань, у результаті чого учень показує на карті географічний об'єкт, але пояснити пов'язані з ним причини і наслідки не може, тобто знання географічної номенклатури і вмільсть безпомилково їх відтворити ще не є показником знання карти. Бажано, щоб при демонструванні учні ще аналізували причини утворення чи появу того чи того географічного об'єкта або явища.

Важливим підходом у формуванні картографічної культури є здобування картографічних знань за допомогою такого прийому, як порівняння. При вивченні фізичної географії України варто давати учням виконати завдання за картами атласу: порівняйте географічне положення України і Білорусі або порівняйте за кліматичними картами кліматичні умови природи двох країн. Таке поєднання прийомів порівняння, самостійної роботи на основі методу бесіди стимулюють в учнів позитивне ставлення до здобуття географічних знань [2, с. 21–32].

У курсі «Фізична географія України» осередком концентрації картографічних знань виступає тема № 2 «Джерела географічної інформації», на яку відводиться 4 години за новою програмою для 12-річної школи. Однак у програмі не вказано, що слід передбачити в ознайомленні учнів із картографічними знаннями з урахуванням тих, які вони отримали в попередніх класах, тому на уроці варто провести актуалізацію таких картографічних понять, як «масштаб», «умовні знаки», «азимут», «географічні координати» [5, с. 26].

Дослідження прийомів зображення географічних предметів, об'єктів і явищ немислимо без оцінювання такого поняття, як генералізація. Хоча у програмі воно відсутнє, його необхідно ввести на рівні уявлення на даному уроці [4, с. 23].

При вивченні таких взаємопов'язаних понять, як «картографічна проекція» і «спотворення» слід дотримуватися таких психолого-педагогічних умов:

- групова форма роботи через гуманізацію спілкування в навчально-виховному процесі;
- забезпечення діяльнісно-творчого характеру навчання при формуванні картографічних понять;
- створювати ситуації вільного вибору учнем за рівнем опанування навчального матеріалу і шляхом досягнення пізнавальної мети;
- забезпечувати емоційність навчання і створення ситуації взаємного успіху в роботі;
- забезпечувати наступність і неперервність географічної освіти;
- застосовувати емпатійні завдання;
- ознайомлюватися з нетрадиційними для шкільного навчально-виховного процесу джерелами знань і виконувати завдання з їх застосування;
- абстрактні поняття повинні бути максимально конкретизовані й візуалізовані;
- інтерес до матеріалу повинен підтримуються за допомогою певних парадоксів і протиріч [2, с. 21–32].

Метою уроку є допомога учням актуалізувати базові картографічні поняття, що вивчаються ними в попередніх класах – географічних курсах, ознайомити учнів із поняттями «картографічна проекція», «картографічна генералізація», прийомами зображення географічних об'єктів і явищ на географічних картах, сформувані в учнів уміння й навички роботи з картами, атласами, продовжувати формувати комунікативно-діалогове вміння, майстерність співпрацювати у групі, що допомагає збагнути географічні карти, що є не тільки основним джерелом, але і результатом географічних знань.

Найбільш істотною ознакою в дидактичних матеріалах із географії для 12-річної школи є функція організації процесу засвоєння географічних знань, понять, умінь і навичок. Для цього проводиться організація пізнавальної діяльності учнів на різних рівнях засвоєння знань для визначення класифікації запитань-завдань і врахування вирішальної функції, яку вони виконують. Завдання подані за різними рівнями складності, що привчає учнів не просто констатувати факти і застосовувати їх, а також давати їм географічне пояснення. Наведені приклади творчих завдань дозволять учням подивитися на чимало знайомих явищ і процесів під іншим кутом зору – географічним. Що саме обрати серед запропонованих завдань, визначає вчитель, виходячи з рівня підготовки кожного учня [5, с. 26].

Процес розвитку ігрових способів навчання географії можна прослідкувати за публікаціями в методичній літературі: «Географія та основи економіки в школі», «Географія» видавництва «Основа» та «Краєзнавство. Географія. Туризм» видавництва «Шкільний світ».

Протягом останніх 15 років спостерігається постійне підвищення інтересу учителів географії до ігрових форм навчання, яке проявляється у збільшенні кількості публікацій. При цьому в 80-ті роки частіше застосовуються настільні ігри типу кросвордів, ребусів, лото, ігрових кубиків, пошти. У той самий час появляється опис ігор-змагань і рольових ігор, але більшість із них пропонується для 6-7-х класів, є досить однотипними і з не чітко прописаними правилами [5].

У 90-ті роки помітно збільшується кількість публікацій з описом ігор творчого змісту – змагань і рольових ігор, при цьому їх форми стають більш різноманітними: ігри-змагання «Що? Де? Коли?», «Щасливий випадок», «Зірковий час». «Геобізнес», «Геошанс», «По слідах Робінзона», «Морський бій», «Роза вітрів», «Острів скарбів»; рольові ігри: «Юний менеджер», урок-ярмарка, прес-конференція, урок-суд, урок-подорож, урок-казка, урок-інсценіровка, урок-нарада. Практично всі розробки мають

чітко визначені правила, які легко застосовувати в педагогічній практиці або, при необхідності, адаптовувати до другої теми чи курсу географії [1].

В останні роки розвиток ігрових технологій триває і йде від опису окремих розрізнених ігор до поступового створення цілого комплексу і системи ігор, що пов'язані між собою єдиною дидактичною метою і завданнями.

Можна прочитати безліч літератури про активні методи навчання, але навчитися застосовувати їх можна тільки шляхом особистої участі у грі, мозковому штурмі або дискусії. Педагогам, які вирішують працювати за ігровими технологіями, варто знати деякі правила [3].

Правило перше. До роботи мають залучатися всі учні.

Правило друге. Слід подбати про психологічну підготовку учнів, адже не всі, хто прийшов на урок, психологічно готові до безпосереднього включення до тієї чи тієї форми роботи, у ході якої виявляються скутість, традиційність поведінки. У зв'язку з цим корисними є розминки, постійне заохочення учнів до активної участі в роботі, надання можливостей для самореалізації

Правило третє. Кількість тих, хто навчається за технологією гри, не повинна перевищувати 20 осіб. Тільки за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах, адже важливо, щоб кожен був почутим.

Правило четверте. Приміщення для роботи має бути підготовлене з таким розрахунком, щоб учням було легко пересідати для роботи в малих групах. Добре, якщо заздалегідь будуть підготовлені матеріали, що необхідні для творчої роботи.

Правило п'яте. Будьте уважні до питань процедури і регламенту. Про них треба домовитися з самого початку і не порушувати їх.

Правило шосте. Розподілити учнів на групи слід на основі добровільності. Якщо цього з якихось причин не можна зробити, потім доречно скористатися принципом випадкового вибору [2, с. 21–25].

Під час планування й проведення уроків-ігор на географічну тематику варто дотримуватися таких рекомендацій:

1. В основу сценарію гри має бути покладена реальна, життєва ситуація. При цьому слід урахувати вікові й індивідуальні особливості учнів, їхній життєвий досвід, знання, що будуть необхідними у процесі гри.

2. Після повідомлення учням ігрової ситуації складають сценарій гри. Для цього учням пропонують самостійно попрацювати з різними джерелами інформації, можливо, взяти інтерв'ю у фахівців. Потім слід колективно скласти сценарій гри, розподілити ролі між учасниками. Завдання вчителя при цьому – зацікавити учнів, скоригувати їхню діяльність.

3. Важливо створити у класі відповідну обстановку з імітацією реальності (залу суду чи приміщення телестудії, конференц-зали).

4. Намагатися постійно підтримувати інтерес учасників. Для цього треба мати в запасі не передбачені сценарієм завдання.

5. Життєва ситуація, що покладена в основу гри, має передбачати вихід із гри в реальне життя. Мета цього етапу полягає в оцінюванні життєвої ситуації, у спрямованості на практичні дії (Чому так відбулося в житті? Що можна змінити у грі, щоб цього не сталося в житті?).

6. Закінчення гри не є кінцевим результатом ігрової діяльності. Наступним важливим етапом є аналіз дій кожного учасника гри: ставлення до результатів гри, з'ясування, яких знань і вмінь виявляється недостатньо для розв'язання поставлених завдань [3, с. 15–25].

Важливий складник позакласної роботи – це організація різноманітних конкурсів, свят, фестивалів, змагань, зльотів, що, з однієї сторони, мають розважальний характер, а з другої – сприяють успішному засвоєнню як теоретичних знань, так і

практичних навичок. Ігрові форми – неодмінний елемент будь-якого навчання – індивідуального, шкільного, позашкільного, але найбільш ефективним і доцільним є застосування ігрових прийомів у позакласній роботі з географії.

Розглянемо найважливіші форми застосування ігрових прийомів.

Найпоширеніший напрям позакласної діяльності з фізичної географії, де застосовують ігрові прийоми, – це туристично-краєзнавчий. У цьому аспекті його реалізують шляхом організації зльотів і туристичних змагань, конкурсів і змагань з елементами спортивного орієнтування чи орієнтування на місцевості за певними предметами [2, с. 21–32].

Зліт – це комплексний захід, який проводять із метою перевірки технічної туристичної підготовки учасників шляхом створення смуги перешкод, безпомилкове подолання яких командою є запорукою перемоги. В організації зльотів застосовують ігрові прийоми – подолання перешкод, що імітують реальну небезпеку на місцевості, елементи спортивного орієнтування та ін.

Спортивне орієнтування – особливий напрям туристичної роботи, що передбачає вміння орієнтуватися на місцевості за допомогою компаса і спеціальних спортивних карт. Елементи спортивного орієнтування застосовують не тільки під час туристичних змагань (установлення дистанцій, пошук кодових слів, що зашифровані на контрольних пунктах), а й у будь-яких навчально-розважальних заходах (наприклад, пошук скарбів за картою, легендою, гра «до зустрічі», мілітаристські ігри) [2, с. 21–32].

Рольові ігри дуже поширені в позакласній роботі й мають важливе виховне значення: виконуючи певну суспільну функцію або граючи вигадану роль, учень осмислює позитивні й негативні наслідки конкретних вчинків, і це стримує її або, навпаки, спонукає до певних дій у реальному житті. У позакласній роботі можна поєднувати рольові ігри зі спортивним орієнтуванням (пошук скарбів, таємниць, загадок піратами і мореплавцями, відкриття нових земель).

Важливе значення рольові ігри мають у вивченні економічної географії, екологічному вихованні, в усвідомленні важливості глобальних проблем. Конкурсні заходи доцільні в роботі гуртка, секції, клубу, географічного товариства, музею, під час святкування тижня географії. До конкурсних ігор належать «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», «Поле чудес», «КВК», «Хто найрозумніший?», «Розумники та розумниці», різноманітні вікторини та ін. [2, с. 21–32].

Свята і фестивалі – це комплексні заходи, що мають масово орієнтований характер і спрямовані на формування інтересу до навчального предмета, бажання спробувати свої сили в туристичній діяльності, пошуковій роботі. Зазвичай, це яскраві, урочисті заходи, що передбачають участь великої кількості людей, застосування різноманітних форм роботи, виконання розважальних, нескладних завдань, що стимулюватиме подальшу пізнавальну діяльність учнів [2, с. 21–32].

Отже, у позакласній роботі з географії найбільш ефективні є ігри на місцевості, рольові та ігри з елементами спортивного орієнтування й техніки туризму. Найбільш поширені ігрові прийоми у туристично-краєзнавчій роботі.

Висновки. Застосування цієї форми навчання в географічній освіті учнів свідчить, що формування відповідального ставлення до навколишнього середовища через спілкування в ігрових ситуаціях поживає все те, що на уроках, зазвичай, втиснуте у вузькі рамки програми. І що найважливіше – учні починають активно діяти, роздумувати, переживати, приймати рішення.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі – використання комп'ютеризованих дидактичних краєзнавчих ігор на заняттях фізичної географії України.

Список використаної літератури

1. Воробйова Р. Географічне виховання учнів у процесі спільної ігрової діяльності / Р. Воробйова // Географія та основи економіки в школі. – 2005. – С. 21.

2. Ліскович Є. Ігри для перевірки знань учнів / Є. Ліскович // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – С. 21–23, 26, 32.
3. Осадчук Г. Сенкени на уроках географії / Г. Осадчук // Географія та основи економіки в школі. – 2005. – С. 20.
4. Усова Н. Такі різні ігри / Н. Усова // Географія та основи економіки в школі. – 2003. – С. 23.
5. Ягниця В. «Міс географія» / В. Ягниця // Географія та основи економіки в школі. – 2005. – С. 26.

References

1. Vorobiova, R. (2005). Neohrafichne vykhovannia uchniv u protsesi spilnoi i hrovoi diialnosti. Neohrafyia ta osnovy ekonomiky v shkoli (*Geography and Basics of Economics in School*), 21 (in Ukr.)
2. Liskovych, Ye. (2004). Ihry dlia perevirky znan uchniv. Neohrafyia ta osnovy ekonomiky v shkoli (*Geography and Basics of Economics in School*), 21-23, 26, 32 (in Ukr.)
3. Osadchuk, H. (2005). Senkeny na urokakh heohrafii. Neohrafyia ta osnovy ekonomiky v shkoli (*Geography and Basics of Economics in School*), 20 (in Ukr.)
4. Usova, N. (2003). Taki rizni ihry. Neohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli (*Geography and Basics of Economics in School*), 23 (in Ukr.)
5. Yahnytsia, V. (2005). «Mis heohrafiia». Neohrafyia ta osnovy ekonomiky v shkoli (*Geography and Basics of Economics in School*), 26 (in Ukr.)

Abstract. *Pobidaylo N. G. Psychological and pedagogical he use of didactic local geography games on the lessons of physical geography of Ukraine.*

Introduction. *The didactic local geography game, being a simple near to student by the method of cognition of surrounding reality, must be the most natural and accessible way to the capture by those or other knowledge, abilities, skills. Existent necessity for a rational to the construction, organization and application of her in the process of studies and education requires her more her careful and detailed study. The use of playing the studies of geography decides many tasks. They develop cognitive interest to the object, activate educational activity of pupils on a lesson promote to becoming of creative personality of pupil, so as much from them often have problem character of studies, there is a question on that it is necessary to give an answer.*

Purpose *in the article investigated psychological and pedagogical he use of didactic local geography games on the lessons of physical geography of Ukraine.*

Methods, *in the article used such research methods: search on existing methodological and scientific literature with the analysis of found material, the identification of causal relationships, systematization, abstraction and specification, analysis of documentation and results of researchers on the issue of research.*

Results. *The conducted research confirmed the effectiveness of use of didactic local geography games on the lessons of physical geography of Ukraine and allowed to outline the perspective directions of future research.*

Originality. *However, the program does not proclaim that pupils should be introduced to mapping knowledge, what they got in previous classes, so the lesson should be updated actual cartographic knowledge «scale», «conventional symbols», «azimuth», «geographical coordinates», etc. Investigation of image techniques of geographic objects, objects and phenomena is unthinkable without the assessment of such a concept as generalization. Although it is not in the program, it needs to be introduced at the level of presentation in this lesson.*

Most widespread direction of extracurricular activity from geography, where apply playing technology, it tourist- local geography. In this aspect he is realized by organization of flights and tourist competitions, competitions and contest with the elements of sporting orientation or orientation on locality after certain objects and others like that.

Conclusion. *The use of this form of studies testifies in geographical education of students shows that the formation of a responsible attitude to the environment through communication in game situations revives all that, that the lessons are usually squeezed into the narrow scope of the program. And most importantly, the students begin to actively act, meditate, survive, and make decisions. Prospects for further research in this direction – use of computerized of didactic local geography games on the lessons of physical geography of Ukraine.*

Key words: *regional studies; didactic games; physical geography; pupils; gaming technology; preconditions; Ukraine.*

*Одержано редакцією 04.05.2017
Прийнято до публікації 11.05.2017*

УДК 378.4(477.87)МДУ.093.5:37:378.091.3]=161.2 (045)

ПОПОВИЧ Оксана Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Мукачівський державний університет, Україна

КОНСТРУКТИВНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

***Анотація.** Здійснено порівняння традиційного підходу до організації педагогічного процесу у вищому закладі освіти і конструктивного підходу. Автором акцентовано увагу на тому, що процес формування навичок конструктивної діяльності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки відбувається внаслідок зміни характеру їхньої самоосвітньої діяльності від свідомого засвоєння знань до розуміння значущості способів їх засвоєння для здійснення неперервного процесу самоосвіти, згодом – управління власною професійною діяльністю.*

***Ключові слова:** конструктивна діяльність; конструктивний підхід; університет; студент; майбутній вихователь; дитина дошкільного віку; особистість; організація діяльності.*

Постановка проблеми. Реформаційні процеси, що відбуваються у вітчизняному і світовому освітньому просторі, потребують пильної уваги до проблеми підготовки майбутніх вихователів. Саме вихователі комплексно розв'язують низку соціальних і психолого-педагогічних проблем. Серед них найбільш гостро постає проблема організації конструктивної діяльності дитини дошкільного віку.

Розвиток здібності до конструктивної діяльності набуває нині такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою, оскільки заявлена Національною доктриною розвитку освіти в XXI столітті [1] особистісно орієнтована модель має впроваджуватися в життя.

Поширеним виразом у практиці дошкілля є «формування конструктивних навичок». Прояв такого підходу – заняття за задумом, на початку яких вихователь пропонує дітям пригадати все, чого їх навчали раніше, і відтворити щось з уже знайомого. Це формує виконавця розпоряджень дорослого, зумовлює становлення одноманітних форм свідомості й поведінки дошкільника. Щоб спонукати дитину до конструктивної діяльності, слід із довірою поставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд, самостійно синтезувати життєві враження, покладатися на власний досвід. Саме включеність індивідуального досвіду дошкільника у процес пізнання робить його власне розвивальним, сприятливим для розкриття внутрішніх потенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дозволяє зазначити, що Л. Артемова, Д. Богоявленська, В. Ворожбіт, О. Попович, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна підкреслюють їх виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишаються нерозв'язаними проблеми і необхідність визначення нових перспективних засобів, що стимулюватимуть як загальний розвиток особистості, так і її конструктивну діяльність.

Вітчизняні психологи А. Коваленко, О. Кульчицька, Н. Литвинова, В. Моляко, М. Холодна, В. Юркевич вивчають складний діалектичний характер переплетіння процесуального й особистісного в конструктивній діяльності. Вони беруть за основу існування психічної системи регулювання поведінки, мислення, розумової діяльності.

Ця система багаторівнева, багатокомпонентна і розгалужена; у ній є певний центр «особистісної активності», котрий є по суті багатознаковою закодованою інформацією про набір основних дій і прийомів їх групування у випадках зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або невідомими елементами у знайомих ситуаціях.

Проведений аналіз джерел згаданих авторів засвідчує про те, що нині, незважаючи на інтенсивні пошуки вчених у напрямі створення теорії педагогічного конструювання, залишаються мало вивченими питання її змістового наповнення, структури, функцій, змістових і методичних компонентів підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Мета статті – проаналізувати існуючий на педагогічному факультеті Мукачівського державного університету досвід організації освітнього процесу, що спрямований на формування навичок конструктивної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В основу організації дослідження покладене положення про те, що: освітній процес у вищому педагогічному закладі – це цілісна впорядкована навчальна система, яка включає в себе взаємопов'язану спільну діяльність суб'єктів навчання, реалізується в адекватних цій діяльності формах навчання (лекціях, семінарсько-практичних заняттях, педагогічній практиці, інтерактивних методах співпраці).

Нами було розроблено план експериментального дослідження. Базою експериментального дослідження обрано педагогічний факультет Мукачівського державного університету. Для експериментальної роботи залучено студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», які одержують кваліфікацію «Вихователь дітей дошкільного віку». Експериментальне дослідження проходило на двох потоках студентів, що навчалися на 1-х і 4-х курсах: на першому потоці (2012-2013 рр.) було 145 студентів (групи), на другому потоці (2013-2014 рр.) – 111 студентів. Усього в експерименті брали участь 256 осіб.

Під час вивчення практики підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку застосовані методи: педагогічне спостереження як метод, що необхідний для цілеспрямованого відстеження процесів засвоєння знань, умінь, навичок, професійно значущої поведінки студентів; опитування, зокрема, метод бесіди, що застосовувався на різних етапах дослідження як для первинного орієнтування, так і для уточнення висновків, що отримані за допомогою інших методів, особливо методу спостереження; анкетування й тестування, що дозволило опитати велику кількість студентів з актуальним для нашого дослідження питанням, для орієнтування у проблемі; інтерв'ю, зокрема, «інтерв'ю з самим собою»; аналіз продуктів діяльності; самоспостереження, що необхідне для відстеження змін внутрішніх психічних станів, потреб майбутніх вихователів.

Відповідно, нами було проаналізовано існуючий у вищому закладі освіти досвід організації навчально-виховного процесу. Результатом проведеної роботи стали висновки, у яких порівняно традиційний підхід до організації педагогічного процесу і конструктивний підхід.

Констатовано, що оволодіння конструктивним мисленням припускає залучення студентів як майбутніх вихователів до вирішення важливого завдання сучасної професійної освіти – пізнання майбутнього світу і творення сьогодення. Оволодіння конструктивними навичками як засобом самореалізації особистісних можливостей припускає формування в майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти здібностей до самоорганізації, самоосвіти. Як відомо, в основу конструктивних навичок покладено моделювання, планування й конструювання діяльності у стандартній і нестандартній ситуації. Це припускає певне ототожнення завдань конструктивної діяльності і завдань сучасної професійної освіти.

Зазначимо тут, що сучасний викладач постає перед необхідністю конструювати – відбирати краще, ефективніше з усіх відомих і накопичених попередньо засобів, форм, прийомів і методів навчання й виховання. Тому важливо створити педагогічні умови для успішної підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. У практиці діяльності ми виходили з загальних позицій про те, що конструктивізм відбиває істину: упродовж усього життя кожна особистість конструює своє власне розуміння навколишнього світу. Саме тому: кожна людина унікальна своїм баченням світу, своїми переконаннями, світоглядом; цінний оригінальний погляд іншої людини; важливо у стінах вищого закладу освіти навчити молоду людину залишатися собою, зі своїм стилем і світобаченням.

Ми порівняли традиційний підхід до організації педагогічного процесу у вищому закладі освіти і конструктивний підхід. Традиційний підхід в організації навчально-виховного процесу в вищому закладі освіти передбачає такі позиції. Навчальні програми дисциплін побудовані за принципом «від часткового до цілого» з акцентом на базові знання й уміння. Навчальні програми і педагогічний процес у вищому педагогічному закладі освіти повністю спираються на рекомендовані підручники, навчальні посібники. Студент отримує готові знання від викладача. Викладач подає новий програмовий матеріал у дидактичній манері як істину в останній інстанції. Викладач оцінює ефективність навчально-пізнавальної діяльності за кількістю правильних відповідей студентів. Результати тестів і контрольних робіт – єдине джерело інформації про рівень знань і навчальних досягнень студентів. Контроль і оцінювання навчальних досягнень здійснюється у відриві від процесу навчання, студенти переважно працюють в умовах фронтального навчання в аудиторії та індивідуально – удома.

Конструктивний підхід передбачає таке. Навчальна програма представлена за принципом від «загального до окремого» і пропонує переважно узагальнені поняття й уміння. Підручник не є домінуючим джерелом навчальної інформації; пріоритет переходить до оригінальних джерел, первинних даних, об'єктів і явищ реальної дійсності (переважно – реальних педагогічних ситуацій неперервної пасивної й активної педагогічних практик). Учасники процесу навчання є повноправними, зі своїми власними поглядами й уявленнями про навколишній світ. Викладач виступає, передусім, як організатор навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності студентів, не нав'язує їм свої знання й переконання. Він цінує самостійні, навіть якщо не завжди правильні міркування студентів, цікаві запитання, свідомо і самостійно виправлені помилки. Важливим аспектом конструктивного підходу є той факт, що оцінюються всі продукти навчально-пізнавальної діяльності студентів, ураховуються не лише результати навчання, але й зусилля, що докладені студентами до конструювання нового знання. Контроль і оцінювання здійснюються в тісному зв'язку з реальними подіями педагогічного процесу.

У ході проведеної роботи було структуровано конструктивне освітнє середовище, яке складається з інтеграції й синхронної роботи відділів конструктивного самонавчання, оцінювання потенційних можливостей, комунікаційного, професійної конструктивної творчості, презентації, тестування, методичного відділів, науково-дослідних гуртків студентів.

За даними констатувального експерименту було виявлено 56 % студентів із показниками вмінь до організації конструктивної діяльності, які відповідали середньому рівню сформованості конструктивних умінь; 44 % студентів – із показниками вмінь до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку, що відповідали низькому рівню сформованості конструктивних умінь.

З метою ретельного вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку було проведено обговорення окресленого питання зі студентами ОКР (Освітнього ступеня) «бакалавр» напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» дошкільного факультету Харківського

національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, педагогічного факультету Мукачівського державного університету. Було опитано 243 студентів I-IV-х курсів денної форми навчання. Усі отримані дані вказували на недостатню сформованість відповідних професійних умінь у студентів.

Студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети:

1. Якими якостями має володіти сучасний вихователь, щоб організувати конструктивну діяльність дітей дошкільного віку?
2. Чи володієте Ви цими якостями?
3. Чи може викладач університету спонукати майбутнього вихователя проявляти конструктивність? Якщо так, як саме?
4. Якого педагога Ви вважаєте конструктивним?
5. Поясніть, як Ви розумієте категорію «конструктивна діяльність»?

Слід зазначити, що 78 % опитаних студентів визнали, що не володіють повною мірою конструктивністю як особистісною рисою. 15 % респондентів були впевненими, що відсутність цієї особистісної риси не заважатиме їхній професійній діяльності, 29 % респондентів висловили бажання працювати над формуванням цієї якості.

На думку сучасних студентів, конструктивність – це вміння вихователя раціонально мислити, приймати продуктивні рішення й реалізувати їх у педагогічному процесі (89 %), визначати перспективи у розвитку кар'єри і реалізувати їх (49 %), створювати ситуації педагогічного успіху і кар'єрного розвитку (76 %), вміння діяти послідовно, поетапно (56 %).

Студенти продемонстрували неточні відповіді на п'яте запитання про сутнісне визначення ключової дефініції. 89 % респондентів дали визначення через прийом тавтології. Усі респонденти вказали, що конструктивна діяльність пов'язана зі створенням нового продукту (знання, досвіду), кар'єрним успіхом і якісно високими результатами педагогічної діяльності.

За результатами опитування визначено шкалу ознак конструктивної діяльності за 10-бальною шкалою оцінювання, де 10 – якість розвинена найвищою мірою, 1 – якість не розвинена. Результати відображено в таблиці 1:

Таблиця 1.

**Ступінь сформованості розуміння сутності
категорії конструктивної діяльності**

Ознаки якості	За результатами самооцінювання студентів до експерименту	За результатами самооцінювання студентів після експерименту
Прагнення до саморозвитку	5.3	8.0
Уміння добувати знання без сторонньої допомоги, контролю, керівництва	5.1	6.0
Уміння критичного самооцінювання	4.9	5.2
Здатність до рефлексії	6.0	7.1
Уміння оперативно коригувати діяльність з урахуванням реальної педагогічної ситуації	4.1	8.6
Осміслене бачення кінцевого результату професійної діяльності	4.7	7.0
Уміння саморегуляції	2.9	8.9

Результати опитування підтверджують, що студенти недостатньо аргументовано визначають категорію конструктивної діяльності, мають недостатній рівень знань і досвіду щодо формування цієї якості. Аналіз анкетування студентів засвідчив, що значна кількість осіб (83 % з 243 респондентів) не повною мірою обізнані зі сутністю поняття «конструктивна діяльність».

Результати дослідження довели, що підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку гальмується низьким рівнем самооцінювання майбутніх вихователів. Під час розроблення методики дослідження, ми керувалися даними, що отримані в результаті досліджень істориків, педагогів, філософів, а також вимогами до підбору програмового матеріалу для дошкільників [2–10].

Під час педагогічного експерименту було встановлено, що у студентів III курсу ОС «бакалавр» напряму підготовки «Дошкільна освіта» найбільш розвинені аналітико-синтетичні (51,6 %) та інформаційні (64,2 %) вміння, але найменш розвинені креативні (15,1 %) і прогностичні (26,8 %) уміння. Така залежність спостерігається на початку експериментальної роботи у студентів III-IV-х курсів. Аналіз результатів опитування серед викладачів (25 респондентів) із навчальних предметів за навчальним планом довів, що вони не спрямовують свою діяльність на формування й розвиток умінь конструктивної діяльності, що негативно позначається на професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільного закладу освіти.

Висновки дослідження і перспективи подальшої розробки проблеми. Аналіз стану сформованості розуміння сутності ключових категорій у майбутніх вихователів засвідчив, що мають місце певні труднощі. Вони пов'язані з усвідомленим засвоєнням студентами структури навчального матеріалу, розумінням залежності між явищами, що вивчаються, установленням причинно-наслідкових зв'язків, проблемами впровадження інтерактивного навчання.

Констатовано, що процес формування навичок конструктивної діяльності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки відбувається внаслідок зміни характеру їхньої самоосвітньої діяльності від свідомого засвоєння знань до розуміння значущості способів їх засвоєння для здійснення неперервного процесу самоосвіти, згодом – управління власною професійною діяльністю.

Основними конструктивними ідеями у процесі фахової освіти виділено такі: підручник не є домінуючим джерелом інформації; пріоритет надається оригінальним джерелам, первинним даним, об'єктам і явищам реальної дійсності; учасники освітнього процесу є повноправними, думка кожного є цінною і по можливості враховується в організації конструктивного навчального середовища; викладач виступає організатором навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності студентів; контроль і оцінювання здійснюються в тісному зв'язку з реальним перебігом процесу навчання; студенти більшість часу працюють у малих групах, командах або парах; викладач підтримує й охоче розглядає ті питання, справи, які хвилюють студентів у межах конкретної дисципліни; заохочує студентів до активних роздумів і самостійної оцінки; під час вивчення нової теми практикується проблемне навчання; передбачається час для застосування вивченої теми на практиці, реферативно-пошукової й дослідницької роботи студентів; є можливість працювати за індивідуальною програмою; дерево цілей включає яруси «хочу – можу – роблю – отримую» (за І. Шалаєвим і Г. Селевко); передбачається вивчення казусів, оригінальних історій педагогічної практики, рольові і ділові ігри, проектний метод; можливість ведення студентами окремих частин занять, пропонувати свої методи і форми навчання.

Подальшого наукового аналізу потребують питання компаративного аналізу проблеми організації конструктивного освітнього середовища, здійснення проектно-навчально-пізнавальної діяльності студентів в українських вищих закладах освіти й університетах інших країн.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена указом президента України від 17 квіт. 2002 р. за № 347/2002 // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.
2. Вишківська В. Б. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Б. Вишківська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 21 с.
3. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. О. Демидова. – Київ, 2007. – 186 с.
4. Іваненко Л. М. Гра як пізнавальна та конструктивна діяльність : у 2 кн. / Л. М. Іваненко. – Харків : Фоліо, 2005. – 272 с.
5. Маркова В. В. Развитие практической готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольного образования / В. В. Маркова // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 1. – С. 91–96.
6. Ворожбіт-Горбатюк В. В. Компоненти готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку / В. В. Ворожбіт-Горбатюк, О. М. Попович // Вісник МДУ. Серія : педагогіка та психологія. – Вип. 2. – Мукачєво, 2015. – С. 37–42.
7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
8. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталія Миколаївна Голота ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 20 с.
9. Деменчук Л. Гуманізація дошкільної освіти – вимога сьогодення / Л. Деменчук // Нова педагогічна думка. – 1999. – № 2. – С. 28–30.
10. Коротаєва А. Будущие воспитатели : ценности профессии педагога / А. Коротаева // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 5. – С. 100–103.

References

1. National Doctrine for the Development of Education: approved by decree of the president of Ukraine. (2002). *Doshkil'ne vyhovannya (Preschool education)*, 7, 4–9 (in Ukr.)
2. Vyshkiv's'ka, V. B. (2006). *Formation of the ability of future teachers to construct educational and cognitive activities of schoolchildren*. The dissertation author's abstract. Kyiv (in Ukr.)
3. Demydova, Yu. O. (2007). *Formation of the primary source of cognitive autonomy of senior preschool children in constructive activity*. The dissertation. Kyiv (in Ukr.)
4. Ivanenko, L. M. (2005). *The game is both cognitive and constructive activity*. Kharkiv: Folio (in Ukr.)
5. Markova, V. V. (2010). Development of practical readiness for innovative activity among teachers of preschool education. *Detskyi sad ot A do Ya (Children establishment firth A for Ya)*, 1, 91–96 (in Russ.)
6. Vorozhbit-Horbatyuk, V. V., & Popovych, O. M. (2015). Components of readiness of future educators for organization of constructive activity of children of preschool age. *Vysnyk Mukachyvs'kogo derzavnogo unversytetu (MSU Bulletin)*, 2, 37–42 (in Ukr.)
7. Podolyak, L. (2006). *Higher School of Psychology*. Kyiv: Fil Studio (in Ukr.)
8. Holota, N. M. (2000). *Formation of artistic and constructive abilities of future educators of preschool establishments*. The dissertation author's abstract. Kyiv (in Ukr.)
9. Demenchuk, L. (1999). Humanization of preschool education is a requirement of the present. *Nova pedagogichna dumka (New pedagogical thought)*, 2, 28–30 (in Ukr.)
10. Korotaeva, A. (2011). Future educators: the values of the teacher's profession. *Doshkolnoye vospytanye (Preschool education)*, 5, 100–103 (in Russ.)

Abstract. Popovych Oksana Mykhailivna. The constructive approach to organizing the training of students at the pedagogical faculty of mukachevo state university

Introduction. У статті здійснено порівняння традиційного підходу до організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі та конструктивного підходу.

Purpose – проаналізувати існуючий на педагогічному факультеті Мукачівського державного університету досвід організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування навичок конструктивної діяльності.

Results. Під час вивчення практики підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку були використані методи: педагогічне спостереження як метод, необхідний для цілеспрямованого відстеження процесів засвоєння знань, умінь, навичок, професійно значимої поведінки студентів; опитування, зокрема, метод бесіди, що застосовувався на різних етапах дослідження як для первинного орієнтування, так і для уточнення висновків, отриманих іншими методами, особливо методом спостереження; анкетування й тестування, що дозволило опитати велику кількість студентів з актуальним

для нашого дослідження питанням, для орієнтування в проблемі; інтерв'ю, зокрема, «інтерв'ю із самим собою»; аналіз продуктів діяльності; самопостереження, необхідне для відстеження змін внутрішніх психічних станів, потреб майбутніх вихователів.

Originality. У ході проведеної роботи було структуровано конструктивне освітнє середовище, яке складається з інтеграції й синхронної роботи відділів конструктивного самонавчання, оцінки потенційних можливостей, комунікаційного, професійної конструктивної творчості, презентації, тестування, методичного відділів, науково-дослідних гуртків студентів.

За даними констатуючого експерименту було виявлено 56 % студентів з показниками умінь до організації конструктивної діяльності, які відповідали середньому рівню сформованості конструктивних умінь; 44 % студентів – майбутніх вихователів – з показниками умінь до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку, які відповідали низькому рівню сформованості конструктивних умінь.

Conclusion. Автором акцентовано увагу на тому, що процес формування навичок конструктивної діяльності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки відбувається внаслідок зміни характеру їх самоосвітньої діяльності від свідомого засвоєння знань до розуміння значимості способів їх засвоєння для здійснення неперервного процесу самоосвіти, згодом – управлінню власною професійною діяльністю.

Key words: *constructive activity; constructive approach; university; student; future educator; preschooler; personality; organization of activity.*

Одержано редакцією 06.05.2017
Прийнято до публікації 12.05.2017

УДК:373(477.52/.54)(091)"192/193"(045)

СИДОРЕНКО Наталія Володимирівна,
аспірантка кафедри педагогіки,
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка, Україна
e-mail: sidorenkon19@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ МЕРЕЖІ ШКІЛ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ В ПЕРІОД РАДЯНИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Анотація. За результатами дослідження архівних матеріалів здійснено аналіз формування шкільної мережі для національних меншин у Північно-Східній Україні в 20-30-х роках ХХ століття. З'ясовано соціально-політичні умови становлення мережі шкіл для національних меншин. Визначено принципи побудови школи національних меншин. Розглянуто динаміку поширення шкіл і схарактеризовано чинники, що її обумовлюють.

Ключові слова: національні меншини; заклади освіти національних меншин; школи; єдина трудова школа; заклади соціального виховання; шкільна мережа; будівництво шкільної мережі; школи національних меншин.

Постановка проблеми. Освіта України сьогодення перебуває у стані реформування й модернізації всіх її ланок. Вагомого значення у процесі оновлення набуває середня освіта. В умовах будівництва «Нової української школи» [1] одним із наріжних каменів постає питання організації шкільної освіти для національних меншин. З метою пошуку ефективних шляхів розв'язання національного питання в освіті, запобігання можливих помилок і ризиків, важливості набуває аналіз історико-

педагогічного досвіду нашої країни. Актуальним у цьому контексті стає період 20-30х років минулого століття, оскільки саме в цей час відбувається розбудова шкільної мережі для національних меншин.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості шкільного будівництва в УСРР у 20-30 рр. досліджують Л. Березівська, В. Борисов, М. Виговський, І. Зайченко, Л. Рябовол. Проблема функціонування шкіл для національних меншин висвітлена у працях Л. Гріневич, І. Ніколіної, Л. Якубової [2], О. Войналович, Н. Кротік [3], С. Шевченко [4] та ін. Незважаючи на значний доробок із досліджуваної проблеми і враховуючи регіональні особливості формування шкільної мережі, комплексного дослідження потребує питання становлення шкіл для національних меншин на території Північно-Східної України.

Мета статті – з'ясувати організаційні особливості формування шкільної мережі для національних меншин Північно-Східної України в 20-30-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. З приходом до влади радянського уряду з метою реалізації програми культурно-освітньої розбудови і розвитку культур, які населяють територію УСРР, як засіб звернення трудящих мас на підтримку комуністичного уряду, шкільне будівництво визначається одним із найважливіших політичних завдань.

13 травня 1919 року Народним комісаріатом освіти УСРР було прийнято «Положення про єдину трудову школу», для реалізації якого по губернським відділам народної освіти було розіслано «Положення про приведення в життя єдиної семилітньої трудової школи» [5, с. 192] (див. табл.1):

Таблиця 1.

Схема зовнішньої реорганізації навчальних закладів

Назва закладу	Роки навчання семирічної трудової школи та відповідні їм класи колишніх закладів						
	І рік навчання	ІІ рік навчання	ІІІ рік навчання	ІV рік навчання	V рік навчання	VI рік навчання	VII рік навчання
Єдина семирічна трудова школа							
Колишні вищі початкові училища і торгові школи	Добудувати			І клас	2 клас	3 клас	4 клас
	1 групу	2 групу	3групу				
Колишні початкові школи	1 клас	2 клас	3 клас	Добудувати			
				4 групу	5 групу	6 групу	7 групу
Колишні середні навчальні заклади	Добудувати		І клас	2 клас	3 клас	4 клас	5 клас
	1 групу	2групу					

Згідно з цим документом усі існуючі навчальні заклади реорганізовано в семирічні трудові школи. З цією метою термін навчання в них, залежно від типу освітньої установи збільшується чи скорочується на три або чотири роки відповідно. Практична реалізація вказаних інструкцій забезпечує проведення уніфікації типів закладів середньої освіти і створення єдиної трудової школи.

Відповідно до прийнятого 1922 року Кодексу законів про народну освіту УСРР трудова школа визначається як заклад для спільного навчання і соціального виховання дітей обох статей у віці від восьми до п'ятнадцяти років включно [6, с. 26].

До революції діти національних меншин освіту здобувають у релігійних школах, таких як, церковноприходські польські школи, лютеранські німецькі школи чи єврейські хедери і єшиботи. Навчання в цих установах, головним чином, було сконцентровано на вивченні канонів, обрядів того чи того віросповідання. Таке явище суперечить антирелігійній політиці радянського уряду, який визначає за необхідне очищення школи від релігії. З цією метою на основі статті № 10 декрету «Про відділення церкви від держави та школи від церкви» викладання релігійних віросповідань у всіх державних і приватних закладах суворо забороняється. По всіх округах були розіслані інструкції по боротьбі з клерикалізмом і прийняті «Закони про ліквідацію релігійних шкіл». Так, згідно «Обов'язкової постанови Сосницького виконавчого комітету про заборону викладання релігійних віросповідань», прийнятої на основі «Обов'язкової постанови Чернігівського губернського виконавчого комітету» № 98, були закриті всі національні навчальні заклади, у яких нібито під приводом вивчення національної мови викладаються релігійні вчення дітям, які не досягли вісімнадцяти років [7, с. 14].

У Конотопській окрузі у травні 1922 року за ініціативою єврейського бюро було видано наказ про ліквідацію єшиботу, а на початку червня проведені масові показові судилища й арешти всіх підозрюваних за порушення цього наказу. У серпні місяці згідно з інструкцією Чернігівського єврейського бюро організована комісія для обстеженню всіх хедер, за висновками якої через виконком був виданий наказ про ліквідацію всіх хедер у семиденний термін [8, с. 17]. На окружні відділи народної освіти покладені обов'язки з закриття заборонених релігійних шкіл та подальшого спостереження й контролю за недопущенням відкриття релігійних шкіл.

Унаслідок проведеної антирелігійної компанії істотно скорочено мережу шкіл для національних меншин: так, із 4 польських шкіл у 1921 році [5, с. 258] у м. Харків залишилася 1 школа, з 18 єврейських шкіл Чернігівської губернії в 1921 році [9, с. 15] залишилося 12 шкіл. Очевидним є той факт, що скорочення шкіл у край негативно позначилося на культурно-освітньому розвитку національних меншин, позбавивши багатьох із них можливості здобувати освіту.

Лише після проголошення політики коренізації на XII з'їзді РКП(б) (квітень 1923 р.) були створенні сприятливі організаційні умови і розпочався процес розбудови шкільної мережі для національних меншин. 30 липня 1924 року прийнято декрет Всеукраїнського центрального виконавчого комітету і ради народних комісарів УСРР «Про переведення загального навчання» згідно з яким обов'язковим визначено охоплення дітей віком від 8 до 11 років першими групами трудової школи. Для практичної реалізації цього декрету 5 серпня 1925 року була прийнята постанова, яка включала розроблений комплекс практичних рекомендацій щодо загального початкового навчання [10].

Серед позитивних результатів утілення згадуваної постанови, слід відмітити введення безоплатного навчання в перших чотирьох групах трудової школи, оскільки введена в 1922-1923 навчальному році плата за право навчання, болуче вдарила по школах для національних меншин. З цього приводу у звіті єврейського бюро Чернігівського губернського відділу народної освіти зазначено, що деякі окружні відділи народної освіти, не бажаючи враховувати загальний низький соціальний рівень національних меншин (а, отже, і низький матеріальний стан), у порівнянні з рештою населення, висувають перед ними не диференційовані, а одні й ті самі оплатні умови [11, с. 7]. Унаслідок таких рішень через неплатоспроможність відбулося різке

скорочення кількості учнів. У деяких містах справа доходить до крайнощів: у Конотопі, наприклад, завідувач окружним відділом народної освіти уклав договір з уповноваженим єврейського громадського комітету про обов'язковий щомісячний внесок останнього в касу народної освіти 75 % плати за учнів, оскільки відповідно до інструкції Чернігівського губернського відділу народної освіти, лише 25 % учнів звільнено від сплати за навчання [11, с. 8]. Очевидним є те, що такий підхід знищив би школи національних меншин. Проте, завдяки своєчасно прийнятим заходам губернських національних відділів, а в подальшому і введенню безоплатного навчання, ситуацію вдалося нормалізувати.

У 1925 році була прийнята інструкція «Про побудову шкільної мережі загального навчання в УССР» у відповідності до якої вся робота у справі будівництва шкільної мережі була поділена на три основні напрями: підготовчо-статистичний, організаційно-педагогічний і організаційно-будівельний [10, с. 218]. Згідно вказаної інструкції школами нормального типу визначено чотирьохкомплектні школи з чотирма викладачами, де відбір шкільного комплексу проводився з розрахунку не більше сорока дітей на одного вчителя. Слід відмітити, що станом на 1925 рік середній розмір комплексу для шкіл національних меншин по республіці складав: у єврейських школах – 30,1; у польських – 34,4; у німецьких – 35,2 [12, с. 79]. Для шкіл національних меншин у районах некомпактного проживання дозволено зменшувати чисельність дітей на одну школу до двадцяти учнів [13, с. 218].

Таким чином, унаслідок вдалої реалізації низки постанов вже на кінець 1925-1926 навчального року мережа трудових шкіл національних меншин у республіці мала такий вигляд: єврейських 221 школа і 15 паралельних груп при українських школах із загальною кількістю 74500 дітей, що становить 26,5 % єврейських дітей шкільного віку; німецьких шкіл 621 з загальною кількістю 38567 учнів, де охоплення перевищувало 50 % німецьких дітей; польських шкіл 337 з загальною кількістю 20460 дітей, що становить 31,5 %; болгарських шкіл 70 з 7354 учнями, що складає 50 % усіх болгарських дітей.

На території Північно-Східної України мережа шкіл для національних меншин була представлена: єврейськими школами (5 шкіл у м. Харків [14, с. 82], 2 школи в м. Конотоп і по 1 школі в Чернігові, Глухові, Ніжені, Сосниці, Борзні, Кролевіці, Дмитрівці, Новгород-Сіверському, Городні, Сновську, Остері, Середино-Будді [15, с. 8], Мені, Бахмачі); німецькими школами (5 шкіл Конотопської округи [16, с. 41], 11 шкіл Харківщини [17, с. 25]); 1 польською, 1 вірменською й 1 татарською школами (м. Харків) [10, с. 82].

Протягом наступних років спостерігається позитивна динаміка розширення шкіл національних меншин. Так, у м. Харків у 1926-1927 навчальному році в порівнянні з попереднім роком збільшено кількість класів (груп) та учнів: у єврейських школах кількість учнів із 2180 зросла до 2310, у вірменській школі замість 260 учнів навчається 310 учнів, у польській школі число учнів збільшено з 69 до 100. Була відкрита одна німецька школа на 25 учнів. У більшості школи для національних меншин були представлені початковими школами з чотирьохрічним терміном навчання – школами першого концентру.

Поширення мережі шкіл для дітей національних меншин у складі груп першого концентру вимагало забезпечення їх другим концентром. Про катастрофічну нестачу старших шкіл йшлося у звіті єврейського бюро Чернігівського губернського відділу народної освіти. У ньому зазначалось, що учні, які досягли 13-14 років не мали можливості залишатися в школі та були змушені «йти у життя», оскільки для вступу в профосвітні заклади необхідно було закінчити сім років [10, с. 6]. На відсутність наступності у системі шкільної освіти національних меншин у 20-30 роках вказують у

своїх дослідженнях сучасні науковці Л. Якубова [2], С. Шевченко [4]. У постанові народного комісаріату освіти УСРР від 28.09.1925 р. № 32733 відмічалось, що відсутність другого концентру негативно позначається на розвитку національної школи, утворюючи тягу дітей до російської школи [18]. Для розв'язання вказаних проблем, запропоновано було відкрити другі центри в національних школах. На випадок неможливості їх відкриття, дітей що закінчили перший концентр національної школи запропоновано було приймати до п'ятої групи семирічки української або російської школи, не вимагаючи від останніх складання іспиту не тільки в області програмового мінімуму, а й з мови викладання школи, до якої бажав вступити учень.

Простежити збільшення кількості шкіл для національних меншин другого концентру по УСРР можемо з архівних матеріалів ЦДАВО. Так єврейських шкіл у 1925-1926 навчальному році було 104, у 1926-1927 році – 144 школи, а у 1927-1928 році – 164 школи. Трохи повільніше збільшувались польські семирічки, яких у 1925/1926 навчальному році було – 17, у 1926-1927 році – 21 школа, у 1927-1928 році – 25. Зростання чисельності німецьких шкіл виглядало так: у 1925-1926 було 26 шкіл, у 1926-1927 працювало 39 шкіл, у 1927-1928 році було 43 школи. Можемо констатувати, що у другій половині 20-х років відбувається розширення мережі повної єдиної трудової школи для національних меншин, що включає школи як першого, так і другого концентру.

Висновки. На основі проведеного аналізу архівних і наукових джерел з'ясовано, що в 20-30-х роках ХХ ст. на території Північно-Східної України було розгорнуто будівництво шкіл для національних меншин. В основу освітнього реформування покладено ідею становлення єдиної трудової школи. Динаміка формування шкільної мережі для національних меншин у досліджуваній період має нерівномірний характер, що виражався в чергуванні періодів розбудови і спаду шкільного будівництва. Негативно позначається на розгортанні національних шкіл антирелігійна боротьба радянського уряду, відсутність наступності в освіті, нестача фінансування. Однак, незважаючи на складні соціально-економічні й політичні умови, до середини 20-х років на території Північно-Східної України вдається сформувати шкільну мережу, що включає школи національних меншин – єврейські, польські, німецькі, литовські, татарські, латвійські. Отже, проведена освітня реформа радянського уряду сприяє становленню національної школи, забезпечує охоплення дітей національних меншин шкільного віку, стає основою розвитку всіх ланок освіти національних меншин.

Список використаної літератури

1. Концепція нової Української школи (оновлена) Електронний ресурс. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczziya.html>
2. Якубова Л. Д. Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30-ті роки) : коренізація і денационалізація / Л. Д. Якубова // Український історичний журнал. – 1999. – № 1. – С. 41–55.
3. Войналович О. О. Становлення і розвиток загальноосвітньої школи для національних меншин в Україні (1917–1938 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. О. Войналович. – Київ, 1993. – 23 с.
4. Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / [авт. : О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антоненць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антоненць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко]. – Київ : Пед. думка, 2013. – 620 с.
5. Державний архів Харківської області України. – Ф Р-820, оп. 1, спр. 36 А, арк. 358.
6. Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 1.11.1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16.10.1922 г. – Харьков, 1922. – 79 с.
7. Державний архів Чернігівської області України. – Ф Р-593, оп. 3, спр. 30 А, арк. 25.
8. Державний архів Чернігівської області України. – Ф Р-593, Оп. 3, спр. 40 А, арк. 92.
9. Державний архів Чернігівської області України. – Ф Р-593, Оп. 3, спр. 24, арк. 63.

10. Збірник узаконень та розпоряджень робітничо-селянського уряду України за 1925 рік / Народний комісаріат юстиції. – Харків : Друкарня ПУ УВО ім. М. Фрунзе, 1925. – 1785 с. Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0000092>
11. Державний архів Чернігівської області України. – Ф Р-593, оп. 1, спр. 1567, арк. 35.
12. ЦДАВОВ України. – Ф. 413, оп. 1, спр. 249, арк. 192.
13. Збірник узаконень і розпоряджень Робітничо-Селянського Уряду України. – 1927. – № 34. – С. 6.
14. Державний архів Харківської області України. – Ф Р-408, оп. 6, спр. 38, арк. 381.
15. Державний архів Чернігівської області України. – Ф Р-593, оп. 3, спр. 74, арк. 79.
16. ЦДАВО України. – Ф 413, оп. 1, спр. 131, арк. 119.
17. Статистика України. Народна освіта України. Установи соціального виховання на 1 грудня 1925 р. – Харків : Центральне статистичне управління, 1927. – 80 с.
18. Державний архів Сумської області України. – Ф Р-4653, оп. 3, спр. 36, арк. 49.

References

1. The concept of the new Ukrainian school (updated). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (in Ukr.)
2. Yakubova, L. D. (1999). National-cultural life of ethnic minorities of Ukraine (20-30th years): fundamentalization and denationalization. *Ukrayins`ky`j istory`chny`j zhurnal (Ukrainian Historical Journal)*, 1, 41–55 (in Ukr.)
3. Voinalovych, O. O. (1993). *Formation and development of a comprehensive school for national minorities in Ukraine (1917-1938)*: author's thesis: specialty: 13.00.01 «General pedagogic and history of pedagogy». Kyiv (in Ukr.)
4. Differentiated approach in the history of Ukrainian schools (end of XIX – the first third of the 20th century): monograph / [auth.: Sukhomlins`ka, O. V., Dichek, N. P., Berezivska, L. D., Hupan, N. M., Bondar, L. S., Antonetz, N. B., Filimonova, T. V., Antonetz, M. Y., Kulish, T. I., & Shevchenko, S. M.]. (2013). Kyiv: Ped. thought (in Ukr.)
5. State Archives of Kharkiv region of Ukraine. F R–820, descr. 1, case. 36, p. 358 (in Ukr.)
6. The Code of Laws on Public Education of the USSR, approved by AUCEC 11.01.1922, on the basis of the Resolution of the III session of the VI convocation of AUCEC from 10. 16.1922. (1922). Kharkov (in Russ.)
7. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. F R–593, descr. 3, case. 30, p. 25 (in Ukr.)
8. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. F. R–593, descr. 3, case. 40, p. 92 (in Ukr.)
9. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. F R–593, descr. 3, case. 24, p. 63 (in Ukr.)
10. Collection of Laws and Ordinances of Workers' and Peasants' Government of Ukraine 1925 year / Publics Commissariat of Justice. (1925). Kharkiv: Printing house PU UBO named after. M. Frunze. Retrieved from <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0000092> (in Ukr.)
11. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. F R–593, descr. 1, case. 1567, p. 35 (in Ukr.)
12. CSASAG of Ukraine. CPC USSR Report on work among national minorities. F 413, descr. 1, case. 249, p. 192 (in Ukr.)
13. Collection of Laws and Ordinances of Workers' and Peasants' Government of Ukraine. (1927), 34, 6 (in Ukr.)
14. State Archives of Kharkiv region of Ukraine. F R–408, descr. 6, case. 38, p. 381 (in Ukr.)
15. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. F R–593, descr. 3, case. 74, p. 79 (in Ukr.)
16. CSASA. – F 413, descr.1, case.131, p. 119 (in Ukr.)
17. Statistics of Ukraine. Education of Ukraine. Social education institutions December 1, 1925. – Kharkiv: Central Statistical Office, 1927 (in Ukr.)
18. State Archives of Sumy region of Ukraine. F R–4653, descr. 3, case. 36, p. 49 (in Ukr.)

Abstract. *Sidorenko N. V. Formation of the network of schools for ethnic minorities in North-Eastern Ukraine during the period of society sovietization.*

Introduction. *Investigation of the peculiarities of formation and distribution of the schools for national minorities in 20-30 years of the 20th century on the territory of North-Eastern Ukraine will help to find effective ways in solving the national issue in education and prevent possible mistakes and risks in the process of modernization of the Ukrainian Education.*

Purpose *of the article is to find out organizational peculiarities of formation of school network for national minorities in North-Eastern Ukraine in 20-30 years of the 20th century.*

Results. *Based on the analysis of archival and scientific sources it was concluded that construction of schools for ethnic minorities started in 20-30 years of the 20th century on the North-Eastern Ukraine. The main idea of the educational reform was establishing of the unified labor school. The dynamics of formation of a school network for national minorities during the studied*

period was incredible, which is proved by alternation of development periods and decline of school construction. The anti-religious struggle of the Soviet government had negative impact on the deployment of national schools, such as lack of continuity in education, and lack of funding.

Originality. However, notwithstanding difficult socio-economic and political conditions by the mid-20s in North-Eastern Ukraine had appeared the school network that included schools for national minorities such as Jewish, Polish, German, Lithuanian, Tatar, and Latvian.

Conclusion. Consequently, the educational reform of the Soviet government contributed to the establishment of a national school, improved school enrolment of national minorities among school-age children, and became the basis for the development of all levels of education for national minorities.

Key words: national minorities; educational institutions of national minorities; schools; unified labor school; social education institutions; school network; the construction of a school network, schools of national minorities.

Одержано редакцією 05.05.2017
Прийнято до публікації 11.05.2017

УДК 378.018 (569.4) (045)

СОКОЛОВА Ірина Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет, Україна
e-mail: i.sokolova@mdu.in.ua

ВИЩА ОСВІТА ІЗРАЇЛЮ: НАЦІОНАЛЬНІ РЕАЛІЇ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ В ХХІ СТОЛІТТІ

Анотація. Представлено результати дискурсивного аналізу проблеми державного регулювання й розвитку вищої освіти в Ізраїлі у ХХІ столітті з залученням англомовних джерел. Наведені у статті факти і дані свідчать про зміни в регуляторній політиці держави, ландшафті вищої освіти, зростанні кількості студентів і здобувачів академічних ступенів. Сукупність методів теоретичного дослідження феномену вищої освіти сприяли визначенню основних тенденцій її розвитку: інституалізація системи, диверсифікація, інтернаціоналізація, упровадження стандартів забезпечення якості, англійзація. Зроблено висновок, що освітня політика держави та інституції підвищують конкурентоспроможність вищої освіти країни на світовому ринку освітніх послуг і спрямовані на зростання авторитету ізраїльської науки на міжнародній арені.

Ключові слова: англійзація; диверсифікація; державне регулювання; вища освіта; Ізраїль; інституалізація; інтернаціоналізація; стратегії розвитку.

Постановка проблеми. Держава Ізраїль має розвинену систему освіти і найвищий рівень грамотності в Південно-Західній Азії. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), у 2015 році Ізраїль входив до першої десятки країн світу з найвищою часткою осіб, які мають вищу освіту (49 %). 27 % населення Ізраїлю віком 25–34 роки мають ступінь бакалавра (середній показник по країнах ОЕСР становить 21 %) [8]. Високими є й інші показники якості вищої освіти Ізраїлю. За рейтингом Global Competitiveness Index 2016-2017 Ізраїль посідає 24 місце з 138 країн світу і демонструє в останні 5 років позитивну динаміку змін за більшістю показників рейтингу [17, с. 212–213]. Упродовж 2000-2011 рр. шість громадян Ізраїлю стали лауреатами Нобелівської премії з різних галузей науки [22, с. 6]. У 2015 році

Техніон – Ізраїльський технологічний інститут – посів восьме місце у світі за кількістю вчених, лауреатів Нобелівських премій, що присуджені в період із 2000 р. [21].

Вищезазначені факти підсилюють аргументованість актуальності заявленої теми і спонукають до осмислення феномена вищої освіти Держави Ізраїль в умовах глобалізаційних викликів XXI століття.

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останніх років предметом уваги дослідників є історія вищої освіти й університетів Ізраїлю (Н. Давидович, 2010 р.; Н. Дерев'яно, 2012 р.), розвиток неформальної освіти (Д. Привалко, 2011 р.), підготовка педагогічних кадрів у вищих закладах освіти (М. Дреерман, 2010 р.), організація педагогічної практики майбутніх викладачів англійської мови в університетах Ізраїлю (Л. Першина, 2010 р.). За результатами компаративних педагогічних досліджень описано досвід Ізраїлю: з формування полікультурного виховного середовища як умови і засобу полікультурної підготовки майбутнього вчителя у вищій педагогічній освіті (В. Погребняк, 2012 р.); застосування психометричних тестів здатностей у процесі відбору вступників до вищих закладів освіти (Т. Вакулєнко, 2012 р.; А. Миліанік, 2010 р.); застосування інформаційних технологій і комунікативно орієнтованих методик викладання іноземної мови в університетах і коледжах Ізраїлю (Л. Романюк, 2011 р.).

Осмислення процесів конвергенції й диверсифікації вищої освіти Ізраїлю, інтерпретація різних аспектів діяльності університетів відображені в англійськомовному дискурсі, який може представляти науковий інтерес для українських дослідників.

Комплексне дослідження, автором якого є G. Menahem, присвячене проблемам трансформації вищої освіти Ізраїлю в 90-ті роки ХХ – на поч. ХХІ століття. Автор обґрунтовує й характеризує три основні періоди неперервного реформування вищої освіти Ізраїлю: до проведення реформ (1924-1990 рр.); диверсифікації, приватизації та інтернаціоналізації вищої освіти (1993-1998 рр.); трансформації політичного режиму в вищій освіті (поч. 2000-х років) [11].

Серед праць, що становлять неабиякий інтерес для рефлексивного осягнення сучасних проблем вищої освіти Ізраїлю, зазначимо дослідження N. Dagan-Buzaglo з освітнього права і діяльності Ради з вищої освіти [3], E. Cohen & N. Davidovitch з проблеми державної регуляторної політики у сфері вищої освіти [2]. Предметом дослідження M. Levin-Rosalis та O. Lapidot є система оцінювання в педагогічних коледжах Ізраїлю [10]. Огляд вищої освіти Ізраїлю в контексті основних змін зроблено A. Rokach [15].

Метою нашої роботи є дискурсивний аналіз тенденцій і стратегій розвитку вищої освіти в Державі Ізраїль у ХХІ столітті.

Виклад основного матеріалу. Термін «регулювання» можна тлумачити як регуляризацію, нагляд, утручання або стандартизацію певної діяльності. Основні принципи освітньої політики Держави Ізраїль визначені й регулюються нормативними актами. Правові засади забезпечення діяльності вищих закладів освіти викладено в Законах: «Про державну освіту» (1953 р.), «Про Раду з вищої освіти» (1958 р.) із понад 11 поправками, що прийняті протягом 40 років, «Про інтеграцію студентів у систему освіти» (2005 р.). Закон «Про державну освіту» (1953 р.) визначає цілі освіти, яка поділяється на державну і державно-релігійну освіту, визнає ультраортодоксальну освіту як незалежну систему [3, с. 16]. За Законом 1958 р. вища освіта включає навчання, науку і дослідження [3, с. 18, 31].

З 1958 р. Рада з вищої освіти є «державною інституцією з питань вищої освіти у країні» [7] і наділена широкими повноваженнями: надає дозволи на відкриття вищих закладів освіти, акредитує установи або скасовує акредитацію; установлює критерії, норми, вимоги щодо різних аспектів діяльності вищих закладів освіти: уповноважує

акредитовані вищі заклади освіти надавати академічні ступені; надає пропозиції акредитованим закладам освіти з питань їх консолідації, розширення, удосконалення й академічного співробітництва у сфері викладання і наукових досліджень; надає пропозиції Уряду щодо розвитку вищої освіти, розподілу коштів бюджету на вищу освіту відповідно до потреб суспільства і держави [7].

Рада складається з двадцяти п'яти членів, включаючи голову – Міністра освіти. Мінімум дві третини членів Ради є визнаними ученими, провідними діячами у сфері вищої освіти, решта – громадські діячі. Члени Ради призначаються Президентом Держави Ізраїль за поданням Уряду строком на п'ять років.

Як правило, обов'язкове членство закріплено за головою Національної студентської асоціації, а також головою Комітету з планування та бюджету Ради – регуляторним органом, який було створено в середині 70-х років ХХ ст. Комітет із планування та бюджетування Ізраїлю є незалежним органом, що виконує роль посередника між урядом і національними інституціями (наприклад, національними фондами або громадськими організаціями), з однієї сторони, і вищими закладами освіти, з другої, у всіх питаннях, що стосуються фінансування вищої освіти. Відповідно до делегованих Радою функцій Комітет має виключне право розподіляти затверджений Урядом країни бюджет вищої освіти серед вищих закладів освіти, надавати висновки і пропозиції щодо створення нової установи або структури в акредитованому закладі освіти, яка потребує значного фінансування [6, с. 4].

Поважними суб'єктами управління вищою освітою є органи, що представляють корпоративні інтереси окремих секторів вищої освіти: Комітет керівників університетів (VeRaH) і Комітет керівників коледжів (VaRaM). VeRaH має можливість впливати на загальні критерії прийому студентів за результатами виконання психометричного тесту (це ізраїльський еквівалент американського тесту SAT), який є важливим показником здатності студентів до успішного академічного навчання. VeRaH і VaRaM представляють уряду бачення перспектив розвитку вищої освіти і коментують законодавство про вищу освіту [6, с. 5].

Кожен вищий заклад освіти Ізраїлю також визначає структуру і повноваження органів управління. У більшості університетів – це Опікунська рада та/або Сенат, які приймають рішення щодо адміністративних і академічних питань діяльності закладу освіти. Зовнішні стейкхолдери беруть участь в управлінні вищими закладами освіти і, як правило, представлені в Опікунській раді. У більшості університетів президент опікується адміністративними і фандрейзинговими питаннями, а ректор, зазвичай, відповідає за впровадження академічної політики Сенату. Студенти не представлені у вищезгаданих органах [6, с. 5].

До 1990 р. систему вищої освіти складали 7 дослідницьких університетів і Відкритий університет Ізраїлю разом із кількома регіональними і спеціалізованими коледжами, що входили до структури дослідницьких університетів. Діяльність кількох коледжів, переважно для підготовки вчителів, регулює Міністерство освіти (Yogev 2000) [25].

1993 р. стає переломним в історії розвитку вищої освіти Ізраїлю. У грудні цього року Рада з вищої освіти приймає рішення про розширення структури вищої освіти, але не шляхом заснування нового університету, а за рахунок підвищення статусу коледжів. Наступного року рішення Ради було підтримане Урядом країни, а в 1995 р. Кнесет, Парламент Ізраїлю, приймає відповідну поправку 10 до Закону «Про Раду з вищої освіти» [22, с. 7–8].

Результатом регуляторної освітньої політики Ізраїлю стає відкриття 43 установ, які за законом мають статус акредитованого вищого закладу освіти і отримують права надавати своїм випускникам академічні ступені.

У 2013/14 н.р. система вищої освіти Ізраїлі складає 66 вищих закладів освіти, у тому числі 7 науково-дослідницьких університетів (Техніон, Єврейський університет в Єрусалимі, Тель-Авівський університет, Університет імені Бар-Ілана, Науково-дослідний інститут імені Вейцмана, Університет Бен-Гуріона, Хайфський університет), Відкритий університету Ізраїлю, 37 академічних коледжів (21 фінансуються з бюджету, 16 є недержавними коледжами). У 21 академічному коледжі здійснюють підготовку вчителів для 1200 шкіл країни [18, с. 13].

Своєрідність вищої освіти Ізраїлю полягає в її багаторівневості й розгалуженості, поділу вищих закладів освіти на державні й приватні, їх відмінності за якістю і кількістю ступенів, що присвоюються. Дослідницькі університети і Науково-дослідний інститут імені Вейцмана пропонують докторські програми навчання; академічні й регіональні коледжі – освітні програми для здобуття ступеню бакалавра. Випускники педагогічних коледжів здобувають ступінь бакалавра освіти (B. Ed. Degree).

Статистика свідчить, що з 1993 р. по 2009 р. майже утричі збільшена кількість студентів вищих закладів освіти – з 118 000 до 290 000 осіб [22, с. 7–8].

За даними РВО, у 2013-2014 н.р. у вищих закладах освіти (у т.ч. у Відкритому університеті Ізраїлю) навчається 308.335 студентів. Серед них, 236.770 осіб навчаються за бакалаврськими програмами, 59.700 – це здобувачі ступеню магістра, 10.650 опановують докторські програми, 1.215 навчаються за програми з отриманням дипломів [18, с. 13–14].

У XXI ст. вища школа Ізраїлю переживає певну еволюцію. У ході аналізу офіційних звітів і публікацій провідних ізраїльських учених (Volansky, 2012 р.; Cohen, Davidovitch, 2016 р.; Menin, 2015 р.) нами виокремлено факти і тези, що засвідчують або доводять негативні наслідки освітньої реформи 1993 р. для Ізраїлю [2; 4, с. 131; 11, с. 35; 22, с. 7–8, 171]. Авторські оцінки стану вищої освіти, звісно, мають суб'єктивний і дискусійний характер, але наглядно представляють проблеми розвитку вищої освіти. Визначимо і прокоментуємо основні з них.

- Зміни в концепції вищої освіти: з системи, яка пропагує цінності рівності й універсального доступу, розглядає освіту як засіб соціальної мобільності людини, вища освіта перетворюється на систему, яка захищає індивідуальні інтереси і цінності конкуренції й капіталізму.
- Зниження стандартів викладання й навчання у закладах вищої освіти, що детерміновано такими чинниками: збільшенням кількості осіб зі ступенем магістра без написання дисертації; збільшенням нормативів кількості студентів на одного викладача (з 16 осіб у середині 90-х рр. XX ст. до 25 студентів у середині 2000-х рр.).
- Універсалізація вищої освіти, що зумовлена надзвичайно стрімким зростанням чисельності закладів вищої освіти і контингенту студентів, відкриттям іноземних філій, приватизацією державної освіти.
- Бюджетна криза в освіті: зменшення державного фінансування середньої освіти, вищих закладів освіти і науки.
- Розширення інфраструктури вищої освіти приводить до збільшення кількості нових академічних програм, що потребують акредитаційної експертизи. Через бюрократичні процедури в 2009 р. майже 450 програм очікують схвалення Радою з вищої освіти Ізраїлю.

Вищенаведені наслідки реформ вищої освіти, що проведені в першій декаді XXI ст., зумовлюють зміни в державній освітній політиці країни. Наприкінці 2010 р. РВО Ізраїлю запропоновано шестирічний План дій для підвищення якості вищої освіти і подолання кризових явищ і недоліків, що виникли впродовж 2000-х рр. [22, с. 35].

Акцентуємо увагу на кількісних і якісних змінах у системі вищої освіти Ізраїлю відповідно до визначених у Плані цільових параметрах підвищення якості: зміна бюджетної моделі фінансування, що прагне до досконалості досліджень і покращення якості викладання; посилення зв'язку між потребами ринку праці та фінансуванням вищих закладів освіти; подвоєння бюджету Наукового фонду Ізраїлю для проведення конкурсних досліджень; збільшення інвестицій в освітню й дослідницьку інфраструктуру; інтенсифікація діяльності з оцінювання якості викладання й досліджень [22, с. 36–37, 40].

В останні роки одним із вагомих результатів реалізації Плану дій стає створення дванадцяти нових Центрів досконалості (за планом їх кількість має становити 30) у рамках флагманської програми I-CORE. Разом із першими чотирма Центрами (Molecular Basis of Human Disease, Computer Science, Cognitive Sciences, and Alternative Energy Sources) вони утворюють Координаційний центр для проведення новаторських дослідницьких заходів [18, с. 52–53].

Основні індикатори інтернаціоналізації вищої освіти. У нашій роботі ми визначаємо інтернаціоналізацію вищої освіти і науки Ізраїлю як один із основних трендів її розвитку. Оскільки визначення ефективності інтернаціоналізації передбачає аналіз діяльності суб'єктів управління вищої освіти за багатьма критеріями й індикаторами, ми акцентуємо увагу тільки на основних із них.

Долучення до Болонського процесу. Ізраїль офіційно не входить до групи країн, які підписали Болонську декларацію, хоча країна двічі в 2007 р. і 2008 р. подає заявку до Болонської Ради. Незважаючи на формально не врегульований статус країни-підписанта Болонської декларації, Ізраїль активно співпрацює з країнами ЄС, а вища освіта послідовно й успішно інтегрується в Європейський простір вищої освіти [4, с. 249].

В Ізраїлі відкрито Національний офіс «Еразмус +» (NEO), Болонський Центр підготовки ізраїльської групи експертів із реформування вищої освіти (HEREs) [там само]. Діяльність національної команди NEO відбувається за такими напрямками: інформація й проведення промоційних заходів для стейкхолдерів (наприклад, Національний інформаційний день, презентації програм); допомога потенційним заявникам і бенефіціарам у підготовці заявок, пошуку національних або міжнародних партнерів; підтримка поточних проектів і моніторинг їх виконання; зв'язок із ключовими стейкхолдерами на національному і міжнародному рівнях (урядові структури, іноземні дипломатичні представництва в Ізраїлі, студентські спілки) для посилення впливу програми NEO в Ізраїлі; управління командою експертів із реформування вищої освіти [5; 6].

У рамках проекту TEMPUS-CORINTHIAM у 2012 році в Університеті Бен-Гуріона було створено Болонський навчальний центр (The Bologna Training Center), діяльність якого спрямована на інтернаціоналізацію системи вищої освіти Ізраїлю [6].

Поширюючи ідеї Болонського процесу і посилюючи її міжнародний складник, Центр організує міжнародні конференції, семінари і воркшопи; публікує матеріали про національну стратегію й практику впровадження декларацій Болонського процесу в Ізраїлі; залучає ізраїльські університети до виконання спільних проектів з європейськими вищими закладами освіти; надає допомогу факультетам університету Бен-Гуріона у проходженні міжнародної процедури оцінювання якості вищої освіти.

Наші дослідження переконують, що імплементація основних декларацій Болонського процесу в Ізраїлі має національну специфіку. У країні запроваджено трициклову систему підготовки фахівців із вищою освітою: бакалавр (Boger), магістр (Musmakh), доктор філософії (PhD). Окремі вищі заклади освіти пропонують програми дипломного навчання (Limudei Teudah). Дослідники й експерти відмічають деякі

розбіжності між академічними інститутами в назві кваліфікації (наприклад, випускники Техніону отримують сертифікат бакалавра наук (B.SC), а також у процедурах визнання академічних результатів, структуруванні програм післядипломної освіти .

В Ізраїлі для отримання ступеня бакалавра студенти повинні накопичити 120 кредитів ECTS (на факультеті природничих наук, права та охорони здоров'я прийнято показник у 160 балів). Проблемою залишається можливість переходу студентів із одного вищого закладу освіти до іншого, оскільки на державному рівні не визначено загальні вимоги або умови академічної мобільності студентів (особливо з інших країн), а також не виписано процедуру зарахування накопичених кредитів на тому чи тому ступені навчання.

Ізраїльські заклади освіти надають своїм випускникам європейський Додаток до диплому. За бажанням студента також перекладають диплом і кваліфікацію на англійську мову, але в цьому питанні немає чітких інструкцій чи правил [12].

У червні 2003 р. Рада з вищої освіти Ізраїлю прийняла важливе рішення про створення спеціального органу для проведення систематичної процедури оцінювання якості вищої освіти. На Відділ оцінювання й забезпечення якості було покладено функції посилення обізнаності щодо процесу оцінювання якості та розроблення внутрішніх механізмів у вищих закладах освіти; забезпечення неперервної інтеграції ізраїльської академічної системи у глобальні академічні системи. Варто зазначити, що згідно з рішенням РВО, протягом перших років процедурі оцінювання підлягають лише навчальні програми і дисципліни. Оцінювання якості на інституційному рівні відкладено на деякий час [19].

У вересні 2010 року, після шести років роботи, Відділ оцінювання й забезпечення якості було реорганізовано у Відділ оцінювання якості. Діяльність відділу спрямована на реалізацію основних завдань: формування культури самооцінювання у вищих закладах освіти Ізраїлю, що виражається у створенні внутрішніх механізмів для регулярного оцінювання академічної якості й усунення виявлених недоліків; публічна інформації про процес оцінювання і сприяння його постійному вдосконаленню у вищих закладах освіти; допомога в загальному процесі планування й бюджетування системи вищої освіти; забезпечення неперервної інтеграції ізраїльської академічної системи у світову [6, с. 70].

В Ізраїлі упроваджено чотириступеневу модель оцінювання якості вищої освіти. На першому етапі структурні й академічні підрозділи вищих закладів освіти проводять самооцінювання своєї діяльності, по завершенні якої готується звіт. На другому етапі Рада з вищої освіти призначає зовнішню міжнародну комісію, яка оцінює діяльність усіх факультетів (департаментів) у певній галузі науки. По завершенні своєї роботи комітет подає до спеціалізованої комісії детальні аналітичні звіти стосовно кожного підрозділу, а також готує загальну доповідь, у якій представляє загальнонаціональний стан розвитку галузі. Аналітична оцінка зовнішніми експертами є важливою, оскільки визначає «чи знаходиться Ізраїль на передньому краї досліджень і навчальних програм у цій галузі» [6, с. 70–71]. На третьому етапі Рада розглядає рекомендації комісії та визначає подальший план дій. На веб-сайті публікуються звіти Комісії, відповіді вищих закладів освіти і рішення РВО. Четвертий етап (по завершенні процесу оцінювання) включає моніторинг виконання вищими закладами освіти рекомендацій комісій і рішень РВО [там само].

Статистичні дані свідчать про інтенсивність і результативність роботи Відділу оцінювання якості РВО Ізраїлю. Протягом 2010-2014 н.р. процедуру оцінювання якості було проведено майже в 50 галузях знань, що вивчають на 317 факультетах і кафедрах у 26 вищих закладах освіти (університетах і академічних коледжах). Міжнародні комітети підготували 328 аналітичних доповідей, у яких описано стан справ у кожній

галузі знань із т.з. інституційної й загальнонаціональної перспективи. У 2013/14 н.р. активно проведено моніторинг реалізації рекомендацій комітетів з оцінювання за 26 галузями знань на 124 факультетах вищих закладів освіти [там само].

Академічна мобільність. Дослідники проблем вищої освіти вказують на відсутність чіткої й послідовної державної освітньої політики щодо сприяння мобільності студентів в Ізраїлі. Відтак, ініціативи щодо стимулювання мобільності запроваджують переважно заклади вищої освіти. Наприклад, юридичний факультет Єврейського університету в Єрусалимі пропонує програми обміну (за фінансової підтримки приватної фірми) для навчання студентів у провідних закладах освіти Європи, Азії, Сполучених Штатів і Австралії. Юридичний факультет Університету Бар-Ілана пропонує кращим студентам програми навчання протягом одного семестру за кордоном в одному з університетів, з якими Бар-Ілан має угоди про академічні обміни [4, с. 249].

Більшість вищих закладів освіти організують міжнародні програми для залучення іноземних студентів. Так, Міжнародна школа Тель-Авівського університету пропонує декілька післядипломних англомовних програм на додаток до односеместрових і річних програм навчання. Єврейський університет організує семестрові й щорічні курси англійською мовою, але більшість програм спрямована на вдосконалення навичок івриту. Університет Техніон також пропонує англомовні програми односеместрового навчання для іноземних студентів [там само].

Традиційно дослідницькі університети й академічні установи Ізраїлю розвивають академічну співпрацю, головним чином, з університетами США. В останні роки посилюється співпраця з науковими установами і закладами вищої освіти Європи. Це пов'язано, у першу чергу, з участю Ізраїлю в шостій і сьомій Рамкових програмах науково-технічного розвитку (FP6 і FP7), які є основним інструментом фінансування досліджень і розробок у країнах ЄС [6, с. 9].

У 2012/13 н.р. Радою з вищої освіти розпочато реалізацію комплексної програми розвитку академічних зв'язків із Китаєм та Індією, мета якої полягає у зміцненні міжнародного академічного статусу Держави Ізраїль. У 2013\14 н.р. близько 450 студентів і постдокторантів із Китаю та Індії приєдналися до університетської спільноти Ізраїлю. Програма співпраці здійснюється за чотирма напрямками: виконання спільних науково-дослідницьких проектів за грантами Ізраїльського наукового фонду (ISF) і відповідної фундації в Китаї (NSFC); фінансування постдокторантських програм для молодих дослідників; заохочення державних вищих закладів освіти до навчання китайських та індійських студентів і аспірантів – щорічно 100 найкращих студентів; організація літніх курсів для іноземців у вищих закладах освіти Ізраїлю [6, с. 62].

Беручи участь у рамковій програмі Європейського Союзу «Горизонт 2020» (з фінансуванням 77 млрд. євро на 7 років), Ізраїль прагне до стратегічної мети – європейської інтеграції в освітній, науково-дослідницькій простір, розширення маркетингової логістики для збуту продукції ізраїльської промисловості. Структура фінансування Ізраїлю в новій програмі визначена так: РВС – 50 %; Міністерство економіки – 35 %; Міністерство науки – 10 %; інші відповідні міністерства – 5 % [18, с. 62–63]. Головною особливістю наукових досліджень в Ізраїлі є їх міжнародний характер: 96 % публікацій ізраїльських авторів написані у співпраці з іноземними вченими [6, с. 8].

Ізраїльські, так само, як і європейські університети, стикаються з новими мовними ситуаціями і проблемами внаслідок зростаючої інтернаціоналізації вищої освіти, англійзації навчальних програм і наукових досліджень. Феномен *англійзації* (домінування англійської мови) наукової комунікації стає помітним у багатьох країнах світу. Не занурюючись у глибину проблеми і підходи щодо групування країн за рівнем впливу англійської мови (A. Conrad & J. Fishman, J. Flaitz, U. Ammon), акцентуємо

увагу на англізацію в освітньо-науковому просторі Ізраїлю, спираючись на дослідження N. G. Kheimets & D. Alek [9].

В Ізраїлі мешкає 5,2 мільйонів євреїв, значна частина з яких, крім єврейської, розмовляє іншими мовами (російською, англійською, іноді ідиш, німецькою, румунською, грузинською). Вісім університетів, у яких іврит є основною мовою навчання, знаходяться в Ізраїлі [9, с. 60].

З часу свого заснування Єврейський університет ніколи не був монолінгвальним. До 60-х років минулого століття німецька мова відіграє важливу роль у Єрусалимському університеті (хоча на той час там не було спеціалізованої кафедри), оскільки більшість викладачів були випускниками німецьких університетів. Іврит був мовою викладання, але студенти вміли і читати англійською, французькою або іншими сучасними європейськими мовами, незалежно від того, чи вивчали вони класику, історію, біологію або право [9, с. 61].

З початку 60-х років минулого століття і протягом наступних десятиріч навчання англійської мови в Ізраїлі поступово змінює цільові орієнтири від навчання літератури і культури до англійської як мови міжнародного спілкування. Англійську як іноземну мову починають вивчати в початковій школі. У старшій школі окрім англійської, значна частина студентів вивчає арабську, французьку або російську мови. Для здобуття першого (бакалаврського) ступеню студенти мають продемонструвати рівень володіння англійською мовою.

Більшість ізраїльських учених публікують результати своїх досліджень англійською мовою й за межами Ізраїлю. Крім того, більшість ізраїльських наукових і напівнаукових журналів із точних, природничих, а також із гуманітарних наук також публікуються англійською мовою. До переліку ізраїльських наукових і періодичних видань англійською мовою включено 60 назв журналів практично з усіх галузей знань. 32 журнали публікують англійською мовою статті з проблем іудаїзму, єврейської та ізраїльської історії, археології та мистецтва. Наведені дані, як зазначають N. Kheimets, A. Epstein, «не залишають жодних сумнівів щодо мовних уподобань ізраїльських академічних установ» [9, с. 66].

Підвищення конкурентоспроможності вищих закладів освіти. Репутація ізраїльських університетів, рейтинги, відзнаки. За даними Шанхайського академічного рейтингу університетів світу (2016 р.), два ізраїльських університети входять до 150 найкращих вищих закладів освіти: Техніон посідає 69 місце, Єврейський університет в Єрусалимі займає 87 місце [1]. 6 ізраїльських університетів входять також до рейтингу Times Higher Education – QS World University Rankings 2016-2017 pp. 4 університети мають кращі показники з підготовки фахівців у галузі мови, літератури і лінгвістики, зокрема Єврейський університет в Єрусалимі посідає 186 місце, Тель-Авівський університет – 201-250 позиції [24].

Подано також результати Шанхайського предметного рейтингу 2017 р. (Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects 2017). Загалом було оцінено понад 400 університетів. Техніон посідає восьме в галузі «авіаційна і космічна технологія». У рейтингу з галузі знань «Освіта» представлено університет Хайфи (101-150 місце) і Університет Бар-Ілану (151-200) [16, с. 57]. Два університети Ізраїлю входять також до ТОП 100 вищих закладів освіти з «соціальних наук» («комунікація»): 39 місце посідає Єврейський університет в Єрусалимі, 76-100 місця – університет Хайфи [16, с. 58].

Університети входять до 50 найкращих вищих закладів освіти з математики (Єврейський університет в Єрусалимі – 11 місце), хімії (Єврейський університет в Єрусалимі – 50 місце), електричної та електронної інженерії (Техніон – 37 місце), комп'ютерних наук та інженерії (Інститут Вейцмана – 10 місце) [16].

Згідно з рейтингом Webometrics (липень 2017 р.), Тель-Авівський університет посідає 169 місце серед 27000 вищих закладів освіти. Шість ізраїльських університетів входять до Топ 100 у групі «Азія» [24].

У 2017 році Ізраїльськими університетами отримано 25 грантів Європейської дослідницької ради (European Research Council – ERC) на проведення наукових розвідок. З 2015 року Ізраїль є приймаючою країною (точніше дослідницькі університети) для проведення 428 наукових досліджень у галузі соціальних і гуманітарних наук, фізичних наук, інженерії та наук про життя [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сукупність методів теоретичного дослідження феномена вищої освіти Ізраїлю сприяють визначенню основних тенденцій її розвитку в XXI столітті: інституалізація системи, диверсифікація, інтернаціоналізація, англійзація, упровадження стандартів забезпечення якості. Державна й інституційна освітня політика спрямовані на підвищення конкурентоспроможності вищої освіти країни на світовому ринку освітніх послуг і зростання авторитету ізраїльської науки на міжнародній арені.

У колі наших інтересів – управління якістю вищої освіти, тому подальші компаративні розвідки будуть спрямовані на визначення загальних, специфічних і національних підходів до оцінювання якості вищої освіти.

References

1. *Academic Ranking of World Universities*. (2017). Retrieved from <https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/arwu/?year=2017> (in Engl.)
2. Cohen, Erez, & Davidovitch, Nitza. (2016). Regulation of Academia in Israel: Legislation, Policy, and Market Forces. *Journal of Education and Learning*, 5 (4). doi:10.5539/jel.v5n4p165 (in Engl.)
3. Dagan-Buzaglo, Noga. (January 2007). The Right to Higher Education in Israel. *A Legal and Fiscal Perspective*. Adva Center, P.O. 1-59. Retrieved from www.adva.org (in Engl.)
4. Davidovitch, Nitza. (August, 2015). Teaching and Learning on the Move: Israeli and Global Higher Education Policies and Trends. *Merit Research Journal of Education and Review*. 243-253. Retrieved from <http://www.meritresearchjournals.org/er/index.htm> (in Engl.)
5. ERC Funded projects. (2017). Retrieved from [https://erc.europa.eu/projects-figures/erc-funded-projects/results?f\[0\]=funding_scheme%3AStarting%20Grant%20%28StG%29&f\[1\]=country%3AIsrael](https://erc.europa.eu/projects-figures/erc-funded-projects/results?f[0]=funding_scheme%3AStarting%20Grant%20%28StG%29&f[1]=country%3AIsrael) (in Engl.)
6. Higher education in Israel. Tempus. (July 2012). 1-14. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/israel_en.php (in Engl.)
7. Israeli Council of Higher Education. (2017) Retrieved from <http://www.che.org.il/english.aspx> (in Engl.)
8. Israel (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en> (in Engl.)
9. Kheimets, Nina, G. & Epstein, Alek, D. (April 2005). Languages of Higher Education in Contemporary Israel. *Journal of Educational Administration and History*, 37 (1), 55–70 (in Engl.)
10. Levin-Rozalis, M. & Lapidot, O. (2010). Evaluation in Teacher Training Colleges in Israel: Do Teachers Stand a Chance? *Journal of Assessment and Accountability in Educator Preparation*, 1 (1), 16–28 (in Engl.)
11. Menahem, Gila. (October 2008). The Transformation of Higher Education in Israel since the 1990s: The Role of Ideas and Policy Paradigms. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 21(4), 499–526 (in Engl.)
12. Menin, Alon. (2015). Bologna process – Current Status in Israel. Retrieved from http://www.academia.edu/16367463/Bologna_process_-_Current_Status_in_Israel (in Engl.)
13. *Protocol of the Education Committee of the Knesset*, (11 October 2010). 1112. (in Engl.)
14. *Ranking Web of Universities*. (July 2017). Retrieved from <http://www.webometrics.info/en/Asia> (in Engl.)
15. Rokach, Ami. (2016). Higher Education in Israel: An Overview, *International Journal of Leadership and Change*, 4 (1). Retrieved from <http://digitalcommons.wku.edu/ijlc/vol4/iss1/12> (in Engl.)
16. *ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects*. (2017). Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/> (in Engl.)
17. *The Global Competitiveness Report*. (2016–2017). Retrieved from www.weforum.org/gcr. (in Engl.)
18. *The Higher Education System in Israel*. (May 2014). Coord. and ed.: Hava Klein-Avishai, Michal Ophir and Yelena Krol. Jerusalem, 75. Retrieved from <http://che.org.il/wp-content/uploads/2012/05/HIGHER-EDUCATION-BOOKLET.pdf> (in Engl.)
19. *The Quality Assessment Division*. Statistical Data. (2014). Retrieved from http://lang.che.org.il/en/?page_id=2421 (in Engl.)

20. *The Taub Center for Social Policy Studies*. Retrieved from <http://taubcenter.org.il/overview-2/> (in Engl.)
21. *Top 10 universities for producing Nobel prizewinners*. (2015). Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/features/top-10-universities-producing-nobel-prizewinners> (in Engl.)
22. Volansky, Ami. (2012). After the «Lost Decade»: *Where Is Higher Education in Israel Headed? Policy Paper* (02), 1-70. Retrieved from http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/afterthelostdecadewhereishighereducationinisraelheaded.pdf (in Engl.)
23. *World University Rankings*. (2016-2017). Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/IL/subjects/3108/sort_by/scores_citations/sort_order/asc/cols/scores (in Engl.)
24. *World Ranking Web of Universities – Webometrics*. (July 2017). Retrieved from <http://www.webometrics.info/en/node/52> (in Engl.)
25. Yogeve, Abraham. (2000). The Stratification of Israeli Universities: Implications for Higher Education Policy. *Higher Education*, 40, 183–201 (in Engl.)

Abstract. Sokolova I. V. Higher education in Israel: national realities and strategies for development in the XXI century

Introduction. *The article presents the results of a discursive analysis of the problem of state regulation and development of higher education in the State of Israel in the 21st century.*

Purpose. *Discursive analyzed of national realities and strategies for development higher education in Israel in the XXI century.*

Results. *This study explores the issue through English-language sources. The database used in this study contains official administrative data from several public agencies – the Ministry of Education, the Council for Higher Education, The Taube Center for Social Policy Studies. The facts and data presented in the article reveal changes in the regulatory policy of the country. This paper examines the policy of the Council for Higher Education (CHE), the responsibilities, governing bodies of the higher education institutions. Findings indicate that state education policy played a crucial role in advancing path breaking institutional change in the 21st century.*

Originality. *In the present article, the changes that have happened in Israel are reviewed. Until the 1990s, the system of higher education in Israel was composed of a small number of institutions, almost all universities. In 1995, the new system was legally recognized by Amendment 10 to the CHE Law. Since then the system of higher education has significantly expanded, both in terms of the number of institutions (7 universities, 1 open university, colleges, incl. 27 academic teacher training colleges) and the number of students. Major characteristics of modern tertiary education in the country are done: the tertiary education landscape, the increase in the number of applicants of academic degrees.*

The combination of methods of theoretical study contributed to the definition of the main trends of its development: institutionalization of the system, diversification, internationalization, the introduction of quality standards. The article highlights the key features of institutional quality assurance system.

Findings indicate that the internationalization and convergence of knowledge affect universities and their staff; most higher education institutions operate international programs to attract foreign students; the Erasmus Mundi program operates effectively in Israel. The study is focused on the anglicization of scientific communication & the universities: English has become the de facto second language of academic life, the majority of the Israeli scholars publish their research findings in English and outside Israel.

*It is **concluded** that the state educational policy is aimed at the increasing of the country's higher education competitiveness in the world. Institutions of Higher Education contribute greatly to the growth of the authority of Israeli science in the international arena.*

Key words: *anglicization; diversification; state regulation; higher education; Israel; institutionalization; internationalization; development strategies.*

*Одержано редакцією 04.05.2017
Прийнято до публікації 11.05.2017*

УДК 378.016:7](09) (045)

ТАТАРАК Наталія Григорівна,
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри естетичного виховання і технологій
дошкільної освіти, Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна
e-mail: peduniversity@ukr.net

ЦІННІСНА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** Розглянуто студентський вік, що є кінцевим періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій і впливає на становлення характеру майбутнього фахівця й особи в цілому. Доведено, що молодій людині для свідомої й вільної активної діяльності потрібні не тільки уявлення про цінності, що впливають на її поведінку, але й створення умов для забезпечення формування ціннісних орієнтацій. Це пов'язано зі зміцненням на цьому етапі життя необхідних для повного формування ціннісних орієнтацій особистості передумов, а саме: накопиченням достатнього морального і первинного професійного досвіду, оволодінням самостійним творчим мисленням, заняттям певного соціального статусу.*

Показано, що в межах дослідження особливий інтерес становить механізм формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців творчих спеціальностей, а саме: дизайнерів, скульпторів, живописців, музикантів. Акцентовано, що важливою ланкою у формуванні майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтва є формування його ціннісних орієнтацій, важливого компонента у структурі особистості, оскільки сутність їхньої професії безпосередньо пов'язана з діяльністю, результати якої несуть певні зміни у предметному середовищі людини, та, загалом, у середовищі її проживання.

***Ключові слова:** цінність; ієрархія цінностей; ціннісні орієнтації; педагогічна взаємодія; викладач; студент; педагогічний процес; мистецтво.*

Постановка проблеми. Студентство – це, як правило, молоді люди, представники специфічної соціальної категорії, які організаційно об'єднані інститутами вищої професійної школи, мають на меті розвивати свій інтелект, зростати морально, естетично, оволодівати знаннями, уміннями й навичками з обраної професії. Характерною рисою для цього етапу життя молоді людини є процес формування системи її ціннісних орієнтацій, що стимулюється її бажанням швидко споживати все нове, прагненням спілкуватися й отримувати велику кількість інформації, стремлінням до самореалізації й самопізнання. Так, активне життєве, духовне і моральне становлення студента, з однієї сторони, та відсутність стійкої, вивіреної системи особистісно-ціннісної орієнтації, досвіду та самостійності, – з другої, становлять головне протиріччя студентського віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що цінності становлять фундамент культури, що є стрижнем суспільного життя. Як справедливо зазначає Т. Пойдіна, «нині людина вже не може розглядатися поза триадою «особистість – середовище – культура» [5]. Цінності формуються в результаті усвідомлення особистістю своїх інтересів і потреб у їх співвідношенні з предметами навколишнього світу або в результаті відношення, що реалізується в акті оцінювання.

Згідно з теорією А. Кир'якової, протягом курсу професійного навчання у вищій школі на першій стадії процесу формування ціннісних орієнтацій студент засвоює світ цінностей творчої професії, створює ніби його суб'єктивований образ. Також важливою є думка Г. Чаплицької [15], яка вважає, що формування пізнавальних цінностей залежить, насамперед, від рівня розвитку професійно-пізнавальних потреб, інтересу і прийняття студентами цілей професійної підготовки.

Дослідниця Є. Сулова, розглядаючи поняття «ціннісні орієнтації», визначає змістовий і динамічний аспекти цього поняття. Так, на її думку, «змістовий аспект ціннісних орієнтацій – бажані стани дійсності, ієрархія особистісних цінностей за суб'єктною значущістю, що відображає об'єктивно важливе, цілі, ідеали. Динамічний аспект ціннісних орієнтацій уявляється у вигляді суб'єктивного переживання можливості й неможливості, легкості або труднощів у реалізації бажаних цілей» [2, с. 395].

Метою статті є досконале вивчення ціннісної взаємодії викладачів і студентів вищих закладів освіти в мистецько-педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студентство – це певний етап у професійному становленні молоді. Виходячи з існуючої системи ціннісних орієнтацій, молода людина обирає вищий заклад освіти, факультет, майбутню спеціальність. Однак, вступ до вищого закладу освіти не знімає зі студента питання професійного вибору, пошуку свого професійного шляху і кар'єри вже після закінчення вищої школи. Між тим, як членів соціальної групи, студентів об'єднує професійна спрямованість їхньої діяльності, формування знань про майбутню професію, а також уявлення про умови роботи. Так розпочинається процес переосмислення кожним свого зробленого вибору, його оцінювання відповідно до знань і надбаного у вищій досвіду, взаємодії з викладачами, іншими студентами. Як наслідок, студент потрапляє до критичної ситуації зміни життєвих орієнтирів на тлі «складного структурування інтелекту, що є дуже варіативним та індивідуальним» [4, с. 184]. Ціннісне самовизначення студента як результат орієнтації «забезпечує орієнтацію студента у світі цінностей професії, у минулому, теперішньому, майбутньому» [8, с. 94]. У цьому контексті привабливою є концепція орієнтації особистості у світі цінностей, що запропонована А. Кир'яковою, яка вважає, що це процес має три фази, що проникають одна в одну, а саме: 1) пізнання світу цінностей суспільства; 2) усвідомлення себе в цьому світі на основі засвоєння особистістю цінностей (самоусвідомлення); 3) побудова життєвої перспективи в засвоєній системі.

На тлі вже створеного образу професії відбувається перетворення особистості на основі прийняття цінностей професії, становлення й розвиток особистісного «Я», тобто ідентифікація й самоідентифікація особистості як суб'єкта творчої діяльності. Протягом третьої стадії формуються цінності, норми, перспективи подальшої професійної діяльності, досягнення «життєвого успіху». Підкреслимо, що чітко з'ясована перспектива і мета уявляється найважливішим критерієм ефективності процесу орієнтації майбутнього професіонала. Так, особливу небезпечність для фахівців творчих спеціальностей складає існуюча в теперішній молоді тенденція ставити за мету суцільно прагматичні, матеріальні цілі, що відзначається на зниженні соціальної активності студентства і рівня їхніх культурних запитів, втрати духовних цінностей. Така ситуація може обернутися падінням якості творчого продукту на користь здобуття творцем матеріальних благ.

Привабливою, на наш погляд, є також модель формування ціннісних орієнтацій у студентів, що розроблена кафедрою управління освітою Якутського державного університету імені М. Амосова. Ця модель передбачає три рівні, а саме: 1) ціннісно-орієнтаційний (початковий – формування готовності до сприйняття нових цінностей); 2) когнітивно-інтелектуальний (аксіологічна інформативність, засвоєння цінностей); 3) герменевтико-аксіологічний (суб'єктна інтерпретація, рефлексія, корекція, суб'єктивне оцінювання). Така модель формування ціннісних орієнтацій у студента виконує, на думку дослідників, низку важливих функцій: 1) «орієнтовну, яка дозволяє сформувати орієнтовну основу діяльності, цільові установки; 2) змістоутворювальну, яка допомагає виділити зміст, що пов'язаний із ідеалом, конкретизувати його, сформулювати ціль і усвідомити ціннісні орієнтації; 3) гуманістичну, що сприяє культивуванню ціннісних орієнтацій із моральністю» [13, с. 390]. Так, учені зазначають важливість урахування специфіки закладу освіти.

Проблема формування духовності студентів також обумовлена ситуацією у вищій школі, яка на тлі гуманістичної концепції, що вже склалася, не може позбутися педагогічних стереотипів авторитарності, що існували при соціалістичному режимі функціонування вищих закладів освіти. Результатом роботи такої системи і став високий рівень базових знань випускників вищої школи на тлі з утрудненням їх застосування на практиці, у реальних професійних ситуаціях. Між тим, наявність знань у студентів як певної систематизованої інформації уявляється лише першою фазою в їхньому професійному становленні, яка в подальшому надасть можливість спроектувати їх на майбутню професійну діяльність, тобто сформувати потенційну готовність до застосування отриманих знань у практичній професійній діяльності. Через це очевидно, що оскільки знання виступають результатом пізнання, відтак, сам процес пізнавальної діяльності, яка забезпечує формування різних видів знань (понять, ідей, теорій, концепцій) набуває цінності.

Успіх у професійній підготовці студентів полягає в перетворенні освітнього процесу і самоосвіти в цінність особистості. Пізнавальні інтереси формуються на основі професійно-пізнавальних потреб, що виступають як якісне особистісне утворення, яке відрізняється своєю цілеспрямованою інтеграцією думок і почуттів на задоволення пізнавальних потреб. При цьому інтерес виконує оцінні й орієнтовні функції при виборі засобів із задоволення пізнавальних потреб, оцінювання значущості їх для досягнення поставленої мети.

Оскільки пізнавальна діяльність виступає як така, що передбачає наявність активності суб'єкта діяльності, доречно звернутися до такого постулату й аксіологічного знання, як суб'єкт-суб'єктного ставлення учасників освітнього процесу. За критерієм особистісних ціннісних орієнтацій К. Абульханова-Славська розрізняє два типи стосунків: з однієї сторони, стосунки засновані на затвердженні цінності іншої людини, а з другої – функціональні стосунки, де інша людина виступає як засіб для досягнення власних цілей [1]. Іншими словами, суб'єкт ставиться до об'єкта пізнавальної діяльності й до іншого суб'єкта (учасника навчально-пізнавальної діяльності) як до цінності: реальної чи потенційної, позитивної чи негативної. Завдяки гуманістичній освітній парадигмі педагогічна система сприяє здійсненню принципу М. Пирогова – «виховати Людину», К. Ушинського – «виховати людину в усіх відносинах», Я. Корчака – «любити дитину».

Наприклад, Є. Доценко розташовує ціннісні орієнтації партнерів у різних формах взаємодії в континуумі «ставлення до іншого як цінності – ставлення до іншого як засобу». Позначені полюси саме і створюють «силове поле» протилежно спрямованих ціннісних орієнтацій при взаємодії суб'єктів. Перший (суб'єктний) полюс даного континуума пов'язаний із ціннісним ставленням до партнера з взаємодії як до самоцінності. Сутність цього ставлення складається у визнанні іншої людини як вільної особистості, «яка має право бути такою, якою вона є, й бажати того, чого вона бажає». Другий (об'єктний) полюс зазначеного континуума пов'язаний із ціннісним ставленням до партнера з взаємодії як засобу, об'єкта. Сутність цього ставлення «втілюється у ставленні до іншого як до знаряддя досягнення своїх цілей: потрібний – залучити, не потрібний – відсунути, заважає – усунути...» [7, с. 100]. При цьому моральне виправдання такого ціннісного ставлення, на думку автора, базується на таких переконаннях суб'єкта: 1) відмові іншій людині в самоцінності; 2) вірі у принципову нерівність між людьми; 3) відчутті власної переваги над іншими в будь-чому, що доходить до почуття власної винятковості.

Дійсно, цінності відрізняються своїм динамічним характером. Вони змінюються як за віковими особливостями, так і залежать від індивідуально-психологічних параметрів, соціальних умов, конкретно-історичних особливостей, а також від змісту освіти, характеру навчальної діяльності. Справді, «зміст освіти має історичний характер, оскільки він визначається цілями і завданнями освіти на тому чи тому етапі розвитку суспільства. Це означає, що він змінюється під впливом вимог життя, виробництва і рівня розвитку наукового знання» [11, с. 140].

Зазначимо, що освіта може одночасно виступати як життєво визначальна (термінальна) й інструментальна цінність. Дослідженню освіти як термінальної цінності присвячена низка наукових праць (Б. Гершунського, А. Джуринського, М. Кларіна, Н. Смелзер та інші [3; 6; 12; 14], де освіта визначається як «опора духовності й вогнище надбання національних культурних цінностей» [6, с. 188], як системоутворювальний чинник «духовної інтеграції соціумів» [3, с. 185].

Освіта може розглядатися як цінність державна та як цінність особистісна. Однак цінності освіти можуть не співпадати з орієнтаціями суспільства. Так, освітні цінності, будучи не репродуктивними, а продуктивними, впливають на стратегію подальшого розвитку освіти і на базові процеси, що відбуваються в культурі й суспільстві. Між тим, освіта є також інструментальною цінністю, тобто таким «процесом, на основі якого суспільство передає цінності, навички, знання від однієї людини іншій» [14, с. 427].

Порушення процесу передачі ціннісних орієнтацій культури, відсутність наступності в суспільстві приводить до системної кризи. Специфіка позиції студентської молоді в суспільстві, відповідно, зумовлює особливості динаміки її ціннісних орієнтацій. Вищій професійній освіті нині, як і раніше, властивий певний консерватизм змісту, форм, методів навчання й виховання, переважно інформаційний характер навчання на шкоду підготовці до практичної діяльності, розвитку особистості і залученню до широкої світової культури, що відбивається на невисокому рівні саморегуляції діяльності студентів і мотивації до оволодіння основами майбутньої професійної діяльності, слабкому розвитку їхніх пізнавальних потреб, індивідуального творчого потенціалу. Усе це вказує на формування ціннісних орієнтацій як стратегічне завдання сучасної національної освіти, де людина та її особистість мають бути поставлені в центр системи вищої освіти як найвища цінність суспільства. Гуманістична ціннісна орієнтація, за словами В. Сластьоніна, є «аксіологічною пружиною», що активізує всю решту ланок системи цінностей» [10].

Формування гармонійно розвинутого фахівця майбутнього неможливе без апелювання до системи його ціннісних орієнтирів, і, водночас, без розроблення засобів для забезпечення трансформації суспільних цінностей в особистісні. Проте дослідження формування ціннісних орієнтацій студентів вищих закладів освіти мистецького профілю неможливе без звернення до культурно-мистецької спадщини аналізованого періоду, а саме: вивчення умов функціонування творчих особистостей у радянському культурному просторі. У цьому аспекті привабливою є періодизація розвитку українського мистецтвознавства, що надана О. Новицькою, а саме: 1927–1928 рр., 1929–1956 рр., 1968–1984 рр., епоха перебудови 1985–1991 рр. і пострадянський період від 1991 року. Так, дослідниця зауважує, що запропонована періодизація є лише «умовним поділом, що відповідає змінам естетичних та ідеологічних установок держави» того часу, оскільки «критика в різні періоди щодо тих самих мистецьких явищ набувала різного, іноді протилежного значення» [9, с. 184–185].

Зміст вищої мистецько-педагогічної освіти, як і всієї системи освіти в цілому як завжди, так і нині багато в чому залежить від директив і законодавчих засад, що викладені в нормативних документах, постановках Ради Міністрів, нормативно-правових актах і в інших урядових документах, у яких визначено напрями розвитку вищої освіти, що, як свідчать результати проведеного історико-педагогічного аналізу, задає загальний напрям розвитку вищої освіти в межах пануючої освітньої парадигми й освітніх процесів.

Усвідомлення в ході історії освіти важливості розвитку людини як особистості, гуманістичного складника і проблеми суб'єктивного чинника в цілому викликало інтерес науковців до особливостей розвитку теорії формування ціннісних орієнтацій учасників освітнього процесу. Історико-педагогічні праці, що розкривають ціннісний (аксіологічний) підхід, умовно, можна поділити на три групи, а саме: 1) праці до революції 1917 року; 2) праці радянського періоду; 3) сучасні дослідження (з кінця 80-х рр.).

Як свідчить аналіз генезису ціннісних орієнтацій, дослідники зверталися до різних аспектів цієї проблеми, у тому числі й педагогічного. На наш погляд, загальна стратегія формування професійно-ціннісних орієнтацій студентства полягає у створенні умов, за яких буде відбуватися не передача готових мотивів і цілей у свідомість кожного студента, а виникати необхідність його активної діяльності, у ході якої мотиви, цілі й ціннісні орієнтації особистості студента будуть формуватися в контексті набутих ним професійних знань, особистого життєвого досвіду, індивідуальних здібностей, внутрішніх уже суб'єктивованих цінностей.

Ціннісна педагогічна взаємодія в мистецько-педагогічному процесі дозволяє викладачу і студенту об'єднатися на психологічному рівні засвоєння творчого матеріалу в співпереживанні і на світоглядному рівні у співтворчості. Адже на педагогічному рівні виникає ланцюг ціннісної педагогічної взаємодії: автор – твір – педагог (як суб'єкт діяльності) – співпереживання – студент (як суб'єкт діяльності) – співтворчість і взаємообмін. При цьому, співпереживання стають головною цінністю такого творчого процесу. Узаємообмін цінностями у творчій освіті – це взаємообмін учасників освітнього процесу, які об'єднані світовідчуттям, досвідом і співпереживаннями у процесі ціннісного осмислення світу мистецтва на тлі діалогової взаємодії й свободи вибору. Цілеспрямоване залучення до багатогранного світу цінностей мистецтва формує систему ціннісних орієнтацій кожного з учасників освітнього процесу. Обмінюючись досвідом, студент набуває цінностей викладача, суб'єктивує їх, водночас впливаючи на систему ціннісних орієнтирів викладача, іншими словами, перетворює цей процес на спільне усвідомлення та суб'єктивізацію цінностей світу мистецтва.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, ціннісна педагогічна взаємодія, що базується на діалоговому спілкуванні, надає неодмінний стимул до саморозвитку для всіх учасників освітнього процесу у вищій школі, де осмислення цінностей стає результатом постійного розвитку і вдосконалення своїх особистих якостей. Для студентів і викладачів вищих мистецьких закладів освіти ціннісні орієнтації стають своєрідною «призмою», через яку кожен учасник освітнього процесу може визначити кут усвідомлення культурних і мистецьких цінностей світу, впустити їх у власний внутрішній світ. Через те, зміст вищої освіти не може зводитися тільки до вивчення основ наук, надбання системи знань, умінь, навичок; він повинен реалізовуватися у процесі ціннісно орієнтованої педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток соціально значущих якостей студентів. Таким чином, наступним критерієм можна виділити аналіз стану реалізації ціннісної педагогічної взаємодії у вищій мистецькій школі.

Важливо зазначити, що формування ціннісних орієнтацій – це складний процес, що залежить від багатьох чинників (а саме: вікових особливостей індивіда, історико-політичних умов, соціально-культурних чинників, змісту освіти, форм і методів організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу вищої школи), що постійно змінюються. На підґрунті викладених методологічних підстав до історико-педагогічного аналізу розвитку вітчизняної освіти в його повноті й цілісності, наступності й дискретності, на тлі розгляду феномена ціннісних орієнтацій у широкому культурно-освітньому плані як чинника, без якого неможливе продуктивне розв'язання сучасних проблем розвитку української вищої освіти України, можна визначити три етапи розвитку досліджуваного феномену в історії вищої вітчизняної освіти періоду ХХ століття.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Акмеология : личностное и профессиональное развитие : матер. Междунар. науч. конф. (Москва, 7–8 октября 2004 г.). – Москва : ЕКО; ООО «ПЦК Альтекс», 2004. – 396 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершенский. – Москва : Совершенство, 1998. – 283 с.

4. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія / О. В. Гончар. – Харків : ХНАДУ, 2011. – 424 с.
5. Курс лекції по соціології / под ред. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 456 с.
6. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – Москва : ВАЛДОС, 1999. – 200 с.
7. Доценко Е. Л. Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – Москва : ЧеРо, 1997. – 344 с.
8. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценности / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Изд-во ОГУ, 1996. – 188 с.
9. Махрова Е. И. Ценности и ценностные ориентации в современной литературе / Е. И. Махрова // Вестник ОГУ. – 2001. – № 2 (121) (февраль). – С. 215–224.
10. Педагогика : учебное пособие [для пед. институтов] / [Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, В. А. Сластенин и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1983. – 608 с.
11. Педагогика : учебное пособие [для педагогических институтов] / Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев. – Москва : Просвещение, 1968. – 528 с.
12. Пятьдесят крупнейших мыслителей : от Конфуция до Дьюи / пер. с англ. Н. А. Мироновой ; под ред. М. С. Добряковой. – Москва : Изд. дом высшей школы экономики, 2012. – 424 с.
13. Сивцева А. А. Модель формирования ценностных ориентаций у студентов младших курсов [Электронный ресурс] / А. А. Сивцева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-u-studentiv> 02.02.2013.
14. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1994. – 688 с.
15. Чаплицька Г. В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. В. Чаплицька. – Харків, 2003. – 192 с.

References

1. Abulhanova-Slavskaya, K. (1991). *Life strategy*. Moscow: Mysl (in Russ.)
2. Acmeology: personal and professional development (2004, October 7-8). *International Scientific Conference*. Moscow: ЕКО; ООО «PTSK Alteks» (in Russ.)
3. Gershunskiy, V. (1998). *Educational philosophy for the XXIth century*. Moscow: Sovershenstvo (in Russ.)
4. Honchar, O. (2011). *Pedagogical interaction between the participants of the educational process in the Ukrainian higher education system (historical and pedagogical aspect)*. Kharkiv: KNAHU (in Ukr.)
5. Astakhova, V. (Ed.). (2009). *Course of lectures on sociology*. Kharkiv: PUA (in Ukr.)
6. Dzhurinskiy, A. (1999). *Education development in the modern world: textbook*. Moscow: VALDOS (in Russ.)
7. Dotsenko, E. (1997). *Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection*. Moscow: CheRo (in Russ.)
8. Kiryakova, A. (1996). *Orientation of the person in the world of values*. Orenburg: OGU (in Russ.)
9. Mahrova, E. (2001). Values and value orientations in the modern literature. *Vestnyk (Bulletin OSU)*, 2 (121), 215–224 (in Russ.)
10. Babanskiy, Yu. (Ed.). (1983). *Pedagogy: a manual for ped. institutes*. Moscow: Prosveshcheniye (in Russ.)
11. Boldyrev, N., Goncharov, N., Yesipov, B., Korolev, F. (1968). *Pedagogy: a manual for ped. institutes*. Moscow: Prosveshcheniye (in Russ.)
12. Dobryakova, M. (Ed.). (2012). *Fifty greatest thinkers: from Confucius to Dewey*. (Trans. from English). Moscow: Publishing house of the Higher Economics School (in Russ.)
13. Sivtseva, A. *Model of junior students' value orientation formation*. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-u-studentiv> 02.02.2013 (in Russ.)
14. Smelzer, N. (1994). *Sociology*. Rostov-na-Donu: Feniks (in Russ.)
15. Chaplytska, H. (2003). *Formation of creative attitude to professional knowledge of the students of economic specialties*. (Candidate's thesis). Kharkiv (in Ukr.)

Abstract. Tatarak N. H. Importance of Pedagogical Interaction Between Teachers and Students in the Pedagogical Process of Higher art Schools.

Introduction. The article considers the student age which is the final period of the intensive formation of the system of value orientations which influences the character formation of a future specialist and an individual generally. For conscious and free activity, a person requires not only to have an idea of the values that influence their behavior, but also the conditions that ensure the value orientations formation. This is due to the strengthening of the preconditions necessary for an individual's value orientations formation, namely: the sufficient moral and initial professional experience accumulation, the mastery of independent creative thinking, the occupation of a certain social situation.

Purpose. A thorough study of the value interaction of teachers and students of higher educational institutions in the artistic and pedagogical process.

Results. *In the framework of our research, the mechanism of formation of value orientations of future specialists of creative specialties, namely designers, sculptors, painters, musicians, etc., is of particular interest. An important link in the formation of a future specialist in the field of culture and art is the formation of its value orientations, an important component in the structure of the individual, since the essence of their profession is directly related to the activity, whose results are certain changes in the objective environment of a person, and, in general, in the environment her residence*

While studying in high school students develop a certain hierarchy of values, which defines the orientation of the individual's attitude of life and influences the awareness of the importance and content of the future profession.

Conclusion. *Valuable pedagogical interaction, based on dialogue, provides an indispensable incentive for self-development for all participants in the educational process in higher education where understanding of values is the result of continuous development and improvement of their personal qualities.*

Key words: *value; hierarchy of values; value orientations; pedagogical interaction; teacher; student; pedagogical process; art.*

*Одержано редакцією 03.05.2017
Прийнято до публікації 08.05.2017*

УДК 377.5-055 (045)

TERENKO Olena Oleksiyivna,
Candidate of pedagogical sciences, senior teacher,
Sumy state teachers' training university
named after A. S. Makarenko, Ukraine
e-mail: Eterenko@ukr.net

HISTORICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF INFORMAL ADULT EDUCATION IN THE USA

Анотація. *Виокремлено основні чинники політичного, економічного, соціального і культурного характеру розвитку неформальної освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки. Здійснено компаративний аналіз періодизацій розвитку неформальної освіти дорослих, що були запропоновані дослідниками різних наукових шкіл. Досліджено дефініцію «неформальна освіта дорослих». Окреслено особливості розвитку неформальної освіти дорослих у США в першій половині XIX століття.*

Ключові слова: *освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; США; періодизація; чинник; Національна Асоціація Університетів; перша світова війна, бібліотека; Американська Асоціація Освіти Дорослих.*

Introduction. Informal education in the USA has a long history that determines necessity of its historical analysis, for it is difficult to understand modern level of its development and determine its future development. Dialectics as a method of cognition, historical principle supply us with opportunity to study subject of research taking into account many points of view in its development, which is predetermined by external and internal factors, that in turn helps to identify its traits and links taking into account peculiarities of a certain stage.

Analysis of the latest research works. Conducted analysis of modern sociological and pedagogical sources testifies that the process of development of informal adult education in the USA was worked out by many scientists. Peculiarities of informal adult education development were disclosed in works of R. Hiemstra,

M. Knowls, J. Moril, T. Sticht, J. Terner. Factors of informal education development were singled out in works of M. Kartright, A. Linman, G. Stublfield. But there are no scientific works, which are devoted historical peculiarities of informal adult education development in the USA.

Purpose. The aim of our article is to trace historical peculiarities of informal adult education development in the USA. The main assignments of the article are to single out political, economic, social factors of informal adult education development in the USA; make comparative analysis of periodizations of informal adult education development; characterize informal adult education development in the first half of the XIX century.

Results. Retrospective analysis of adult education gives us possibilities to make a conclusion that the term adult education appeared in 1924. Before this period many forms of adult education existed, but they were not systematized. But their existence coincided with demands of those times and needs of society and gave possibilities for adult education development. Launching of the first printed works, spread of mass media influenced adult education greatly, for it stimulated adults to get education. For example, one newspaper appeared in 1690, while in 1782 ten newspapers were released. Opening of libraries was a great impulse for adult education development [1].

G. Stublfield underlined importance of coffee houses in ports, as first establishments of adult education, for people had opportunity to listen to stories of sailors, communicate, and learn news, read newspapers.

Puritan church plaid important role in adult education development, which was interested in literal people, who were able to read Bible, for this reason it stimulated people to get education and open church schools. We think that important factor of adult education development was enactment of Massachusetts law in 1647, according to which every settlement that had fifty houses must have a teacher and pay him salary. It promoted adult literacy motivated them to get education.

Scientific analysis testifies that development of informal adult education in the USA is connected with creation of civil communities. The first community was created by B. Franklin. The members of this community gathered in café to get additional education. This community existed for thirty years and supplied others with example. Besides this community had library, which could be used.

In the times of war, important decision was made – to give report in written form and it meant that soldiers and sailors must learn basics of literacy. It was the function of teachers and prayers [2].

Important event in adult education development was the end of the war for independence (1784). M. Knowls wrote that young American republic understood importance and necessity of adult education development taking into account necessity of converting American people into active citizens.

New educational establishments, civil associations, agrarian and scientific circles, clubs, libraries were founded at that time, which broaden access to education and self-education. Museums, that propose different exhibitions, become a new form and place of getting knowledge by adult Clubs and coffee houses are opened.

National program of adult education, which was named American lyceum plays important role in adult education development. 3000 American lyceums were opened before 1838. The main merits of this program are opening of free schools, libraries and museums, conducting of lecture – discussion for members. The program was ended in 1845, but such form as lecture-discussion was actively applied in civil movements.

Shutter University became an important element of adult informal education in the USA. It was created in 1874 as summer school for teachers of Sunday school, but became an adult education establishment. It proposed not only college education, but possibility to attend

university courses to learn about university research work. Extra-mural education at university promoted development of adult education. M. Knowles thought that extra-mural schools supplied adults with opportunity to get education in comparison with other educational establishments.

J. Terner and J. Moril organized movement for access to education. In 1850 J. Terner proposed law that gave every member of society right to get education. In 1862 Morrill's law was enacted, according to which land was granted to states to promote development of land-granted colleges. It promoted adult education development.

Smith-Lever law promoted spread of information about new achievements in science, agriculture and economics among adults. At the end of the XIX century summer schools were created to promote adult education development. Nowadays they function as recreational summer centers on the banks of rivers.

Establishment of different associations, which united people according to different professions (association of doctors, association of mechanics, association of teachers, association of librarians) and common interests (association of household, association of booklovers, association of healthy life style) became an important factor of adult education development at the end of the XIX – beginning of the XX century. Scientists adhere to the position that most adult education associations were created at that time.

Important factor of adult education development was establishment of National Association of Universities, which at that time was an important element of country's educational system [3].

Analysis of scientific literature testifies that scientists propose different approaches to development of adult education in the USA.

T. Schlicht singles out periods of adult education development taking into account social, economic and historical events that took place in the USA. The first period is a colonial and foundation of a new republic (1600–1799), the second period (1800–1899) includes pre-civil war years, civil war years and after civil war years, the third period (1900–2000) scientists determines as development of adult education and literacy. We think that this periodization is rather general, for it includes long periods and doesn't determine events which influenced adult education development, chronological borders of periods are not proved.

R. Hiemstra uses the similar approach, but he singles out important historical events, that influenced development of adult education. For example foundation of libraries, lyceums, universities, scientific circles, enactment of laws, foundation of organizations.

N. Biryukova adheres to the point of view that historical, political, social and cultural factors predetermined development of adult education. She singles out periods of adult education development taking into account the following events: creation of the first colleges and universities (Harvard, Yale, Dartmouth, and Queens), development of republic, development of T. Jefferson ideas of civil education. But scientist investigates development of adult education not sufficiently.

N. Goruk proposed periodization of women's education development in the USA taking into account theoretical investigation in the field of adult education. Scientist singles out four periods: the first period is (1920–1950), which is limited by the functioning of women's clubs; the second period (1960–1970) is predetermined by the development of feminist movement and women's organizations; the third period (1970–1980) is characterized by the appearance of centers of feminist studies; the fourth period (1990 – XXI century) is characterized by the increase of informal women's programs.

M. Knowles proposed periodization of adult education development. He stressed that education starts with appearance of the first inhabitants in the new world, when the first inhabitants started to use experience of Indians. M. Knowles singles out colonial period

(before 1864); period from 1865 to 1914, which is characterized by the movement of inhabitants for civil rights, creation of associations; after the first world war period – period of modern adult education.

Our scientific analysis gives us possibilities to state that the most widely spread periodization of adult education development was proposed by G. Stablfild and P. Kin. Scientists singled out four periods in adult education development: colonial period (1607–1783) lower chronological border of which is connected with appearance of immigrants in the new world and upper – with the end of the war for independence of the USA; period of republic formation (1784–1865) lower chronological border of which coincides with after war period and upper with the end of the civil war; period of economic modernization (1866–1918), which includes period of the end of the civil war and the first World War; period of crisis and economic development (1919–1945), which includes period between the end of the first and the second world war; era of adult education (1946–1980).

Upper chronological border is connected with official inclusion of concept «adult education» in theory and practice of education, establishment of American association for Adult Education and beginning of singling out of adult education in a branch of science. 1924–1945 structural changes in informal adult education took place. Lower chronological border is connected with the end of the Second World War and enactment of G.I. Bill in 1944. M. Knowls states that difficult time after the First World War, Prosperity epoch, ten years of depression became key factors of adult education development [5].

After the First World War development of the United States is characterized by economic development, beginning of the prosperity epoch, which continued to 1929. The USA became a leader of economic development in the World. Country produced the same amount of production as other countries in the world. The level of unemployment was very low 3-5%. Intensive immigration was observed. The number of citizens was higher than the number of village inhabitants. Such changes in economic development demanded changes in educational sphere. At the same time democracy in society, increase in social conscience became an essential feature of American society. For this reason adult education is viewed not only as essential factor of economic increase, but also as an instrument of civil society formation.

At this time many foundations and organizations, charity funds were organized. In 1911 Carnegie Corporation was established, which at the beginning of the XX century began active support of adult education, viewing adult education as a means of knowledge giving, which is able to renovate in adults possibility to make important life decisions.

Conducting research on adult education organization director of the Corporation arrived to decision that the term «adult education» is not used in names of organizations, which are engaged in adult education, every organization works alone, there are no connections between them. For this reason work on organizations union started, scientific research was organized. As a result American Association of Adult Education was established in 1926.

American Association of Adult Education played important role in development of informal education of adults in the United States. It became a center of uniting teachers, scientists, and adult students. Annual conferences, which were conducted by association, became strategic directions of adult education development in the XX century. Results of scientific work were published in magazine «Adult Education», which was released by association [6]. Number of adults, who studied according to Carnegie Association, was 14881500 students in 1924, while in 1934 this number was 2231100 students.

M. Kartright stated that after the First World War adult education solved important problem – literacy of soldiers who came home. For this reason many schools and courses were organized. Due to the works of A. Lindmann came understanding of importance and necessity of adult education as an element of making democratic society. Scientist, taking into account ideas of pragmatism and progressivism, arrived to conclusion that there is connection between existence of information about events, which took place in society and opportunity to express thoughts freely and development of democracy. It actualized social aims of informal adult education, especially in 30 years of the XX century, when there was great depression, industry decreased and unemployment increased.

We adhere to the position that works by E. Torndeik and G. Sorens played important role in adult education development, for they disclosed facts that adults were able to study and with age their possibilities do not decrease, but adult education differs from children's education and demands different approaches and methods of teaching. It gave a push from departure from lectures to interactive techniques of teaching, search of new forms of adult education. In 1924-1926 American Librarian Association creates Commission on Libraries and Adult Education. It helps to develop work with different groups of readers: workers, students, immigrants, promote development of social partnership. In 1936 - 1940 term «adult service» appears which underlines necessity of taking into account of psychological, pedagogical and age peculiarities of adults.

Discussion groups, which were organized in libraries, gain popularity at that time. S. Emil states that their topicality concerned mainly educational problems in 1929 and at the end of the 40th year's concerned political problems.

The answer of the Council to economic crisis of the 30th was opening of adult education programs to lower the level of unemployment. President F. Roosevelt proposed a new course of politics, which initiated a system of means aimed at crisis obliteration, in particular Federal Administration of Crisis Solution, which a head a department of problems in education, there was given help for federal programs in education, clearing houses were opened, which gave information on education acquisition.

Taking into account problems of mass unemployment, council creates and finances evening course of adult education, which gave opportunity to accustom to new economic realities, uniting work and professional training. In 1939 Association of evening courses was created in New York.

Conclusion. Conducted research showed that informal adult education is economically, politically, socially and culturally predetermined phenomenon. The main establishments, which influenced adult education development, were church, civil associations, libraries and scientific circles. The main associations that influenced informal adult education development were Associations of doctors, Association of Librarians, Associations of Mechanics, National Associations of Universities, and American Association for Adult Education. The common feature of periodizations, which were worked out by scientists, are their social, historic and economic criteria. At the beginning of the XIX century informal adult education was viewed mainly as a source of democratic society creation, for it takes into account psychological, pedagogical and age peculiarities of adults. Future research work will be directed towards analysis of informal adult education development in the second half of the XIX century.

References

1. Aagar, I. (2014). *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge*. N.Y.: Cambridge Scholars Publishing (in Engl.)
2. Adams, F. (1998). *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander*. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair publisher. (in Engl.)
3. Adams, J. (1944). *Frontiers of American Culture: A Study of Adult Education in a Democracy*. N Y: Charles Scribner's Sons. (in Engl.)

4. Adams, S. (2002). *Libraries and Resource Centres: Celebrating Adult Learners Every Week of the Year*. Convergence. – Vol. XXXV. – N. 2-3. – P. 27–39. (in Engl.)
5. Anderson, J. (2010). Taking Stock of Family Literacy: Some Contemporary Perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, March, 10, 33–53 (in Engl.)
6. Angelo, T. (1993). *Classroom Techniques: a Handbook for College Teachers*. San Francisco; Jossey-Bass (in Engl.)
7. Archer, W. (2010). *Distance Education in the Age of the Internet*. Los Angeles: Sage (in Engl.)
8. Bergevin, P. (1967). *Philosophy for Adult Education*. New York: Seabury. (in Engl.)
9. Berube, M. (2004). *Radical Reformers: the Influence of the Left in American Education*. N.Y.: Education. (in Engl.)
10. Bholia, H. (1980). *Program and Curriculum Development in the Post-Literacy Stages*. Indiana (in Engl.)

Abstract. Terenko O. O. Historical Peculiarities of Development of Informal Adult Education in the USA.

Introduction. *Informal education in the USA has a long history that determines necessity of its historical analysis, for it is difficult to understand modern level of its development and determine its future development. Dialectics as a method of cognition, historical principle supply us with opportunity to study subject of research taking into account many points of view in its development, which is predetermined by external and internal factors, that in turn helps to identify its traits and links taking into account peculiarities of a certain stage.*

Purpose. *The aim of our article is to trace historical peculiarities of informal adult education development in the USA. The main assignments of the article are to single out political, economic, social factors of informal adult education development in the USA; make comparative analysis of periodizations of informal adult education development; characterize informal adult education development in the first half of the XIX century.*

Results. *Retrospective analysis of adult education gives us possibilities to make a conclusion that the term adult education appeared in 1924. Before this period many forms of adult education existed, but they were not systematized. But their existence coincided with demands of those times and needs of society and gave possibilities for adult education development.*

Launching of the first printed works, spread of mass media influenced adult education greatly, for it stimulated adults to get education. Opening of libraries was a great impulse for adult education development. Puritan church plaid important role in adult education development, which was interested in literal people, who were able to read Bible, for this reason it stimulated people to get education and open church schools.

After the First World War development of the United States is characterized by economic development, beginning of the prosperity epoch, which continued to 1929. The USA became a leader of economic development in the World. Such changes in economic development demanded changes in educational sphere For this reason adult education is viewed not only as essential factor of economic increase, but also as an instrument of civil society formation.

Originality. *The common feature of periodizations, which were worked out by scientists, is their social, historic and economic criteria. At the beginning of the XIX century informal adult education was viewed mainly as a source of democratic society creation, for it takes into account psychological, pedagogical and age peculiarities of adults.*

Conclusion. *Conducted research showed that informal adult education is economically, politically, socially and culturally predetermined phenomenon. The main establishments, which influenced adult education development, were church, civil associations, libraries and scientific circles. The main associations that influenced informal adult education development were Associations of doctors, Association of Librarians, Associations of Mechanics, National Associations of Universities, and American Association for Adult Education.*

Key words: *adult education; informal adult education; USA; periodization; National Association of Universities; the First World War; American Association of Adult Education.*

*Одержано редакцією 04.05.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017*

УДК 378.046 (045)

ТРУБАВІНА Ірина Миколаївна,

Доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна
e-mail: trubavina@gmail.com

СТАН РОЗРОБЛЕНOSTІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СЛУХАЧІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Досліджено стан розробленості в науково-педагогічних дослідженнях України андрагогічної проблеми навчання вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти у вищих закладах освіти України. Визначено особливості її слухачів в навчанні, організації освітнього процесу з ними, проблеми їхнього навчання, необхідність підготовки викладачів до роботи з ними на суб'єкт-суб'єктних засадах. Узагальнено світовий і вітчизняний досвід дослідження проблеми, розкрито шляхи підвищення ефективності освітнього процесу в післядипломній педагогічній освіті, підходи до неї, її технології, методики, шляхи.*

***Ключові слова:** освітній процес; навчання; слухачі; післядипломна педагогічна освіта; освіта дорослих; андрагогічний підхід; синергетичний підхід; дистанційна освіта.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих, друга вища освіта – проблема андрагогічна, що актуальна в контексті нових вимог до атестації закладів освіти, підвищення якості освіти. Проблема навчання дорослих полягає в тому, що викладачі вищих закладів освіти не готові навчати дорослих у групах, де вік слухачів варіюється від 21 до 70 років, а пізнавальні процеси слухачів різняться за швидкістю й розвитком. У них різний стан здоров'я, сімейний і матеріальний стан, різний життєвий і пізнавальний досвід, різна перша вища освіта за фахом: технічна, гуманітарна, біологічна, політична. У всіх слухачів є досвід навчання в першому вищому закладі освіти, як правило, на денному відділенні, висока мотивація отримати диплом, реально оволодіти спеціальністю, за якою вже працюють.

У ІІІО у слухачів діє очно-заочна форма навчання, де сесії – це занурення в навчання, при тому, що слухачі мають роботу і сім'ю, які вимагають уваги і часу. Виникають питання інтенсифікації навчання слухачів, застосування їхнього соціального, пізнавального, професійного досвіду в навчанні, оптимального врахування особливостей їхніх пізнавальних процесів.

Отже, проблема навчання дорослих, перш за все, проблема організації навчання й формування професійної готовності викладачів до роботи з дорослими в обмежених рамках часу.

Аналіз останніх публікацій. Розкриємо дослідження, які стосувалися підготовки викладачів до такої роботи. Існуючі дослідження розкривають концепцію освіти дорослих в Україні (Л. Лук'янова), її теоретичні основи, тенденції (С. Архипова, Г. Вершловський, В. Онушкін, Л. Сігаєва та ін.), історію в Україні (Н. Чепурна, Л. Шинкаренко). У роботі В. Буренко [1] застосовано андрагогічний підхід до дослідження післядипломної педагогічної освіти. Установлено особливості організації освітнього процесу на факультетах післядипломної освіти, проаналізовано процес формування мотиваційної готовності вчителя гуманітарного профілю до професійної перепідготовки, обґрунтовано методику вдосконалення освітнього процесу на факультетах післядипломної освіти, визначено пріоритетні напрями співпраці й взаємодії викладачів і студентів. Н. Протасова [2] довела, що організація й зміст навчання майбутніх педагогів у системі післядипломної освіти ґрунтуються на андрагогічних ідеях і методології синергетики, що післядипломна освіта є складно організованою, відкритою, відносно самостійною освітньою системою і складовою

системи безперервної освіти. Робота О. Мудрої [3] розкриває технології інтенсивного навчання дорослих, складниками такої технології є мета, цілі, завдання, основні компоненти структури інтенсивного навчання, принципи, етапи і педагогічні умови проведення інтенсивної діяльності. У її роботі визначено компоненти структури інтенсивного навчання дорослих, основні підходи до корекції помилок і критерії оцінювання рівня профільної підготовки дорослих, принципи, форми і методи роботи з дорослими, принципи відбору матеріалу для їхньої інтенсивної підготовки, педагогічні умови підвищення ефективності інтенсивної підготовки дорослих.

Таким чином, вирішуються питання інтенсифікації навчання дорослих, які необхідні для післядипломної освіти у вищих закладах освіти при одержанні другої вищої освіти. Доведено в інших роботах, що при навчанні дорослих повинні враховуватися такі їхні особливості: усвідомлене ставлення до навчання, прагнення до самостійності, до осмисленості навчання – знання потрібні для рішення конкретного завдання і досягнення конкретної мети, практична спрямованість навчання – прагнення до застосування одержаних знань і вмінь, наявність життєвого досвіду, вплив на навчання соціальних, побутових і часових чинників [4]. Дослідження, які розкривають особливості підготовки викладачів до роботи з дорослими в системі ППО відсутні. Є окремі дослідження [5; 6; 7] щодо підвищення кваліфікації викладачів, підготовки до роботи з особами похилого віку. На основі викладеного, можемо стверджувати, що існуючі дослідження створюють теоретичні основи для навчання дорослих педагогічної професії в контексті андрагогіки і сінергетики, визначають її зміст, але не достатньо враховують підготовку викладачів вищих закладів освіти до роботи з такими слухачами в ППО.

Виходячи з викладеного, **метою статті** є визначення стану розробленості наукової проблеми організації навчання слухачів і підготовки викладачів до навчання дорослих в ППО.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети статті проаналізуємо існуючі дослідження на предмет запозичення світового і вітчизняного досвіду з проблеми. Так, О. Проценко [8] вивчав систему післядипломної педагогічної освіти в Греції. Автором проаналізовано основні моделі й організаційні форми системи післядипломної педагогічної освіти у Греції (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка), у науковий обіг введено українські еквіваленти грецьких понять, які визначають форми післядипломної педагогічної освіти. Це дослідження збагачує освіту дорослих ступеневістю і тематичною спрямованістю, дає підстави для виділення розділів андрагогіки. В Україні в системі післядипломної освіти нині відсутня пропедевтична, соціальна післядипломна педагогічна освіта, а перепідготовка і підвищення кваліфікації здійснюється переважно різними закладами освіти (ППО при вищих закладах освіти та Інститутами неперервної освіти обласних управлінь освіти, які мають різне підпорядкування і зміст навчання). Викладачів вищих закладів освіти до такої роботи треба готувати окремо.

Т. Григор'єва [9] вивчала підготовку вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії. Нею розглянуто форми і методи професійної підготовки вчителів-філологів до освіти дорослих, визначено основні тенденції розвитку даної проблеми в Україні та Великій Британії. Цінним є підготовка саме викладачів закладів неперервної освіти до роботи з дорослими, акцент на ставлення до слухачів як до суб'єктів навчання, на суб'єкт-суб'єктній взаємодії в неперервній освіті. С. Коваленко [10] дослідила тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.) Важливим у роботі є звернення до дистанційної освіти, її методики, якою повинні оволодіти викладачі вищих закладів освіти. Таким чином, бачимо як необхідність навчання слухачів післядипломної педагогічної освіти у вищих закладах освіти, в аудиторії, у дистанційному форматі, необхідність неформальної освіти майбутніх педагогів –

соціальної, пропедевтичної, застосування суб'єкт-суб'єктних технологій навчання (що реалізує ідею педагогізації підготовки педагогів у вищих закладах освіти), ступеневості післядипломної освіти, що повинно складати зміст готовності викладачів вищих закладів освіти до такої роботи у змістово-операційному компоненті.

Звернемося до аналізу вітчизняного досвіду. Є. Поточни [11] проаналізував історико-педагогічний процес становлення й розвитку системи освіти дорослих у Галичині в 1867–1918 рр. Цінною в роботі в нашому контексті є взаємодія національних освітніх товариств, які нині могли б забезпечити академічну мобільність в навчанні вчителів післядипломної освіти у вищих закладах освіти.

Л. Тимчук [12] досліджував організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.), де розкрив еволюцію організаційних форм і змісту української освіти дорослих, її ступеневий характер і поєднання інституцій формальної освіти, громадсько-державних і народних форм. І. Воробець [13] у своїй роботі також наголошує на необхідності взаємодії в освітній діяльності українських культурно-освітніх товариств і громадських діячів краю, застосуванні різних форм такої освіти дорослих та її необхідного кадрового і науково-методичного забезпечення. Знов бачимо наголошення на необхідності спеціальної підготовки педагогів до роботи в післядипломній педагогічній освіті дорослих, узаємодію державних і недержавних форм освіти.

Л. Шинкаренко [14] виявила конкретно-історичні обставини основних тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні (створення мережі вечірніх, заочних шкіл для дорослих, формування в усіх галузях народного господарства, культури, освіти системи підвищення кваліфікації кадрів), системний характер освіти дорослих із багатьох галузей знань, скорочення базового навчання дорослих та обсягів професійної освіти на виробництві, масове запровадження в Україні другої вищої освіти, поширення дистанційної освіти, розвиток освіти впродовж життя.

У роботі Н. Чепурної [15] досліджено науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (СПКПП) України у 1979–2004 рр.: андрагогіка, педагогічна творчість, педагогічна інноватика. Існуючі дослідження [5–7; 16–22] наголошують на необхідності в післядипломній освіті майбутніх учителів у післядипломній освіті: застосування рефлексивного підходу, стимулювання до самоосвіти, запровадження новітніх інформаційних технологій для підвищення ефективності реалізації навчальних послуг, активних та інтерактивних методів навчання, тайм-менеджменту, ступеневості післядипломної освіти, формування педагогічної майстерності у професорсько-викладацького складу педагогічних вищих закладів освіти, спеціальної підготовки викладачів до роботи з дорослими та особами похилого віку, застосування спеціальних методик у міжкурсовий період для забезпечення безперервності освіти, розроблення й застосування консультаційних програм, поєднання в післядипломній підготовці вчителя андрагогічних засад з урахуванням спеціалізації вчителя, урахування гендерного складника при відборі змісту, форм і методів навчання, використання можливостей громадських організацій і державних установ.

На основі викладеного можна зробити такі **висновки** щодо теоретичних засад підготовки викладачів вищих закладів освіти до роботи з майбутніми вчителями в системі інститутів післядипломної освіти у складі вищих педагогічних закладів освіти:

1. Інститути післядипломної освіти у складі вищих закладів освіти для підготовки вчителів – окрема ступінь педагогічної освіти протягом життя, яка має свої особливості: навчання мотивованих дорослих, які мають свій життєвий і пізнавальний, соціальний досвід, свідомо вчать, орієнтуються на розв'язанні в навчанні на рішення своїх конкретних педагогічних проблем. Тут існує інша форма навчання – очно-заочна, якої немає у звичайному вищому закладі освіти, а вік і підготовка студентів відрізняється від студентів стаціонару і заочного відділення. До того ж, викладання повинно

здійснюватися на суб'єкт-суб'єктних засадах. Усе це вимагає розглядати роботу викладача в таких установах освіти в контексті андрагогіки і синергетики. Андрагогіку і синергетику окремо викладачі ніде не вивчали, її немає як окремої спеціальності і дисципліни в Україні. Тому викладачів треба спеціально готувати до такої роботи.

2. Післядипломна педагогічна освіта повинна розглядатися як підсистема освіти протягом життя і вищої освіти водночас, як відносно самостійна система педагогічної освіти. Це означає необхідність її ступневості, поєднання формальних, неформальних та інформальних видів, державних і недержавних форм, застосування технологій, які відповідають її особливостям (дистанційного, інтенсивного навчання, тайм-менеджменту, інформаційно-комунікаційних технологій) і забезпечують її якість, а також упровадження її пропедевтичної та соціальної форм. Це є новим для викладачів, що знов-таки вимагає їх окремої підготовки до такої роботи як у контексті змісту і технологій навчання, так і в контексті розвитку педагогічної майстерності.

Перспективами подальших досліджень є розроблення і впровадження моделі формування готовності викладачів вищих закладів освіти до роботи з майбутніми вчителями в системі інститутів післядипломної освіти у складі педагогічних вищих закладів освіти на засадах андрагогіки і синергетики.

Список використаної літератури

1. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Буренко ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – Київ, 2005. – 22 с.
2. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Протасова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1999. – 31 с.
3. Мудра О. М. Технології інтенсивного навчання дорослих у системі неперервної гуманітарної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Мудра ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – 20 с.
4. Мальцев К. Ценный кадр : Как построить эффективную систему обучения в компании / К. Мальцев. – Москва : Альпина Паблшер, 2015. – 112 с.
5. Трубавіна І. М., Рижкова А. Ю. Використання прийомів тайм-менеджменту для підвищення якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ : матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції [«Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін»], (м. Черкаси, 21-23 березня 2012 р.). – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – С. 163–168.
6. Трубавина И. Н. Возможности использования активных и интерактивных методов обучения в повышении квалификации социальных работников и социальных педагогов Украины / Ирина Николаевна Трубавина // Научный периодический рецензируемый электронный журнал «Sci-article». Категория «Педагогика», 2015. – № 28 (декабрь).
7. Трубавина И. Н. Особенности формирования готовности преподавателей к обучению лиц пожилого возраста / Ирина Николаевна Трубавина // Научный периодический рецензируемый электронный журнал «sci-article». – Категория «Педагогика», 2013. – № 2 (октябрь).
8. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Б. Проценко ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2009. – 21 с.
9. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Ю. Григор'єва ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2010. – 20 с.
10. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Коваленко ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 20 с.
11. Поточни Є. Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867–1918 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Є. Поточни ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 1999. – 37 с.
12. Тимчук Л. І. Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Тимчук ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2005. – 20 с.
13. Воробець І. В. Освіта дорослих у Галичині (1891–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. В. Воробець ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 19 с.

14. Шинкаренко Л. І. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946–2007 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Шинкаренко ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.
15. Чепурна Н. М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Чепурна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 20 с.
16. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Бідюк ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2010. – 44 с.
17. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Горук ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2011. – 21 с.
18. Ковальова С. В. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. В. Ковальова ; Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – Київ, 2007. – 22 с.
19. Рзаєва С. Л. Прогнозування попиту на навчальні послуги (післядипломна освіта) та впровадження новітніх інформаційних технологій для підвищення ефективності їх реалізації : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.13.06 / С. Л. Рзаєва ; Наук.-вироб. корпор. «Київ. ін-т автоматики». – Київ, 2005. – 21 с.
20. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Светлорусова ; Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – К., 2009. – 22 с.
21. Трубавіна І. М. Українські дитячі та молодіжні громадські організації : навчальний посібник / І. М. Трубавіна, Г. В. Троцько, Т. М. Хлебнікова. – Харків : ХНПУ, 1999. – 206 с.

References

1. Burenko, V. M. (2005). Andragogical approach to the professional retraining of the teacher of the humanitarian profile: author's abstract Dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.04. Centre Institute of Postgraduate Pedagogical Formation of the NAPS of Ukraine. Kyiv (in Ukr.)
2. Protasova, N. G. (1999). Teoretiko-methodical bases of functioning of system of postgraduate education of teachers in Ukraine: the author's abstract. Dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01. Nat. Ped. Un-t them. M. P. Dragomanov. Kyiv (in Ukr.)
3. Mudraja, O. M. (2010). Technologies of intensive adult education in the system of continuous humanities education: Abstract of thesis. Dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.04. Nat. Acad. Gos. Frontier. Service of Ukraine. B. Khmelnytsky. Khmelnytsky (in Ukr.)
4. Maltsev, K. (2015). Valuable frame: How to build an effective training system in the company. Moscow: Alpina Publisher (in Russ.)
5. Trubavina, I. M., & Ryzhkova, A. Yu. (2012). The use of time management techniques to improve the quality of professional and pedagogical activity of university teachers : materials of the International Scientific and Practical Internet Conference «Adult Education as a Factor of Adult Development in the Conditions of modern social changes», March 21-23. Cherkassy: ChNU (in Ukr.)
6. Trubavina, I. N. (2015). Possibilities of using active and interactive methods of training in raising the qualification of social workers and social educators of Ukraine. Scientific periodic peer-reviewed electronic journal «Sci-article». Category «Pedagogic», № 28 (December) (in Ukr.)
7. Trubavina, I. N. (2013). Peculiarities of formation of teacher readiness for teaching elderly people. Scientific periodic peer-reviewed electronic journal «Sci-article». Category «Pedagogic», № 2 (October) (in Ukr.)
8. Protsenko, O. B. (2009). System of postgraduate pedagogical education in Greece: author's abstract. Dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.04. NAPS of Ukraine, Institute of Ped. Education and development. Kyiv (in Ukr.)
9. Grigoryeva, T. Y. (2010). Preparation of teachers-philologists for adult education in the system of continuous education in Great Britain: author's abstract. Dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.04. Zhytomyr. State. Un-t them. I. Franko. Zhitomir (in Ukr.)
10. Kovalenko, S. N. (2005). Trends in the development of adult education in England (the last quarter of the twentieth - early twenty-first century): abstract. Dis ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Zhytomyr. State. Un-t them. I. Franko. Zhitomir (in Ukr.)
11. Current, E. (1999). The development of adult education in Galicia (1867-1918): author's abstract. Dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01. Kiev: Un-t them. Shevchenko (in Ukr.)
12. Timchuk, L. I. (2005). Organizational and pedagogical foundations of Ukrainian adult education in Bukovina (1869-1940): author's abstract. Dis ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Carpathian Mountains. Nat. Un-t them. V. Stefanik. Ivano-Frankivsk (in Ukr.)
13. Vorobets, I. V. (2001). Adult education in Galicia (1891 – 1939): author's abstract. Dis ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Carpathian Mountains. Un-t them. V. Stefanik. Ivano-Frankivsk (in Ukr.)
14. Shinkarenko, L. I. (2010). Tendencies of development of adult education in Ukraine (1946 – 2007): author's abstract. Dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Institute of Higher Education. Formation of the APN of Ukraine. Kyiv (in Ukr.)

15. Naryadnaya, N. M. (2005). Scientific and methodological foundations for the development of the system of raising the qualification of pedagogical workers of Ukraine (1970 – 2004): author's abstract. Dis ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Zhytomyr. State. Un-t them. I. Franko. Zhitomir (in Ukr.)
16. Bidyuk, N. M. (2010). Theory and Practice of Vocational Training for the Unemployed in the USA: abstract of thesis. Dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.04. APS of Ukraine, Institute of Ped. Education and development. Kyiv (in Ukr.)
17. Goruk, N. M. (2011). Problems of Informal Education of Women in the USA: abstract. Dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Drohob. State. Ped. Un-t them. I. Franco. Drohobych (in Ukr.)
18. Koval'ova, S. V. (2007). Development of creative activity of music teachers in the system of advanced training: the author's abstract. Dis ... cand. Ped. Sciences: 13.00.04. In-t ped. Education and adult education. APS of Ukraine. Kyiv (in Ukr.)
19. Rzayeva, S. L. (2005). Forecasting the demand for educational services (postgraduate education) and the introduction of advanced information technologies to improve the effectiveness of their implementation: author's abstract. Dis ... cand. Tech. Sciences: 05.13.06. Scientific-proizv. Corpore. Kiev, Institute of Automation. (in Ukr.)
20. Svetlarusova, A. V. (2009). Professional training of masters of management of an educational institution on the basis of the reflexive approach: the author's abstract. Dis ... cand. Ped. Sciences: 13.00.04. In-t ped. Education and adult education. APS of Ukraine. Kiev (in Ukr.)
21. Trubavina, I. M., Trotsko, G. V., & Khlebnikova, T. N. (1999). Ukrainian children's and youth non-governmental organizations: textbook. Kharkov: KhNPU (in Ukr.)

Abstract. Trubavina I. M. Level of research of the problem of organization of training of students of postgraduate pedagogical education.

Introduction. The urgency of the problem of the article is connected with the fact that students of postgraduate pedagogical education did not stand out earlier as a subject of andragogical researches in Ukraine and were considered as ordinary students of universities. While increasing the effectiveness of their training, we attribute their attitude to them as subjects of their education due to their age, personal and professional pedagogical experience, and motivation for learning in the second education. That is why the training of such listeners should be studied separately.

Purpose in the article examines the state of development in the scientific and pedagogical studies of Ukraine of the andragogical problem of teaching teachers in the institutes of postgraduate pedagogical education in Ukrainian universities. The article defines for the first time the andragogical features of such listeners in teaching.

Results. The author singled out on this basis the peculiarities of the organization of the educational process with them, the main problems of their learning are revealed on the basis of analysis of the theory and practice of working with them. Also the author proves the necessity of separate preparation of teachers for work with them on the basis of subject-subject relations. Such training should be carried out at the university as a methodical work of the departments and self-education of teachers, combined with the theory and practice of working with listeners.

In the article the author summarized the research on the world and domestic experience of the problem research, uncovered possible ways to increase the effectiveness of the educational process in postgraduate pedagogical education, singled out the main scientific approaches to it, listed for him possible training technologies, methods, ways. The prospect of further research is the construction of a model of such training for students at the university on the basis of a combination of andragogical and competence approaches, combined with full-time and distance learning, counseling and facilitation during the inter-sessional period, with separate training of university teachers for work with them on subject-subject basis.

Conclusion. Institutes of postgraduate education within the university for the preparation of teachers - a separate degree of pedagogical education throughout life, which has its own peculiarities. Postgraduate pedagogical education should be considered as a subsystem of education throughout life and higher education at the same time as a relatively independent system of pedagogical education.

Key words: postgraduate pedagogical education; adult education; andragogic approach; synergetic approach; distance education; consultations; listeners' peculiarities; subject-subject relations; personal experience; professional experience; motivation for learning.

*Одержано редакцією 03.05.2017
Прийнято до публікації 11.05.2017*

УДК 37.014 (045)

USATOVA Iryna Anatolyivna,

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine
e-mail: usat_ova@ukr.net

TKACHENKO Vadym Volodymyrovych,

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine
e-mail: tkvadim41@gmail.com

VEDMEDIUK Artem Dmytrovych,

PhD in Pedagogy, Associated Professor of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine
e-mail: art777.81@mail.ru

PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF LEVELS OF FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS' READINESS FOR ORGANIZING SPORTS-AND-HEALTH ACTIVITIES OF YOUTH

***Анотація.** The actuality of the study is to analyze and justify scientifically the diagnostic system which should be an objective indicator of the appropriate levels' formation of a higher educational establishment graduate's readiness for organizing sports-and-health activities of youth.*

Objective: the selection of optimal diagnostic methods of research; collecting information with the help of diagnostic methods; quantitative and qualitative processing of the obtained results.

It is proved and well-founded that the formation of corresponding levels of a graduate's readiness will be effective on the condition of sports-and-health direction of content, forms and methods of future physical training teachers' professional training; working out and implementation of the model of training of physical training teachers aimed at formation of readiness for sports-and-health activities; approval of sports-and-health values as the basis of an outlook of a specialist in pedagogical field.

***Ключові слова:** diagnosis; methods; criteria; levels of readiness; analysis; pedagogue; physical education; sports-and-health activity.*

Articulation of the issue. In order to establish the state of corresponding levels of future physical training pedagogues' readiness for organizing sports-and-health activities of youth, we have implemented the set of special diagnostic methods, on the basis of which specific magnitude and levels of integral pedagogical activity are determined.

Analysis of the latest researches and releases. Concurrently it is necessary to state that analysis of works, where methods are suggested, which related to the actual problem (resumes, self-report and rating methods, tests), has determined, that they are generally dedicated to the consideration of certain aspects of pedagogue's readiness: ethical, preventive, aesthetic etc. Some aspects of future physical training pedagogues' readiness for organizing sports-and-health activity of youth come out in diagnostic programs of studying pedagogical culture and methodological preparation of a high school teacher: social attitude and social interests, communicative skills related to the setting of socio-pedagogical aims morally-willed self-regulation etc. [1, c. 47–48].

The scientific literature investigates the problems of pedagogical readiness in terms of diagnosing the development of separate qualities of teacher's and student's personality,

which are developed in the context of psychological science: communication, managerial skills, inclinations, interests, business and moral qualities, etc. [2, p. 3]. Consequently, the reviewed scientific works have become a valuable, meaningful source of scientific and methodological information on certain aspects of future physical training pedagogues' readiness for organizing sports-and-health activities of youth. At the same time, it should be noted that in pedagogical science and practice (based on the content of publications), the complex of methods, that would allow to measuring the level of students' physical culture and health development and the readiness of the future teacher to implement such activities has not been developed yet [3, p. 15]. Therefore, it is necessary to lay the foundation of a diagnostic system that would act as an objective indicator of the formation of the appropriate levels of physical training teachers' readiness for organizing sports-and-health activities.

In this regard, we used data from direct and indirect pedagogical observations of subjects of the learning process, students' characteristics and their self-characteristics, monographic descriptions, as well as special techniques.

Goal and Tasks Setting – the study of future physical training teachers' readiness for organizing sports-and-health activities of youth. Assignment: the selection of optimal diagnostic methods of research; collecting of information using diagnostic techniques; quantitative and qualitative processing of the received results.

It needs to be clarified that the final data measurement at the nascent stage of the experiment was also conducted using the techniques and questionnaires, which were used at the ascertaining stage of the experiment. In order to ensure the reliability of the results at each stage of the final measurements, the methods of statistical processing were used.

The main research material description. Therefore, the purpose of the first diagnostic cut was to determine the initial level of future physical education teachers' readiness for the organizing of sports-and-health activities of youth.

Evaluation of readiness indicators

Level	critical		sufficient		optimum		tactical	
Scores	0 – 28		30 – 54		56 – 80		82 – 108	
	0 – 14	16 – 28	30 – 46	48 – 54	56 – 68	70 – 80	82 – 94	96–108
	8	22	36	50	64	78	92	106
	15		43		71		99	

The results are presented in Table 1:

Table 1.

Summary results of the first diagnostic cut
(input control, empirical distribution)

Levels		critical		sufficient		optimum		tactical	
Scores		0–14	16–28	30–46	48–54	56–68	70–80	82–94	96–108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Number of participants	CG (X) $n_1 = 169$	42	70	39	11	7	–	–	–
	EG (Y) $n_2 = 186$	47	74	42	13	10	–	–	–
		89	144	81	24	17	–	–	–
		89	233	314	338	355			

I. Uniformity of samples (entrance control, Wilcoxon criterion) [2, p. 249].

$$n_1 = 169, n_2 = 186$$

1) total variation range:

1 ... 89 90 ... 233 234 ... 314 315 ... 338 339 ... 355;

2) observed criterion value

$$w_{\text{нііііі}} = \frac{1+89}{2} \cdot 42 + \frac{90+233}{2} \cdot 70 + \frac{234+314}{2} \cdot 39 + \frac{315+338}{2} \cdot 11 + \frac{339+355}{2} \cdot 7 = 29901.$$

3) lower critical point

$$w_{\text{ниж.кр.}} = \left[\frac{(n_1 + n_2 + 1)n_1 - 1}{2} - z_{\text{кр.}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} \right]$$

4) upper critical point

$$w_{\text{аааа}} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - w_{\text{іііііі}} = 31976;$$

1) $w_{\text{ниж.кр.}} < w_{\text{сност.}} < w_{\text{верх.кр.}}$

2) Samples are uniform.

II. Verification of the hypothesis of normality of distribution (Pearson's criterion [2, p. 251])

Control group (X):

$$n_1 = 169; \bar{x} = 24,0; \sigma_x = 13,79; h = 14 (\hat{\epsilon}\delta\hat{\epsilon}); N_1 = \frac{n_1 h}{\sigma_x} = \frac{169 \cdot 14}{13,79} = 171,6;$$

$$u = \frac{x - \bar{x}}{\sigma_x}; \varphi(u) - \text{find according to the tables; } n' = N_1 \varphi(u) = 171,6 \cdot \varphi(u).$$

Calculation table

x	8	22	36	50	64
n	42	70	39	11	7
u	-1,16	-0,14	0,87	1,88	2,90
$\varphi(u)$	0,2036	3951	2732	0681	0260
n'	35	68	47	12	4

$$\chi_{\text{нііііі}}^2 = \sum \frac{(n' - n)^2}{n} = 5,2;$$

$$\chi_{\text{аа}}^2(0,05; 5 - 3) = \chi_{\text{аа}}^2(0,05; 2) = 6,0.$$

$$\chi_{\text{нііііі}}^2 < \chi_{\text{аа}}^2.$$

The hypothesis of a normal distribution is not rejected.

Experimental group (Y):

$$n_2 = 186; \bar{y} = 24,3; \sigma_y = 15,58; h = 14; N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = \frac{186 \cdot 14}{15,58} = 167,2;$$

$$u = \frac{y - \bar{y}}{\sigma_y}; \varphi(u) - \text{find according to the tables; } n' = N_2 \varphi(u) = 167,2 \cdot \varphi(u).$$

Calculation table

y	8	22	36	50	64
n	47	74	42	13	10
u	-1,04	-0,14	0,75	1,65	2,54
$\varphi(u)$	0,2323	3951	3011	1023	0458
n'	39	66	50	17	8

$$\chi^2_{\text{нiвнo}} = \sum \frac{(n' - n)^2}{n'} = 5,3;$$

$$\chi^2_{\text{eo}}(0,05;2) = 6,0.$$

$\chi^2_{\text{нiвнo}} < \chi^2_{\text{eo}}$. The hypothesis about the normality of the distribution of the general population is not rejected. The empirical and theoretical frequencies differ slightly (by chance).

Consequently, at the beginning of the molding experiment, the principle of uniformity of quantitative and qualitative indicators of the control and experimental groups was observed.

As it is evidenced by the results of the initial stage of the molding experiment, 66.3% of the students in the control group and 65.1% of the students in the experimental group were diagnosed with a critical level of readiness for organizing sports-and-health activities of youth. The sufficient level was observed in 29.6% of the control group of students and 29.5% of the students in the experimental group.

The optimal level of readiness for organizing sports-and-health activities of youth was revealed only in 4.1% of students in control and 5.4% of students in experimental groups. At the tactful level of the formation of the future physical training teachers' readiness for organizing sports-and-health activities of youth, no student was found in either the EG or the KG.

After the classes, these indicators began to change in every studied group. The second diagnostic section (intermediate) was conducted to determine the dynamics of changes in the formation of readiness levels of future physical training teachers for organizing sports-and-health activities of the youth of each group. It was conducted at the end of 20 weeks of lectures, seminars and pedagogical practices – based on questionnaires, testing and pedagogical observation.

The data of the second diagnostic cut were analyzed not only through the prism of quantitative but also qualitative analysis. Therefore, the following distribution of students' levels of readiness for the organizing of sports-and-health activity is given in table 2:

Table 2.

Summary results of the second diagnostic cut
(empirical distribution)

Levels		critical	sufficient	optimum	tactical
Scores		0–28	30–54	56–80	82–108
		14	42	70	98
Number of participants	KG (X) $n_1 = 169$	88 52%	62 36,7%	19 11,3%	–
	EG (Y) $n_2 = 186$	70 37,6%	77 41,4%	39 21,%	–
		158	139	58	
		158	297	355	

I. Investigation of uniformity of samples (Wilcoxon criterion) [2, p. 249].

1) total variation range:

1 ... 158 159 ... 297 298 ... 355;

2) the observed value of the Wilcoxon criterion:

$$w_{\text{нiвнo}} = \frac{1+158}{2} \cdot 88 + \frac{159+297}{2} \cdot 62 + \frac{298+355}{2} \cdot 19 = 27355 ;$$

3) $w_{\text{eae.eo}} = 28188 ; w_{\text{aao.eo}} = 31976 ;$

As far as $w_{\text{нiтiнo}} < w_{\text{iнe .eд.}}$, then the samples are non-uniform and belong to different generic sets.

Here are the basic numerical characteristics of these samples (they are similar to the previous one):

$$\begin{aligned} \bar{x} &= 30,6; D_x = 365,69; \sigma_x = 19,12; S_x^2 = 367,75; S_x = 19,18; \\ \bar{y} &= 37,3; D_y = 437,66; \sigma_y = 20,92; S_y^2 = 440,02; S_y = 20,98; \\ \delta_x &= 2,9; \delta_y = 2,8; \text{confidence intervals:} \\ (\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) &= (27,7; 33,5); (\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) = (34,8; 39,8). \end{aligned}$$

Confidence intervals are not overlapped, indicating that results are significantly higher in the experimental group at the stage of the second cut-off control.

According to the diagnostic data, from the table 3.2 in the experimental group, the optimal level of readiness for organizing sports-and-health activities of youth was typical for 21% of students, sufficient – for 41.4% and critical – for 37.6% of students. The diagnostic results were lower in the control group: 11.3% of the subjects were diagnosed with the optimal level of readiness; 36.7% – sufficient and 52% – at the critical level of readiness for organizing sports-and-health activities of youth.

The third, final diagnostic cut was carried out at the end of the fifth year of study, after the course completion of pedagogical disciplines, and after passing the students' pedagogical practice.

Evaluation of the manifestation of readiness components was performed in the following order: theoretical recitation on unique (specially-developed) tasks of the educational material of the special course; analysis of pedagogical situations, presentation and scientific substantiation of the developed programs for organizing sports-and-health events with schoolchildren; detailed analysis of the conducted lessons and sports-and-health events. Results of the third diagnostic section are given in Table 3:

Table 3.

Summary results of the third diagnostic cut
(output control, empirical distribution)

Levels		critical		sufficient		optimum		tactical	
Scores		0–14	16–28	30–42	44–54	56–68	70–80	82–94	96–108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Number of participants	KG (X) $n_1 = 169$	17	27	35	29	21	15	15	10
	EG (Y) $n_2 = 186$	10	16	28	35	30	24	23	20
		27	43	63	64	51	39	38	30
		27	70	133	197	248	287	325	355

I. Uniformity samples (Wilcoxon criterion) [2, p. 249].

1) total variation range:

1 ... 27 28 ... 70 71 ... 133 134 ... 197 198 ... 248 249 ... 287 288 ... 325 326 ... 355;

2) observed criterion value:

$$\begin{aligned} w_{\text{нiтiнo}} &= \frac{1+27}{2} \cdot 17 + \frac{28+70}{2} \cdot 27 + \frac{71+133}{2} \cdot 35 + \frac{134+197}{2} \cdot 29 + \frac{198+248}{2} \cdot 21 + \frac{249+287}{2} \cdot 15 + \\ &+ \frac{288+325}{2} \cdot 15 + \frac{326+355}{2} \cdot 10 = 26592; \end{aligned}$$

3) $w_{i\hat{e}a .\hat{e}\hat{d}} = 28188$; $w_{\hat{a}\hat{d}\hat{d}\hat{e}\hat{e}\hat{d}} = 31976$;

4) $w_{\hat{n}\hat{i}\hat{n}\hat{d}} < w_{i\hat{e}a .\hat{e}\hat{d}}$. Samples are non-uniform.

II. Basic numerical characteristics of the samples

1) control group (CG - X):

$n_1 = 169$; $\bar{x} = 49,2$; $D_x = 808,24$; $\sigma_x = 28,43$; $S_x^2 = 813,10$; $S_x = 28,51$; $\delta_x = 4,3$;

confidence interval: $(\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) = (44,9; 53,5)$;

2) experimental group (EG-Y):

$n_2 = 186$; $\bar{y} = 60,3$; $D_y = 772,24$; $\sigma_y = 27,79$; $S_y^2 = 776,46$; $S_y = 27,87$; $\delta_y = 3,3$;

confidence interval: $(\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) = (57,0; 63,6)$.

Calculation table

<i>x</i>	8	22	36	50	64	78	92	106
<i>n</i>	17	27	35	29	21	15	15	10
<i>u</i>	-1,45	-0,95	-0,46	0,03	0,52	1,01	1,50	1,99
$\varphi(u)$	0,1394	2541	3589	3988	3485	2396	1295	0551
<i>n'</i>	13	22	31	34	30	19	12	8

$$\chi_{\hat{n}\hat{i}\hat{n}\hat{d}}^2 = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} = 9,84 ; \chi_{\hat{e}\hat{d}}^2(0,05;5) = 11,1 .$$

As far as $\chi_{\hat{n}\hat{i}\hat{n}\hat{d}}^2 < \chi_{\hat{e}\hat{d}}^2$, then, the empirical and theoretical frequencies differ slightly (by chance). There is no reason to reject the hypothesis about the normality of the distribution of the general population.

3) experimental group (EG-Y):

$n_2 = 186$; $\bar{y} = 60,3$; $\sigma_y = 27,79$; $h = 14$; $N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = 93,7$; $n' = N_2 \varphi(u)$

Calculation table

<i>y</i>	8	22	36	50	64	78	92	106
<i>n</i>	10	16	28	35	30	24	23	20
<i>u</i>	-1,88	-1,37	-0,87	-0,37	0,13	0,63	1,14	1,64
$\varphi(u)$	0,0681	1561	2732	3726	3956	3271	2083	1040
<i>n'</i>	8	15	26	35	37	30	20	15

$$\chi_{\hat{n}\hat{i}\hat{n}\hat{d}}^2 = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} = 5,36 ; \chi_{\hat{e}\hat{d}}^2(0,05;5) = 11,1 .$$

As far as $\chi_{\hat{n}\hat{i}\hat{n}\hat{d}}^2 < \chi_{\hat{e}\hat{d}}^2$, then there is no reason to reject the hypothesis about the normality of the distribution of the general population. The empirical and theoretical frequencies differ slightly (by chance).

IV. Comparison of dispersions (Fischer-Snedekor's criterion) [2, p. 207].

$n_1 = 169$; $S_x^2 = 813,10$; $n_2 = 186$; $S_y^2 = 776,46$;

the numbers of degrees of freedom: $k_1 = 169 - 1 = 168$; $k_2 = 186 - 1 = 185$.

1) observed criterion value:

$$F_{\hat{n}\hat{i}\hat{n}\hat{d}} = \frac{S_A^2}{S_M^2} = \frac{813,10}{776,46} = 1,05 ;$$

2) critical criterion value:

$F_{\hat{e}\hat{d}}(\alpha; k_1; k_2) = F_{\hat{e}\hat{d}}(0,05; 168, 185) = 1,90$.

As far as $|T_{\text{вивід}}| > T_{\text{до}}$, then the sample average is significant (not accidentally), which confirms the effectiveness of the author's technique.

The obtained data showed that the quantitative indicators of the levels of formation of readiness for the organizing of sports-and-health activities were distributed as follows: in the control group, the tactical level of readiness was 14.7% of students, the best – 21.3%, sufficient – 38% and critical – 26% of students.

In the experimental group, 23.1% of students had a tactical level, 29% had an optimal level, 33.9% had a sufficient level and 14% had a critical level of readiness for the organizing of sports-and-health activities of youth. Positive changes occurred both in the experimental and in the control groups, but the students of the experimental group, the level of readiness for the organizing of sports-and-health activities of schoolchildren achieved significantly higher results compared with the students of the control group.

To analyze the consolidated results of the three diagnostic sections in the control and experimental groups, a comparative table was drawn in which the dynamics of changes in readiness levels for the organizing sports-and-health activities of schoolchildren was observed (see Table 3).

Conclusions. According to the data presented in the comparative table 3.4, there was a significant dynamics of changes in the future physical training teachers' readiness levels. Thus, in the experimental group CHNU, readiness rates have increased compared to the first diagnostic cut – the tactical level of 23.1%, the optimal level – by 23.6% and at the same time they decreased by a critical level by 51%:

Table 4.

Comparative table of summary results of three diagnostic sections

№ s/n	Groups	Levels of readiness, %			
		critical	sufficient	optimum	tactical
1.	Experimental group of ChNU				
	1 cut	65	29,6	5,4	–
	2 cut	37,6	41,4	21	–
	3 cut	14	33,9	29	23,1
	Зміни (+, –)	–51	+4,3	+23,6	+23,1
2.	Control group:				
	1 cut	66,3	29,6	4,1	–
	2 cut	52,0	36,7	11,3	–
	3 cut	26,0	38,0	21,3	14,7
	Changes (+, –)	–40,3	+8,4	+17,2	+14,7

In the control group, the levels of readiness increased compared to the first diagnostic cut – the tactical level of 14,7%, the optimal level – by 17,2%, sufficient – by 8,4%, while the level of readiness at the critical level decreased by 40,3%.

On the basis of the comparative analysis it can be argued that the replenishment and updating of the knowledge of psychological and pedagogical disciplines regarding the regularities and special aspects of the psychological and physiological development of schoolchildren, forms and methods of organizing work with pupils allowed us to master the skills of conducting sports-and-health activities more fully, confirming the data we have received the dynamics of readiness development according to the criteria developed by us.

Prospects for further studies in this direction require a question about the role of certain educational disciplines and their intersubject relations, pedagogical practice, the role

of self-education in the readiness of future physical training teachers for the organizing of sports-and-health activities of youth.

References

1. Vaynola, R. Kh. (2008). *Personal development of the future social pedagogue in the process of professional training*: [monograph]. Zaporizhzhia: Khortytsky educational and rehabilitation multidisciplinary centre (in Ukr.)
2. Gmurman, V. E. (1999). *A Guide to Solving Problems in Probability Theory and Mathematical Statistics*. Mjscow: High School (in Russ.)
3. Mal'kova, M. O. (2006). *Formation of professional readiness of future social teachers for interaction with deviant adolescents*: author's abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences: special field 13.00.05 «Social Pedagogics». Lugansk (in Ukr.)
4. Falinska, Z. Z. (2006). *Practical preparation of future social pedagogues in higher educational institutions*: author's abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences: special field 13.00.04 «Theory and methods of professional education». Vinnitsa (in Ukr.)
5. Chedzoy, S. (2000). Students' perceived competence to teach physical education to children aged 7 to 11 years in England. *European Journal of Physical Education*, 5, 104–127 (in Engl.)
6. Enric, M., Sebastiani, I., & Obrador. (2012). *Competence Profile of Physical Education Teachers. Professionals and volunteers in physical education*. Monograph book of scientific and professional articles / editors Jana Vasickova, Branislav Antala. Bratislava (in Engl.)
7. Graber, K. (2001). *Research on Teaching in Physical Education*. In Richardson, V. (Eds). *Handbook of Research on Teaching (4th ed.)*. Washington, D.C.: American Education Research Association (in Engl.)
8. Kovac, M., Sloan, S., & Starc G. (2008). Competencies in Physical Education Teaching: Slovenian Teachers' Views and Future Perspectives. *European Physical Education Review*, 14 (3), 299–323 (in Engl.)
9. Meisinger, S. (2007). *Latest competency study defines new HR roles (Human Resource Competency Study)*. High Beam Research. Retrieved from <http://www.highbeam.com/doc/1GI-16517718.html>. (in Engl.)
10. Piot, T. (2008). *Building Teaching Competencies*. McGill Journal of Education (in Engl.)

Abstract. *Usatova I. A., Tkachenko V. V., Vedmediuk A. D. Pedagogical diagnosis of levels of future physical training teachers' readiness for organizing sports-and-health activities of youth.*

Introduction. *The actuality of the study is to analyze and justify scientifically the diagnostic system which should be an objective indicator of the appropriate levels' formation of a higher educational establishment graduate's readiness for organizing sports-and-health activities of youth.*

Results. *Objective: the selection of optimal diagnostic methods of research; collecting information with the help of diagnostic methods; quantitative and qualitative processing of the obtained results. It is proved and well-founded that the formation of corresponding levels of a graduate's readiness will be effective on the condition of sports-and-health direction of content, forms and methods of future physical training teachers' professional training; working out and implementation of the model of training of physical training teachers aimed at formation of readiness for sports-and-health activities; approval of sports-and-health values as the basis of an outlook of a specialist in pedagogical field.*

According to the consolidated results of research-and-experimental work, the dynamics of changes in the levels of readiness according to the developed criteria has been determined. It is proved that it is necessary to assess the formation of future physical training teachers' research skills in a strict sequence which in a certain system creates the algorithm of their measurement. It is determined that the number of students with high and medium levels of readiness increased, while the number of students with low levels of readiness decreased. It is determined that the experimental group increased significantly in quality and its quantitative indexes are significantly higher than the corresponding figures before the experiment. It is found out that the significant educational achievements of the experimental group are explained by the implementation of the proposed experimental methods in the educational process which proves their effectiveness. This fact confirms the working out and implementation in the educational process of higher educational establishments of the necessity to create and realize an integrated scientific-and-methodological support of the content of future physical training teacher's professional training aimed at formation of sports-and-health values of modern youth as the basis of an outlook of a pedagogical field specialist, preparation for the organizing of sports-and-health activities of youth.

Conclusions. *On the basis of the comparative analysis it can be argued that the replenishment and updating of the knowledge of psychological and pedagogical disciplines regarding the regularities and special aspects of the psychological and physiological development of schoolchildren, forms and methods of organizing work with pupils allowed us to master the skills of conducting sports-and-health activities more fully, confirming the data we have received the dynamics of readiness development according to the criteria developed by us.*

Key words: *diagnosis; methods; criteria; levels of readiness; analysis; pedagogue; physical education; sports-and-health activity.*

*Одержано редакцією 04.05.2017
Прийнято до публікації 12.05.2017*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 5. 2017

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 18.10.2017.
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 15,0. Обл. вид. арк. 14,7.
Замовлення № _____. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр
Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького
18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.
тел.: (0472) 33-69-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.