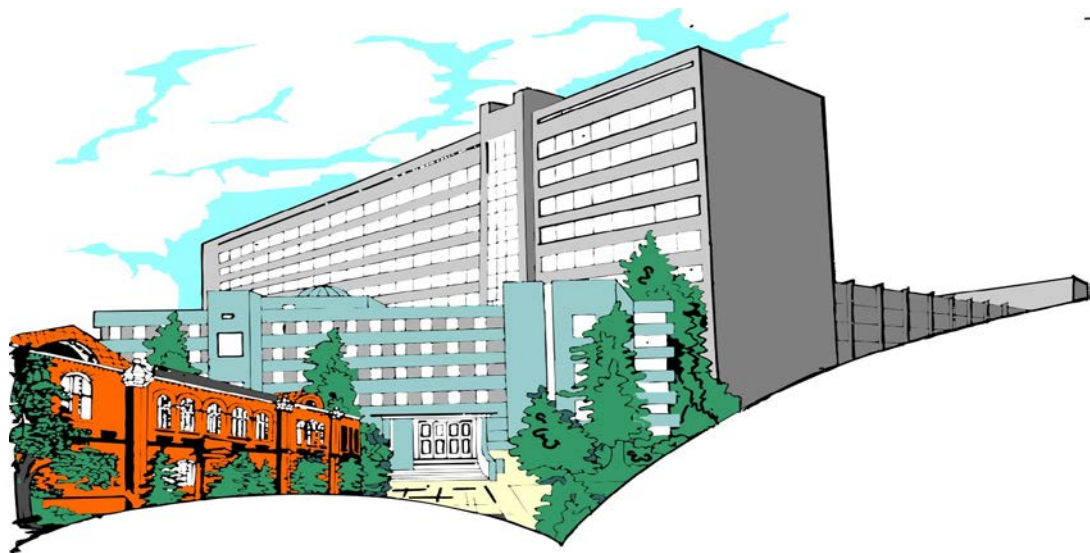


**Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії
педагогічних наук України імені Івана Зязюна
Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В.О. Сухомлинського
Рівненський державний гуманітарний університет
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського**



***«ПЕДАГОГІКА У ВИМІРІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ»***

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

10-11 квітня 2019 року

Херсон – 2019

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету

Тюхтенко Н.А. – доктор економічних наук, професор, в.о. ректора Херсонського державного університету

Заступник голови:

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

Члени організаційного комітету:

Александрова Г.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету;

Березівська Л.Д. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського;

Будак В.Д. – доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, ректор Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Петренко О.Б. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету;

Хомич Л.О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна.

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень» за редакцією д.пед.н., проф. Федяєвої В.Л.

Затверджено відповідно до рішення Вченої ради Херсонського державного університету (протокол № 10 від 20.05. 2019 р.)

Рецензенти:

Чернявський В.В. – д.пед.н., професор, ректор Херсонської державної морської академії

Шапран О.І. – д.пед.н., професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 10-11 квітня 2019 р. – Херсон: Айлант, 2019. – 160 с.

Збірка містить матеріали конференції, на якій розглянуто методологію сучасних досліджень у галузі педагогічних наук. З акцентовано увагу на нових підходах в історико-педагогічних дослідженнях, особлива увага приділена питанням історіографії дослідження, педагогічній персоналії, формуванню наукових шкіл тощо.

ЗМІСТ

| | |
|---|----------|
| Програма Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень» | 7 |
|---|----------|

МАТЕРІАЛИ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

| | |
|---|----|
| Голобородько Є.П. Педагогічна династія в історико-педагогічних дослідженнях України | 35 |
| Куликова Л.Б. Педагогічні дослідження в сучасній вищій морській освіті: особливості та інноватика | 37 |
| Пентилюк М.І. Шляхи становлення лінгводидактичної наукової школи в ХДУ | 45 |
| Радул В.В., Радул О.С. Критерії соціально-професійної зрілості особистості | 48 |
| Яцула Т.В. Деякі аспекти підготовки вчителя-вихователя | 51 |

МАТЕРІАЛИ СЕКЦІЙНИХ ЗАСІДАНЬ

Секція І

Історія науки і наукознавство крізь призму педагогічних досліджень

| | |
|--|----|
| Богомолова М.Ю. Розбудова вітчизняної системи освіти у 20-30-х роках XX століття в Україні у контексті реалізації завдань концепції соціального виховання | 55 |
| Василева Г.В. Історія освіти як хронологія наукових ідей вчених, просвітників, громадських діячів України кінця XIX – початку XX ст. | 58 |
| Гришак С.М. Проблема статевої диференціації у вищій освіті пострадянських країн у соціокультурному контексті | 60 |
| Пислар А.Б. Основні підходи до виховання учнівської молоді у вітчизняних зкладах професійно-технічної освіти наприкінці XX століття | 63 |

| | |
|---|----|
| Писларь О.О. Освітній менеджмент як історико-педагогічна проблема | 65 |
| Полевікова О.Б. Витоки словоцентризму у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ століття | 68 |
| Рудічева Н.К. Музично-естетичне виховання молодших школярів на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) | 71 |
| Шилова К.О. Історико-теоретичні засади лінгвістичного вивчення риторичних питань | 74 |
| Юркова Т.Ф. Історія розвитку ставлення особистості до природи | 77 |
| Янченко Т.В. Історія дитинознавства як комплексної наукової галузі крізь призму педагогічних досліджень | 80 |

Секція II

Педагогічні дослідження в контексті індивідуального і колективного наукового пошуку

| | |
|--|----|
| Андрієвський Б.М. Методологічні основи прогнозування розвитку освіти | 84 |
| Бедриченко Л.І. Соціально-психологічні аспекти праці і трудового виховання у спадщині В.М. Мясичева | 86 |
| Вдовиченко Р.П. Педагогічна толерантність куратора академічної групи | 89 |
| Галета Я.В. Генеза категорії «соціальна зрілість особистості» в наукових дослідженнях | 92 |
| Кан О.Ю. Джерела другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо підготовки філологів в університетах України | 94 |
| Коваленко О.М. Сутність поняття «залізнична освіта» | 97 |
| Корольова І.І. Особистість директора школи в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського | 99 |

| | |
|---|-----|
| Ляшенко Р.О. Development of responsibility in the environment of establishment of higher education as necessary condition of effective self-actualization of student's personality | 102 |
| Мороз О.Л. Різномірне навчання іншомовної комунікації майбутніх фахівців морського флоту в умовах неперервної освіти | 105 |
| Наточій А.М. Філософія людиноцентризму як методологія особистісно орієнтованого виховання дітей і молоді в Україні | 108 |
| Павлова О.С. Зв'язок школи з життям на засадах принципу партнерства | 111 |
| Цюпак І.М. Термінологічний розвій поняття «тьюторство» | 114 |
| Шапочка К.А. Формування вмінь та навичок соціокультурної компетенції молодших школярів із ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища | 117 |
| Шипко А.Л. Деякі аспекти мотивації вихованців у педагогічній системі А.С. Макаренка | 119 |

Секція III

Наукові школи як чинник розвитку науково-педагогічного знання

| | |
|---|-----|
| Блах В.С. Науково-педагогічна діяльність професора Гедвілло О.І. у Херсонському державному університеті | 122 |
| Голінська Т.М. Трудове виховання дошкільників: історичний контекст | 124 |
| Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Позитивний імідж професора Є. І. Петухова | 126 |
| Чабан О.В., Ребенок С.Ю. Наукові школи в сухомлиністиці | 130 |

Секція IV

Експеримент як складова педагогічних досліджень: за і проти

| | |
|--|-----|
| Александрова Г.М. Деякі методологічні проблеми педагогічного експерименту | 134 |
| Кудрявцева В.Ф., Швецова І.В. Стратегія вивчення стандартних фраз для спілкування у морі на заняттях з морської англійської мови | 137 |
| Олексюк О.Є. Експериментальна робота у психолого-педагогічних дослідженнях: особливості та переваги | 140 |
| Ушмарова В.В. Факторно-критеріальна модель оцінювання сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями | 142 |

Секція V

Регіональні аспекти досліджень з педагогічних наук: історіографія та джерельна база

| | |
|--|-----|
| Бутенко Н.І. Регіональний аспект дослідження досвіду впровадження ідей В.О. Сухомлинського | 147 |
| Надеждіна І.М. Феномен «інтелігенції» як об'єкт наукового дослідження | 149 |
| Токарєва О.В. Феномен мовленнєвої культури особистості: історичний аспект | 152 |
| Щербина В.Ю. Регіональний підхід у сімейній педагогіці | 154 |
| РЕЗОЛЮЦІЯ..... | 157 |

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО



ПРОГРАМА

**Всеукраїнської
науково-практичної конференції**

**«ПЕДАГОГІКА У ВИМІРІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ»**

10-11 квітня 2019 року

Херсон

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ

Голова: **Тюхтенко Н.А.** – доктор економічних наук, професор, в.о. ректора Херсонського державного університету

**Заступник
голови:** **Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

**Члени
комітету:**

Александрова Г.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету;

Березівська Л.Д. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського;

Будак В.Д. – доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, ректор Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Петренко О.Б. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету;

Хомич Л.О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна.

РЕГЛАМЕНТ РОБОТИ КОНФЕРЕНЦІЇ

10 квітня 2019 року (середа)

- 08.30-10.00 Реєстрація учасників (головний корпус Херсонського державного університету, хол)
- 11.00-13.00 Відкриття конференції, пленарне засідання (головний корпус ХДУ, конференц-зал Наукової бібліотеки)
- 13.00-14.00 Обідня перерва
- 14.00.-16.00 Круглий стіл (головний корпус ХДУ, коворкінг-зал Наукової бібліотеки)
- 16.00-17.00. Культурно-просвітницька програма (екскурсія ХДУ)

11 квітня 2019 року (четвер)

- 9.00-11.00 Засідання секцій (головний корпус ХДУ, аудиторії 316, 313)
- 11.30 -12.00 Затвердження резолюції, закриття конференції
- 12.30 Від'їзд учасників науково-практичної конференції

ВІДКРИТТЯ КОНФЕРЕНЦІЇ

1. Привітання ректорату Херсонського державного університету.
В.о. ректора Херсонського державного університету, професор
Тюхтенко Наталія Анатоліївна
2. Проректор з наукової роботи
Херсонського державного університету, професор
Омельчук Сергій Аркадійович
3. Завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету, доцент
Корольова Ірина Іванівна

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

1. **Концептуальні тексти про виховання дітей і молоді в освітньому просторі як складова історії сучасності**
доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України
Сухомлинська Ольга Василівна
2. **Як залучати молодь до педагогічної науки: досвід організації наукової школи**
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
Хоружа Людмила Леонідівна
3. **Ретроспектива становлення професійної освіти (історико-логічний аспект)**
доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Херсонського державного університету
Петухова Любов Євгенівна
4. **Інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» як джерело педагогічної біографіки**
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського
Березівська Лариса Дмитрівна
5. **Психолого-педагогічні дослідження готовності молоді до захисту Вітчизни**
доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, ректор Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Будак Валерій Дмитрович

6. Педагогічні дослідження в сучасній вищій морській освіті: особливості та інноватика

доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Херсонської державної морської академії

Куликова Лілія Борисівна

7. Шляхи становлення лінгводидактичної наукової школи в ХДУ

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету

Пентилюк Марія Іванівна

8. Педагогічна династія в історико-педагогічних дослідженнях України

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Голобородько Євдокія Петрівна

9. Критерії соціально-професійної зрілості особистості

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Радул Валерій Вікторович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Радул Ольга Сергіївна

10. Критерії науковості знань з історії педагогіки: до проблеми їх виокремлення

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

Петренко Оксана Борисівна

11. Науково-педагогічні дослідження західного регіону України кінця ХХ – початку ХХІ ст.: історіографія проблеми

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Завгородня Тетяна Костянтинівна

12. Крос-культурний підхід в історико-педагогічних дослідженнях

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Федяєва Валентина Леонідівна

13. Деякі аспекти підготовки вчителя-вихователя

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Яцула Тетяна Володимирівна

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

СЕКЦІЯ І

Історія науки і наукознавство крізь призму педагогічних досліджень

Керівник секції: *Федяєва Валентина Леонідівна* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Секретар: *Василева Ганна Валеріївна* – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

1. Ідеї дитиноцентризму в педагогічній спадщині Януша Корчака

Баліка Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

2. «Головним предметом у школі має бути людиноведення ...»

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної і професійної освіти Херсонського державного університету

3. Розбудова вітчизняної системи освіти у 20-30-х роках ХХ століття в Україні у контексті реалізації завдань концепції соціального виховання

Богомолва М.Ю. – кандидат педагогічних наук, провідний фахівець відділу по роботі з обдарованою молоддю Херсонського державного університету

4. «Історія педагогіки» як наука і наукознавча дисципліна: спільне і відмінне

Бричок С.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

5. Історія освіти як хронологія наукових ідей вчених, просвітників, громадських діячів України кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Василева Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

6. Соціокультурні особливості гендерного виховання в Україні

Войтовська А.І. – викладач-стажист кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

7. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва в Україні як предмет історіографічних досліджень

Гудовсек О.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

8. Проблема статевої диференціації у вищій освіті пострадянських країн у соціокультурному контексті

Гришак С.М. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціогуманітарних дисциплін і методики їх викладання Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

9. Професійна підготовка української молоді в діаспорі: історіографія і джерельна база дослідження (перша половина ХХ ст.)

Джус О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

10. Трансформація змісту поняття «фізична культура» у ХХ-ХХІ ст.

Жигadlo Л.М. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

11. Проблема підготовки вчителя у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського

Івашко А.М. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

12. Діяльність дитячого руху на сторінках періодики у 20-х роках ХХ століття

Карпич І.О. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

13. Педагогічна спадщина Пантелеймона Куліша крізь призму сучасності (з нагоди 200-річчя від дня народження)

Кравченко О.О. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

14. Виховання студентів на героїці української академічної молоді: джерела дослідження (західноукраїнський контекст ХХ – початку ХХІ ст.)

Нагачевська З.І. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

15. В. О. Сухомлинський про проблему підготовки учнів початкової школи до життя

Наконечна І.Л. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

16. Основні принципи виховання учнів молодшого шкільного віку у науковому доробку Я.Ф. Чепіги

Онищук О.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

17. Діяльність бібліотекознавця Д. Балики з вивчення інтересу до читання українців

Пащук Ю.О. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

18. Історичні аспекти розвитку інклюзивного туризму

Перфільєва М.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

19. Основні підходи до виховання учнівської молоді у вітчизняних закладах професійно-технічної освіти наприкінці ХХ століття

Пислар А.Б. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

20. Освітній менеджмент як історико-педагогічна проблема

Писларь О.О. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

21. Витоки словоцентризму у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ століття

Полевікова О.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

22. Соціальні аспекти педагогічного краєзнавства

Полехіна В.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

23. Проблема малих шкіл у сучасних науково-педагогічних дослідженнях

Прокопів Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

24. Музично-естетичне виховання молодших школярів на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)

Рудічєва Н.К. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

25. Реформування початкової освіти: від «Положення про початкові народні училища» 1864 р. до Нової української школи – спроба історико-педагогічної рефлексії

Сойчук Р.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

26. Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в Україні як історична і соціально-педагогічна проблема: історіографія і джерельна база дослідження (ХХ – початок ХХІ ст.)

Стинська В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

27. Гуманне ставлення до живої природи в працях вітчизняних педагогів: історичний аспект

Сухомлинська Л.В. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» Інституту педагогіки НАПН України

28. Історико-теоретичні засади лінгвістичного вивчення риторичних питань

Шилова К.О. – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету

29. Реалізація ідей відомих педагогів в умовах сьогодення

Шишенко В.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

30. Історія розвитку ставлення особистості до природи

Юркова Т.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

31. Історія дитинознавства як комплексної наукової галузі крізь призму педагогічних досліджень

Янченко Т.В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

СЕКЦІЯ II

Педагогічні дослідження в контексті індивідуального і колективного наукового пошуку

Керівник секції: *Яцула Тетяна Володимирівна* – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Секретар: *Корольова Ірина Іванівна* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

1. Методологічні основи прогнозування розвитку освіти

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

2. Педагогічне середовище як фактор ефективності педагогічного дослідження

Анісімова О.Е. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

3. В.О. Сухомлинський про виховання добра і милосердя казкою

Бабяр А.А. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

4. Організація роботи з педагогічним колективом у закладі освіти (на основі досвіду роботи В.О.Сухомлинського)

Баранюк І.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

5. Соціально-психологічні аспекти праці і трудового виховання у спадщині В.М. Мясищева

Бедриченко Л.І. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

6. Діяльність педагогічних рад реальних училищ (друга половина XIX – початок XX ст.)

Бондаренко Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

7. Правове виховання учнів молодшого шкільного віку як педагогічна проблема

Буднік А.М. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

8. Педагогічна толерантність куратора академічної групи

Вдовиченко Р.П. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

9. Генеза категорії «соціальна зрілість особистості» в наукових дослідженнях

Галета Я.В. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

10. Формування сімейних цінностей в учнів початкових класів на родинних традиціях українського народу: історико-педагогічна генеза

Головай О.М. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

11. Адаптація першокласників до шкільної освіти: педагогічний аспект

Голощук В.П. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

12. Проблема становлення громадянськості в учнів молодшого шкільного віку в історико-соціологічному аналізі

Гриневич О.О. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

13. Інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти в історико-педагогічному дискурсі

Гринькова Н.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

14. Наукові підходи до вивчення феномену «особистісно-професійний імідж» у педагогічних дослідженнях

Довга Т.Я. – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

15. Проблема «важких» дітей у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського

Єрмейчук Х.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

16. Використання елементів акторської і режисерської технік учителями початкових класів як педагогічна проблема

Жданюк А.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

17. Роль педагогічної майстерності у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Зарішнюк І.І. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

18. Неуспішність учнів молодшого шкільного віку: причини і засоби подолання

Зінькова О.П. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

19. Науково-методичне забезпечення морального виховання учнів початкових класів

Іванюк Т.Р. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

20. Педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо соціалізації дитини молодшого шкільного віку

Казмірук О.П. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

21. Джерела другої половини XIX – початку XX століття щодо підготовки філологів в університетах України

Кан О.Ю. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

22. Модель формування превентивного виховного середовища в умовах початкової школи

Кибукевич Ю.І. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

23. Сутність поняття «залізнична освіта»

Коваленко О.М. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

24. Особистість директора школи в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського

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

25. Навчання ліворуких дітей як педагогічна проблема

Костецька А.О. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

26. Проблема самостійності написання наукових робіт студентами

Кульбаба І.П. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

27. Development of responsibility in the environment of establishment of higher education as necessary condition of effective self-actualization of student's personality

Ляшенко Р.О. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

28. Сутність і наукові визначення поняття «гуманізм»

Максимчук С.М. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

29. Динаміка розвитку змісту поняття «виховна діяльність» у педагогічних дослідженнях

Меліхова В.С. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

30. Роль психологічної культури викладача у розвитку патріотичної рефлексії студентів в умовах здобуття вищої освіти

Михальченко Н.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

31. Різномірне навчання іншомовної комунікації майбутніх фахівців морського флоту в умовах неперервної освіти

Мороз О.Л. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії

32. Філософія людиноцентризму як методологія особистісно орієнтованого виховання дітей і молоді в Україні

Наточій А.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

33. Виховні можливості літератури для дітей в історії вітчизняної педагогічної думки

Озерна Н.М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

34. Туристсько-краєзнавча робота в контексті діяльності сучасного закладу позашкільної освіти

Островська Г.Г. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

35. Зв'язок школи з життям на засадах принципу партнерства

Павлова О.С. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

36. Форми та методи виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку під час навчання основ пожежної безпеки

Павлюк І.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

37. Формування гуманного ставлення до природи в учнів молодшого шкільного віку: ретроспективний аналіз

Панасюк Ю.С. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

38. Актуалізація педагогічних здобутків В.О. Сухомлинського в сімейному вихованні сучасних дітей молодшого шкільного віку

Петрик М.А. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

39. Єзуїтська система виховання в дослідженнях західноєвропейських вчених

Прибора Т.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

40. Оберігальна сутність народної педагогіки давніх східних слов'ян як історико-педагогічна проблема

Радул О.С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

41. Історико-педагогічне дослідження проблеми морального виховання учнів початкових класів у сім'ї

Романчук Л.Ю. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

42. Студентська група СТЕМ освіти «Цито-еколог»

Сидорович М.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії методики загальної біології Херсонського державного університету

43. Специфіка викладання гувернерства у закладі вищої освіти

Соценко Ю.Ю. – викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

44. Педагогічні дослідження в системі формування професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи

Ткаченко О.М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

45. Способи формування навичок науково-дослідної діяльності студентів

Ціпан Т.С. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

46. Термінологічний розвій поняття «тьюторство»

Цюпак І.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

47. Патріотичне виховання майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі університету як педагогічна проблема

Шандрук І.І. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

48. Проблема наступності у вихованні моральних цінностей дошкільників і молодших школярів

Шапірко В.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

49. Формування вмінь та навичок соціокультурної компетенції молодших школярів із ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища

Шапочка К.А. – доктор філософії в галузі освіти, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

50. Тенденції розвитку музичних професіональних здібностей у вчителів початкової освіти

Шарапова Т.А. – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

51. Формування креативності у майбутніх учителів Нової української школи як педагогічна проблема

Шепелевич І.В. – здобувач вищої освіти освітнього ступеня «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

52. Деякі аспекти мотивації вихованців у педагогічній системі

А.С. Макаренка
Шипко А.Л. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є.Петухова Херсонського державного університету

53. Формування змістового компоненту підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності в мобільному середовищі коледжу

Юхно Н.В. – викладач кафедри іноземних мов Харківського національного медичного університету

СЕКЦІЯ ІІІ

Наукові школи як чинник розвитку науково-педагогічного знання

Керівник секції: *Слюсаренко Ніна Віталіївна* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Секретар: *Чабан Олена Вікторівна* – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

1. Соціально-просвітницька діяльність Володимира Науменка на зламі ХІХ-ХХ століть

Албул І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

2. Науково-педагогічна діяльність професора Гедвілло О.І.

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

3. Трудове виховання дошкільників: історичний контекст

Голінська Т.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

4. Соціально-педагогічні ідеї у творчій спадщині К.Вентцеля

Гончар І.Г. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

5. Підготовка вчителя початкової школи: історичний досвід

Довженко Т.О. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

6. Авторські школи як феномен освітнього простору України

Єсьман І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

7. Педагогічні та просвітницькі погляди на процес соціалізації молоді у творчій спадщині Павла Житецького

Ісаченко В.П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

8. Позитивний імідж професора Є.І. Петухова

Кузьменко В.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

9. Наукова школа Івана Васильовича Лучицького крізь призму сучасності

Матрос О.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

10. Уміння надихати власним прикладом – джерело успіху наукової школи І.Д. Бега

Мельникова А.С. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

11. Соціально-педагогічна та просвітницька діяльність у творчій спадщині О.О. Андрієвського

Підвальна Ю.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

12. Інтелектуальна спадщина Н.Я. Григоріїва (друга половина XIX – початок XX ст.)

Моргай Л.А. – викладач-стажист кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

13. Проблема дослідження наукової школи персоналії у розвитку науково-педагогічного знання (на прикладі наукової школи Т.Д. Дем'янюк)

Поліщук І.В. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

14. Наукові школи в сухомлиністиці

Чабан О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Ребенок С.Ю. – вчитель-методист Херсонської гімназії №6 Херсонської міської ради

15. Громадська та благодійна діяльність Г.П. Галагана

Шевчук О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

СЕКЦІЯ ІV

Експеримент як складова педагогічних досліджень: за і проти

Керівник секції: *Пентиліук Марія Іванівна* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету

Секретар: *Александрова Ганна Михайлівна* – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

1. Деякі методологічні проблеми педагогічного експерименту

Александрова Г.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

2. Стратегія вивчення стандартних фраз для спілкування у морі на заняттях з морської англійської мови

Кудрявцева В.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Херсонської державної морської академії

Швецова І.В. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії

3. Гендерні особливості учнів молодшого шкільного віку

Мага Р.Я. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

4. Психологічний експеримент як напрям новаторської діяльності В.О. Сухомлинського

Нагорна Д.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

5. Експериментальна робота у психолого-педагогічних дослідженнях: особливості та переваги

Олексюк О.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

6. Методологічні засади організації освітнього процесу в ЗО

Оржаховська Л.С. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

7. Експеримент як метод дослідження соціально-педагогічних явищ

Роєнко С.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

8. Факторно-критеріальна модель оцінювання сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями

Ушмарова В.В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

СЕКЦІЯ V

Регіональні аспекти досліджень з педагогічних наук: історіографія та джерельна база

Керівник секції: *Голобородько Євдокія Петрівна* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Секретар: *Щербина Віталій Юрійович* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова

1. Особливості становлення особистості керівника освітнього закладу в історії педагогічної думки

Артюмова О.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

2. Регіональний аспект дослідження досвіду впровадження ідей В.О. Сухомлинського

Бутенко Н.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

3. Формування толерантності в студентських колективах у поліетнічному середовищі Миколаївщини

Дрозд О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

4. Проблема фізичного виховання у «Пласті»: джерельна база дослідження

Жинський М.А. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

5. Професійна підготовка вчителя: джерельна база дослідження

Жорова І.Я. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, перший проректор КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

6. Історіографія дослідження проблеми ляльки як виховного феномену
Іщенко А.М. – здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

7. Реалізація технології створення освітньо-розвивального середовища загальноосвітньої школи-інтернату для обдарованих дітей
Карпова Л.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації

8. Регіональні аспекти досліджень педагогічного краєзнавства
Коляда Н.М. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з інноваційних досліджень та європейської інтеграції Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

9. Феномен «інтелігенції» як об'єкт наукового дослідження
Надеждіна І.М. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

10. Діяльність національної скаутської організації «Пласт» на Рівненщині: історіографічний контекст
Стельмашук Ж.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету
Радько А.В. – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

11. Феномен мовленнєвої культури особистості: історичний аспект
Токарева О.В. – кандидат педагогічних наук, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

12. Педагогічні персоналії Кіровоградщини другої половини ХХ століття в історико-педагогічних дослідженнях учених
Філоненко О.В. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

13. Специфіка відбору джерельної бази для дослідження персоналії (на прикладі вивчення педагогічної спадщини Бориса Мітюрова)
Чередняк Ю.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

14. Журнал «Церковноприходская школа» як важливе джерело вивчення діяльності початкових шкіл Київської губернії (кінець XIX – початок XX ст.)

Шелюк Г.В. – викладач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

15. Регіональний підхід у сімейній педагогіці

Щербина В.Ю. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова

Науковий збірник

«ПЕДАГОГІКА У ВИМІРІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

Програма
Всеукраїнської науково-практичної конференції

10 –11 квітня 2019 року

м. Херсон

Пленарне засідання

Голобородько Є.П.
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти
й інноваційної діяльності
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради*

ПЕДАГОГІЧНА ДИНАСТІЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНИ

Усе більшого значення в розвитку сучасного суспільства з його пріоритетами людиноцентризму набуває педагогіка і перш за все у вимірі соціокультурних досліджень. Людина – велика таїна. Тому дослідження різних аспектів людинознавства є досить актуальними. І тут передуючою і системотвірною має бути саме педагогіка в органічному взаємозв'язку з іншими науками. Чільне місце посідають у розвитку педагогіки дослідження успішного перспективного доробку педагогічних династій. На жаль, такі дослідження ще не стали системними. Нелегко знайти навіть хоча б перелік педагогічних династій конкретно в певному регіоні (області, районі, місті, селі), приміром, нашої країни.

Династія (від грецького слова «будинок») – покоління правлячих осіб, які були родичами і правили один за одним. У перекладі з латинської – це влада, можуть, володар.

У переносному значенні династією також називають родину, яка передає своє ремесло від батька до сина чи від діда до онука, наприклад, династія акторів, спортсменів, учителів тощо.

У певній мірі з цієї проблеми розроблено критерії педагогічної династії (належність до одного роду; послідовність зміни поколінь; відомість (популярність) передача традицій; наслідування родичами професії педагога); інформаційні джерела – письмові (архівні та музейні матеріали, преса, довідкова література) та усні (інтерв'ю, бесіди); методи дослідження (історичний та біографічний описи, порівняльно-зіставний аналіз, інтерв'ювання).

Проте феномен педагогічної династії лишається маловивченим. У той час, як збереження педагогічних традицій в одній сім'ї важко переоцінити. Це і база, і чинник розвитку педагогічних ідей, і стабільність, і міцність, і радість педагогічної практики.

Наведемо кілька прикладів опису діяльності педагогічних династій. Так, у роботі «На алтар покликання: нариси про педагогічні династії Харківщини» (За заг. ред. докт. іст. наук Є.В. Астахової, 2010 р.) коротко охарактеризовано більше ста династій освітян. Лише початок у збірнику представляють педагогічні династії: Агеєнко (4 покоління педагогів. 130 років стажу); Азарових – 3 покоління – 120 р. стажу; Александрових – 3 покоління – 90 р.; Андронових – 4 – 130 р.; Антипових – 3 – 80 р.; Белоусових – 3 – 100 р.; Вороновських – 4 – 120 р.; Бирюля-Голеско – 4 – 150 р.; Бобіних – 3 – 150 р.;

Бондаренко – 3 – 120 р.; Бондаренко-Комісаренко – 4 – 270 р. (15 чол.); Борзових – 3 – 80 р.; Бейс – 4- 240 р. (12 чол.); Буланових – 4 – 130 р.; Верещак – 3 – 152 р.; Вернигори – 3 – 190 р.; Воротникових – 3 – 150 р.; Гайдамаки – 5 – 200 р.; Галич – 3 – 100 р.; Гапоненко – 3 – 70 р.;

Гербут – 3 – 80 р.; Черевань-Гречко – 3 – 100 р.; Грида – 3 – 190 р.;

Грищенко – 4 – 170 р. та багато інших.

Над нарисами працювало 40 педагогів і було ще багато бажаючих. Написані вони в різних стилях – науковому, публіцистичному, навчальному, романтичному, місцями ліричному, і діяльність деяких династій звучить як пісня. В них підкреслюється, що професійні династії – це особливий образ життя, педагогічні династії – це глибоке зворушливе покликання – навчати і любити дітей. Відзначені і спільні риси кожної династії, і внесок кожного представника від вчителя початкових класів до педагогів-науковців вищів, їх досягнення, навчально-методичні праці, міжнародне звучання, нагороди.

Цікавий матеріал про педагогічні династії розміщено в монографії «Освіта Закарпаття» (2009 р.), де зазначено, що неможливо висвітлити діяльність усіх педагогічних династій краю, а згадано насамперед ті, що внесли найбільший організаційний і педагогічний вклад у розвиток освіти на Закарпатті.

Серед сьогоднішніх педагогічних династій в першу чергу називаються родини, де освітянами були представники 5 поколінь. Таких в області відомо декілька зокрема, родини – Михайловичів (з Мукачівщини), Юско (з Тячівщини), Ревая (з Березнянщини), Балози (з Іршавщини). Багата на педагогічні династії Свалявщина цього краю. Серед відомих у краї освітянських династій – сім'ї Лізаків, Павлишинців, Поповичів, Мочарів та ін. Так, виходець із села, Василь Лізак започаткував династію сільських учителів ще в ХІХ ст.

Багатогранною і цікавою є династія педагогів з родини Павлишинців, Прадід Теодор Грей був учителем народної школи в селі. Його син Іван – теж учитель, разом з дружиною виростили 12 дітей, і всі вони стали сільськими вчителями.

До багатоступеневих династій педагогів цієї області віднесено родини, в яких 5 та 4 покоління вчителів. Це вчителі різних рівнів освіти, різних предметів, керівники різних освітянських структур, гуртків – фахівці творчі, натхненні, продуктивні.

Сьгодні на Закарпатті, мабуть, як зазначають дослідники, важко знайти школу, в якій не працювали б учителі з династій родин у третьому поколінні.

На Херсонщині діяльність педагогічних династій ще не узагальнена. В книзі «Педагогічна слава Херсонщини» (2014) представлено матеріал про педагогічні сім'ї Толубців, Прудіусів, Новохижнів, Голобородьків. У музеї ХДУ зібрано матеріали про педагогічні династії Ляних, Петухових-Співаковських, Львових, Немченків, Кононенко-Федяєвих, Сидоровичів.

Думається, що питання багатого і вагомого матеріалу про життєдіяльність педагогічних династій кожного краю і України в цілому та ще в зіставленні з іншими країнами можуть посісти належне місце в тематиці галузевих проектів, творчих робіт – дипломних, випускних, магістерських, конкурсних,

дисертаційних тощо. А також у параметрах музейної педагогіки. Отже, вважаємо, що збереження вітчизняних традицій, з одного боку, здатність до впровадження інновацій – з іншого, складатимуть виразний соціокультурний портрет педагогічної династії.

Переконані, що удосконалення та постійний розвиток шкільництва сприятимуть зростанню та підвищенню рівня діяльності педагогічних династій на користь суспільству в процесі навчання і виховання молоді для гідної розбудови держави та світу і щастя Людини в ньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. На алтарь призвания: очерки о педагогических династиях Харьковщины (Под общ. ред. докт. истор. наук Е.В.Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 564с.)

2. Науковий потенціал України. Київський літопис XXI століття. – Київ: ФОП Стройкова Людмила Іванівна, 2009. – 264 с.

3. Освіта Закарпаття: монографія / В.В.Химинець [та ін.]. – Ужгород : «Карпати»; Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2009. – 464 с.

4. Педагогічна слава Херсонщини. Книга 1 / за ред. В.О.Чабаненко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 248 с.

Куликова Л.Б.

*доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор Херсонської державної морської академії*

ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У СУЧАСНІЙ МОРСЬКІЙ ОСВІТІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ІННОВАЦІЇ

Сучасна вища морська освіта має деякі кардинальні відмінності та особливості, що існують в організації освітнього процесу в цілому, і це дає можливість стверджувати про існування і розвиток морської педагогіки і спеціальних науково-практичних розробок та проектів, що суттєво відрізняють її від педагогіки вищої школи інших професій.

З чого все починалось?

Шлях, який пройшла Херсонська державна морська академія (ХДМА) за останнє десятиріччя, – яскраве тому підтвердження. ХДМА – це найстаріший в Україні і в Російській Імперії морський навчальний заклад. Він був заснований у 1834 році за наказом Миколи I у Херсоні як морехідні класи. Збереглися унікальні архівні документи, в яких подається інформація про те, як сам цар зі своїм сином приїзжав до Херсона і спеціально відвідав заняття у цих класах.

У дворі приміщення був побудований дерев'яний макет корабля, на якому тодішні вільні моряки набували практичних навичок з морської справи, також існував і клас кораблебудування. Показово, що вільні матроси, як і випускники Херсонського училища, штурмани, шкіпери та суднобудівники мали забезпечити торговельний флот повним спектром фахівців. Так, разом з

першим у Чорному морі училищем торговельного мореплавання виникла і почала розвиватися морська спеціальна педагогічна освіта.

З тієї пори на шляху Херсонського училища було 14 реорганізацій, 2 світові війни і 185 років безперервної праці та майже 50 тисяч випускників – таким було зростання Херсонського морського навчального закладу.

За останні 10 років, можемо з впевненістю сказати, що в розвитку навчального закладу відбулися глобальні зміни – від приватного інституту у 2006 р. до визнаної найкращої у Чорноморському басейні та Європі державної морської академії IV рівня акредитації, яка налічує 7000 учнів, курсантів і студентів із унікальною, потужною, сучасною матеріально-технічною базою.

Завдяки чому це стало можливим і з чого все починалося?

Перші системні та змістовні зміни відбулися в організації навчання іноземній мові. Загально відомо, що англійська та російська мови є офіційними конвенційними робочими мовами серед моряків усього світу.

У 2008-2009 рр. в інституті було лише декілька курсантів, які могли більш-менш вільно спілкуватися англійською мовою і то виключно на побутові теми, тому крьюінгові компанії зазнавали труднощів у відборі студентів на практику. Тоді керівництво пішло на деякі рішучі дії, в певній мірі революційні. Спочатку було введено щоденне вивчення англійської мови з першого по останній курси навчання, але й ця міра не дала очікуваних результатів.

У певній мірі нам пощастило, коли за ініціативи німецької крьюінгової компанії Марлоу Навігейшн було запроваджено пілотний проект з комунікативного підходу на заняттях з англійської мови на основі Модельного курсу 3.17 «Морська англійська мова», схваленого морською організацією ІМО та рекомендованого нею для використання у морських навчальних закладах світу.

Першими учасниками цього проекту у ХДМА стали 15 викладачів англійської мови і 186 курсантів 2-го курсу інституту та коледжу. Основними інструментами для впровадження цього підходу стали англійські підручники «Headway Elementary», вищезазначений модельний курс і 3 семінари-практикуми для викладачів, що проводилися спеціальним викладачем-інструктором від компанії Марлоу Навігейшн.

У перший рік навчання у 2008-2009 викладачі-учасники провели по 50 спеціальних занять, на яких училися всі – і вчителі, і курсанти. Для супроводу процесу впровадження комунікативного підходу було призначено координатора з індивідуальним навчальним навантаженням, який працює і по сьогоднішній день, тому що ми вважаємо, що у цьому процесі ми повинні постійно вдосконалюватись. З самого початку й усі роки поспіль впровадження комунікативного підходу супроводжувалося щоденним відвідуванням і аналізом занять, проведенням практичних сесій з розвитку педагогічної майстерності викладачів, семінарів-практикумів, майстер-класів, щорічних науково-практичних конференцій, і що не менш важливо – постійною увагою й підтримкою з боку керівництва закладу.

На другому етапі проекту у 2009-2010 рр. за наказом ректора вже всі викладачі англійської мови (на той час 53) повинні були залучитися до

вивчення та впровадження комунікативного підходу, починаючи навчання на цій основі з усіма студентами з першого курсу.

Це був час перевірки здатності педагогічного загалу викладачів англійської мови самостійно прокладати шлях до успіху. Заняття і майстер-класи з викладачами проходилися щомісяця, було створено робочу групу з розробки нових навчальних програм з англійської мови, англійської мови за професійним спрямуванням та ділової англійської мови, які мали стати наскрізними від першого курсу коледжу до шостого курсу магістратури в академії. І як результат за 10 років напруженої роботи всіх викладачів в цьому проекті були отримані позитивні результати, а саме:

- Створено повні авторські навчально-методичні комплекти (підручники та методичні розробки) для бакалавріату, спеціалітету, магістратури за всіма трьома морськими спеціальностями (судноводіння, суднова механіка та електро-механіка). Загалом за 10 років видано 22 підручника;

- Створено 3 кафедри з вивчення морської англійської мови за всіма спеціальностями, на яких працюють 68 викладачів, з них 13 за 10 років роботи в академії захистили кандидатські дисертації.

- Досягнуто головного результату - за оцінкою Марлоу Навігейшн та інших крьюїнгових компаній, що курсанти вільно володіють як побутовою лексикою, так і професійною. На сьогоднішній день у компанії немає жодних претензій до організації навчання, лише схвальні відгуки про високий рівень володіння курсантами англійською мовою.

Наразі всі викладачі англійської мови проводять роботу з адаптації комунікативного підходу до особливостей компетентнісного підходу.

Наступна велика педагогічна проблема над вирішенням якої працював весь педагогічний колектив – це здійснення першого в Україні науково-практичного експерименту, що проводився у ХДМА за Наказом МОН та НАПН України серед вищих морських навчальних закладів у 2014-2018 рр. за темою «Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі». Основною метою якого стало, враховуючи світові тенденції, досягти підвищення рівня якості освіти морських фахівців, які могли б стати конкурентоспроможними на світовому ринку праці, шляхом експериментального впровадження найбільш ефективної методики підготовки морських фахівців за ступенями: від професії матроса-моториста до старшого механіка, капітана, і яка би поєднала в собі найкращі національні традиції морської освіти та світові досягнення у навчанні майбутнього командного складу суден відповідним компетенціям.

Експеримент вже завершився і досяг мети: розроблено і перевірено власну авторську (участь брали всі кафедри, структурні підрозділи і викладачі) методичну систему запровадження компетентнісного підходу до організації освітнього процесу, з орієнтацією на інноваційні технології навчання на засадах інтеграції та взаємозв'язку між гуманітарною, фундаментальною та професійною підготовкою шляхом розробки цілісної компетентнісної моделі морського фахівця.

Ми стали розробниками авторського галузевого стандарту вищої морської освіти за всіма кваліфікаційними рівнями від молодшого спеціаліста до бакалавра на засадах компетентнісного підходу.

Була проведена титанічна робота: викладачі академії переробили робочі програми, лекційні, практичні та лабораторні заняття з усіх дисциплін з урахуванням кожної професійної компетенції.

За результатами експерименту і загалом за весь період було захищено **47 дисертацій**, з них: на здобуття наукового ступеня **доктора наук** – 4 співробітники; на здобуття наукового ступеня **кандидата наук** – 43 співробітники. Ця робота знайшла повне відображення у п'яти колективних монографіях.

Ще одним інноваційним нововведенням, яке було розпочато ще до початку експерименту, була розробка та впровадження пілотного курсу «Менеджмент морських ресурсів».

Основна мета новоствореної дисципліни полягає в сприянні формуванню та закріпленню позитивних стосунків між офіцерами та підлеглими, забезпеченню ефективного спілкування, адекватного сприйняття та аналізу думок, рекомендацій офіцерів у командній роботі, формуванню у них зразкових лідерських умінь та оволодіння стандартними процедурами щодо прийняття виважених рішень, а також в екстремальних ситуаціях. Тобто матеріал курсу спрямовувався на забезпечення умінь курсантів попереджувати можливість наступної аварії на підставі активізації прогностичних здібностей, уяви тощо, а не концентрацію на прихованих помилках, оскільки кожна прихована помилка може стати реальною загрозою нових можливих аварій.

Цей курс було погоджено з МОН України, підготовлено повний навчально-методичний комплект цієї дисципліни.

ХДМА стало розробником методики викладання української версії цього курсу, який тепер викладається в усіх вищих морських закладах України за нашими підручниками. В підтвердження важливості введення курсу ММР, слід підкреслити, що сьогодні у світовій морській галузі постійно зростають вимоги до готовності моряків якісно виконувати виробничі завдання в екстремальних умовах. Саме тому колектив академії ініціював розробку та реалізацію нового педагогічного проекту, а саме: «Організація і проведення курсантами в стінах академії повноцінної судової вахти на якісно новій основі – використання створеної, навчальної, практичної і тренажерної бази академії».

Стан нашої матеріально-технічної, тренажерної бази за обсягом і змістовною частиною дозволяє створити навчально-тренажерний комплекс «Віртуально-реальне судно морської індустрії».

Обладнання для лабораторій і тренажерів в Комплексі було придбано та встановлено завдяки багаторічній плідній співпраці академії з компаніями – партнерами та за підтримки центральних і місцевих органів влади. До складу Комплексу увійшли 19 лабораторій, 16 тренажерів і 21 навчальний кабінет, що в повній мірі відповідає сучасному судну. На цьому віртуально-реальному судні, не виходячи зі стін академії одночасно зможуть проходити підготовку кілька десятків курсантів. Така підготовка буде здійснюватися не лише в

умовах максимально наближених до реальних, але в умовах безпосереднього несення суднової вахти.

Застосування лабораторій і тренажерів дозволить здійснити якісну тренажерну підготовку суднової команди, відпрацьовувати злагоджені дії екіпажу в небезпечних ситуаціях і в умовах наявності навігаційних небезпек, виводячи рівень підготовки фахівців у навчальному закладі на якісно новий щабель.

Головна мета цього проекту – використати в повному обсязі створений комплекс навчальної, практичної, тренажерної та виробничої бази для цього зараз розробляється спеціальне програмно-методичне забезпечення та готуються спеціально підготовлені кадри з числа професійних моряків – фахівців вищої кваліфікації і представників менеджменту морської індустрії.

Сьогодні в академії працюють і паралельно ходять у рейси 31 дійсний капітан далекого плавання, 16 старших механіків та електромеханіків першого розряду.

Залучення до участі в проекті досвідчених морських фахівців-практиків дозволить моделювати наближені до реальної дійсності експериментальні умови несення вахти курсантами на існуючій базі.

В основі цього експерименту закладається принципово нова організація навчального процесу. Основні завдання впровадження проекту «Віртуально-реальне судно морської індустрії»:

- Здійснювати в ХДМА підготовку морських фахівців шляхом системного впровадження в навчальний процес ІТ-технологій;

- Інформувати професорсько-викладацький склад з боку компаній-партнерів про зміни в ІТ-технологіях організації роботи їх транспортних засобів, новітні методики досягнення узгоджених дій екіпажів суден в екстремальних умовах і на цій основі вдосконалення менеджменту управління судновими командами інтернаціонального складу;

- Готувати високо ерудованих, дисциплінованих молодих людей. Розвивати у них ділове мислення, вміння чітко виконувати і віддавати команди.

Існуюча система організації навчального процесу в морських навчальних закладах забезпечує теоретичну та практичну підготовку. Експериментом надається можливість навчання курсантів несення вахти в умовах, наближених до реальної виробничої діяльності на судах.

В основі експерименту закладається принципова нова організація навчального процесу пропонується:

Теоретична підготовка (1-2 курс).

На основі вимог національних стандартів підготовки та вимог Міжнародної конвенції ПДМНВ 78/95 із поправками, внести зміни і доповнення в навчальні плани та навчально-методичні комплекси дисциплін на 1-му, 2-му курсах – перед першою практикою і на старших курсах – перед другою практикою і працевлаштуванням.

Практична підготовка (2-3 курс).

Проводити практичну підготовку курсантів через впровадження експериментальних систем несення вахти, спираючись на базові вимоги «Положення про організацію і впровадження наскрізної практики курсантів».

Тренажерна підготовка (3-4 курс).

Організувати та проводити практичне навчання курсантів, починаючи з навчально-тренажерної бази академії за курсом комплексного відпрацювання компетентностей і закінчуючи об'єднаним заліковим тренінгом.

Організація та проведення несення вахти курсантами на базі «Судна» (4-5 курс).

Зміст і методику проведення вахт планують викладачі академії спільно з членами клубу досвідчених моряків.

База віртуально-реального судна ділиться на складові, відповідно до судової ролі виробничого судна.

Проведення вахти буде супроводжуватися аудіо та відеозаписом, в онлайн режимі з трансляцією на п'яти центрах спостереження:

- Капітанський місток,
- Машинне відділення;
- Служба електромеханіка;
- Актовий зал;
- Зал засідання вченої ради.

У перших трьох будуть розташовуватися курсанти, а в інших – керівники та фахівці наставники.

Уся програма навчальної та тренажерної практики буде розподілена на п'ять етапів, які за обсягом будуть відповідати 5-ти місцям практичного навчання курсантів, крім місяців здачі сесій, випускних іспитів і річних атестацій.

У день проведення вахт розклад занять передбачатиме об'єднання занять зі спорідненими предметами професійної підготовки, а також спец предметів і гуманітарних дисциплін, що входять до курсу «Менеджмент морських ресурсів».

Кожного дня, у процесі несення вахти, будуть відбиратися найкращі курсанти, і з їх числа буде формуватися показова команда курсантів-тренерів, які проводитимуть підсумкову показову тижневу вахту.

Решта курсантів на п'ятий день буде присутня в центрах спостереження і оцінювати якість несення вахти показовою командою.

При цьому, курсанти-експерти будуть порівнювати свої дії в процесі своїх вахт із діями членів показової команди.

Результат їх спостереження стане предметом для подальших дискусій з членами Клубу.

Наступного за несенням вахти тижнем курсанти в процесі занять зі спеціальних дисциплін аналізуватимуть якість несення вахти курсантами, згідно з вимогами ПДМНВ 78/95, а також сучасними вимогами морської індустрії.

На 3-му тижні проводитимуться дискусії-аналізи за результатами проведення показової вахти, де учасниками будуть власне курсанти, викладачі та члени Клубу.

За підсумками дискусії видавництвом академії будуть випускатися «інформаційні бюлетені» для навчальних груп.

З 2016 року Академія стала організатором ще одного нового освітнього проекту «ХДМА - Південна Азія та Африка», метою якого є навчання іноземних студентів винятково англійською мовою. Пройдений за три роки період показав, що отриманий підхід дає певні позитивні результати. Поки що це наш пілотний проект.

В академії сьогодні навчаються іноземні студенти з Єгипту, Азербайджану, Нігерії, Гани, Камеруну, Грузії, Індії, Пакистану, Бангладешу, Ірану, Тунісу, Молдови, Марокко, Лівану, Туреччини, Вірменії, Португалії, Сирії, Анголи, Казахстану, Росії.

Сьогодні у нас навчаються 113 іноземних громадян серед них 62 на денній формі всього на трьох курсах, сформовано 6 груп, у яких навчання проводиться англійською мовою.

У ХДМА працює велика кількість викладачів, які вільно володіють англійською мовою, переважно це капітани далекого плавання, старші механіки та електромеханіки, саме тому викладання спеціальних професійних предметів іноземною мовою є реальним та ефективним.

З 2016 р. в академії було також створено групи, в яких розпочали вивчати англійську мову всі бажаючи, це близько 100 осіб – викладачі, лаборанти та співробітники, що дозволить в майбутньому перейти на викладання англійською мовою всіх дисциплін, так як відомо, що для моряків всього світу англійська є головною професійною мовою.

Особливо слід підкреслити, що системно цю роботу було сплановано на кафедрі гуманітарних дисциплін на весь період навчання на бакалавріаті. Всі гуманітарні предмети також викладаються англійською. Ми вважаємо, що готуємо еліту професійних моряків як для України, так і для світового флоту, тому з реального життя виникла потреба ввести новий курс «Всесвітня історія (англійською мовою)».

Коли наші моряки прибувають закордон, вони стикаються з проблемами розуміння історії, культури та світогляду інших країн і роботи у міжнародному екіпажі. Ми вважає, що цей курс також буде в нагоді і для більшого розуміння історії, культури, звичаїв та традицій народів, з якими співпрацюють моряки.

На даному етапі ведеться підготовка навчального посібника «курс лекцій з Всесвітньої історії», який буде включати декілька книг «Стародавній світ», «Епоха середньовіччя», «Нова історія і сучасний світ у ХХ-ХХІ ст.». це буде повний навчально-методичний комплект.

Грунтовні знання з всесвітньої історії в усі часи були ознакою та взірцем високої культури, вихованості та освіченості людини.

Власний досвід викладання цієї дисципліни протягом двох років дає підстави стверджувати про великий інтерес і зацікавленість до вивчення світової історії, особливо у курсантів з африканських країн.

Розраховуємо що в найближчі три роки ця теоретико-методична робота буде завершена і ці навчальні посібники можуть бути використані всіма бажаючими. На сьогоднішній день аналогів їм немає як в Україні, так і в

країнах найближчого зарубіжжя Білорусії, Росії та інших. Дисциплін розрахована на 20 лекцій, 12 семінарів, залік та екзамен.

На сьогоднішній день усі викладачі кафедри гуманітарних дисциплін працюють над виконанням держбюджетного проекту «Формування прикладних та методичних аспектів викладання гуманітарних дисциплін у процесі підготовки фахівців морської галузі на засадах компетентнісного підходу».

Планується, що в найближчі три роки буде створено повні навчально-методичні комплекси англійською мовою з дисциплін: «Всесвітня історія», «Історія та культура України у світовому контексті», «Географія судноплавства та океанські шляхи», «Українська мова для побутового спілкування», «Психологія» та інші.

Також на кафедрі гуманітарних дисциплін розробляються такі специфічні професійні дисципліни як: «Історія мореплавства», «Географія судноплавства», «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональному екіпажі суден», МРМ та інші.

Розробка, написання змісту та методика цих дисциплін сьогодні дозволяє це робити на найсучаснішому обладнанні.

В академії у 2017 році було створено кафедру інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння та лабораторію інноваційних технологій з метою навчання викладачів новітнім технологіям, роботі в єдиному інформаційно-освітньому просторі, допомоги при формуванні електронно-освітнього і наукового контенту.

У лабораторії є наявним сучасне комп'ютерне обладнання, мультимедійний Full HD і Ultra HD пристрій на базі Windows та Android, який дозволяє використовувати 3d моделі, віртуальне навчання.

Сьогодні всі викладачі вчать створювати інтерактивні лекції і семінари, лабораторії та практичні використовуючи ці лабораторії.

Упроваджується електронне навчання на платформі ZMS Moodle, створено електронний курс «Moodle навчання».

Таким чином, узагальнюючи вище викладене про організацію педагогічної роботи в стінах академії можна зробити наступні висновки:

1. На відміну від інших існуючих спеціальностей, які добре в науці описані, досліджені у багатьох дисертаційних роботах, а також у теоретичних і прикладних експериментах, педагогічна теорія і практика у вищій морській освіті знаходиться на початку свого шляху, з урахуванням вимог швидкоплинного часу, потрібно змінюватися відповідно до розвитку інноваційних технологій, (перед усім ІТ технології) і новітньої суднової техніки.

2. Розвиток і досягнення у сучасній світовій вищій морській освіті – яскравий тому приклад. Це навчальні тренажерні комплекси в Манілі, Штетіні, Туреччині, Бразилії, Америці та інших провідних морських державах.

3. На відміну від інших вузів країни ми проходимо кожні 5 років Європейський аудит від головної в світі Міжнародної морської організації на відповідність існуючим нормам і правилам, а також стану навчально-тренажерної бази і загалом теорії та методиці навчання. Вся наша педагогічна

робота є суворо регламентованою у відповідності до вимог єдиної системи якості ІСО. За 10 років ми вже двічі успішно проходили таку перевірку.

4. Усі світові, а також і українські вищі морські навчальні заклади працюють у цій системі, за цим майбутнє для всі інших вузів. Така система упорядковує, дисциплінує та систематизує всю працю.

5. Ще одне, що нас суттєво відрізняє від всіх інших вузів, так це те, що майбутній морський спеціаліст отримує базову гуманітарну, лінгвістичну та технічну освіту, яку він на практиці повинен використовувати постійно та водночас у комплексі на відміну від всіх інших спеціальностей, які загально прийнято розділяти на гуманітарні, технічні та будь-які інші.

Також слід доповнити образ сучасного моряка достатньою фізичною підготовкою.

Ця спеціальність, як і підготовка космонавтів, вимагає досконалої психічної, високоінтелектуальної та фізичної підготовки, що шліфується на заняттях з фізичної підготовки, спеціальних тренажерах та заняттях з першої медичної допомоги. Тому що майбутній моряк повинен добре знати медицину і вміти надавати першу невідкладну медичну допомогу на судні.

Пентилюк М.І.

*доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри мовознавства
Херсонського державного університету*

ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ШКОЛИ В ХДУ

З дев'яностих років ХХ століття при кафедрі мовознавства сформувалася й активно діє наукова школа доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України М.І. Пентилюк.

Наукові дослідження лінгводидактичної школи здійснюють викладачі кафедри мовознавства, кафедри філології факультету початкового навчання, кафедр української мови Луганського, Криворізького, Миколаївського університетів, Херсонського технічного й аграрного університетів і багато інших закладів вищої освіти.

Члени наукової школи досліджують теоретичні й методичні проблеми лінгводидактики.

Загальні напрями наукових досліджень представників школи – актуальні проблеми сучасної шкільної та вишівської лінгводидактики, що включають питання методології науки, стандартизацію освіти різних рівнів, підходи, методи, прийоми й засоби сучасної мовної освіти; мовні особливості учня, студента, магістранта; мовленнєвий розвиток, комунікативну компетентність особистості, проблеми навчання мови в навчальних закладах різних рівнів акредитації та різних типах загальноосвітніх шкіл, методики навчання різних розділів шкільної програми і різних лінгвістичних дисциплін. Особливу увагу

звернено на навчання української мови як державної в середній і вищій школі. У центрі уваги дослідників психологічні та психолінгвістичні засади навчання мови, форми й технології навчального процесу.

Основні напрями наукового пошуку вчених зосереджені на таких засадах:

- українська мова в усіх типах закладів середньої і вищої освіти є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

- навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає й береже українську мову, із повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності та в повсякденному житті;

- формування й розвиток мовної особистості здійснюється в процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – говорінням, аудіюванням, читанням і письмом; сприйманням і продукуванням мовлення;

- навчання української мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно діяльнісному, компетентнісному, функційно-стилістичному та інших аспектах;

- мовна освіта збагачується застосуванням ефективними традиційними та інноваційними технологіями;

- навчання української мови спирається на українознавство, етнологію, етнокulturологію, етнопедагогіку та етнопсихологію [4, с.25–26].

Кафедра мовознавства підтримує тісні зв'язки з Інститутом педагогіки НАПН України, Українським національним педагогічним університетом ім. М. Драгоманова, Тернопільським, Миколаївським, Криворізьким, Луганським університетами та ін. Результатом такого співробітництва є колективні праці (підручники, монографії), наукові конференції. Так, за редакцією М.І.Пентиліук авторський колектив підготував і опублікував підручники «Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» (К.: Ленвіт, 2000, 2005), «Практикум з методики української мови», «Словник-довідник з української лінгводидактики» (К.: Ленвіт, 2015), видав монографію «Вивчення української мови у школах з російською мовою викладання» (К.: Рута, 2000) та багато інших.

Наш власний науковий доробок налічує понад 400 наукових праць, із них – 26 підручників (для середніх шкіл, педучилищ та закладів вищої освіти, зокрема комплект підручників «Українська мова» для 5–9 класів шкіл з російською мовою навчання витримав 6–7 видань. Підручник «Українська мова» для педучилищ – 3 видання), 6 монографій (3 колективні), 18 навчальних посібників для вчителів і студентів, 17 програм для вищів і середніх шкіл, десятки статей у центральних часописах тощо.

Основна проблема наукового дослідження в останні десять років – особливості навчання рідної (державної) мови в навчальних закладах Півдня України у світлі концепцій та Стандарту мовної освіти.

На базі наукової школи організовано дослідження аспірантів і докторантів, зокрема, проводиться експериментальна робота в школах і ЗВО Херсонської,

Миколаївської, Черкаської областей, Бердянська, Умані, Харкова та ін.; захищено 8 докторських і 28 кандидатських дисертацій.

Одержані результати мають важливе практичне значення. Вони активно впливають на якість підготовки студентів-філологів та вчителів-словесників означеного регіону.

Члени школи (О. Андрієць, Г. Берегова, О. Божко, Н. Бородіна, Т. Гнаткович, О. Горошкіна, Т. Денищич, Р. Дружененко, І. Дроздова, І. Ковтун, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Т. Мельник, І. Нагрибельна, В. Нищета, А. Нікітіна, Т. Окуневич, О. Попова, Л. Рускуліс, Л. Сугейко, Н. Тоцька, Л. Шиянюк та ін.) беруть участь у роботі часописів, друкують статті в збірниках наукових праць.

Публікаціями членів наукової школи користуються в навчальних закладах України, на них спираються вчені інших регіонів нашої держави. Підручники й посібники мають важливе значення для виховання висококультурних громадян України, формування національномовних особистостей. Наукові праці членів школи допомагають реалізувати концепції та Стандарт мовної освіти в Україні, упроваджувати в життя основні ідеї нової української школи, навчальних програм для середньої і вищої школи, застосовувати інтерактивні форми роботи, нові технології.

До участі в розробленні проблем наукової школи залучаються студенти очної та заочної форм навчання.

За нашою ініціативою в листопаді 2001 року створено наукову лабораторію «Технологія навчання державної мови в освітніх закладах південно-східного регіону України», що цілком відповідає науковому профілю кафедри мовознавства (завідувач – проф. І.В. Гайдаєнко) і розширює межі діяльності наукової школи.

На базі лабораторії неодноразово створювався тимчасовий творчий колектив, який плідно працює над науковою проблемою «Технологія навчання державної мови в освітніх закладах південно-східного регіону України», що затверджена МОН України.

Члени школи долучаються до участі в підвищенні кваліфікації вчителів-словесників: понад 40 років М. Пентилюк працює на курсах учителів (Херсонська академія неперервної освіти), дбає про висококваліфіковану підготовку фахівців української мови; С. Омельчук виступає перед учителями міст Харкова, Полтави, Черкас, Миколаєва, Дніпра та ін.; активно долучаються до експериментальної перевірки ідей нової української школи І. Нагрибельна.

Наукова лінгводидактична школа, що функціонує в ХДУ під нашим керівництвом, плідно розвивається й посідає одне з провідних місць в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лопушинський І.П. Наукова школа професора Марії Пентилюк – непересічного представника кагорти видатних акмеособистостей українського Причорномор'я / І.П. Лопушинський // Проблеми освіти : зб. наук. робіт. Вип. 84. – Житомир – Київ, 2015. – С. 203–206.

2. Мацько Л.І. Видатна особистість лінгводидактики (на честь Марії Іванівни Пентилюк) / Л.І. Мацько, О.М. Семенов // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С.61–64.

3. Науковці України – еліта держави. Т. V. – К. : Видавництво «Логос Україна», 2017. – С. 106.

4. Омельчук С.А. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія / С.Омельчук. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. – 356 с.

5. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

Радул В.В.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*

Радул О.С.

*доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*

КРИТЕРІЇ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Зростання рівня організації особистості зумовлює зміну її життєвої мети. Будь-який рівень організації вищого порядку знаходить своє виявлення у самовизначенні особистості. Якщо особистість самовизначилася, то вона удосконалює свою активність і підвищує відповідальність.

Під критерієм у науці розуміють ознаку, за якою класифікуються, оцінюються (одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, стани, дії або діяльність, зокрема у процесі формалізації [6, с.122].

Системною якістю розвитку особистості як цілісного утворення може бути її соціально-професійна зрілість. Складниками та критеріями соціально-професійної зрілості особистості є соціальна активність, соціальна відповідальність та соціальне самовизначення.

Вивчаючи особливості формування соціальної зрілості вчительських кадрів [9], деякі дослідники дійшли висновку, що критеріями розвитку рівня соціальної зрілості студентської молоді є активність, відповідальність та самовизначення. У межах такого підходу жоден із окремих критеріїв є недостатнім для оцінки ефективності організації діяльності особистості. Для отримання цілісної оцінки потрібно аналізувати їх у сукупності, оскільки взаємозв'язки між ними і слугують висхідною ознакою цілісного формування соціально-професійної зрілості особистості.

Аналізуючи проблему самовизначення особистості майбутнього фахівця як одного із критеріїв формування його соціально-професійної зрілості, з'ясовуємо деякі аспекти дослідження самовизначення у науковій літературі. К.К. Платонов вважає, що: «самовизначення професійне – це ступінь самооцінки себе як фахівця відповідної професії; змістовний бік спрямованості особистості, що діє за покликанням; важливий об'єкт формування особистості у процесі професійної орієнтації» [3, с.125–126].

Самовизначення особистості науковці розглядають з погляду впливу на його розвиток різноманітних соціальних факторів. Сукупність таких факторів і утворює умовний простір (навчально-виховне середовище), у якому й має можливість ефективно реалізуватися самовизначення особистості. Критеріальними ознаками самовизначення особистості студента є освітнє та життєве самовизначення.

Життєве самовизначення студентів — складна наукова проблема, що має багатоаспектний зміст. На думку Г. П. Нікова: «...більш складним і відповідальним у житті підростаючих поколінь є період, коли завершується їх виховання під керівництвом дорослих, і вони прямують самостійним шляхом. Це означає, що закінчується опікування старшими, розширюється ступінь свободи молодих людей, їх самостійності у прийнятті рішень: настає час соціальної зрілості...» [2, с.58]. Самовизначення доцільно розглядати як характерологічну ознаку особистості.

Відповідальність особистості, охоплює не увесь зміст норм і цінностей, що діють у суспільстві, а лише ті з них, які стають прогресивними у свідомості й діяльності особистості. У психологічних дослідженнях указується на кореляційну залежність відповідальності від самовизначення. Як слушно зауважує В.Ф. Сафін, відповідальність є визначальною та системотвірною ознакою самовизначення особистості. Він зазначає: «...особистість, яка самовизначилася, є суб'єктом, який свідомо і постійно зіставляє власну мету з метою групи, суспільства, який уміє активно відстоювати свої ідеали. Отже, самовизначення – це процес, відносно самостійний етап соціалізації, значення якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності через співвіднесеність своїх бажань, наявних якостей, можливостей та вимог, які застосовуються до нього з боку оточуючих і суспільства» [5, с.151].

Категорія активності є однією із основних у психолого-педагогічній науці. У наукових дослідженнях цієї категорії важливими є поняття, які розкривають суть активності – процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність зазвичай зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньо необхідною людині. Інші автори обґрунтовано вважають, що активність – ширша категорія, що розповсюджується на процеси та явища органічного світу.

Всебічне вивчення проблеми співвіднесеності понять активності та діяльності здійснене К.А. Абульхановою-Славською [1, с.110–133]. Принципову відмінність між активністю та діяльністю вона вбачає у тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, а активність – потребою у діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби є безпосередньою, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність „передуює” діяльності й „супроводжує” її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб’єктом. Основною властивістю активності є її належність суб’єкту, внаслідок чого суб’єкту активності притаманні всі характеристики суб’єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні, професійні та інші), однак які мають особистісне забарвлення та особистісне спрямування. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим рівнем порівняно з діяльністю.

Соціальна активність молоді, – зазначають деякі автори, – є ознакою життєдіяльності, яка розвивається і має своєрідну логіку розвитку в основних групах молоді залежно від загального процесу життєвого самовизначення. Отже, в основі самовизначення повинна бути не проста, перетворювальна діяльність певних процесів, а діяльність, що відбувається під час самовизначення особистості.

Соціальна активність на різних етапах залучення особистості до життєдіяльності залежить від впливу на неї об’єктивних та суб’єктивних факторів.

Активність є однією із важливих характеристик людської діяльності, що визначає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб’єктом цілеспрямованих продуктивних (тих, що перетворюють дійсність) предметних дій.

У цьому виявляються всі три параметри активності: 1) ініціювання дії суб’єктом; 2) спрямованість на зміну зовнішньої дійсності; 3) відтермінованість у часі й просторі акту діяльності від кінцевого результату.

Структура соціальної відповідальності є складним утворенням, яке має інтегративний характер, тісний зв’язок з усіма іншими якостями особистості, зокрема, емоційно-вольовим та інтелектуальним аспектами діяльності особистості. Соціальну відповідальність доцільно розглядати як один із показників соціально-професійного розвитку особистості, як потребу самореалізації не тільки в суспільстві, а й реалізації себе для суспільства.

Міра відповідальності визначається ступенем активної свободи людини, міра суб’єктивної відповідальності визначається ступенем усвідомлення свободи.

Людина вільна настільки, наскільки вона активно відповідальна за своє життя. Вона не виправдовує свою поведінку зовнішніми обставинами і не перекладає провину на інших.

Формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої

мети і виникає через послідовну реалізацію системного підходу в навчально-виховному процесі.

Отже, соціальну відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини через усвідомлення і прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

З огляду на зазначене можна стверджувати, що людина творить власну долю й відповідає за своє життя і свою поведінку. Людина має унікальний внутрішній світ і внутрішню волю. А внутрішній досвід є основним джерелом становлення її індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности/ К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе/ ред. Б.Ф. Ломов, К. А. Альбуханова. – М., 1989. – С. 110 – 133.

2. Ников Г. П. Жизненное самоопределение как педагогическая проблема / Г. П. Ников // Вопросы самоопред. личности и ее активности. – Уфа, 1985. – С. 58-64.

3. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

4. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості: монографія / В.В. Радул. – Харків: Мачулін, 2017. – 442 с

5. Сафин В.Ф. Проблема самоопределения личности педагога / В. Ф. Сафин // Формирование социальной активности личности учителя : Межвуз. Сб. научных трудов / под ред. В.А. Сластенина. – Московский государственный: пединститут им. В.И. Ленина. – М., 1982. – С. 148-153.

6. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.

Яцула Т.В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ – ВИХОВАТЕЛЯ

Сучасний етап розвитку школи характеризується переходом до гуманістичної, особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів виховного процесу (вчителя й учнів). Цей етап потребує осмислення місця й ролі вчителя в особистісному розвитку дитини, нових підходів і технологій у його професійно-особистісному становленні. Усвідомлення цих проблем пов'язано з пошуком

ефективних, професійно доцільних шляхів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи зі школярами.

Історико-педагогічний аналіз літератури з питань підготовки вчителя надав змогу виокремити та обґрунтувати сутність двох підходів до його формування. Перший з них розкриває та характеризує виховання як процес, цілі якого задані ззовні. Відповідно до цього вчитель передає школярам культурно-історичне розуміння добра, зла, розвиває здатність діяти на основі відповідних принципів; головними якостями характеру школярів вважає слухняність, уміння підкорятися, старанне виконання вимог батьків, учителів. Суттєвим недоліком учителя, за цією концепцією, є низька спрямованість його дій на саморозвиток, самовдосконалення суб'єктів виховного процесу.

Другий підхід розкриває процес виховання як саморозвиток школяра через створення відповідних для цього умов. Учитель при цьому є самодостатньою особистістю, яка в змозі через взаємодію сприяти особистісному розвитку школяра, розкриттю його творчого потенціалу. Ці концепції виховання знаходяться в основі професійно-педагогічної підготовки вчителя, що знайшла достатньо ґрунтовне висвітлення в науковій літературі (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.М. Боритко, І.Д. Демакова, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін та ін.).

Усвідомлення того, що виховна діяльність залежить від особистості вчителя, спонукає до розгляду її як процесу динамічних змін протягом життя, де навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є стартовим, ціннісно-смысловим періодом самовизначення.

Підготовка майбутніх учителів за своєю сутністю є особистісно розвивальним процесом, головною спрямованістю якого є цінність вихованця й цінність взаємодії вчителя з вихованцем, що призводить до духовного розвитку як вихованця, так і вчителя.

І.А. Зязюн зазначає, що професійна дія з виховання відрізняється від повсякденних виховних зусиль непрофесіонала передусім тим, що містить у собі особливе ціннісне ставлення, яке поєднує людей. Професійно-педагогічна якість у цьому ракурсі базується на особливій особистісній установці людинотворення як змістово-смысловому началі професійної діяльності [2].

Педагогічні здібності базуються на особистісних якостях учителя і виявляються в чутливості до індивідуальних проявів дитини, яка зростає, і бажанні допомогти їй у знаходженні сенсу життя. Для цього вчитель сам повинен особистісно-професійно самовизначитись у педагогічній діяльності, тобто пов'язати її з пошуком та знаходженням смислу життя.

Зауважимо, що визначення педагогічних здібностей, яке подано в словнику-довіднику [3, с. 276], не є вдалим, тому що зазначена категорія пов'язується з уміннями вчителя, зокрема проектувати особистість школяра, відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал стосовно його індивідуальних особливостей, залучати школярів до різних видів діяльності, встановлювати взаємостосунки зі школярами.

У визначенні особистісно-професійних якостей ми спирались на підходи Б.С.Братуся щодо критеріїв нормального розвитку особистості: ставлення до

іншої людини як самоцінності, здатність до децентралізації, віддачі й любові як засобу реалізації цього ставлення, творчий характер життєдіяльності, потреба в позитивній свободі, здібність до самопроекування майбутнього, віра в здійснення наміченого, внутрішня відповідальність перед собою та іншими, прагнення до знаходження смислу життя [1, с.28].

Саме ці положення стали основою розробки інноваційних підходів щодо підготовки майбутніх учителів до виховної роботи.

Особистісно-професійні якості вчителя дають змогу проектувати взаємодію зі школярами як особистісно орієнтовану і водночас збагачувати власне становлення професіоналізму відповідними знаннями, уміннями і навичками.

На підставі зазначеного ми можемо зробити висновок, що підготовка вчителя має складатися з актуалізації особистісно-професійної сфери студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка спрямована на професійне становлення особистості вчителя.

За такого розуміння проблеми важливим є розвиток суб'єктності майбутніх учителів, що пов'язаний з усвідомленням цінностей взаємодії зі школярами, цілей і смислу педагогічної діяльності, власного статусу як референтної людини в просторі життя школярів. Саме це дозволяє стверджувати, що сутність змісту, форм, методів, засобів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності зі школярами має зазнати відповідних змін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (25) 2005. – с.13-18 Режим доступу:<http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>.
3. Словарь-справочник по педагогике /Авт.-сост. В.А.Мижериков: Под общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

Секція I

Історія науки і наукознавство крізь призму педагогічних досліджень

Богомолова М.Ю.

*кандидат педагогічних наук, провідний фахівець відділу
по роботі з обдарованою молоддю
Херсонського державного університету*

РОЗБУДОВА ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У 20-30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Особливу цінність для розвитку педагогічної науки, реформування освітньої галузі України має вивчення педагогічних ідей учених, педагогів-практиків, 20-х – 30-х років як періоду інтенсивного розвитку педагогічної науки, творення українського шкільництва в контексті системних змін усього українського суспільства. Це період виокремлення нових концепцій, теорій, підходів з питань виховання дітей, однією із яких стала концепція соціального виховання. Реалізуючи її, вчені обґрунтували положення, які й сьогодні на часі набули нового змісту, звучання, актуальності. Їхній розгляд у контексті історичної ретроспективи сприятиме вирішенню складних сучасних виховних завдань. За кожним теоретичним напрацюванням, ідеєю, концепцією стоять особистості, які своїм ученням, діяльністю сприяли розбудові вітчизняної освіти, науки, культури.

До таких учених відноситься і постать професора-дефектолога Івана Соколянського. Його творча спадщина за часів творення української незалежності привертає увагу не одного покоління вітчизняних учених – дослідників історії становлення української наукової думки [1, с. 16].

Мета нашої публікації – розкриття діяльності Івана Соколянського в процесі реалізації концепції соціального виховання 20-х – 30-х років ХХ ст. в Україні. Так у 1922-1923 рр. він читав лекції на курсах перепідготовки дефектологів-педагогів, публікувався у журналі «Путь просвещения». У 1923-1924 рр. І. Соколянський разом із О. Поповим бере участь у виданні «Порадника по соціальному вихованню», який виходив після прийняття «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920) щорічно до 1925 р. Слід зазначити, що у цьому випуску розділ «Положення про охорону дитинства» написала Г. Салько – майбутня дружина А. Макаренка. І. Соколянський відвідував дитячу колонію, якою керував А. Макаренко у 1923 році і яка була за успішну роботу нагороджена Головоцвухом червоним прапором [6]. Робота колонії для дітей її керівника викликала позитивну оцінку, інтерес розуміння важливості і необхідності роботи таких установ в тогочасних економічних умовах розвитку країни, про що свідчать наступні кроки уряду, Наркомосу УСРР, Головоцвиху у реалізації концептуальних положень соціального виховання: постійне обговорення цих питань на педагогічних з'їздах, нарадах, конференціях (участь в яких бере і І. Соколянський), реформування освітньої системи, прийняття конкретних практичних заходів [4]. Займаючись дітьми з особливими потребами, І. Соколянський, будучи «головним інспектором з дефективного дитинства», продовжував експериментальну роботу, (керував

Харківським лікарсько-педологічним кабінетом, розміщеним з 1922 року у Психоневрологічному інституті). Ним було розроблено листок обстеження дітей з певними вадами, який включав лікарські, психологічні, педагогічні показники. Свої знання, наукові ідеї він доводив до вчителів, лікарів, психологів через проведення різних форм занять. Ці результати знайшли висвітлення в окремих публікаціях на сторінках педагогічної преси, найчастіше в журналі «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології». Учений був одним із ініціаторів його створення, членом редколегії, активним дописувачем, формував спрямування й політику цього видання» [5], постійно виступав на нарадах, конференціях, з'їздах різного рівня і спрямування. Особливо співпрацював із комісіями у справах неповнолітніх, які безпосередньо займалися проблемними дітьми. Цим питанням присвятив не одну публікацію на сторінках журналу «Путь просвещения».

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що у першій половині 20-х років він, у більшості своїй, займався організаційною роботою з реалізації концепції соціального виховання, працюючи в різних управлінських освітніх структурах: в губнарвідділі Києва та Харкова, в НКО України: Державному науково-педагогічному комітеті (у 1923, 1925-1926 рр. – він був заступником голови ДНМК, а в 1925-1929 рр. був головою ДНПК), Центральному бюро комдитруху, Головсоцвиху. Брав активну участь у роботі лікарсько-педагогічної секції, колегії лікарсько-педагогічного колективу. Робота таких дорадчих органів свідчить про тісну співпрацю педагогів і медичних працівників у вирішенні питань охорони дитинства, охорони і здоров'я, надання медичної допомоги і педагогічний супровід. Будучи керівником Наукпедкому Головсоцвиху, залучав провідних учених, організаторів освіти до вирішення актуальних питань соціального виховання. Так, на президії цього органу за участю Миронова, Биковця, Залужного, Арнаутова, Попова, обговорювалися поточні питання реформування освіти в Україні, навчальні плани, що мали бути подані в часописі «Порадник по соціальному вихованню», питання ролі і місця дитруху в загальному виховному процесі та ін. [7]. Учений багато зробив для розвитку української педагогічної науки, стверджував, що це «справжня наука про поведінку людини». У статті «Педагогічна практика» (1926) доводив, що педагогіка важлива для суспільства, є основою гуманітарно-духовного виховання й освітньої галузі в цілому [2].

Аналіз праць І. Соколянського засвідчив, що провідне місце в його наукових розвідках посідають проблеми розробки методологічних основ педагогіки. Ураховуючи те, що вчений відносився до когорти провідних учених-педологів України і розглядав педагогіку як науку про поведінку дітей (колективів дитячих), то і педагогіку як науку він розглядав під цим кутом, не визнаючи її як науку про навчання і виховання. І. Соколянський доводив, що поведінка дитини в більшості своїй залежить від середовища, що оточує дитину, в тому числі і педагогічного (умови виховання і навчання, соціально-культурні умови життя, виховної парадигми (ідеології), комунікації (рівня спілкування), форм і засобів різних видів діяльності (розумової, фізичної,

естетичної та ін.). За І. Соколянським середовище – основа розвитку дитини. Ці підходи, таке бачення і розуміння ним викладено у працях «Про поведінку особистості» (1925), «До питання організації поведінки» (1926), «Деякі питання радянської педагогіки» (1928), «Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання» (1928) [3]. Соціальне виховання у науково-педагогічній спадщині І. Соколянського тісно пов'язане із дитячим комуністичним рухом. У своїх статтях «Дитячий рух – соціальне виховання» (1925), «Дитрух – школа – учитель» (1925), наголошує на важливому значенні цих організацій у житті кожної дитини, на необхідності спільної роботи школи і дитячих організацій (дитячого руху). При цьому вчений підкреслював, що дитячий рух, а не школа, дитяча установа, повинен відігравати першочергове значення у виховному процесі.

Отже, І. Соколянський наповнив спеціальну педагогіку новим теоретичним знанням, розробив методика роботи з дітьми з особливими потребами. Його напрацювання в галузі дефектології сьогодні вкрай важливі, актуальні і вимагають нової оцінки та впровадження в умовах сьогодення, зокрема концепції творення інклюзивного педагогічного середовища в сучасній освітній системі України, що й виступатиме подальшим предметом дослідження наших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. І. Соколянський. Педагогічна практика // Радянська освіта. – 1926. – №12. – С. 1-8.
3. І. П. Соколянський Про дисципліну. // Радянська освіта. – 1927. – № 2. – с. 6.
4. Три съезда. Сборник статей по вопросам помощи детям. – Х., 1925. – с. 118.
5. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. 2: Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
6. ЦДАВО України. – Ф. – 166. – Оп. 5. – Спр. 920. – Арк. 14. – Оп. 2. – Спр. 1687. – Арк. 1 – 6.
7. ЦДАВО України. Ф. 166. – Оп. 4. – Спр. 333. – Арк. 152, 165.

Василева Г.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ІСТОРІЯ ОСВІТИ ЯК ХРОНОЛОГІЯ НАУКОВИХ ІДЕЙ УЧЕНИХ, ПРОСВІТНИКІВ, ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. у загальному контексті розвитку українського культурно-просвітницького та педагогічного руху посідає особливе місце.

Дослідники цього історичного періоду Д. Багалій, М. Грушевський, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич наголошують, що процес національного відродження у цьому часовому вимірі відбувався в умовах надзвичайно жорсткої колонізаторської політики Російської та Австро-Угорської імперій у галузі культури, освіти і шкільництва, спрямованої насамперед на лінгвоцид і етноасимілятивні процеси. Саме в означений часовий проміжок було проведено ряд акцій, спрямованих на деструктивні процеси в розвитку української культури та національного шкільництва.

За цих надзвичайно складних культурно-історичних умов життя українського суспільства боротьба за розвиток вітчизняного шкільництва набуває першочергового значення, якщо зважати також і на фактор поширення серед української передової громадськості досвіду національно-культурного ренесансу західноєвропейських країн.

Піднесення культурно- та державотворчих змагань більшості країн Європи у зв'язку із посиленням ролі і місця освіти у їх розвитку, виникнення національних моделей школи, досягнень у цій галузі, які забезпечили суспільний прогрес італійському, чеському, польському, сербському та іншим народам були враховані і діячами українського освітньо-виховного руху кінця ХІХ – початку ХХ ст.

О. Сухомлинська стверджує, що «розвиток педагогічної думки і розвиток школи, освіти, які традиційно розглядаються в історико-педагогічній науці майже як один процес – це різні напрямки історико-педагогічної науки... Освітній простір перебуває здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси... Що ж стосується педагогічної думки, яку ми розглядаємо як широке поняття духовної сфери... вона завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості автора (чи авторів) з його смаками, поглядами, віруваннями, переконаннями... і вона не завжди збігається у напрямках розвитку освіти, бо педагогічна думка – це втілення історії думки і духу...» [2, с. 32].

Незважаючи на те, що освітня політика російського уряду в цей час перешкоджала становленню практичного українського шкільництва, розвиток педагогічної думки в кінці ХІХ – початку ХХ століття характеризується пошуком

нових підходів до формування вітчизняної системи освіти і виховання, побудованої на національно-демократичних і гуманістичних засадах.

Основною вимогою, що її висували до організації навчально-виховного процесу в Україні видатні педагоги, вчені, громадські діячі другої половини XIX ст. О. Барвінський, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, М. Костомаров, С. Русова, К. Ушинський, І. Франко було впровадження національного компоненту змісту освіти, здійснення виховання підрастаючого покоління на традиціях і досягненнях народної педагогічної думки, яка «своїм корінням сягає глибоко в народну філософію, етику, мораль, в основі яких була ідея добра, справедливості» [1, с.29].

Саме в цей час активно формувалися основи теорії української педагогіки, підґрунтям якої став розвиток національної системи навчання, виховання, громадської свідомості народу, використання кращих традицій народної педагогіки. Розробкою цих питань займались М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, О. Стоянов, К. Шейковський, О. Стронін, В. Антонович, П. Чубинський, П. Житецький, О. Кониський та ін. Їх «тип мислення, межі їх наукових, педагогічних інтересів лежали в українській мові, історії, літературі, фольклорі, народній міфології, черпалися із здобутків Київської русі, Козаччини» [2, с.36].

Легітимний статус українського народу лише як інтегральної частини російської спільноти викликав постійні прагнення передової частини українського суспільства до збереження національної ідентичності та української ментальності.

Педагогічно-просвітницький рух другої половини XIX століття характеризується чіткою орієнтацією на реформування освітньо-виховного процесу на засадах домінантності гуманістичних та національних ідей.

Демократична українська громадськість саме в цей період все більше схиляється до думки, що становлення Людини з багатобарв'ям думок і почуттів, з відчуттям власної гідності неможливе без урахування етнічних витоків, звернення до історичних національних цінностей і традицій.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, кінець XIX – початок XX століття є саме тим періодом, коли ідея народності набула у вітчизняній педагогіці особливого значення. Поглиблено вивчаючи історію розвитку освіти, праці зарубіжних педагогів, українські вчені-педагоги приходять до висновку, що система виховання повинна відповідати загальнолюдським національним цінностям. Очевидним визнавалось положення про неможливість побудувати загальну, універсальну для всього людства систему виховання, яка б не враховувала національні риси.

Представники різних науково-педагогічних течій почали вживати термін «народність», по-різному трактуючи відтінки у його значенні. Однак основну суть народності всі вони розкривали як необхідність відстоювати право народу на самовизначення та націорозвиток.

Вперше у науковий обіг ввели поняття «народність» як педагогічний принцип саме вітчизняні мислителі-педагоги: Г. Сковорода, О. Духнович, Ю. Федькович, К. Ушинський, С. Миропольський, Б. Грінченко.

В узагальненому вигляді вони визначали народність як потребу кожної

нації у власній системі виховання, що враховує особливі та неповторні національні риси. Поняття «народність» ввів у педагогічну думку К. Ушинський, трактуючи це поняття як розуміння оригінальності, неповторності кожної нації, народу, зумовленої його історичним минулим, мовою, географічним положенням, природними умовами тощо. За твердим переконанням педагога – це ті самобутні риси, які не тільки відрізняють один народ від другого, а й стимулюють його подальший розвиток

Відтак, український педагогічно-просвітницький рух означеного періоду характеризується чіткою спрямованістю на створення виховної системи на засадах народності, демократизму і гуманізму. Метою його було формування національно-свідомого громадянина України, людини з високими духовними ідеалами. Над вирішенням цих завдань працювали такі відомі українські педагогічні та громадські діячі як М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, В. Антонович, П. Чубинський, І. Франко, Б. Грінченко, О. Кониський та ін.

Дослідники українського педагогічного процесу ХІХ століття Л. Березівська, М. Веркалець, Я. Гришак, С. Дмитренко, Н. Побірченко, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та інші саме зі зростанням впливу ідей національно-культурного відродження пов'язують активізацію пошуків у педагогічній теорії і практиці України другої половини ХІХ століття щодо ролі і місця освіти у розвитку суспільства, розробки національної моделі школи, яка була б здатна забезпечити суспільний прогрес держави, розробку і впровадження передових методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Костомаров М.І. Закон Божий (Книга буття українського народу) / М.І.Костомаров // Кирило-Мефодіївське товариство: В. 3-х т.- №1.– С.28-34.

2. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: Кроки до нового виміру / О.Сухомлинська // Збірник наукових праць: Спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки» / В.Г. Кузь (гол. ред.) та інш. - К.: Наук. світ. 2002. – С. 31 - 40.

Гришак С.М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціогуманітарних дисциплін
і методики їх викладання
Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*

ПРОБЛЕМА СТАТЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Як показує аналіз проблеми статевої диференціації в освіті наприкінці 60-х років ХХ століття в західних країнах поширюються педагогічні ідеї, що викривають зв'язок освітньої системи з явищами соціальної нерівності. З метою пояснення феномена відтворення нерівності через систему освіти

західними філософами і соціологами освіти, педагогами були висунуті певні концепції та теорії, які довели, що школа поряд з іншими соціальними інститутами є агентом культурного відтворення, відтак будь-яка нерівність, що існує в суспільстві, неодмінно відтворюється і в освітніх інституціях: *теорія мовного коду* (Б. Бернстайн (B. Bernstein)); *теорія школи та промислового капіталізму* (С. Боулз (S. Bowles) та Г. Гінтіс (H. Gintis)); *теорія прихованої програми* (І. Ілліч (I. Illich)); *критична теорія освіти* (або теорія критичної освіти і навчання) (П. Фрейре (P. Freire), Анрі Жиро (H.A. Giroux), П. Макларен (P. McLaren), П. Бурдьє (P. Bourdieu)) та ін.

Попри те, що вище перелічені теорії та концепції пояснюють соціальну нерівність переважно в контексті класового чи расового походження тих, хто навчається, ідеї нерівної освіти дають поштовх розвитку *феміністської теорії освіти*, представниці якої як основну викривають існуючу в системі освіти проблему гендерної нерівності (С. Джексон (S. Jackson), К. Вейлер (K. Weiler), Ф. Джексон (Ph. Jackson) та ін.). Дослідниці доводять, що освіта не є гендерно нейтральною, бо проблема нерівності, зумовлена гендерними відмінностями, міститься в нерівних можливостях навчання хлопців і дівчат, нерівному використанні освітніх ресурсів, а закріплює і підтримує нерівне становище статей в освіті так званий «hidden curriculum» (прихований навчальний план або прихований курикулум).

Ідея «прихованого навчального плану» (ПНП) уперше сформульована американським соціологом освіти Ф. Джексоном (Ph. Jackson) у книзі «Життя в аудиторіях» (“Life in Classrooms”, 1968), де він, аналізуючи інституціональну освіту, виділив у ній дві складові – «формальний навчальний план», що відкрито визначав цілі та цінності навчання, та «прихований». Західні автори особливо підкреслюють силу впливу ПНП, який несвідомо та латентне відтворює нерівність, відтак вважають його більш ефективним, ніж явний.

На пострадянському просторі перші роботи, присвячені проблемам нерівних статей відносин у системі освіти, зокрема дії ПНП у відтворенні нерівності, виникають у контексті гендерної педагогіки вже після розпаду СРСР (О. Кікінежді, О. Луценко, О. Плахотнік, О. Ярська-Смірнова та ін.).

Дослідники з пострадянських країн доводять, що прихований курикулум – це ««тіньовий» бік освіти, мегамеханізм, який обслуговує патріархатний режим пануючої культури» [1, с. 57], і пояснюють його відміну від явного «імпліцитним або неусвідомленим змістом викладання», де інформація «передається невербальним шляхом, або транслюється глибинними структурами дискурсу» [2; 3].

У вищій школі прихований курикулум діє, по-перше, через організацію освітніх установ, що включає не тільки педагогічний колектив, але й систему правил, за якими учасники педагогічного процесу взаємодіють між собою, що дозволяє їм працювати. На разі, сучасна організація закладів освіти, зокрема і вищих, відбиває гендерну стратифікацію суспільства і культури в цілому, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків, гендерну асиметрію сучасних педагогічних кадрів. Попри поширену фемінізацію професії викладача, існує певна ієрархія в цій сфері – зазвичай, нижчі щаблі цієї

професії (викладачі, секретарі, обслуговуючий персонал) займають жінки, одночасно як ректори університетів – чоловіки. Це стосується і рівнів освіти. З підвищенням статусу освітнього закладу кількість жінок у середовищі науково-педагогічних кадрів зменшується. Існує й негласний розподіл на «жіночі» (соціально-гуманітарні) та «чоловічі» (природничі, фізико-математичні) спеціальності. Дія прихованого курикулуму в такому разі спрямовується на закріплення існуючої гендерної асиметрії, обмежуючи самореалізацію як юнаків, так і юнок, і впливаючи на їхній подальший професійний вибір.

По-друге, прихований курикулум присутній у змісті навчальних предметів та навчально-методичній літературі, які демонструють наявність гендерно стереотипізованої інформації у змістовному наповненні підручників, мові викладання навчального матеріалу. Це підтверджує низка досліджень, присвячених проведеній у ряді пострадянських країн гендерній експертизі підручників і навчальних посібників для ЗВО (О. Вороніна, Н. Козлова, Л. Пушкарьова, Т. Рябова, О. Ярска-Смирнова та ін.).

По-третє, одним із складових ПНП є «важко вловимий» – це комунікація викладачів зі студентами, вчителів із учнями, відтак прихований курикулум має свій прояв у мові навчального співтовариства, стилі викладання та навчання, взаємодії всіх учасників освітнього процесу, системі традицій закладу освіти, а також у механізмах оцінювання, схвалення, заохочення та засудження. Цей аспект дії прихованого навчального плану малодосліджений, тим не менш рідкісні вивчення вербальних і невербальних комунікаційних практик в освіті, що проводилися як зарубіжними дослідниками (Е. Гідденс (E. Giddens), Р. Холл (R. M. Hall) і Б. Сендлер (B. R. Sandler), так і науковцями з пострадянських країн [1; 3; 4; 5], засвідчують, що в аудиторії з дівчатами поведуться по-іншому, ніж із юнаками, а установки викладачів зазвичай неусвідомлено «проявляються в комунікації за допомогою використання певних синтаксичних та лексичних конструкцій». Відтак: «Щоденна практика розподілення за ознакою статі робить свій внесок у створення відмінностей, і ці відмінності, у свою чергу, ведуть до нерівності» [4, с. 89–92].

Дослідники зазначають, що вибір викладачем того чи іншого педагогічного підходу впливає на якість засвоєння знань представників різних статей, тож викладач має чітко наголошувати, що жодну дисципліну не призначено для якоїсь однієї статі. І якщо потрібні зміни «у переконаннях, цінностях і практиках, слід вдаватись до глибокої психологічної роботи з кожною особистістю» [5, с. 483–484].

Звертаючись до проблеми нерівних статевих відносин у системі освіти, сучасні пострадянські дослідження доводять, що освітні компоненти, що вбудовані в традиції та ритуали освітнього закладу, офіційний навчальний план і комунікаційні процеси, що відбуваються у його межах, прихований навчальний план насаджують ті особистісні риси, моделі поведінки і набір гендерних ролей, які виправдовуються та очікуються суспільством і не суперечать загальній ідеології гендерного конструювання, стверджуючи, що існуючі дві статі є протилежними, а відтак мають займати різні позиції в

суспільстві. Через насадження гендерної сегрегації та поляризації ПНП сприяє відтворенню нерівності статей у вищій освіті пострадянських країн.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Марущенко О. А. „Прихований навчальний план” сучасної школи: методологія та структурування предмету дослідження. Гендер-PRO: Зб. наук. пр. за матеріалами наук.-практ. конф. студентства й наукової молоді. Харків, 2013. Вип. 1. С. 57–64.

2. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка. *Основи теорії гендеру*: навч. посіб. / відп. ред. Скорик М. М. К. : “К.І.С.”, 2004. С. 476–503.

3. Плахотнік О. В. Курикулум як дискурс: явне й приховане. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*: темат. зб. наук. пр. із соціал.-філос. проблем / голов. ред. О. О. Шубін. Вип. 6. Донецьк: ДонНУЕТ, 2008. С. 318–323.

4. Каркищенко Е. А. Гендерные стереотипы: дискурсные средства формирования и репрезентации в коммуникативном поведении подростков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2014. 272 с.

5. Слободянюк О. М. Гендерна нерівність в освіті: прихований навчальний план (англосаксонський досвід). Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (27–29 квітня 2011 р.). Тернопіль, 2011. С. 481–484.

Пислар А.Б.

*здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки»
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Сучасний розвиток суспільства характеризується актуальністю проблеми формування особистості молодого робітника – професіонала, який є безпосереднім виробником матеріальних благ, істотним ресурсом підвищення професійного і культурного потенціалу країни. Високий рівень сформованості особистості молодого робітника є однією з умов стійкого розвитку як виробництва, так і громадських стосунків. З огляду на це проблема виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти є однією із найбільш актуальних у теорії і практиці вітчизняної освіти.

За результатами аналізу низки наукових досліджень можна виділити основні підходи до виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти наприкінці ХХ століття, а саме: формуючий, індивідуальний і особистісно орієнтований.

Формуючий підхід був актуальним у 70-90-ті роки ХХ століття. Проте на сучасному етапі розвитку суспільства він майже не використовується, оскільки вже не відповідає психологічним особливостям учнів професійно-технічних закладів та їх спрямованості на незалежність, самостійність, критичність [3, с. 54].

С. Алексеєва трактує формуючий підхід як процес цілеспрямованої виховної дії на дитину. Виховання на основі формуючого підходу організовується за такою схемою: показати зразок – пояснити – виправити. Практика такого виховання базується на системі бажаних якостей особистості, які відображено у формі «Законів школи», «Правил для учнів», «Кодексу честі» [3, с. 56].

Наприкінці ХХ століття у зв'язку з проблемами гуманізації суспільства і освіти перед педагогічною практикою постали завдання створення умов для розвитку кожного учня як особистості, врахуванням його індивідуальних особливостей. Тому педагоги закладів професійно-технічної освіти активно використовували у виховній діяльності індивідуальний підхід. Про такий підхід, зокрема, йдеться у Постанові Державного комітету СРСР з профтехосвіти «Про заходи щодо подальшого вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти» (1988 р.), де вперше було визначено, що підготовка робітників у професійно-технічних училищах є найбільш складною професією та повинна поєднуватись із отриманням повної середньої освіти, а під час навчально-виховного процесу у цих закладах потрібно враховувати індивідуальні особливості учнів [5, с. 69].

70-90-ті роки ХХ століття характеризуються вдосконаленням положень про професійно-технічні училища, оновленням змісту і форм навчально-виховного процесу, затвердженням нормативно-правового забезпечення основних напрямів діяльності в закладах професійно-технічної освіти. В означений період прийнято такі нормативні положення: перехід до комп'ютеризації навчального процесу (1985 р.); вдосконалення змісту і форм організації виховного процесу (1987 р.); впровадження нових навчальних програм (1988 р.), визначення порядку навчально-методичного забезпечення професійно-технічних навчальних закладів (1989 р.). Вони сприяли активному поширенню у навчально-виховному процесі закладів професійно-технічної освіти особистісного підходу [2, с. 12].

У другій половині ХХ століття питання необхідності здійснення особистісного підходу неодноразово порушувались у працях В. Сухомлинського, І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина, І. Бежа та ін. Учені зазначали, що особистісний підхід у вихованні відображає принцип єдності діяльності і психіки, відповідно до якого психіка формується та проявляється під час діяльності, та спрямований на розвиток особистості, зокрема на формування активності особистості в навчальному процесі, що сприяє зростанню її самостійності, творчості, впевненості у своїх навчальних можливостях. [1, с. 244].

У кінці 80-тих років ХХ століття у зв'язку із прийняттям Положення про майстра виробничого навчання (1989 р.) починається новий етап у навчально-виховній політиці закладів професійно-технічної освіти. У виховній діяльності

цих закладів значну увагу починають приділяти так званому особистісно орієнтованому підходу. Проте в багатьох закладах професійно-технічної освіти продовжував панувати формуючий підхід до виховання учнівської молоді. Здійснюючи такий підхід педагоги мали можливість управляти поведінкою учнів: заохочувати до соціально-позитивних дій і обмежувати соціально-негативні [2, с. 112].

Отже, наприкінці ХХ століття виховна діяльність у закладах професійно-технічної освіти базувалася на таких основних підходах, як-от: формуючий, індивідуальний, особистісно орієнтований. Звісно ці підходи до виховання відрізняються, в першу чергу, різними уявленнями про цілі виховання та його кінцевий результат. Саме тому сьогодні (на початку ХХІ століття) в Україні спостерігається відхід від формуючого підходу в бік особистісно орієнтованого, який дозволяє сформувати творчу особистість громадянина нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

2. Коханко О.М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969 – 1994 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1995. – 244 с.

3. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика: монографія / [Алексеева С. В., Закатнов Д.О., Орлов В.Ф. та ін.]; за наук. ред. Д.О. Закатнова. К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 196 с.

4. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. К.: Вища шк., 1980. – 232 с.

5. Романцов В.О., Веселова А.М. Молодая смена рабочего класса: (Подготовка рабочих в системе профтехобразования УССР). К.: Наук. думка, 1983. – 117 с.

Писляр О.О.

*здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки»
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

З часів проголошення незалежності України почали стрімко відбуватись соціально-економічні, політичні та культурні зміни в суспільстві, які не оминають і систему освіти. Децентралізація державної влади, диференціація,

поява закладів освіти нового типу, авторських шкіл, експериментальних майданчиків зумовили тенденцію до зміни парадигми управління в Україні, що закономірно було пов'язано з радикальним перетворенням і реформуванням галузі. Необхідність таких зрушень теоретично обґрунтована в державних законодавчих актах, постановах і документах у контексті переходу до ринкової економіки, що передбачали наступні положення: гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів; формування і функціонування ринкових суб'єктів господарювання як відкритих і соціально орієнтованих систем; самоврядування на всіх рівнях та перехід до поліцентричної системи господарювання; поєднання ринкових і адміністративних методів управління підприємствами й організаціями державного сектору економіки.

В умовах становлення маркетингової економіки система освіти зазнала певної трансформації, насамперед на управлінському рівні, демократизується процес прийняття рішень, школа набуває нових демократичних рис, більшої самостійності в управлінській діяльності. З огляду на нинішні тенденції розвитку освіти менеджмент в управлінні загальною середньою освітою все більше відіграє важливу роль у впровадженні інновацій, успішна реалізація яких залежить від професіоналізму та рівня компетентності адміністрації навчального закладу.

Саме тоді починає зароджуватись термін «педагогічний, освітній менеджмент», коли об'єкт, яким управляють набуває специфічних якостей суб'єкта ринкових, комерційних соціально-економічних відносин. Концепція освітнього менеджменту спрямована на забезпечення діяльності закладу освіти з високою ефективністю, з урахуванням витрат зовнішніх і внутрішніх ресурсів, а також впливу мінливого зовнішнього середовища – ринку освітніх послуг і ринкових відносин сучасного суспільства.

Освітній менеджмент як діяльнісна система містить такі структурно-функціональні компоненти: мету діяльності (запланований, очікуваний результат); суб'єкт діяльності (директор, його заступники, учителі, учні); об'єкт діяльності (другий суб'єкт) – виконавець розпоряджень менеджера освіти (учень, учитель, заступники директора); зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша інформація); способи діяльності (методи і стиль взаємодії вчителя з учнями, керівника з учителями й учнями та ін.).

Менеджмент освіти виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами (В.П. Симонов). Він має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями його предмета, продукту й результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним суб'єкта, продуктом праці – інформація, знаряддям праці – слово, мова, мовлення. Результат праці менеджера освіти – ступінь навченості, вихованості й розвитку об'єкта (другого суб'єкта) педагогічного менеджменту –учнів.

Категорія "освітній менеджмент" у традиційних вітчизняних довідниках і понятійно-термінологічній системі педагогічної науки до кінця ХХ століття не застосовується. Натомість галузь педагогіки, яка вивчала організаційні засади

діяльності закладів освіти називалась «школознавство», де вживаються терміни «керівництво», «управління», які не завжди відображають сутність явища. Як інноваційну дефініцію в педагогічній літературі термін «менеджмент освіти» починають застосовувати на рубежі ХХ – ХХІ століття, після чого відбувається виокремлення освітнього менеджменту у самостійну галузь педагогічної науки.

Теорія і практика управління освітою в Україні як історико-педагогічна проблема комплексно й системно не досліджувалася. Нині в українській та зарубіжній історіографії немає узагальнюючої праці, де б цілісно до конкретної логіко-структурної моделі та періодизації на різних етапах історичного поступу розглядалися теоретичні та практичні аспекти, змістові складові, правові засади трансформації управління освітою, розвиток ідей вітчизняної педагогічної думки, взаємозв'язок та наступність між реформами в середній освіті у контексті суспільно-політичних, економічних та соціальних детермінацій.

Актуальний матеріал щодо різних складових теорії та історії управління освітньою сферою містять праці сучасних дослідників: В. Авер'янова, В. Бикова, Б. Гаєвського, Л. Карамушки, В. Князева, С. Крисюка, І. Кураса, В. Лугового, А. Лігодського, В. Майбороди, В. Маслова, О. Мироненка, І. Надольного, Н. Нижник, П. Надолішнього, М. Пірен, В. Пікельної (Україна); О. Асмолова, В. Афанасьєва, В. Лазарева, Г. Мікаберідзе, М. Нікандрова (Росія); Б. Гурне (Франція); А. Бейлі, М. Вудкока, Б. Сандер, П. Селдина (США); Г. Райта, М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі (Англія); Д. Солтиса (Канада) та інших, дослідження яких містять як концептуальний, так і локальні підходи.

Питання управління освітою перебуває у центрі уваги багатьох дослідників, а саме: В. Андрущенко, Б. Гаєвського, М. Головатого, Г. Єльнікової, В. Кременя, С. Крисюка, В. Лугового, І. Лікарчука, Т. Лукіної та ін. У своїх працях вищеперераховані науковці розкривають сучасні тенденції розвитку управління освітою, досліджують процеси децентралізації, роль і місце громадськості в управлінні, аналізують відносини влади і суспільства, надають рекомендації щодо провідних засад створення органів державно-громадського управління освітою на різних рівнях його реалізації.

Початок ХХІ ст. ознаменований розвідками науковців та пошуком наукових основ управління, так ученими запропоновано нові наукові галузі в теорії управління (менеджмент інновацій, стратегічний менеджмент, адаптивне управління, менеджмент в освіті, психологія управління, управління інноваційними процесами): Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Ващенко, В. Олійник, Є. Павлютенков, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Луговий, Ф. Хміль, Г. Дмитренко, Е. Хриков та ін. Фундаторами вітчизняної школи освітнього менеджменту є науковці кінця ХХ - початку ХХІ ст.: В. Боднар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Крижко, Н. Коломінський, В. Маслов, Є. Павлютенков, В. Пекельна, Є. Приков, О. Шпак. Вони передусім розвинули наукові ідеї про управління закладами освіти В. Афанасьєва, Є. Березняка, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Розроблені наукові засади педагогічного менеджменту (В. Маслов), адаптивного менеджменту (Г. Єльнікова), менеджменту освітніх інновацій (Л. Даниленко), стратегічного

менеджменту (Г. Дмитренко), консультативного менеджменту (Л. Карамушка) та тощо, покладені в основу навчальних планів програми підготовки магістрів за спеціальністю «менеджмент: управління навчальним закладом» у Херсонському державному університеті.

Підсумовуючи огляд історіографічних джерел з проблеми організації управління вищими навчальними закладами України XIX – початку XX століття, можна зазначити, що більшість із них лише опосередковано стосуються досліджуваної проблеми у контексті розвитку вищої освіти, мають фрагментарний характер, потребують всебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного та неупередженого висвітлення. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на дослідження організаційно-педагогічних засад становлення й розвитку системи управління вищими навчальними закладами України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. конспект лекцій: посібник / А. С. Філіпенко. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
3. Середня освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. – К.: ФОРУМ, 2004. - 1084 с.
4. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко Степан. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
5. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія / Г. В. Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2000. – 159 с.

Полєвікова О.Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету*

ВИТОКИ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

Гуманістичний підхід до вирішення освітніх завдань передбачає використання освітніх технологій, що створюють атмосферу для демократичного спілкування: взаєморозуміння, стосунків конструктивізму та співпраці, розумного консенсусу. У цьому плані особливої значущості набувають методичні підходи, що сприяють активізації діалогічної взаємодії вчителів та учнів, спрямованої на всебічний розвиток особистості дитини. Тому

в сучасний період розвитку педагогічної думки в Україні значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до генези словоцентризму й виявлення набутого освітнього досвіду їх використання у вітчизняній педагогічній думці.

Аналіз широкого кола наукових монографій із вказаної проблеми засвідчує, що в другій половині XIX ст. у вітчизняній педагогіці було здійснено спроби теоретично обґрунтувати та узагальнити практико-методичний досвід застосування методів навчання словом і через слово дітей молодшого шкільного віку. Так, відомі представники прогресивної вітчизняної педагогіки Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Корф, Т. Лубенець, С. Миропольський, С. Русова, К. Ушинський та інші у визначенні освітньо-виховних можливостей навчання словом наголошували, що проблемний, дослідницький характер викладу, образність мовлення дозволяють найбільш економним способом довести до свідомості учнів інформаційний матеріал, забезпечити зв'язок із наочними і практичними методами, викласти знання в чіткій системі й послідовності, здійснити емоційний вплив на учнів, посилити виховне значення матеріалу, отримати зворотний зв'язок.

Представлений у дореволюційних виданнях А. Баранова, А. Вишеславцевої, А. Дивногорського, Ф. Кочержинського, Т. Лубенця, В. Лядова, М. Страхова цікавий дидактично-методичний матеріал засвідчив суттєвий взаємозв'язок між використанням словесних методів навчання та формуванням в учнів умінь сприймати і відтворювати інформацію в словесній формі, що позитивно позначається на глибині й міцності засвоєваних знань.

На доцільність звернення до творчої спадщини вітчизняних педагогів і вчених минулого вказує також той факт, що одним із шляхів удосконалення реалізації словесних методів сьогодні є творче опрацювання педагогічного досвіду вчителів-практиків. Шкільництво України другої половини XIX ст. репрезентує значний доробок у галузі методик викладання предметів, зокрема використання методів навчання словом і через слово у початковій школі.

Аналіз історико-педагогічних першоджерел, а також результатів досліджень, присвячених педагогіці Київської Русі, дозволяють стверджувати, що витoki словоцентризму містяться вже в перших староруських школах «книжного навчання».

У школах підвищеного типу виникли різні прийоми ведення діалогу: промови; словесні змагання; наслідування сократичних бесід, котрі вимагали не лише виголошення певної точки зору, але й цитат із творів, доказів; підготовка самостійних творів; читання книг та коментування окремих розділів, речень.

Загалом, період українського Відродження характеризувався появою «учительної» або дидактичної літератури, яка користувалася великою популярністю і була, як правило, написана у формі катехізису, діалогу, з повчаннями, мудрими сентенціями, що мали в житті людини морально-практичне значення. Такими ж були й підручники («Грамматика словенська» Л. Зизанія, «Громадянство звичаїв дитячих» Є. Славинецького та інші).

Як показало дослідження, представники прогресивної вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX ст. приділяли значну увагу таким

методам навчання як: пояснювальне читання (М.Ф. Бунаков, В.І. Водовозов, С.І. Миропольський, Л.М. Толстой); самостійна робота та робота з книгою (М.Ф. Бунаков, В.І. Водовозов, С.І. Миропольський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський); розповідь учителя (О.В. Духнович, С.І. Миропольський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, П.Д. Юркевич). вправляння (О.В. Духнович, С.І. Миропольський, Л.М. Толстой); змагання (С.І. Миропольський, Д.І. Писарєв).

Вітчизняна теорія і практика, починаючи з часів Київської Русі, використовувала широкий спектр словесних методів навчання (читання вголос, пояснення основних термінів, переказ книжних текстів, заучування уривків напам'ять, промови, повчання).

Реалізуючи не тільки суто освітні функції, словесні методи навчання ставали джерелом як інтелектуального так і морального удосконалення особистості. Значний внесок у розроблення теоретичних основ навчання словом і через слово та узагальнення практико-педагогічних прийомів й способів їх використання зробили вітчизняні педагоги другої половини ХІХ ст. Ними детально розроблено методику проведення бесіди; виділено найефективніші прийоми пояснювального читання; обґрунтовано доцільність широкого та багатоаспектного використання методу самостійної роботи школярів як засобу їх спонукання до активного навчання; охарактеризовано різні види розповіді вчителя; розкрито особливості таких словесних методів як вправляння, змагання, опитування.

Вважаючи словесні методи навчання ефективними для збудження думки учнів, активізації їх уваги, сприяння усвідомленню й глибокому запам'ятовуванню матеріалу, вітчизняні педагоги Х. Алчевська, М. Бунаков, В. Водовозов, М. Корф, Т. Лубенець, С. Миропольський, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський зосередили свої педагогічні пошуки на визначенні та класифікації цих методів, складанні методичних рекомендацій і формулюванні вимог до застосування вчителями у початковій школі.

Отже, представники вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ ст., враховуючи накопичений досвід застосування методів навчання словом і через слово, знайшли свої оригінальні вирішення вказаної проблеми: виявили можливості їх функціонування як джерела інтелектуального та морального розвитку особистості; узагальнили практично важливі рекомендації щодо напрямів використання цілих груп монологічних та діалогічних дидактичних методів; накреслили вимоги до ефективної реалізації окремих з них: читання книги вголос з поясненнями основних термінів, понять та уривків; різні види промов як тренування в ораторському мистецтві; диспути; дебати; театральні вистави; морально-етичні розповіді; різновиди бесіди: катехізичної, сократичної, попередньої, систематизуючої, заключної, за картиною тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Довженко Т.О. Слово вчителя як засіб формування знань у педагогічній спадщині Софії Русової / Т.О.Довженко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХХПІ, 2000. – №23. – С. 18–20.

2. Довженко Т.О. Слово вчителя як засіб навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Т.О.Довженко // Педагогіка та психологія.– Харків: ХДПУ, 1999.– Вип. 10.– Ч. 1.– С. 116–120.

3. Лутаєва Т.В. Теорія і практика організації освіти учнів у гімназіях Харкова другої пол. ХІХ – поч. ХХ ст.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1998. – 23 с.

4. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки / О.О. Любар. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998.– 356 с.

5. Миропольский С.И. Обучение грамоте / С.И. Миропольский. – СПб., 1891.

6. Сковорода Г. Твори в двох томах.– К.: АН УРСР, 1961.– Т. 1: Проповіді. Діалоги. Трактати. Притчі.– С. 316–371.

7. Ушинський К.Д. Твори в шести томах / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1954.– Т. 2: Педагогічні статті та матеріали до «Детского мира» та «Родного слова».– 559 с.; Т. 3: Детский мир. Родное слово.– 799 с.

Рудічева Н.К.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА СЛОБОЖАНЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Завдання відродження національної культури та духовності націлюють педагогів-науковців та вчителів-практиків на формування творчої особистості, через осмислення та використання історико-педагогічних традицій, наповнення змісту освітнього процесу культурними надбаннями попередніх поколінь. Гостро постає потреба нового переосмислення багатовікового досвіду українського народу у сфері педагогіки, культури та мистецтва. У зв'язку з цим, науково доцільним є звернення до музично-педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів, які розробляли наукові основи музично-естетичного виховання.

Через музику та спів видатний філософ Г. Сковорода (1722-1794) висловлював свої думки, враження тощо. Він вбачав у мистецтві не розвагу, а шлях до людського серця, до пробудження людської думки, самопізнання. Поряд з елементарною освітою Г. Сковорода навчав сільських дітей співу та музиці. Саме в співі, Г. Сковорода вбачав могутню силу самовиховання «істинної» людини. Твори, які писав Г. Сковорода як духовного, так і світського змісту, поєднані однією ідеєю: сприяти формуванню високої духовності людини. Він високо цінував мистецтво співу, зазначав, що

досвідчений співак може надати чарівності й великого виховного впливу найпростішій пісні [6, с. 66].

Викладаючи в Харківському колегіумі поетику, синтагму, грецьку мову (протягом 1759-1769 рр. з перервами), Г. Сковорода навчав учнів співати за нотами у супроводі органа (очевидно, на регалі – невеликому органі). Про це свідчать листи Г. Сковороди до М. Ковалинського: «Сам я проводитиму з хлопцями навчання в супроводі органа, тим часом подбай про те, щоб підготувати до співів по нотах нашого Максимка» (Харків, вересень 1762 р.) [7, с. 225].

А. Веделя (1767-1808), автора самобутніх музичних шедеврів, диригента, співака, скрипаля, педагога, Києво-Могилянська академія була єдиною школою, де в живому спілкуванні з професійною та народною музикою він пізнав закони та аспекти творчої діяльності співака і музиканта. Після закінчення академії він керував хорами в Москві, Харкові [5, с. 68-76]. Педагогічний талант А. Веделя виявився у музичному класі Харківського казенного училища, де серед його вихованців був майбутній вітчизняний композитор духовної музики Петро Турчанинов [2, с. 387].

Розвитку музичної освіти і вихованню молоді сприяло відкриття Харківського університету (1805), викладачі якого залучали студентів до музично-естетичного виховання, які видали праці з питань музичного мистецтва та розкрили його вплив на свідомість учнів (Гес де Кальве, І.С. Рижський). У відомій праці професора словесності І. Рижського «Введення до кола словесності» (1806) були розкриті питання естетичного виховання та взаємного впливу мистецтва на інші науки, крім того визначив сутність і характерні особистості звуку. Доктор філософії Г. Гес де Кальве у праці «Теорія музики» (1918) розкрив поняття «теорія музики», крім того порушував питання історії музики, розглянув лікування недугів за допомогою музики тощо. Визначивши значення музики, підкреслював, що «найголовнішим її (музики) предметом має бути виховання серця юнацтва...» [1, с. 57].

Ця думка співзвучна з поглядами видатного українського філософа, педагога та письменника П. Юркевича (1826-1874), який стверджував, що серце відкриває в людині її неповторну особистість, єдину у світі індивідуальність. Музиці та співу надавав великої уваги, бо саме вони сприяли розвиткові споглядання та мислення, а також формуванню витонченого смаку, розумінню співу як засобу вираження думок. Саме спів супроводжував людину з моменту її народження (колискові) та сприяв становленню духовності, розумінню гармонії, краси [9].

Відомий український педагог, психолог, фахівець з національного виховання Г. Ващенко (1878-1967) надавав великого значення виховній і об'єднуючій ролі мистецтва, зокрема музиці. Висвітлення освітніх проблем теорії національного виховання знаходимо у його педагогічних працях «Виховна роль мистецтва» (1956), «Основи естетичного ідеалу» (1960). Він наголошував, що саме музика діє на наші почуття безпосередньо, на відміну від інших мистецтв, які діють через інтелект. Як свідчить український педагог, прослуховування музичного твору має вплив на емоційну сферу особистості,

викликає емоційний відгук, переживання. Г. Ващенко закликав до найширшого використання музики і співу у вихованні молоді [4, с. 182].

На початку ХХ ст. у вітчизняній педагогіці поширилися прогресивні ідеї діячів у галузі музичної освіти. Видатні композитори М. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, Б. Яворський розробляли й видавали музичні посібники, нотні збірки, методичні вказівки та рекомендації щодо навчання співу молодших школярів.

Відомий український педагог, композитор К. Стеценко (1882-1922) неодноразово підкреслював необхідність естетичного розвитку учнів через спів: «Обов'язок учителя ... розвивати в учнів здібність сприймання краси під час співу та здібність отримувати естетичне задоволення від цього. Завдання полягає в тому, щоб і сам учитель розвив у себе ці здібності й поділився з дітьми, настільки, наскільки він сам обдарований ними» [8, с. 31]. Спів привертав увагу учнів і своїм художнім моментом, про який важливо пам'ятати вчителю та «розумно користуватися ... щоб покласти у серця дітей початок художньої краси, цієї «вічної правди» [8, с 31]. К. Стеценко підкреслював, що музичне виховання школярів необхідно розпочинати з раннього віку.

Питанням музичного виховання, зокрема засобами хорового співу, великої уваги надавав видатний український педагог, музикант, композитор М. Леонтович (1864-1920). Працюючи в народних школах, дбав про виховання дітей в дусі народності, людяності, національної свідомості. Слід відмітити, що в школах, де працював М. Леонтович, були створені високохудожні хорові колективи, значно підвищувався рівень вокальної культури школярів. Всебічно і гармонійно сформована особистість була метою виховної діяльності видатного композитора та педагога. Засобами музичного виховання, зокрема хорового співу, він впливав на «пам'ять, естетичні почуття, відчуття ритму, розвиток інтелектуальних сил, почуття спільної солідарності, громадські інстинкти, дисципліну волі» [3, с. 51].

Величезну роль у розвитку освіти та музичного виховання відіграли видатні громадські діячі, письменники та музиканти другої половини ХІХ - початку ХХ століття. Їхня громадська та професійна діяльність була спрямована на пробудження самосвідомості українського народу, збереження та подальшого розвитку його культурної спадщини. Особливо слід відзначити музично-просвітницьку діяльність М.Леонтовича, К.Стеценка, яка стала початком розвитку української музичної педагогіки. Їхня теоретична спадщина представляє науково-методичні посібники, підручники та інші роботи, в яких відображається найбільш ефективна методика навчання музиці, співу, естетичного виховання молоді засобами інших мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гесс де Кальве Г.Г. Теория музыки, или рассуждение о сём искусстве, заключающее в себе историю, цель, действие музыки, генерал-бас, правила сочинения (композиции), описание инструментов, разные роды музыки и всё, что относится к ней в подробности. Сочинено в России и для русских / Г.Г. Гесс де Кальве. – Харьков, 1818, 2 ч.)

2. Історія української музики. В 6-ти т. Т. 1.: Від найдавніших часів до середини ХІХ ст. /Редкол.: М.М. Гордійчук; Авт. тома Л.Б. Архімович, М.К. Боровик, Т.П. Булат. – К.: Наукова думка, 1989. – 448 с.
3. Леонтович М.Д. Збірка статей та матеріалів /М.Д. Леонтович. – К.: Вид-во АН УРСР. – 1947. – 104 с.
4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-початок ХХ ст.). Хрестоматія /Упоряд.: Л.Д. Березовська та ін. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
5. Рудічева Н.К. Витоки і розвиток музичної культури Слобожанщини у ХVІІ-ХVІІІ століттях /Н.К. Рудічева // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип. 19. – С. 68-76.
6. Сковорода Григорій. Вірші. Пісні. байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Упоряд., вступ. стаття і приміт. І.В. Іваньо. – К.: Наукова думка, 1983. – 542 с.
7. Сковорода Г. Повне зібрання творів: В 2-х т. Т.2.: трактати, діалоги, притчі, листи, переклади / Г. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – 574 с.
8. Стеценко К. Начальний курс обучения детей нотному пению / К. Стеценко. – К., 1918.
9. Юркевич П.Д. Курс общей педагогике с приложениями / П.Д. Юркевич. – М., 1869. – 404 с.

Шилова К.О.

*кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри англійської мови та методики її викладання
Херсонського державного університету*

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ РИТОРИЧНИХ ПИТАНЬ

Історія вивчення риторичного питання сягає Античності – часів Давньої Греції та Риму – і пов'язана зі зразковими промовами та філософськими трактатами великих ораторів та мислителів минулого: Демосфена, Сократа, Лісія, Перикла. Зразком навчання майстерності красномовства вважають «Риторику» давньогрецького філософа Аристотеля, в якій автор визначив роль оратора й ритора, слухача й аудиторії, інтенцію мовця, реакцію слухача, а також функціональні типи мовних актів [1, с. 88–99]. Аристотель розробив основні категорії наукової риторики – етос, логос і пафос, кваліфікувавши етос як доречність мовлення, пафос – замисел створення промови й переконання оратора та логос – словесно-мовні засоби та логіку, які промовець має використовувати для переконування слухача [там само, с. 58–112].

Риторичне питання є яскравою, експресивною конструкцією з широким спектром виражальних можливостей. Використання риторичного питання у різних стилях мовлення дозволяє емоційно виділити повідомлення, створити нерозривний зв'язок між комунікантами (автором / адресантом і читачем /

адресатом), що полягає, з одного боку, у відтворенні внутрішнього стану автора, передачі його особистих поглядів на повідомлюване, а з іншого – в інтелектуальному пробудженні читача через розмірковування над прочитаним або отриманим у ході комунікації.

У сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових доробках використовується кілька визначень риторичного питання, що вказує на неоднакове розуміння авторами природи досліджуваного явища. Так, сучасні філософські довідкові видання не виокремлюють риторичне питання у термінологічному апараті, а визначають його як різновид питання, у якому асерторична сторона (те, що є відомо і характеризує предмет питання й окреслює клас можливих значень невідомого, акцентує на тому, існування чого припускається питанням і ознаки чого поки що невідомі) виступає на перший план, а проблематична сторона (те, що вимагає з'ясування) – на другий [6, с. 478]. Тобто, у дихотомії асертичне: проблематичне й вирізняються відмінності риторичних питань, в яких домінує асерторичний аспект, від власне питань з їхньою домінуючою силою проблематичного аспекту.

Риторика, що є проміжною наукою між філософією та лінгвістикою, вивчає риторичне питання як найбільш поширену риторичну фігуру, що за лексико-граматичним вираженням не відрізняється від звичайного запитання, однак за своєю специфікою не потребує відповіді на нього [4, с. 149]. Риторичне питання є ефективним елементом діалогізації монологічного мовлення, бо слугує смислового та емоційного виділенню мовленнєвих смислових центрів для формування емоційно-оцінного ставлення адресата до предмета мовлення, а також для надання адресату особливо важливих у смислового відношенні етапів роздумів (доказів). Крім того, ця фігура є засобом, який підсилює інтерес до мовлення, закликає до активного сприйняття того, про що говориться, в експресивній формі містить певну (стверджувальну, частіше заперечувальну) інформацію [3, с. 86].

Якщо риторичне питання як логічний феномен у філософії та риторичі досліджували ще з часів Античності, то у лінгвістиці вивчення цієї одиниці мовлення розпочалося на початку 50-х років ХХ століття (І.Р. Гальперін, П.С. Попов та інші вчені).

У лінгвістиці останніх десятиліть риторичні питання є об'єктами вузького кола досліджень. Так, І.В. Арнольд визначає риторичне питання як найбільш вивчену у стилістиці форму транспозиції. Дослідниця зауважує, що риторичне питання не передбачає відповіді й уживається не для того, щоб спонукати слухача повідомити дещо невідоме мовцю. Основною ж функцією риторичного питання дослідниця вважає те, що саме риторичні питання спроможні привернути увагу, підсилити враження, підвищити емоційний тон, додати піднесеності висловленню. Це питання не потребує відповіді, але залучає читача/слухача до роздумів чи переживань, активізуючи його до формулювання певного висновку [2, с. 167].

Енциклопедія “Українська мова” тлумачить риторичне питання як експресивну конструкцію, фігуру мови, що використовується як засіб відтворення діалогу з уявним співрозмовником і оформлюється питальним

реченням. При цьому запитання адресатові не розраховане на відповідь, бо відповідь неможлива або зайва, оскільки вміщена чи смислово конденсована в самому запитанні [5, с. 551]. За комунікативним призначенням риторичне питання прямо протистоїть власне питальному реченню, бо воно не спрямоване на реалізацію пошуку інформації. Це речення є питальним за структурою, хоч передає, як і розповідне речення, повідомлення про що-небудь.

Риторичне питання в лінгвістиці є синкретичним функціональним типом речень, який об'єднує диференційні ознаки питальних (зовнішня питальна форма) і розповідних речень (значення повідомлення). При цьому центр, ядро риторичних питань, є реченнями, у яких питальна форма виражає експресивно забарвлене повідомлення (власне риторичні питання). Модальне значення риторичних питань проявляється як відношення змісту речення до дійсності, при якому очікувана відповідь уже не становить нової інформації для мовця. Вважається, що основне завдання риторичного питання – додавати емоційності категоричному судженню. У запитальній формі риторичні питання виражають судження, оскільки реальність факту нібито встановлена. Але основна функція питальності – спонукати співбесідника з'ясувати чи уточнити реальність факту, тобто повідомити те, чого ми не знаємо зовсім або знаємо недостатньо. Це означає, що за поданим риторичним прийомом закріпилась питальна форма для того, щоб спрямувати наявного чи уявного співбесідника на відповідь, яка буде констатувати лише те, що співбесідник розуміє зміст висловленого питання-судження (риторичні питання набувають ніби значення інтимізуючих засобів).

У контексті нашого дослідження ми дотримуємось тієї думки, що риторичні питання мають усі ознаки речення як синтаксичної конструкції: предикативність, модальність, граматичну організованість, семантичну та інтонаційну завершеність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Риторика. (Перевод с древнегреческого и примечания О.П. Цыбенко под ред. О.А. Сычева и И.В. Пешкова.) Поэтика. (Перевод В.Г. Аппельрота под ред. Ф.А. Петровского.) Сопровождающая статья В.Н. Марова, – М.: Лабиринт, 2000. – 224 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 295 с.
3. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка / Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. – М.: Наука, 1986. – 177 с.
4. Мацько Л.І. Риторика: навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько.– К.: Вища шк., 2003. – 311 с.
5. Українська мова: Енциклопедія [редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П. Зяблюк та ін.]. – К.: “Укр. енцикл.” ім. М.П. Бажана, 2000. – С. 75.
6. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

Юркова Т.Ф.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ

Ставлення людини до навколишнього середовища, з'ясування місця і ролі людини щодо природи набуває сьогодні великої практичної актуальності у всьому світі. Тому дослідження системи взаємодії та взаємовпливу людини і природи вимагає розкриття основних об'єктивних законів їх взаємовідносин, з'ясування структури, динаміки, механізмів і тенденцій розвитку процесу взаємодії суспільства і природи. Екологічну діяльність ми розуміємо як комплекс цілеспрямованої діяльності суспільства, орієнтованої на вирішення існуючих проблем у системі «людина – природа – суспільство», організацію оптимальних відносин з довкіллям та їх удосконалення з метою дотримання безпечних умов існування. Адже стосунки, за висновком А. Лазурського – це складне динамічне утворення, яке не є раз і назавжди даним, абсолютним, у процесі історичного розвитку вони еволюціонізуються, розвиваються як в онтогенезі, так і в соціогенезі.

З огляду на це і постає питання періодизації ставлення людини до природи в процесі історичного розвитку. Прийнятними уявляються періодизації, запропоновані Д. Марковичем і М. Холодним.

Варіант періодизації, запропонований М. Холодним, сформульовано з урахуванням результатів аналізу пам'яток релігійної, художньої творчості і наукових пошуків. Більш повний аналіз еволюції ставлення до природи здійснив С. Дерябо. Він підійшов до періодизації процесу ставлення людини до природи з культурологічної позиції: визначив сприйняття природи в таких типах культури, як міфологічний, фольклорний, античний, середньовічний, Ренесанс, бароко, класицизм, романтизм, реалізм, авангардизм. Це дало змогу дійти до висновку, що «чим сильніше у тому чи іншому типі культури людина відчуває себе як суб'єкт, тим більш об'єктивно вона сприймає природу, протиставляючи себе їй [4, с. 10]».

З огляду на позиції науковців (В. Хесле, В. Ясвіна та ін.) найбільш прийнятною уявляється точка зору Г. Пустовіта, який в основу пошуку ефективних шляхів взаємодії людини з природою кладе методологічний принцип, що розкриває практичну діяльність людини в довкіллі як головну у взаємостосунках людини з природою на різних етапах історичного розвитку суспільства [6, с. 18–19]. Відповідно до цього вчений виокремлює й обґрунтовує сутність трьох концепцій становлення та розвитку процесів взаємодії людини і довкілля в системі «природа – людина – суспільство».

Отже, зазначене вище дає змогу зробити висновок, що заснована спочатку на релігійних поглядах на людину як на «вінець творіння», підкріплена потім успіхами науки і техніки, прогресом виробництва ідея і практика підкорення

сил природи залишилася провідною в поглядах людини на природу, у стосунках з нею аж до другої половини ХХ ст. і значною мірою є переважаючою і тепер.

Водночас у міру посилення згубного впливу результатів господарської діяльності людини в природі поряд з ідеєю антропоцентризму все більш чітко виявляє себе тенденція до пошуків і використання таких форм взаємодії людини з природою, які б не завдавали їй шкоди. Однією зі спроб вивести ставлення до природи на непрагматичний рівень став етико-естетичний підхід, який у кінці ХІХ ст. пропагували Д. Анучін, І. Бородин, Д. Кайгородов та ін. Генеза цього підходу порушена у роботах Г. Борейко [1, с. 4–8]. У своїх працях вони не лише розкривали етико-естетичну цінність природи, але й доводили необхідність формування гуманного ставлення до всіх природних форм, незалежно від їх матеріальної цінності.

Розвитком нового погляду на взаємодію людини з природою стало вчення про ноосферу В. Вернадського. На основі незаперечних фактів він довів, що вплив людини на природу зростає так швидко, що незабаром прийде час, коли вона перетвориться в основну геологічну силу, яка формуватиме обличчя Землі: біосфера перейде до свого нового стану, сфери розуму – ноосфери. Розвиток оточуючого середовища і людського суспільства здійснюватиметься нерозривно [2, с. 67–76].

За розвідками В. Ясвіна саме на новий тип екологічної поведінки і свідомості в суспільстві орієнтує універсальна етика (А. Торо, М. Ганді, А. Швейцер та ін.). Як зазначають С. Дерябо і В. Ясвін, «вона не проводить у ціннісному відношенні розмежування між людиною та іншими живими істотами... представники природи такі ж повноправні суб'єкти, як і людина... Її найважливіший постулат полягає у ствердженні необхідності поширення сфери дії людської етики і на все природне [3, с. 2]».

З огляду на результати розвитку ідей коеволюції і біоцентризму стверджується сьогодні й ідея екоцентризму. Її відзначає більш глибока наукова обґрунтованість, орієнтація на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини природі, суб'єктивне сприйняття природи, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з нею.

Водночас із огляду на реалії сучасності слід визнати, що антропоцентричні погляди на природу до цього часу превалюють у масовій свідомості, а екоцентричні є етапами розвитку філософських і конкретно-наукових ідей та відповідних їм суспільних рухів. Як зазначає з цього приводу Ю. Олейніков, «щоб суттєво впливати на свідомість широких народних мас, нові наукові досягнення мають набути зримого, практично значущого для їх життєдіяльності значення [5, с. 27]».

Однак, як підтверджують результати нашого дослідження, означені ідеї ніде в світі в широкому масштабі так і не реалізовані, хоча в міру поглиблення екологічної кризи сфера їх дії на свідомість і поведінку людини, на політику світових держав у галузі природокористування поступово розширюється.

В історії філософських і педагогічних ідей, у системах освіти й виховання неодноразово робилися спроби побудувати зміст освіти з позиції космоземної

всеедності. Починаючи з Я. Коменського, офіційного статусу набуває принцип природовідповідності. Він розглядав людину як органічну частину природи, яка живе відповідно до її законів і розвивається циклічно згідно з порами року.

Відповіддю на вимоги часу став науковий доробок і досвід організації спілкування учнів із природою, представлений у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Погляди його на досліджувану проблему відповідали не лише сучасним йому вимогам, але і набагато випередили свій час. Про визначну роль природи у виховній системі В. Сухомлинського свідчать такі його слова: «Не можна не враховувати, що життя наших дітей відбувається серед природи, природа входить у духовне життя дитини і як нерукотворна краса, і як сфера творчості, як поле, на якому створюється краса душі. Ми глибоко переконані в тому, що бережливе, турботливе ставлення до природи, праця, яка прикрашає рідну землю, – це найважливіша умова формування духовної краси... Усе це діти більше відчують серцем аніж розуміють, аніж міркують про це [7, с. 121]».

Отже, можемо констатувати, що серед розмаїття соціальних інституцій, покликаних формувати екоцентричну свідомість і поведінку особистості, загальноосвітня школа посідає особливе місце. Її виховний вплив не тільки тривалий і цілеспрямований, він відбувається саме в той період життя людини, який відзначається особливою чутливістю до сприйняття природних цінностей. До того ж у зв'язку з цим, що екологія дедалі більше переходить на міжпредметний рівень, набуває міждисциплінарного характеру, саме в процесі освоєння основ наук складаються об'єктивні передумови для формування в учнів екоцентричного ставлення до природи на базі не лише природничих, але й гуманітарних наук.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борейко В.Е. От составителя. Этико-эстетический подход в охране дикой природы и заповедном деле / Борейко В.Е. – К., 1997. – С. 4 – 8.
2. Вернадський В.І. Декілька слів про ноосферу. Імпакт / Вернадський В.І. – 1989. – №3. – С. 67 – 76.
3. Дерябо С.Д. Культурно-историческая обусловленность кризиса европейского экологического сознания. Culture and word / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин.–1994. – Ноябрь. – С. 1 – 2.
4. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология: Ростов-на-Дону: Из-во “Феникс” / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – 1996. – С. 269.
5. Олейников Ю.В. Экологическая обусловленность мировоззренческих трансформаций. Мир психологии / Ю.В. Олейников. – 1997. – №1. – С. 26 – 28.
6. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: [моногр.] / Григорій Петрович Пустовіт. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т 5.– 670 с.

Янченко Т.В.
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

РОЗВИТОК ДИТИНОЗНАВСТВА ЯК КОМПЛЕКСНОЇ НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Спрямованість вектору сучасної освіти на дитиноцентризм, забезпечення прав дитини на всебічний вільний розвиток вимагає системного підходу до розуміння природи дитини, її різноманітних потреб, закономірностей становлення особистості. Відповіддю на такі запити освіти та педагогічної науки може стати дитинознавство як комплексна наукова галузь, що інтегрує знання про розвиток дитини та дитинство в різних соціальних та історичних контекстах. Завдяки дитинознавству утверджується думка про те, що «кожна дитина є неповторною й унікальною особистістю», а «знання дитини, закономірностей і факторів її розвитку й формування – це актуальна вимога педагогічної науки» [1, с. 7].

Дитинознавство має власну історію та досвід науково-практичного розвитку у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі. Так, К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (1868 – 1869) зазначав, що для педагога є важливим всебічне вивчення дитини: «Та як було б зовсім безглуздо для медиків обмежитися вивченням самої терапії, так було б безглуздо для тих, хто хоче присвятити себе виховній діяльності, обмежитися вивченням самої педагогіки тільки як зібрання правил виховання. Що сказали б ви про людину, яка, не знаючи ні анатомії, ні фізіології, ні патології, не кажучи вже про фізику, хімію та природничі науки, вивчала б лише терапію і лікувала б за її рецептами, те саме майже можете ви сказати й про людину, яка вивчила б лише самі правила виховання, що їх звичайно викладають в педагогіках, і керувалася б у своїй виховній діяльності самими цими правилами... не вивчивши тих явищ природи й душі людської, на яких, можливо ґрунтуються ці правила й поради» [2, с. 193].

Педагогічна антропологія К. Ушинського, яку в окресленому контексті можна прирівнювати до дитинознавства, передбачала всебічне вивчення дитини як предмета виховання. Учений наголошував: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх її відношеннях, то вона повинна пізнати її також в усіх відношеннях» [2, с. 199].

Вершиною розвитку дитинознавства стала педологія як біосоціальна інтегративна наука про закономірності та специфіку розвитку дитини, що обґрунтовує на їх основі цілісний підхід до організації та змісту виховання і навчання.

Педологія як самостійна наукова галузь зародилася у кінці XIX ст. у США і набула поширення, передусім, завдяки інноваційній науково-практичній діяльності американських учених С. Холла, О. Крімена та їхніх послідовників, які розглядали педологію як науку про комплексне вивчення

дитинства і наполягали на використанні результатів таких досліджень у процесі реформування освітньої системи на наукових засадах [3, с. 116].

Особливого розвитку в Україні педологія набула у 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. завдяки комплексним дитинознавчим дослідженням П. Блонського, Л. Виготського, О. Дорошенко, О. Залужного, А. Мандрики, І. Соколянського, М. Тарасевича, Я. Чепіги та багатьох інших учених. На основі дитинознавчих педологічних досліджень радянська влада планувала здійснити реформування системи освіти та виховання, тому вони стали масовими і охоплювали усі категорії дітей.

Розвиток педології в радянській Україні як провідного напряму науки і практики супроводжувався її інституційним оформленням, тобто створенням відповідних науково-дослідних і науково-практичних установ: науково-дослідних кафедр педології в Одесі, Харкові та Києві; Центральної досвідно-педологічної станції у Харкові та місцевих досвідно-педологічних станцій у Києві, Одесі і Катеринославі; відділів соціального виховання з лікарсько-педагогічними консультаціями та колекторами при губернських відділах освіти; районних педологічних кабінетів; осередків педологічної служби у школах [3, с. 340].

Результати дитинознавчих досліджень у зазначений період стосувалися багатьох аспектів функціонування школи та інших закладів освіти. Їх урахування педагогами сприяло індивідуалізації навчання та виховання (наскільки це взагалі було можливо в умовах колективної радянської педагогіки 20-х – початку 30-х років ХХ ст.), профорієнтації, науковій організації праці у школі, запровадженню оцінювання успішності учнів за допомогою тестування, забезпеченню гігієни праці школярів, доцільному розподілу їхнього навантаження, вирішенню соціально-педагогічних проблем, як-от: виховання колишніх безпритульних і неповнолітніх правопорушників, соціалізація і навчання дітей з особливими потребами, насамперед сліпоглухонімих, турбота про здоров'я дітей робітників і селян, а також вихованців дитячих будинків і містечок [3, с. 196].

У Радянському Союзі педологія була заборонена у 1936 р., оскільки її науково-практичний зміст і використовувані нею методи абсолютно не відповідали загальній політико-ідеологічній і економічній ситуації 30-х років ХХ ст. [3, с. 283].

Ідеї педології мали певний вплив на розвиток дитинознавства другої половини ХХ ст. Так, вивчення дитинства та впровадження його результатів у педагогічну практику здійснювалися в межах інших наук, передусім психології та дефектології, чому сприяло створення в УРСР у середині 40-х років ХХ ст. науково-дослідних інститутів психології та дефектології. У процесі психологічних досліджень дитини в окреслений період вивчалися питання, які свого часу становили предмет педології (увага, уява, мислення, пам'ять дітей, психологічне обґрунтування навчально-виховного процесу та вибору професії), застосовувалися принципи (дитиноцентризм, розуміння цілісності розвитку дитини, визнання її як соціально активної істоти, урахування залежності психічного розвитку дитини від її віку,

орієнтація на навчально-виховну практику) та методи вивчення особистості (спостереження, аналіз продуктів діяльності учнів, психолого-педагогічний експеримент, анкетування, тестування), адекватні тим, що використовувалися педологією [3, с. 342].

Досвід педології як найбільш відомого варіанту дитинознавства у контексті його історико-педагогічного розвитку, її діагностичний інструментарій є цінним джерелом для здійснення комплексних наукових досліджень дитинства, його педагогічних, психологічних, фізіологічних та інших складових, оскільки нині зростає значення інтегративних дитиноцентричних студій, підсилюється їх орієнтованість на вирішення проблем навчання, виховання та соціалізації різних категорій дітей. Саме тому у наш час розвиваються окремі галузі науки про дитину (дитинознавства), які колись почасти були складовими педології: дитяча (педагогічна) психологія, вікова психологія, психодіагностика, соціальна педагогіка та інші.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинська О. В. Деякі питання етимології педагогічного знання / Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. – С. 3–15.

2. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1983. – С. 192–479.

3. Янченко Т. В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика: монографія / Т.В. Янченко. – Чернігів: Десна Поліграф, 2016. – 448 с.

Секція II

Педагогічні дослідження в контексті індивідуального і колективного наукового пошуку

Андрієвський Б.М.
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Використання науково достовірної інформації про імовірні кількісні і якісні характеристики організації навчання і виховання підростаючих поколінь є однією з необхідних умов ефективного розвитку суспільства. В сучасній науковознавчій літературі під прогнозом розуміють імовірні якості або стани об'єкта в будь-який момент часу. Найбільш повно суть даного поняття, на нашу думку, викладено в «Робочій книзі з прогнозування»: це – науково обґрунтоване судження про ймовірні можливі стани об'єкта в майбутньому і альтернативні шляхи та строки їх здійснення [3, с.393].

Ступінь прогнозування в різних наукових дисциплінах далеко неоднакова. Педагогіка, на жаль, знаходиться на початковому стані його розвитку. Ознайомлення з відповідними літературними джерелами засвідчує, що однією з обов'язкових умов якісного прогнозу є правильне його якісне методологічне обґрунтування [4, с.79]. Недостатньо чітка методологічна база викликає ускладнення в проведенні дослідження, призводить до невисокої достовірності одержаних результатів, суб'єктивної оцінки явищ і процесів, знижує їхню наукову цінність.

Прогностичний пошук базується на системі філософських, міждисциплінарних і частково наукових вихідних положень. На філософському рівні це – категорії та закони матеріалістичної діалектики, каузальність, переходу кількісних змін у якісні, єдність й боротьба протилежностей, заперечення та інші [1, с.6]. Принципи філософського рівня мають всеохоплюючий характер і виступають в якості універсального методу та знаряддя пізнання.

На міждисциплінарному – методологія складає сукупність принципів, інтегрованих із конкретних наук. Це – системність, комплексність, програмно-цільовий підхід до організації та проведення дослідження, психолого-педагогічні концепції про розвиток особистості та ін.

Відносно конкретного наукового рівня, то він охоплює цілісність розгляду об'єкта дослідження, пріоритетність розв'язання завдань, однозначність термінологічного апарату, адекватність використаних методів, принципи конкретної науки [2]. Так, сучасна освітня парадигма визначає принципи демократизації, гуманізації, багатозначність форм інтеграції змісту, особистісну орієнтованість навчально-виховного процесу, цілісність, гуманістичність, синергетичність, діалектичність, системність.

Таке розмежування носить відносно умовний характер, а реальний дослідницький процес вимагає відповідної адаптації засобів та врахування специфічних особливостей галузі їхнього використання.

Механізм прогнозування в сфері освіти базується на загальносоціологічних основах імовірних перспектив соціально-економічних і культурологічних структур, що виступають в якості магістральних напрямів суспільного розвитку. Оскільки до об'єктів педагогічного прогнозування відносяться такі складні підсистеми, як: дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, професійно-технічна, післядипломна вища освіта, прогнозні розробки мають носити цілісний та комплексний характер. У той же час наукові дані свідчать, що найбільшою надійністю та достовірністю вирізняються прогнози, предмет яких представлений як система. Остання в загальному вигляді представляє собою цілісний імплікаційний комплекс елементів, які створюють структурну єдність і виступають в якості цілого з середовищем. Суттєва ознака системи є наявність чіткої структури зв'язків. Системний аналіз вигідно відрізняється від інших методів дослідження, дозволяє представити процес у вигляді моделі-схеми, виявити найбільш суттєві якості і головні показники, які складають основу, каркас об'єкта, що вивчається [4, с.118].

У цьому плані перспективні розрахунки розвитку освіти мають бути безпосередньо пов'язані з усіма її складовими компонентами. Мається на увазі розгляд загальної середньої, спеціальної, професійно-технічної та вищої школи в єдиному цілісному комплексному підході до їх передбачення на засадах наукових концептуальних положень, врахування особливостей структури, а також рушійних чинників, що забезпечують їх цілісність і самостійність.

Таким чином, науково обґрунтоване передбачення перспектив освіти необхідно розглядати в якості складової частини соціально-економічного розвитку держави, конкретного регіону забезпеченням умов для повноцінного виконання її навчально-виховних завдань. Прогностичним розрахункам передують глибоке і всебічне вивчення всієї системи освіти, досягнень рівнів її розвитку, міри впливу чинників на різноманітні аспекти реалізації соціально-економічних функцій тощо.

Багатогранність розв'язання прогностичних задач ставить проблему підбору методів і прийомів пізнання, відповідних особливостями і характеру досліджуваних об'єктів, які дають високу точність результатів. Зокрема, найбільш поширеним у теорії на практиці прогностичних пошуків є нормативний та пошуковий підходи. Пошукове передбачення в загальному вигляді зводиться до умовного продовження в майбутньому тенденцій розвитку об'єкта та оточуючого його середовища, які вже склалися. Його мета – виявити можливі зміни, які можуть з'явитись у перспективі, і очікувані проблеми при зберіганні тенденцій розвитку об'єкта, що досліджується. Щодо нормативного підходу, то він передбачає очікувані параметри даними з наступним знаходження шляхів та способів їх досягнення ідеального стану. У прогностичних розробках ефективним є раціональне поєднання нормативних та пошукових методів дослідження.

Отже, комплексний характер дослідження розвитку загальноосвітньої школи залежить від великої кількості різноманітних і часто недостатньо визначених чинників, обумовлює її розгляд з позиції системного підходу. Він вимагає забезпечення взаємозв'язку об'єкта прогнозування з внутрішніми його

компонентами і «зіткнення» з іншими видами економічного, соціального, демографічного та інших видів розробок. та відображення очікуваних змін в структурі освіти. Тенденції та її перспективи можуть бути вірно зрозумілі лише в поєднанні з розвитком суспільства в цілому, включаючи виробництво, соціальні відносини, духовне життя, сім'ю та інші сфери життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Методичний посібник для курсу «Основи педагогічних досліджень» / Б.М.Андрієвський. – Мукачево: МДУ, 2010. – 57с.
2. Гершунський Б.С. Педагогическая прогностика, методология, теория, практика. / Б.С. Гершунський. –К.:Вища школа, 1989. – 200 с.
3. Рабочая книга по прогнозированию / отв. ред. И.В. Бестужев. – Лада. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
4. Ковальчук В.В.Основи наукових досліджень. Навчальний посібник / В.В.Ковальчук. –К.: Видавничий дім «Слово»,2009. – 240 с.
5. Храленко Н.И. Философско-методологические проблемы прогнозирования / Н.И. Храленко. – Л.: Издательство ЛГУ, 1980. – 167 с.

Бедриченко Л.І.

*здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРАЦІ І ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ В.М. МЯСИЩЕВА

Сучасні трансформації в економічній, соціально-політичній і духовній сферах української держави і суспільства спричинили зміни пріоритетів у вітчизняній соціальній психології, управлінні, педагогіці. Уточнюються підходи до вивчення особистості та соціально-психологічних явищ і процесів в різних соціальних групах; наголошується на необхідності чесної, сумлінної, напруженої та ініціативної праці кожної людини, формування якої є одним із найважливіших завдань трудового виховання.

Звернення до наукової спадщини Володимира Миколайовича Мясищева (1893-1973), його концепції «Психології ставлень особистості», яка ґрунтується на історико-еволюційному підході до формування особистості, де провідне значення мають діяльність, спілкування і ставлення, є однією із методологічних основ теоретичного і практичного вирішення цих проблем.

Метою нашої роботи є розкриття соціально-психологічних основ трудової діяльності і трудового виховання, що сформульовані В.М. Мясищевим майже сто років тому і є актуальними донині.

За В.М. Мясищевим, праця – це творче перетворення дійсності, вища свідомо і доцільна діяльність, в котрій людина виступає як ініціативний діяч, як суб'єкт, тобто як особистість. У своїй діяльності працівник (службовець)

учень обов'язково взаємодіє з оточуючими людьми, при цьому йому потрібно враховувати і адаптуватися до динамічної системи відносин у колективі, залишаючись адекватним. Саме соціальна психологія дозволяє вивчати особистісні ставлення і взаємовідносини у колективі, взаємовпливи колективу й особистості, шляхи формування оптимального морально-психологічного клімату, спрямованості працівників на досягнення найкращих трудових результатів, на взаємодопомогу і підтримку, коли загальна колективна справа стає важливою для людини і стимулює її до творчого виконання своїх обов'язків. В.М. Мясищев стверджував, що не тільки соціальна психологія, але і «...психологія та фізіологія повинні представляти науки не про абстрактну і бездіяльну людину, а про людину насамперед в основній і характерній для неї діяльності – у праці» [4, с. 13].

Розглядаючи ставлення людини до праці як особистісну категорію, вчений характеризує її в залежності від активно-позитивної спрямованості особистості на досягнення високих результатів, від позитивного інтересу або від марнославства, пихатості чи інших утилітарно-егоїстичних мотивів. Одна людина вбачає у праці джерело матеріального добробуту і власної значимості в очах оточення; інша має високу суспільну свідомість і принципове ставлення до праці. У першій – провідними мотивами слугують корисні особисті мотиви та егоїстичне самоствердження; у другій – ці мотиви поступаються принциповим установам. Вони і обумовлюють максимальні зусилля і високу продуктивність праці людини. Тому В.М. Мясищев дає таку пораду керівникам: «Треба обов'язково враховувати соціальну ситуацію і соціальну динаміку взаємовідносин між людьми у процесі діяльності і між людиною та її працею у системі людських цілей» [1, с. 12].

В основу адекватного розуміння процесів трудової діяльності, за В.М. Мясищевим, потрібно покласти поняття особистості і відносин, а не тільки психічні функції сприймання, пам'яті, мислення. Враховуючи ставлення людини до праці, її мотивів і стилю роботи, усвідомлення її значення, ставлення і вимог до себе та до результату своєї праці, можуть бути, на думку вченого, зрозумілі процеси запам'ятовування чи забування, уваги чи розсіяності, стан афекту чи повної байдужості.

Суттєвими чинниками, що визначають зміст і динаміку трудового процесу є усвідомлення мети і значення праці, які В.М. Мясищев називає «усвідомленістю ставлення». Наприклад, при однаковій майстерності педагогів у викладанні якогось одного предмету успішність учнів може значно відрізнятись внаслідок їх різного ставлення до цих учителів, і значить до предмету загалом. Відсутність зацікавленості у праці, так само, як і відсутність інтересу до виробничого процесу, на думку вченого, значно знижують активність працівників і загальну продуктивність праці [6, с. 150-151]. Тому важливою задачею психології, педагогіки, управління у педагогічному/ трудовому процесі В.М. Мясищев вважав вивчення формування ставлення людини до учбової / виробничої діяльності, до праці і учнівського/ виробничого колективу.

Умовами успіху в будь-якій діяльності є, на думку вченого, інтерес, захоплення і любов виконавця до тієї чи іншої форми праці. А почуття відповідальності й усвідомлення необхідності діяльності є тією спонукою, що дозволяє людині довести розпочату справу до кінця. Відповідальне ставлення людини до праці В.М. Мясищев вважав основою працездатності, сформованою схильністю до праці, що дозволяє людині переборювати втому, не залишати роботу у разі невдачі. У вольової і зацікавленої людини завжди висока працездатність, що надає їй можливості виконувати значний обсяг роботи. Це, на думку вченого, важливо враховувати у процесі керівництва виробничим/педагогічним колективом, у виховному процесі, у різних наукових дослідженнях.

Отже, В.М. Мясищев вважав потребу у праці однією із основних життєво важливих потреб людини, яку необхідно цілеспрямовано і наполегливо виховувати. Важливим також є емоційний, чуттєвий компонент у психологічній структурі діяльності: «Це емоційне задоволення діяльності пов'язує її з потребами» [3, с. 9].

Учений уважав, що взаємини з іншими людьми виступають визначальним чинником ставлення до діяльності, вони викликають підвищену активність, напруженість або, навпаки, заспокоєність, безініціативність. Ставлення до інших людей і до діяльності у свою чергу обумовлює ставлення людини до себе, а праця формує здорову особистість.

Великого значення для процесу трудової діяльності вчений надавав потребі у колективі, що формує вимогливість до себе, самоконтроль і повагу до оточуючих людей, тому виховання цієї потреби – важливе завдання педагогіки.

Розпочавши вивчати трудову діяльність людини у двадцяті роки минулого століття, В.М. Мясищев відразу приділяв особливу увагу розробці питань трудового виховання дітей і молоді. Під трудовим вихованням зазвичай ми розуміємо «процес залучення молоді до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передавання їй виробничого досвіду, розвитку в неї творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці» [7, с. 417]. Схожу думку обстоював свого часу вчений, а його переконання не втратили своєї актуальності і донині: «Шкільні інтереси значно відображаються на формуванні вибору професії. Недоліком роботи школи являється те, що вона формує інтереси в межах підготовки до вступу у вуз, і не виховує інтереси до виробничих професій» [2, с. 8]. Участь школярів у роботі різноманітних гуртків, виконання домашніх обов'язків учений уважав умовою виховання професійних інтересів. Головне, щоб посильна праця для них була обов'язковою, і залежала не тільки від бажання вихованця, а й визначалася суспільними вимогами: «Завдання суспільно-трудового виховання полягає у синтезі бажання і обов'язку у праці, в об'єднанні свободи і необхідності праці... завдання виховання – зробити діяльність предметом потреби» [5, с. 19]. Навчити людину «жити для того, щоб працювати» за міркуваннями вченого означає виховати одну з найкращих людей у державі, тому що найбільш повне

задоволення і реалізацію людина знаходить у трудовій самовідданості, суспільній значимості.

Безсумнівно, розглянуті нами соціально-психологічні погляди В.М. М'ясищева мають велику теоретичну і науково-практичну цінність, можуть слугувати методологічною основою для вдосконалення діяльності суб'єктів освіти і управління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. М'ясищев В.Н. Личность ребенка невротика в неврологических учреждениях / В.Н. М'ясищев // Дети психоневротики и лечебно-воспитательная работа с ними. – М.-Л.: Учпедгиз., 1934. – С. 5-19.

2. М'ясищев В.Н. Некоторые вопросы психологии отношений человека / В.Н. М'ясищев // Ученые записки ЛГУ. Серия философских наук. – Вып.9 Психология и педагогика – № 214 – Л.: ЛГУ, 1956. – С. 3-10.

3. М'ясищев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. М'ясищев // Склонности и способности – Л.: ЛГУ, 1962. – С. 3-14.

4. М'ясищев В.Н. Основные вопросы теории и практики лечения трудом в психоневрологических учреждениях / В.Н. М'ясищев // Вопросы трудовой терапии – М., 1958. – С. 12-21.

5. М'ясищев В.Н. Проблема потребностей в системе психологии / В.Н. М'ясищев // Ученые записки ЛГУ. Серия философских наук. – Вып.11. Психология и педагогика – № 244 – Л.: ЛГУ, 1957. – С. 3-23.

6. М'ясищев В.Н., Рубинова Р.С. О факторах, обуславливающих повышение эффективности трудотерапии психических больных / В.Н. М'ясищев, Р.С. Рубинова // Материалы пятого Всесоюзного съезда невропатологов и психиатров. – Т.1. – М., 1969. – С. 150-151.

7. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник / О.М. Степанов, М.М. Фіцула – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.

Вдовиченко Р.П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського*

РОЛЬ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Освіта виступає вагомим фактором суспільних змін, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, зокрема, вища освіта формує інтелектуальний потенціал суспільства. Освітнє середовище університету має прямий вплив на виховання студентської молоді, самоутвердження і саморозвиток кожного студента, культивування кращих рис української ментальності, що дозволяє природно входити в контекст сучасної культури та сприяє забезпеченню розвитку особистості майбутнього спеціаліста в Україні.

Ефективно організована система виховних завдань університету формує повноцінну цілісну особистість студента, який засвоїв систему суспільних вартостей. В умовах розвитку суспільства мета виховання розвивається відповідно до нових цілей і цінностей, така система є необхідною не тільки для університету, а й для всього суспільства в цілому. Головна мета національного виховання визначена у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»): «набуття молодими поколіннями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури національних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистих рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [2, с. 18]. Відтак, діяльність викладача вищої школи має бути спрямована на формування творчої особистості громадянина України з багатим духовним світом, активною життєвою позицією, який вміє орієнтуватися в складних умовах сьогодення та оптимально спроможний самоактуалізуватися в суспільному й особистісному житті.

Професійна діяльність педагога – це духовний, інтелектуальний та культурний потенціал, що дозволяє розвивати студента як особистість з фундаментальними та дієвими знаннями, розвиненим сильним і гнучким мисленням. Зважаючи на цілі виховання в українському суспільстві, діяльність викладача вищого навчального закладу – це особливий різновид творчої інтелектуальної праці.

Особливої актуальності набуває педагогічна діяльність куратора академічної групи, яка полягає, насамперед, у доборі змісту, форм і методів виховного процесу, розробці технологій досягнення мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою. Саме куратор вступає у взаємини з однією й тією ж групою студентів протягом всього періоду навчання, а також створює певну виховну систему академічної групи, успішність якої залежить від високопрофесійної підготовки педагога [4, с. 103-104].

Таким чином, є всі підстави вважати, що сучасний куратор академічної групи повинен нагромаджувати у собі ті риси та здібності, які необхідні для вирішення завдань підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що основні положення підготовки майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи надані у наукових дослідженнях (А. Алексюк, І. Бех, С. Вітвицька, І. Соколова, Г. Троцько та інші науковці). У працях видатних науковців висвітлено теоретико-методологічні засади навчально-виховної роботи зі студентською молоддю у вищому навчальному закладі, органічний зв'язок професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, науково-теоретичні аспекти професійної майстерності й духовної культури (І. Зязюн, О. Дубасенюк, М. Соловей, Л. Філінська та інші науковці). Різні складові проблеми ролі та місця куратора, його діяльності в академічній групі розкрито у наукових працях (В. Алфімова, О. Винославської, Л. Дябел, О. Клименко, Л. Мороз та інші науковці).

З огляду на сказане, вивчення, аналіз, осмислення ролі виховної роботи зі студентською молоддю у вищому навчальному закладі стає особливо актуальним у педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів освіти. Саме у процесі виховання має бути реалізована мета та основні принципи національного виховання шляхом впровадження педагогіки співробітництва, формування поваги до особистості кожного окремого студента і викладача.

Куратор академічної групи є значимою людиною для студентів, роль якого полягає у створенні позитивного мікроклімату, взаєморозуміння та співпраці, партнерських стосунків між студентами академічної групи [1, с. 18]. Як наслідок, багатогранна діяльність куратора академічної групи вимагає від нього належної психолого-педагогічної підготовки та високого рівня загальної культури [3, с. 120].

Сучасні тенденції, направлені на різнобічний розвиток особистості студента та орієнтацію навчально-виховного процесу на підтримку його самоврядування та самонавчання у вигляді індивідуальної освітньої траєкторії [5, с. 150], потребують видозміни змісту роботи куратора групи. Якщо поглянути на справу ширше, то це стосується виховання у студентів толерантного та відповідального ставлення до своєї країни, досягнення високої культури міжособистісних відносин, розвиток у студентів духовності, моральності, толерантності у відношенні до інших, на основі чого набувається позитивний досвід взаємин і спілкування.

Особливої актуальності набуває визначення куратором відповідних форм та методів виховної діяльності зі студентськими колективами. Важливе місце серед них займають кураторські години, бесіди, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії, вікторини, круглі столи, ділові зустрічі, тематичні конференції, диспути, тематичні вечори, свята, обряди, участь у державних акціях, флешмобах, робота клубів за інтересами, фестивалі, відеолекторії та ін.

Складові педагогічної культури – науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт), прагнення до самовдосконалення. Зрозуміло, що цією педагогічною культурою має володіти викладач вищого навчального закладу, бо, як ніхто не може дати іншому того, що немає сам, так не може розвивати, виховувати й навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений.

Звідси випливає, що особистість куратора академічної групи, стиль його взаємовідносин зі студентами є одним із визначальних факторів створення сприятливого емоційного фону в студентському середовищі, наявність гнучкого й творчого підходу до проблем виховної взаємодії, прагнення до саморозвитку [4, с. 44].

Виходячи із сказаного вище, можна зробити висновок, що ефективна робота куратора академічної групи є одним з найвагоміших чинників успішної організації виховного процесу у закладі вищої освіти на принципах гуманізму, демократизму, оптимізму, індивідуально-особистісного підходу, наступності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 280 с.
2. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К.: Либідь, 1994. – 24 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами: навч. посібник / В. І. Тернопільська. – Тернопіль: Вид-во «Богдан», 2014. – 184 с.
5. Шаров С. В., Шарова Т. М. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи / С.В. Шаров. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2017. Т. 2. №. 19. С. 149–154.

Галета Я.В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського
державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*

ГЕНЕЗА КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ОСОБИСТОСТІ» В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Як ми знаємо, особистість і соціум є двома полюсами соціальної дійсності, де особистість є конкретно-історичне явище, а суспільство формує властивий йому тип особистості.

Головний сенс соціального розвитку людини Д.І. Фельдштейн бачить в привласненні суспільної сутності людини. Міра оволодіння людиною соціальним досвідом дій і стосунків, усвідомлення себе в суспільстві, бачення себе в інших людях, готовність до відповідальної дії у навколишньому світі – результат соціального розвитку.

Перспективним нам видається розгляд особистісного розвитку в умовах інформатизації відносно соціальної зрілості.

Загальноживане розуміння поняття «зрілість» наведено в словниках. Словник української мови визначає «зрілість» як «стан організму, який досяг повного розвитку; високий ступінь розвитку, досконалості, майстерності». І далі «зрілий – який досяг певного розвитку, властивого людині; який має великий досвід, досяг високої майстерності, цілком сформований; глибоко продуманий, створений, здійснений на основі великого досвіду, майстерності і т. ін.» [8].

На думку Л.М. Когана, поняття «зрілість» може бути застосоване у будь-якій складній системі для характеристики її окремих елементів і всієї системи в цілому. І це такий стан елементів і всієї системи, при якому даний елемент здатний цілком здійснити свої функції, реалізовувати в практичній діяльності

(функціонуванні) свої якісні характеристики. Тобто зрілість системи в цілому означає повну реалізацію її системної якості [3].

З безлічі визначень зрілої особистості, у яких фіксуються основні прояви властивостей, заслуговує на увагу трактування П.Я. Гальперіна, який вважає, що особистість можна вважати зрілою тоді, коли вільно і свідомо вибираються і ставляться нею цілі своїх дій (з урахуванням причинних відносин, свого морального почуття), за наслідки яких особистість несе відповідальність перед природою, суспільством і своїм сумлінням [2, с. 91].

У соціально-психологічному контексті поняття "зрілість" найчастіше трактується як досягнення в розвитку особистості й індивідуальності, які характеризуються здатністю людини до "самостояння" в житті, коли вона не потребує тих "підпор" і "допомогах" з боку інших, які б підтримували її життєву рівновагу і забезпечували б протистояння труднощам життя (К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андрєєва, О.Г. Асмолов, В.І. Слободчиков та ін.).

Зокрема, Г.С. Сухобська [9] зупиняється на характеристиці найважливіших атрибутів індивідуально-психологічної зрілості, до яких вона відносить наступні здібності: до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях на основі розвинених умінь здобувати потрібну інформацію і аналізувати її стосовно цілей, пов'язаних з розв'язанням конкретних і нестандартних ситуацій в усіх сферах життєдіяльності; до мобілізації себе на виконання власного рішення про дію всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально не вмотивованому бажанню його припинити ("втомився", "не хочу", "важко" і тому подібне); до самостійного відстежування ходу виконання власних дій і їх результатів (що припускає готовність особи до "нормального уявного роздвоєння" на "Я-виконавця" і "Я-контролера"); до прояву оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості й об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків; до емоційно-адекватної реакції на різні ситуації власної поведінки.

Загальнофілософське розуміння цього поняття передбачає, що йдеться про складну систему з особливим типом функціонування і розвитку. Їй притаманна внутрішня оптимальність. Саме оптимальність функціонування забезпечує не тільки спрямованість розвитку особистості, виникнення і нагромадження її нових стратегічних можливостей, але виявляє себе як показник її цілісності, організованості, що є важливим фактором її подальшого розвитку.

Узагальнюючи різнобачення змісту феномену "соціальна зрілість особистості", В.В. Радул зазначає, що: "особистість є суб'єктом діяльності людини, яка в свою чергу спрямована на перетворення навколишньої дійсності" [5, с.25-26]. Кожна людина засвоює конкретно-історичні форми і способи пізнання світу й формує тим самим індивідуальну, неповторну особистість у культурному змісті, сформовану власним життєвим досвідом і способом його пізнання [5, с. 26].

Проведений аналіз показав залежність визначення змісту зрілості особи від конкретної культури, «оскільки людина формується в конкретному історичному часі й просторі, в процесі практичної діяльності і виховання» [6, с. 41].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодрийяр Ж.В. Тени молчаливого большинства, или Конец социального / пер. Н.В. Суслова. Екатеринбург / Ж. Бодрийяр: Изд-во Урал. Ун-та, 2000. – 96 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию/ П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
3. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. — М.: Мысль, 1984. –252 с.
4. Мамфорд Л. Техника и природа человека // Новая технократическая волна на Западе. –М.: Прогресс, 1986. – С. 225-239.
5. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості / В.В. Радул. –Харків: Мачулін, 2017. –442 с.
6. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574, [2] с.
7. Розин В.М. Понятие и современные концепции техники / В.М. Розин. – М.: ИФ РАН, 2006. – 255 с.
8. Словник української мови. В 10 томах. Т.3. / Ред. Кол. І.К. Білодід та ін. –К: Наукова думка, 1972. – 744 с.
9. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогіки // Новые знания / Г.С. Сухобская. – 2002. – №4. – С.17 – 20.

Кан О.Ю.

*здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки»
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ДЖЕРЕЛА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

В історико-педагогічних дослідженнях джерельна база виступає основою їх опрацювання. Вона є засобом для вичленення, розкриття тієї чи іншої ідеї, факту, системи тощо[2, с. 44-45].

Однією з груп джерельною бази, що є основою опрацювання проблеми підготовки філологів в університетах України II половини ХІХ – початку ХХ століття, є праці, які містять інформацію щодо організаційно-методичних засад підготовки філологів, надруковані у період з 1850 по 1917 роки (статті, нариси, монографії, огляди, матеріали нарад, з'їздів тощо). Джерела цієї групи представлені працями про систему освіти взагалі та особливостей філологічної освіти, зокрема, загальні філологічні праці, матеріали, що стосуються процесу викладання філологічних дисциплін, курсів лекцій, практичних занять, новітніх методик того часу тощо [1, с. 243-244].

У свою чергу їх можна поділити їх на декілька підгруп:

1) праці, що містять інформацію щодо системи освіти того часу, вдосконалення навчального процесу у закладах вищої освіти, реформування організації навчання тощо, які мають безпосереднє відношення до функціонування історико-філологічних та філософських факультетів університетів;

2) видання, присвячені певному періоду діяльності університетів, які охоплюють діяльність історико-філологічних та філософських факультетів університетів;

3) праці з філології, які містять огляди з філологічних наук, де обговорюються питання на тему філології та її місця серед інших наук, а також загальні філологічні питання;

4) підручники, методичні вказівки, рекомендації, конспекти лекцій тощо для студентів та слухачів історико-філологічних та філософських факультетів університетів;

До робіт першої підгрупи відносяться, в основному, публікації, надруковані професорами навчальних закладів, науковцями, громадськими діячами, які порушували питання щодо форм, змісту і методів навчання, що переважали в університетах того часу. Особливий інтерес представляють статті, опубліковані в журналі «Вісник Європи»: «До питання про університетську освіту» за підписом П. П. (1913 р.) і «З питання про лекційну систему у вищій школі» Н. Карєєва (1913 р.), а також праця, яка вийшла окремим виданням «Записка про недоліки нинішнього стану наших університетів» Н. Любимова (1876 р.), де розглядаються питання існуючої системи викладання, форм і методів навчання в університетах. Неабиякий інтерес становлять статті «Предметна система в наших університетах та її застосування до філософських наук» В. Івановського (1907 р.), «Роздуми про реформу університетського навчальну будову на основі предметної системи» М. Покровського (1906 р.) тощо. Основні питання цих публікаціях стосуються недоліків існуючої лекційної системи навчання та впровадження практичних занять на новому рівні.

До другої підгрупи належать видання, присвячені діяльності університетів за певний проміжок часу, які містять відомості про діяльність історико-філологічних та філософських факультетів університетів.

Так, «Історія Львівського університету» Л. Фінкеля (1894 р.) описує всі факультети університету, включаючи філософський, де здійснювалася підготовка майбутніх філологів.

Джерелами матеріалу з підготовки філологів в Чернівецькому університеті можуть служити історичні роботи, в яких розглядається розвиток і діяльність Чернівецького університету в цілому: «Чернівецький університет за 25 років його існування» (1900 р.) і «Альма Матер Франциска Жозефіна» А. Норста (1900 р.).

У праці «Двадцятип'ятиріччя імператорського Новоросійського університету» (1890 р.), А. Маркевич описує діяльність навчального закладу за 25 років його існування (відомості про студентів та викладачів університету за

цей період, звітну інформацію про діяльність історико-філологічного факультету тощо).

В «Історії Імператорського університету Св. Володимира» М. Владимирського-Буданова (1884 р.) схарактеризовано діяльність університету під час царювання Імператора Миколая Павловича.

Така ж інформація, але про Харківський університет, міститься у виданні «Історико-філологічний факультет Харківського університету за перші 100 років його існування (1805–1905) за авторством М. Халанського та І. Багалія (1908 р.).

Третя підгрупа охоплює статті та публікації, які стосуються філологічної освіти та науки. Серед них виділимо наступні: доповідь Штеймана «Значення стародавньої філології та місце, яке вона займає в колі наук, які викладаються в університетах» (1851 р.), «Стислий історичний нарис української літератури» за підписом Н. М. (1861 р.), «Огляди української словесності» П. Куліша (1861 р.), «Метод і мета викладання нових мов» М. Бруненека (1900 р.), «Про значення філології» И. Лециуса (1886 р.), «Задача класичної філології та різні її напрямки» В. Модестова (1877 р.) тощо.

До четвертої підгрупи віднесено конспекти лекцій, посібники, настанови студентам, інструкції та рекомендації щодо практичних занять. Ця підгрупа включає, головним чином, матеріали складені професорами та викладачами самостійно. Це пов'язане з тим, що в період, який досліджується, не було єдиних вимог до навально-методичного забезпечення, тому не всі конспекти лекцій та інші рекомендації друкувалися, а ті, що виходили друком носили нерегулярний характер. Прикладами матеріалів цієї підгрупи є такі: «Поради студентам відносно читання стародавніх класичних авторів» В. Данилевича (1889 р.), «Посібник до читання Гомера» І. Срезневського (1875 р.), «Огляд слов'янських літератур» В. Григоровича (1880 р.), «Лекції з слов'янського мовознавства» Т. Флоринського (1895 р.), «Нарис грецьких старожитностей» В. Латишева (1888 р.) тощо.

Отже, праці, які містять інформацію щодо організаційно-методичних засад підготовки філологів, надруковані у період з 1850 по 1917 роки є невичерпним джерелом інформації, яке дозволяє зробити висновки про принципи підготовки філологів у зазначений період, визначити форми та методи навчання філологів, виявити особливості організаційного процесу навчання та викладання у вищих навчальних закладах України у 1850-1917 роках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кан О. Джерельна база дослідження підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України. *Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 29–30 marca 2018 roku* / [red.: I. Zymomyra, W. Pynytskyj, H. Burunowa, D. Romaniuk, A. Sochal]. Częstochowa – Użhorod – Drohobycz: Posvit. 2018. С. 243-246.

2. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43-47.

Коваленко О.М.

здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЗАЛІЗНИЧНА ОСВІТА»

Поняття «залізнична освіта» досить широко використовується сьогодні, в тому числі в науковому обігу. Однак у лексикографічних джерелах, нормативних документах, наукових публікаціях, як правило, бракує його визначення. Деякі дослідники відносять цей різновид освіти до професійної, інженерної або технічної освіти.

У широкому сенсі технічна освіта – це підготовка інженерів і техніків для промисловості, будівництва, транспорту, зв'язку, сільського і лісового господарства. Щодо структури технічної освіти, то можна виділити дві великі групи: професійно-технічну та вищу технічну освіти. Проаналізуємо детальніше кожну з них.

У Законі України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» зазначено, що вона є складовою системи освіти країни та є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури [5].

У «Державному переліку професій з підготовки кваліфікованих працівників у професійно-технічних навчальних закладах» (затверджений постановою Кабінету Міністрів України №1117 від 11.09.2007 р.) зазначені професії, які можна отримати у будь-якому ПТНЗ України. Зокрема, в розділу 60 «Діяльність наземного транспорту», групі 60.1 «Діяльність залізничного транспорту» є перелік професій, які можна отримати для роботи на залізничному транспорті, отримавши відповідну кваліфікацію у ПТНЗ. Цей перелік містить лише 14 професійних назв робіт, які застосовуються в галузі залізничного транспорту [1].

Вища технічна освіта (інженерна освіта, інженерно-технічна освіта) охоплює заклади вищої освіти I-IV рівнів акредитації та спрямована на підготовку фахівців у різних галузях інженерії: комп'ютерна інженерія, картографія, промисловість, фармація, залізничний транспорт, нафтопереробка тощо.

У наказі Міністерства транспорту України № 200 від 12.03.2004 р. «Про затвердження Переліку робітничих професій для оволодіння студентами вищих навчальних закладів залізничного транспорту I-IV рівнів акредитації» надано перелік професій, що охоплюють різні галузі знань й спеціальності, але які мають відповідну кваліфікацію для роботи у залізничній галузі [3].

Цей перелік налічує 85 професій, які можуть бути отримані у закладах вищої освіти типу училище, технікум, коледж, інститут, університет (училище – за умови надання диплома молодшого спеціаліста після закінчення закладу).

Ще одним поняттям, яке зустрічається в деяких дослідженнях та наукових публікаціях є «транспортна освіта», але усталеного тлумачення цього поняття також немає. У деяких джерелах поняття «транспортна освіта» трактується як система підготовки інженерів, техніків і кваліфікованих робітників в області проектування, конструювання, будівництва і експлуатації різних видів транспорту (залізничного, автомобільного, морського, річкового, повітряного, промислового і міського). Але примітним є той факт, що при підготовці фахівців з певного виду транспорту, відбувається розподіл за видами транспорту і при працевлаштуванні враховується не стільки вже наявність транспортної освіти, скільки її спеціалізація.

Так, у Постанові Кабінету Міністрів № 266 від 29.04.2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» у галузі знань 27 Транспорт наводяться такі коди й спеціальності: 271 Річковий та морський транспорт, 272 Авіаційний транспорт, 273 Залізничний транспорт, 274 Автомобільний транспорт тощо [2].

Проведений аналіз іноземних джерел засвідчує, що в закладах освіти зарубіжних країн не надається так звана «транспортна освіта». Натомість здобувачі освіти мають можливість отримати залізничну освіту (railway engineering education), морську освіту (marine education), авіаційну освіту (aviation education) тощо.

Окрім того, вищезазначений розподіл за видами освіти не враховує такого виду навчання як професійне навчання робітників на підприємствах залізничного транспорту. В нашій країні, згідно наказу Укрзалізниці №1-Ц від 02.01.2002 р. «Про затвердження положення про професійне навчання робітників на підприємствах залізничного транспорту України», професійне навчання робітників підприємств залізничного транспорту здійснюється за такими видами: первинна професійна підготовка робітників, перепідготовка робітників, підвищення кваліфікації робітників. Після закінчення такого навчання робітник отримує розряд та кваліфікацію, яку можна прирівняти до професійно-технічної освіти [4].

Ураховуючи зазначену вище інформацію, можна зауважити, що залізнична освіта може належати, як до професійно-технічної, так і до інженерно-технічної освіти. Проведене дослідження дозволяє трактувати залізничну освіту як цілеспрямований процес підготовки інженерів, економістів, техніків, кваліфікованих робітників, які є обізнаними у залізничній інфраструктурі, управлінні, технічному устаткуванні залізничного транспорту та відповідних технологіях, мають сформовані вміння та навички, володіють певними компетенціями, які дозволяють здійснювати успішну професійну діяльність у залізничній галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний перелік професій з підготовки кваліфікованих працівників у професійно-технічних навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів

України від 11.09.2007 р. №1117. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007-%D0%BF> (дата звернення: 23.03.2019).

2. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанов Кабінету Міністрів від 29.04.2015 р. № 266. Дата оновлення: 01.02.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення: 23.03.2019).

3. Про затвердження Переліку робітничих професій для оволодіння студентами вищих навчальних закладів залізничного транспорту I-IV рівнів акредитації: наказ Міністерства транспорту України від 12.03.2004 р. № 200. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0200361-04> (дата звернення: 23.03.2019).

4. Про затвердження положення про професійне навчання робітників на підприємствах залізничного транспорту України: наказ Укрзалізниці від 02.01.2002 р. №1-Ц. URL: http://opanas.at.ua/romand/1-c_02.01.02r.doc (дата звернення: 23.03.2019).

5. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР. Дата оновлення: 06.09.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 23.03.2019).

Корольова І.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ОСОБИСТІТЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Суспільні процеси, що відбуваються в державі, реформування вітчизняної освітньої системи передбачають раціональні зміни у всіх ланках, зокрема і в загальноосвітній школі. Провідним фактором, за таких умов, що визначає успішність функціонування будь-якої школи, є управлінська діяльність керівника, а саме його особистісно-професійні якості. А відтак виникає нагальна потреба у професійно компетентних управлінцях освітньої галузі, які здатні ефективно реалізовувати функції управління загальноосвітнім закладом в умовах сьогодення.

Сучасна теорія й практика доводить, що ефективність діяльності освітнього закладу визначається рівнем професіоналізму, особистісних і ділових якостей його керівника як організатора освітнього процесу. Керівник освітнього закладу повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, вміти не лише управляти освітнім закладом із сформованими,

сталими традиціями, але й перевести його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії й практики ефективної реалізації різноманітних функцій управління соціальними системами, до яких належить і школа.

У наукових працях учених (І.С. Батракової, В.І. Бондаря, Ю.В. Васильєва, Г.В. Єльнікової, Л.М. Карамушки, М.І. Кондакова, Ю.О. Коноржевського, В.Г. Куценко, В.С. Лазарева, В.І. Маслова, А.А. Орлова, Н.Л. Островерхової, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, М.М. Поташника, Т.М. Сорочан, П.І. Третьякова, Є.М. Хрикова, Т.І. Шамової та ін.) висвітлені теоретичні підходи управління освітою, основи управлінської діяльності керівника ЗНЗ, результати наукових розвідок з вивчення та аналізу особистості й діяльності керівника школи.

Управління як система взаємодіє із зовнішнім соціально-культурним середовищем. Такий взаємозв'язок характеризується цілеутворювальними процесами, що ґрунтуються на вимогах соціального замовлення суспільства, впливами, що визначають особливості контролюючих дій в освітній системі та її адаптацію до них, підвищення її іміджу, а також організує відповідний позитивний вплив освітніх процесів на стан розвитку суспільства у цілому.

Адже управління, за твердженням В.І. Маслова, є сукупністю взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети. Він підкреслює, що ці «заходи» і є нічим іншим, як елементами, що утворюють систему управління, тобто процеси управлінського впливу на керовану підсистему, види трудової діяльності керівника, які відокремилися у процесі соціалізації управлінської праці та дістали назву «загальних функцій управління». Науковець до таких функцій відносить: вироблення та прийняття управлінських рішень або планування; організацію виконання рішень; контроль та облік; аналіз (педагогічний аналіз) результатів контролю; координування; регулювання; стимулювання; збирання та перетворення інформації; оцінювання результатів та корекцію [4, 26].

З огляду на це, провідну роль у цьому процесі відіграє керівник, який володіє комплексом особистісних якостей та здатностей, що уможливають успішне виконання управлінських функцій. Ураховуючи те, що управління загальноосвітніми закладами є процесом, то згідно процесуального підходу, повинно здійснюватися за логічною послідовністю дій (етапів), спрямованих на досягнення поставленої мети. Водночас доцільно підкреслити, що кожен з етапів має своє призначення, завдання, форми та методи реалізації, тобто виконує конкретні функції, які у сукупності складають управлінський цикл. У теорії управління виділяють п'ять базових управлінських функцій, які полягають у здатності керівника планувати, організовувати, розпоряджатись, координувати і контролювати.

Вивчення та аналіз наукових праць з проблем управління освітніми закладами доводить, що назва, кількість і послідовність функцій процесу управління у трактуванні дослідників мають певну узгодженість, проте наявна і деяка відмінність, зумовлена ступенем деталізації і назв окремих етапів, а у подальшому це визначає виділення їх кількості, відмінність у понятійній інтерпретації. Так, Л.І. Даниленко виокремлює: управлінське рішення,

організацію, регулювання, облік, аналіз [1]; Ю.А. Конаржевський – педагогічний аналіз, підготовку і прийняття рішення, організацію, контроль, регулювання, оцінку ефективності управління [3]; Г.В. Єльнікова виділяє дві групи функцій управління: основні (стрижневі): інформаційне забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництва) і локальні: цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організацію і мотивацію, контроль і регулювання) [2, 79].

Певну точку зору щодо особистості керівника освітнього закладу та його управлінських функцій висловлював у своїх працях видатний педагог, директор Павлівської школи В.О. Сухомлинський. На його думку «добре керувати школою означає добре знати науку виховання, яка повинна стати основою наукового керівництва вихованням і освітою, організації колективу школи вчителів та учнів...» [5, 31].

Аналіз результатів наукових розвідок, довідникової літератури й узагальнення практичного управлінського досвіду свідчить, що управлінська функція – організація, спрямована на розв'язання керівниками освітніх закладів низки освітніх задач. Завдання керівника школи, вважав В.О. Сухомлинський, «полягає в тому, щоб осмислюючи, аналізуючи факти, поступово переходити до характеристики педагогічних явищ». На його глибоке переконання «цей перехід залежить не тільки від уміння директора школи спостерігати, а й від уміння слухати вчителя» [6, 414].

Організація як функція управління ЗОШ означає створення структури, що дає можливість членам педагогічних колективів ефективно працювати для досягнення стратегічних і тактичних цілей, поставлених перед ними, і забезпечує чітку взаємодію між її основними підрозділами і працівниками.

У цьому контексті педагог-новатор, науковець наголошував, що «директор школи повинен готувати ґрунт для запозичення передового досвіду, створеного кращими майстрами педагогічної праці» [6, 405]. Проголошуючи таку думку, В.О. Сухомлинський підкреслив, «що б ідея перейшла з практики однієї школи в практику іншої, потрібна індивідуальна творчість, що ґрунтується на колективних переконаннях» [6, 405].

Тому організація роботи освітнього закладу має бути спланованою. На думку вченого, «найкращий план, який можна було б порекомендувати, залишиться мертвим аркушем паперу, якщо колектив не запалений якимось пошуком, якоюсь ідеєю [6, 404].

Отже, управління має чітке цільове призначення – регулювання, стабілізацію системи, до якої воно належить, тобто освітнього закладу з усіма його компонентами. Особливе значення із визначення шляхів вдосконалення управління має педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, головна ідея якої ґрунтується на майстерності керівника та його підлеглих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Даниленко Л.І. Модернізація змісту форм і методів управління директором загальноосвітньої школи: [монографія]. К.: Логос, 1998. 140 с.

2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [монографія]. К.: ДАККО, 1999. 303 с.

3. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент: [текст]. М.: Новая школа, 1993. 140 с.

4. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: [навчальний посібник]. Тернопіль, Астон, 2007. 150 с.

5. Сухомлинський В.О. Павлиська школа. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. К.: Вид-во «Радянська школа», 1977. С.7-390.

6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. К.: Вид-во «Радянська школа», 1977. С.393-626.

Ляшенко Р.О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

DEVELOPMENT OF RESPONSIBILITY IN THE ENVIRONMENT OF ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION AS NECESSARY CONDITION OF EFFECTIVE SELF-ACTUALIZATION OF STUDENT'S PERSONALITY

The revelation of the psychological content of the self-actualization phenomenon of an individual is inextricably linked with the solution to the problem of freedom of choice and responsibility (R. May, J. P. Sartre, V. Frankl, E. Fromm).

Personality exists, manifests and forms itself in activity and communication. Hence, the most important characteristic of the individual is its social condition, all his manifestations associated with the life of the people around them. Socialization is a non-linear process of self-development of a person under the influence of society, of the external environment. The decisive factor in socialization is not the natural constraints of person in themselves, but the personal environment shaped by the external environment as a product of education and upbringing.

Self-determination of personality is considered from the point of view of the influence on its development of various socio-professional factors. The set of such factors forms the educational environment of institution of the higher education, in which it is possible to effectively implement self-actualization.

Self-actualization is frequently associated with the quality of the individual, which serves to "strengthen" their social or professional capabilities. Professional self-determination is often considered the main characteristic of professional self-actualization. In particular, professional responsibility combines not all the norms and values that are available in the corresponding profession, but only those that the person consciously considers progressive in their activities. Psychologists clearly point out the dependence of responsibility on self-determination.

In our research, we also take into account the results of the V.V. Radul's research, who studies the problem of social maturity of teaching staff. In the concept of their approaches, the scientist testifies that social maturity is a logical interconnection of social self-realization and social responsibility. The self-realization of the scientist considers the structural formations of social self-determination and social activity. According to V.V. Radul, "in the scientific literature, according to certain levels of the social essence of the individual, it is legitimate to separate human, cultural and civilized, national, social-group, individual and other aspects of self-realization" [4, c. 25], since "self-realization is a process that involves an awareness of the personality of what one possesses and what it would like to achieve, as well as the choice of practical actions for realizing the experience in reality, fixed in recognizing these achievements by others" [4, c. 25].

Considering the problem of self-actualization, we as well turn to the works of A. Maslow. The scientist defined self-actualization as the continuous realization of "potential capabilities, abilities and talents, as a more complete knowledge of one's mission or vocation, destiny, etc., as a more complete knowledge and acceptance of one's original nature, as a persistent desire for unity, integration or internal synergy of personality" [2, with. 49]. According to the scientist, a person is "a desiring person," motivated to achieve personal goals. In the characterization of a person capable of self-realizing the scientist highlights an attempt to achieve meta-needs that make human life meaningful and fulfilled, cause the peak excitement, but the path to self-actualization opens only after a person satisfies deficient needs. A person gets an opportunity to treat oneself more closely, to listen to one's own feelings, take responsibility for the chosen path and, ultimately, reach stages of self-actualization.

In the study of R. Nelson-Jones based on the works of C. Rogers and A. Maslow, six characteristics of people who are fully functioning and self-actualized are presented: openness to experience; rationality; personal responsibility; self-esteem; the ability to establish and maintain good personal relationships; moral way of life.

It is also advisable to turn to Jean P. Sartre, who called the mechanisms of spiritual development, first of all, reflexion and self-consciousness. Consciousness is the basis of responsibility. Individualization is a self-building [5].

The growth of levels of organization of personality necessarily leads to a change in the purpose of life, set by the individual. Any level of higher quality is manifested in the self-determination of person. An important socio-psychological regularity of personality development is that the person is the carrier and the spokesman of social and collegial interests. However, it can be their conscious subject only at a certain level of development, when the person is self-determined and in this regard improves his activity and raises responsibility.

In addition, it should be stated that according to I. S. Kon, "according to any social standards, adolescence means, on the one hand, social adaptation, overcoming youthful maximalism, and, on the other hand, autonomy and responsibility" [1, c.4].

In order to substantiate the problem of the of the student's integral personality formation, the statement is important that the meaning has the potential that develops the personality, their search is the realization of spirituality, freedom and person's

responsibility; each time - a specific meaning of the situation and because of this, it is unique, as each personality is unique.

We agree in particular with the views of R. Mey [3], a mandatory condition for the existence of an individual, the first component of this concept is the will, expressed in the ability to take responsibility for actions and for the final outcome of their own lives.

The responsibility of the individual does not cover all the content of the norms and values that operate in society, but only those that become progressive in the consciousness and activity of the individual. In psychological studies, the correlation dependence of responsibility on self-determination is indicated.

Personal development lies in the consistent development of self-regulation mechanisms. The highest form of self-regulation is self-determination, that is, the ability to act not predictably as of the standpoint of the external observer, but rather internally consciously and consistently, on the basis of higher reflexive internal criteria and resistances in decision-making and behavioral management. The basic measurements of self-determination are the will and responsibility. To the will is inherent the conscious management of activity at any point, that is, the choice of the direction of change. Responsibility is understood as the form of activity detection, the form of regulation, which is characterized by experience for their ability to change themselves and the world around.

REFERENCES:

1. Kon, I. S. (1984). V poiskah sebja: lichnost' i samosoznanie. [In Search of Self: Personality and Self-Consciousness]. Moscow. Politizdat. [in Russian].
2. Maslow, A. (1997). Psihologija bytija. [Psychology of being]. Moscow. Refl-book, Kiev. Vakler. [in Russian].
3. Mey, R. (1994). Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. [The Art of Psychological Counseling]. Moscow. [in Russian].
4. Radul, V. V. (1997). Sotsialna zrilist molodoho vchytelia. [Social maturity of a young teacher]. Kyiv. Higher School. [in Ukrainian].
5. Sartre, Zh. P. (2000). Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoy ontologii. [Being and Nothingness: The Experience of Phenomenological Ontology]. Moscow. Progress. [in Russian].

Мороз О.Л.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонської державної морської академії*

РІЗНОРІВНЕВЕ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ФЛОТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Аналіз питання становлення національної системи професійної освіти в Україні показав, що фундаментальні складники освіти підлягають переосмисленню та перегляду з метою покращення здатності випускників вищої школи до професійної діяльності [3, с.7]. Зважаючи на сучасні потреби модернізації усіх сфер українського суспільства, необхідно визнати, що в першу чергу ці зміни мають стосуватися галузі освіти, в тому числі й професійної. Серед основних принципів, на яких має базуватися сучасна освіта науковці виділяють розширення комунікативних засад у навчальному процесі, наявність сучасних комп'ютерних технологій та розширення дистанційного навчання, впровадження у зміст освіти новітніх технологій та світових інноваційних досягнень та навчання впродовж життя або неперервну освіту [4, с. 24; 1].

Результати аналізу наукових праць, що розкривають концептуальні ідеї неперервної професійної освіти (А. Алексюк, А. Беляєва, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Павленко, В. Федяєва та інші) та власний досвід викладання в Херсонській державній морській академії дозволили зробити висновок, що неперервна професійна освіта в Україні вимагає подальшого розвитку та перебудови, які вбачаються у створенні такої системи, яка характеризує рівні професійної підготовки відповідно до державних та міжнародних стандартів якості. Багаторівнева професійна підготовка фахівців законодавчо затверджена законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про професійно-технічну освіту» (2017) та «Про освіту» (2017), а необхідність різнорівневого навчання узгоджується із ключовими положеннями Міжнародної конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ), в якій чітко прописані мінімальні стандарти та вимоги щодо рівня сформованості професійних умінь та компетентностей майбутніх фахівців морського флоту. Уміння, що визначені у вимогах до компетентностей, сгруповані на наступних рівнях відповідальності: допоміжний рівень (support level), рівень експлуатації (operational level) та рівень управління (managerial level) [2, с. 124-126]. Тому, навчання курсантів ХДМА здійснюється в умовах науково-педагогічного комплексу «ліцей – коледж – академія». Такий підхід, по-перше узгоджується із освітньо-кваліфікаційними рівнями, визначеними державними нормативними документами, що забезпечує поступове просування фахівця від нижчих щаблів (кваліфікований робітник) до вищих (бакалавр, магістр) і неперервність навчання. По-друге, це надає змогу організувати навчання таким чином, щоб на

кожному окремому етапі курсанти оволодівали знаннями та навичками згідно вимог професійного рівня встановленого ПДНВ. А саме:

– учні/курсанти професійного морського ліцею / перших двох курсів морського коледжу / перших двох курсів морської академії отримують мінімальний необхідний рівень компетентності, який відповідає допоміжному рівню (молодший рядовий плавсклад);

– курсанти третього курсу морського коледжу / третього та четвертого курсів морської академії після закінчення навчання є кваліфікованими для виконання обов'язків на рівні експлуатації (молодший офіцерський плавсклад);

– курсанти, які отримали дипломи магістра після закінчення навчання в магістратурі морської академії можуть виконувати обов'язки на управлінському рівні та претендувати на отримання посади старшого офіцерського плавскладу.

Оскільки сферою нашого наукового інтересу є підготовка майбутніх фахівців морського флоту до професійно-орієнтованої комунікації, то вважаємо за необхідне пояснити, як принципи наступності та неперервності навчання іншомовної комунікації реалізуються у системі різнорівневого навчання під час занять з англійської мови. Підготовка студентів/курсантів згідно допоміжного рівня відповідальності може здійснюватися в усіх трьох установах науково-педагогічного комплексу «ліцей-коледж-академія». Згідно вимог ПДНВ фахівець цього рівня відповідальності виконує призначені завдання та розпорядження під контролем особи, що працює на наступних рівнях відповідальності. А отже, ключовими комунікативними вміннями, що потребують розвитку на зазначеному етапі навчання є інтерпретативні рецептивні вміння: аудіювання та читання. Тобто метою занять з англійської мови в даному випадку є вивчення словникового запасу та ключових граматичних конструкцій, які нададуть змогу молодшому рядовому складу екіпажу розуміти та правильно інтерпретувати накази. Також на цьому етапі здійснюється початковий розвиток односторонньої продуктивної комунікації, адже матроси/мотористи повинні не лише виконувати свої обов'язки, а й уміти доповідати про виконані дії.

Розвиток професійно-орієнтованої комунікації у відповідності до рівня експлуатації здійснюється на 3 курсі морського коледжу або на 3-4 курсах морської академії. Цей рівень пов'язаний із здійсненням контролю за виконуваними судновими операціями, аналізом поточної ситуації та прийняттям рішень. Тому на перше місце виходить міжособистісна комунікація, вміння вести діалог з метою обговорення можливих шляхів проведення вантажних операцій або складання план-переходу тощо та вибору найоптимальнішого та найбезпечнішого із запропонованих варіантів. Курсанти, що перейшли на зазначений рівень навчання, повинні вже володіти ключовими лексичними та граматичними одиницями, вміти описувати стандартні процедури тощо. У фокусі уваги під час занять з англійської мови на рівні експлуатації опиняються вміння аналізувати, доводити свою точку зору, пояснювати переваги та недоліки можливих шляхів вирішення обговорюваного

питання та симулювати професійну комунікацію під час різних суднових операцій.

І, нарешті, підготовка курсантів згідно рівня управління може здійснюватися лише в морській академії під час навчання на курсі магістратури. Комунікативні уміння цього рівня відповідальності повинні бути достатніми для ведення ділових перемов із судовими агентами, представниками портової адміністрації, судновласниками тощо. Крім того, у фокусі уваги під час навчання англійської мови на цьому етапі навчання є розвиток писемного мовлення, оскільки обов'язки старшого офіцерського складу безпосередньо пов'язані із веденням відповідної судової документації.

Таким чином, наш науковий пошук засвідчує, що розширення міжнародної сфери професійної взаємодії фахівців морського флоту, широке застосування новітньої техніки і технологій спрямовують на необхідність опанування курсантами різноманітних способів професійно-орієнтованої комунікативної діяльності. Це увиразнює потребу розроблення та обґрунтування механізму реалізації ефективної багаторівневої освіти, забезпечення її наступності у принципах, підходах, методах і засобах та формах навчання, що і є перспективою подальшої наукової розвідки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балахтар В.В. Педагогіка і психологія в соціальній роботі: навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Талком, 2017. 444с.

2. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками (консолидированный текст) / пер.: В Стрелков, Т. Кузнецова, С. Лапченков. Санкт-Петербург: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. 805с.

3. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Дніпропетровський нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2010. 560с.

4. Пірен М.І. Якісна освіта – інтелектуальний ресурс ефективності соціально-політичних змін в сучасному українському суспільстві. Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи: матеріали наук.-практ. конф. (Чернівці, 26-28 жовт. 2017). Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 23–27.

Наточій А.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В УКРАЇНІ

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується природною для перехідного періоду переоцінкою цінностей. Новою стратегією пошуку суспільства стає ідея людиноцентризму, яка, за думкою президента НАПН України В. Кременя, орієнтує на «формування нової людини – активної, енергійної, розум і душа якої знаходяться в злагоді» [4, с.101].

Нині відбувається об'єднання усіх наук про людину, які вивчають її біологічну і соціальну природу, культуру тощо, в систему комплексного людинознавства.

Ключовим питанням на сьогодні є переосмислення феномену людської особистості.

Серед пріоритетних напрямів наукових досліджень НАПН України на 2018-2022 р. визначено філософію людиноцентризму, як методологію особистісно орієнтованого виховання і освіти.

Дослідження українських (І. Бех, А. Бойко, М. Боришевський, Г. Троцько, К. Чорна, О. Сухомлинська) та зарубіжних (К. Роджерс, Е. Фром, А. Маслоу, Є. Бондаревська, Н. Щуркова) вчених заклали підвалини нової філософії виховання, яка утверджує погляд на людину як найвищу цінність суспільства, як на суб'єкта сучасного історичного розвитку, творця свого життя.

Головне завдання філософії виховання – організувати тісну взаємодію, яка мала б максимальний виховний потенціал, прилучила б вихованця до культури, національних та загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Вирішення проблем гуманізації – глибинний смисл філософії виховання, бо не виховуючи гуманність, неможливо забезпечити особистісні основи людської життєдіяльності.

Зазначимо, що в умовах сучасної економічної, соціальної, а як наслідок, духовної кризи українського суспільства, особливої актуальності набуває проблема вихованості дітей і молоді.

Особливо це стосується найбільш вразливої вікової категорії населення – дітей підліткового віку (10-11 - 14-15 років).

Нами досліджується проблема виховання підлітків у закладах освіти України (2010-2018).

Результати пробно-пошукового та констатувального експериментів, проведених нами у загальноосвітніх закладах різних типів засвідчили, що значна увага в цих закладах приділяється навчанню, звуженим є виховний простір, педагоги недостатньо використовують сучасні форми і методи взаємодії з вихованцями на гуманістичних та демократичних засадах.

У зв'язку з цим у загальноосвітніх закладах різних типів провідною залишається авторитарно-дисциплінарна модель виховання.

Крім цього, актуальність досліджуваної проблеми обумовлена також рядом суперечностей між:

- об'єктивною потребою сучасного суспільства у вихованій людині та недостатньою розробленістю теоретичних основ формування та розвитку цього особистісного утворення в умовах загальноосвітніх закладів різних типів;

- суспільною значущістю виховання різнобічно розвиненої особистості підлітка та неефективною практичною організацією цього процесу у загальноосвітніх закладах;

- необхідністю спеціальної психолого-педагогічної підготовки педагогів загальноосвітніх закладів до виховання підлітків на демократичних засадах та дефіциту відповідних науково-методичних розробок цієї проблеми;

- прагненнями підлітків до самостійності, самоутвердження в соціумі і відсутністю можливостей для задоволення цих потреб.

Ці суперечності негативно позначаються на формуванні пізнавальних і особистісних цінностей, які є основою вихованості підлітків в умовах загальноосвітнього закладу. З їх усуненням пов'язана можливість ефективного розвитку досліджуваного феномена.

Наше дослідження проблеми вихованості дітей підліткового віку спрямоване на створення цілісної виховної системи у загальноосвітніх закладах, яка передбачала б: посилення уваги до особистості підлітка із урахуванням його можливостей і потреби цілеспрямованого науково-методичного забезпечення, удосконалення теоретичної і методичної підготовки педагогічних кадрів до здійснення виховної діяльності з вихованцями на демократичних і гуманістичних засадах; створення виховного середовища, яке забезпечувало б умови для взаємодії учасників виховного процесу в контексті життєтворчості; взаємодію закладу виховання з сім'єю, державними закладами і громадськими організаціями; організацію життєдіяльності вихованців на демократичних і гуманістичних засадах.

Вихованість підлітка розглядається нами як цілісне особистісне утворення, в якому інтегровані духовно-моральні, соціальні, психофізіологічні, особистісні функції, що забезпечують розвиток учня-підлітка як суб'єкта.

Методологічну основу нашого дослідження становлять: філософські, психологічні, соціологічні та педагогічні концепції загального розвитку особистості; системний, середовищний, компетентнісний методологічні підходи; основні положення загальної теорії систем та системного підходу до цілісних педагогічних процесів та явищ; концептуальні ідеї, теорії різнобічного розвитку цілісної особистості у цілісному навчально-виховному процесі; ідеї діалектичного розвитку особистості в результаті залучення до різноманітних видів діяльності.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять положення, викладені в філософських працях вітчизняних та зарубіжних вчених, орієнтованих на розглядання особистості як вищої цінності, суб'єкта життєтворчості, розвиток її на гуманній основі (М. Бахтін, О. Бердяєв, І. Зязюн, Л. Сохань, Е. Фром та ін.);

теорії, підходи та психологічні механізми виховання дітей підліткового віку із врахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей (Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, Л. Божович, Ш. Бюлер, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Киричук, К. Левін, С. Максименко, Ж. Піаже, Д. Фельдштейн та інші); психологічні дослідження спрямовані на «суб'єкт – суб'єкту» взаємодію особистості у педагогічному процесі, самоактуалізацію дитини, творчий розвиток її сутнісних сил і потенціалів (Г. Балл, І. Бех, О. Киричук, А. Маслоу, К. Роджерс та інші); педагогічні ідеї щодо суспільного виховання підростаючих поколінь (Б. Кобзар, О. Католиков, А. Макаренко, Ф. Прокопович, М. Пирогов, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, В. Сухомлинський С. Шацький та інші); педагогічні праці в яких розкривається виховний процес спілкування і взаємодії, його головні ознаки і характеристики з позицій гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі, А. Бойко, В. Сухомлинський, Н. Щуркова та інші).

Основоположними у нашому дослідженні виступають такі положення українських учених: Г.Костюка: «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним психологічним становленням людської особистості. Виховувати – це проектувати поступове становлення духовних якостей майбутньої особистості» [3, с.380]; І. Беґа: «маємо підстави визначити феномен виховання як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню» [1,с.6]; І.Зязюна: «філософія виховання має сповна враховувати діалектику освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей саморозвитку людини з педагогічним управлінням, а також на необхідності пристосування змісту, форм, методів виховання до самооцінки дитини» [2, с.42]; В. Сухомлинського: «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [5, с.450].

Ці положення допомогли розробити нам цільові комплексні програми та людиноцентровану методика експериментальної роботи по ефективному вихованню підлітків у закладах освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн: Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади/Іван Дмитрович Бех. – К., 2003.- 344 с.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: [текст] / І.А.Зязюн, Г.М. Саґач. – К.,1997. – С.41-50
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: [посібник] / Григорій Силович Костюк. – К., 1989. – 380 с.
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: [монографія] / Василь Григорович Кремень. – К: Педагогічна думка, 2011.- 520 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5Т / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1977.- Т.5

Павлова О.С.

*здобувач PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки»
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ЗВ'ЯЗОК ШКОЛИ З ЖИТТЯМ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ ПАРТНЕРСТВА

Основною метою державної політики в галузі освіти є визначити умови для гармонійного розвитку особистості, під час навчально-виховного процесу. Принциповою особливістю сучасних освітніх програм мають стати вимоги, які б спрямовували до самоактуалізації учнівської молоді. Є підстави вважати, що принцип партнерства був ключовим компонентом закону «Про закріплення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958). Необхідно звернути увагу на систему освіти в радянський період та професійне становлення молодого покоління.

Результати досліджень наукових праць: А. Бондар, Л. Березівської, М. Гриценко, Н. Гупана, В. Зільберштейна, О. Пометун, О. Сухомлинської, В. Федяєвої та ін. свідчать, що історіографія педагогічної науки має велике значення. Тому, тенденція наукових відкриттів розкриває перед вченим спектр різних поглядів на визначену проблему. Розглядаючи закон «Про закріплення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958), можна визначити особливості впровадження його в освітню практику. Пріоритетом у розробці навчальних програм є **принцип партнерства**, дефініція якого передбачає: співробітництво, взаємоповагу, ідею спільної мети та ін., що формулює головну прерогативу радянського законодавства.

Визначено, що прийняття союзного і республіканських Законів передувало обговоренню важливих партійно-урядових документів: Записки М. Хрущова в Президіум ЦК КПРС «Про закріплення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в країні» (вересень 1958) та однойменні Тези ЦК КПРС і Радою Міністрів ССРСР (листопад 1958). У своєму виступі на XIII з'їзді ВЛКСМ М. Хрущов зазначив, що головним завданням школи повинна бути підготовка підростаючого покоління до життя, до корисної праці, виховання у молоді глибокої поваги до принципів соціалістичного суспільства. «Кожна людина – говорив М. Хрущов, – живучи в комуністичному суспільстві, повинна вносити вклад своєю працею в будівництво і подальший розвиток цього суспільства» [1]. Тож, покладаючи свої ідеї на громадськість, уряд спрямовував зусилля на підвищення освіченості серед населення за допомогою встановлених пріоритетів. Важливого значення набуває **принцип партнерства**, що стає невід'ємною складовою у законодавчих перетвореннях в навчально-виховній діяльності. Окремі аспекти дослідження проблеми розкрито в Записці М. Хрущова в Президіум ЦК КПРС на XIII з'їзді ВЛКСМ, де намічені положення реформи середньої і вищої освіти. В документі

зазначено, що для подолання відриву школи від життя необхідно, щоб усі юнаки та дівчата під час навчання у школі готувалися до участі у фізичній праці на заводах, фабриках, в колгоспах, совгоспах, у будь-якій праці, корисної для суспільства [1]. Необхідно зауважити, що успішна професійна підготовка учнів залежить від опосередкованого зв'язку школи та підприємства, що ґрунтуються на засадах **принципу партнерства**.

У процесі дослідження Закон СРСР від 24 грудня 1958 року «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» знаменує новий етап у житті радянської школи. В промисловості, сільському господарстві все більше впроваджуються нові досягнення науки та техніки. В зв'язку з цим, змінюється характер праці робітників, наближаючись за своїм змістом до роботи інженерів, техніків, агрономів та інших спеціалістів; поступово ліквідуються істотні відмінності між працею фізичною і розумовою [2]. Варто зазначити, що XXI з'їзд КПРС підвів підсумки досягнутих успіхів і накреслив грандіозну програму подальшого розвитку народного господарства СРСР. Тому Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям, і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» від 17 квітня 1959 р. (Відомості Верховної Ради УРСР 1959 р. № 14) [2] здійснив справжню культурну революцію в радянський період. З'їзд визначив, що для переходу до комунізму потрібна не тільки розвинена матеріально-технічна база, але й високий рівень свідомості всіх громадян. Отже, бурхливі соціально-економічні, політичні та культурні перетворення, в радянський період, висувають підвищені вимоги до якості знань суспільства. У зв'язку з даними обставинами за допомогою принципу партнерства розширюються кордони соціальної взаємодії, що охоплюють всі сфери суспільного життя.

Варто зазначити, що, незважаючи на досягнення радянської школи у підготовці спеціалістів для всіх галузей народного господарства, культури, загальноосвітня, професійно-технічна, середня спеціальна і вища школи відстають від вимог комуністичного будівництва та мають серйозні недоліки. Головним з них є певний відрив навчання від життя, недостатня підготовленість тих, хто закінчує школу, до практичної діяльності [2]. Тому на педагогічний колектив покладається обов'язок готувати освічених людей, які добре володіють основами наук, здатні до систематичної фізичної праці та мають прагнення бути корисними суспільству.

У результаті аналізу закону «Про закріплення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1959) розкрито особливості взаємозв'язку школи та державних установ на засадах **принципу партнерства**. Тому, концептуальні засади уряду спрямовані на оновлення змісту освіти та сприяють формуванню компетентностей учнів та залучення їх до професійної практики. У дослідженні обов'язковою складовою визначеного закону є статті, що окреслюють нормативну складову та підлягають до подальшого розгляду. Отже, у Статті 2. зазначено: запровадити в Українській РСР замість загальнообов'язкової семирічної освіти загальну обов'язкову восьмирічну освіту для дітей і підлітків від 7-до 15-16 років. Варто підкреслити,

що загально обов'язкове восьмирічне навчання є найважливішим державним завданням і його здійснення повинно стояти в центрі уваги органів державної влади, державних організацій і всіх батьків. Слід наголосити, що Стаття 4. закріплює наступні положення: учні, які закінчили восьмирічну школу, одержують свідоцтво встановленого Міністерством освіти Української РСР зразка і мають право на вступ до загальноосвітніх середніх шкіл, професійно-технічних училищ та середніх спеціальних учбових закладів [2]. Тому, з метою посилити зв'язки між школою, сім'єю та громадськими організаціями, **принцип партнерства спирається на законодавчі основи Української РСР.** Слід зазначити, що в Статті 6 з метою посилення ролі суспільства і подання допомоги сім'ї у вихованні дітей передбачено розширити сітку шкіл-інтернатів. Слід наголосити, що школи інтернати будуть організовані за типом восьмирічних шкіл або середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням. Принциповою особливістю Статті 10 є те, що найважливішим завданням учителів, батьків і громадських організацій є подальше поліпшення роботи по вихованню навичок культурної поведінки учнів у школі, в сім'ї, на вулиці. Тому, визначено значно поліпшити педагогічну пропаганду серед широких верст населення, підвищити відповідальність батьків і всіх громадян за виховання дітей [2]. Отже, теоретичне осмислення даної проблеми зумовлює посилений розвиток освітньої галузі на засадах **принципу партнерства.** Загалом, проаналізувавши матеріали закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям, і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» можна встановити ефективну співпрацю між школою та державними установами.

Підсумовуючи вищезазначене, можна підкреслити актуальність проблеми дослідження, що зумовлене потребою суспільства функціонувати на засадах принципу партнерства. Важливо зазначити, що основу наукових розвідок становить радянське законодавство у якому зазначена співпраця уряду, школи, сім'ї, громадських організацій, державних установ. Тому, зміни в освітній галузі УРСР визначали спільну мету суспільства та значення принципу партнерства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогический словарь / ред. И.А. Каиров, Н.К. Гончаров, Н.Д. Казьмин, Ф.Ф. Королев, А.И. Маркушевич, А.А. Смирнов. – 2 том. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 6-9

2. Збірник законів Української РСР і Указів Президії Верховної Ради Української РСР 1938–1973. Укладач Калінін З.К. – Київ.: Політвидав України. – Т.1., – в 2-х томах – 1974, 739 с.

Цюпак І.М.
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету*

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ РОЗВІЙ ПОНЯТТЯ «ТЮТОРСТВО»

Освіта вимагає зміни традиційної моделі взаємодії «педагога – дитини», адже його організація передбачає забезпечення індивідуальної траєкторії навчання кожної особистості в умовах освітнього простору, що зумовлює нові для педагога функції координатора, модератора, фасилітатора, які акумулюються в тьюторській діяльності. Це вимагає спеціальної підготовки майбутнього педагога до діяльності тьютора. Проблема тьюторства для вітчизняної науки є досить новою (на відміну від зарубіжної педагогіки), і хоча в цьому напрямі ведуться активні наукові розвідки, вона ще не знайшла достатнього висвітлення в сучасних дослідженнях. Найбільшого поширення діяльність тьютора набула в умовах дистанційного навчання, окремих питань супровідного навчання в школі. Актуальність проблеми, необхідність з'ясування можливості використання ідеї тьюторства на всіх рівнях освіти зумовлюють необхідність вивчення термінологічного розвію поняття «тьюторство» на теоретичному і практичному рівнях.

У «Онлайновому мовному словнику» поняття «tutor» в перекладі з англійської мови – це педагог-наставник. Етимологія цього слова (лат. Tuaeor – дбати, оберігати) пов'язана з поняттями – «захисник», «покровитель», «страж» [6]. Також, «тьютор» (від англ. tutor – викладач-консультант, радник) – в освіті (особливо в Оксфорді й Кембриджі) – це університетський викладач, людина відповідальна за навчання й контроль над декількома студентами [6]. Термін «тьютор» в контексті перекладу має такі значення – як репетитор, радник, тренер, консультант, вихователь, просвітитель, інструктор, наставник, вчитель, викладач, доглядач, опікун. У словнику «Термінологія в системі додаткової професійної освіти» трактування поняття «тьютор» визначається так: тьютор (у перекладі з англ. – викладач-консультант) – особа, яка полегшує процес навчання, роль якої – бути знаючим партнером своїх слухачів [7, с. 74].

За визначенням «Методичних рекомендаціях з питань дистанційної освіти», тьютор – це викладач-консультант, який контролює освітній процес у дистанційній формі й виконує одночасно функції викладача, консультанта й організатора (менеджера) цього процесу [5]. Таким чином, тьютор – це наставник, що допомагає дитині в організації освітньої діяльності, пізнанні світу.

У дослідженні Сучану А. тьюторська практика трактується по-різному: «класний керівник», «класна дама», «гувернер» «репетитор» та ін., в аспекті такої діяльності фахівці мають розуміти, що вони здійснюють саме тьюторську діяльність [1].

Науковець Койчева Т.І. надає таке роз'яснення, щодо поняття «тьютор» – це нова спеціалізація професійної діяльності вчителя, що реалізується в умовах

дистанційної форми навчання. Автор визначає такі функції, які виконує тьютор: функцію консультанта, що виявляється в інформуванні, порадах слухачів, інформаційній підтримці навчання; функцію менеджера, яка реалізується в керівництві та мотивації слухачів, консультаціях та комунікаціях зі слухачами; функцію фасилітатора, що відтворюється в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між слухачами та іншими учасниками системи дистанційної освіти, в урегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації слухачів до нової форми навчання [4, с. 9]. Тобто тьютору властиві як традиційні функції вчителя, так і нові, пов'язані з принципово новими умовами організації освітнього процесу.

Плахотнік О.В. у своїй науковій роботі при визначенні суб'єкта в освітньому просторі, розкриває особливості вчителя, який може реалізувати себе в новій ролі – тьюторській [7, с. 3]. Щодо суб'єкта-учня розкрито необхідність усвідомлення освіти як «індивідуальної освітньої траєкторії», що вибудовується за допомогою по-новому діючого вчителя (тьютора). Автор розглядає соціально-філософський контекст тьюторства, а саме «позиціонування учня як суб'єкта і, навіть більше, акцентування його суб'єктивних характеристик і особливостей, розуміння освіти як вибудовування учнем «індивідуальної освітньої траєкторії» [7, с. 12]. Такий тьютор, на думку Плахотнік О.В., це нова фігура в освітньому просторі: тьютор актуалізує й посилює момент проблемності в освітньому середовищі, стимулюючи тим самим власну освітню активність учня; він працює зі «знанням-думкою» – проблематизує наявні знання учня і сприяє появі у нього нового знання. Ідея саме вказаним чином зрозумілого тьюторства – це ідея діяльності, що обслуговує процес розв'язання протиріччя між моментами соціального й індивідуального в освіті (самоосвіті) суб'єкта, процес утворення культурної індивідуальності [7, с. 12]. Очевидно, що другий аспект розуміння тьюторства, на протипагу першому, максимально актуалізує особистісний контекст комунікації учня й учителя, вкрай посилюючи значення індивідуальності і персоніфікованості тьютора. Авторка зазначає, що в сучасному освітньому просторі обидва вказані різновиди тьюторства затребувані. Більше того, соціально-філософський аспект проблеми дозволяє припустити, що напруга протиріччя між двома вказаними тенденціями в розумінні тьюторства служить джерелом подальших позитивних трансформацій не лише суб'єкта-вчителя, але й освітнього простору сучасності в цілому [7, с. 13].

У своєму дослідженні «Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора» Іващенко М.В., зазначає, що раніше тьюторами (від англ. tutor – опікун, репетитор) називали педагогів-наставників в англійських «паблік-скулз», старших школах або педагогічних коледжах, у контексті власного дослідження, ми під поняттям «тьютор» розуміємо педагога, який супроводжує побудову та реалізацію індивідуальної освітньої програми суб'єктів дистанційного навчання [3, с. 7]. Щодо сутності поняття «діяльність тьютора» Іващенко М.В., розкриває її як таку, що полягає в реалізації супроводу навчання за індивідуальною освітньою траєкторією дитини шляхом індивідуальної педагогічної підтримки її

самостійної навчально-пізнавальної діяльності, консультацій щодо визначення індивідуального темпу навчання та забезпечення ефективного використання результатів навчання в процесі подальшого саморозвитку дитини [3, с. 7].

Отже, на основі аналізу наукової літератури розкрито термінологічний розв'язок поняття «тьюторство», з'ясовано, що сутність понять «тьютор» – це педагог, який вибудовує індивідуальну траєкторію освіти дитини, освітню програму й супроводжує цю побудову, її реалізацію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ася Сучану. Тьютор: якісно нове особистісно-професійне призначення викладача-консультанта у вищому навчальному закладі. [електронний ресурс] – Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013 р. – 272 с. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1709>.

2. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного педагогического образования: словарь / Х.А. Беков, С.В. Ширококов, И.И. Кирьянов и др. – М. : ИПК госслужбы, 2001. – 107 с.

3. Иващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.

4. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ; Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К.Д. Ушинського. – О., 2004. – 20 с.

5. Методичні рекомендації з питань дистанційної освіти [Електронний ресурс] // Система дистанційного навчання ТНЕУ. – Режим доступу до журн.: http://sdn.tneu.edu.ua/index.php?go=a_met_recom&printing=1

6. Онлайнновые языковые словари [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.wordreference.com/enru/tutor>.

7. Плахотнік О.В. Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Харк. військ. ун-т. – Х., 2004. – 19 с.

Шапочка К.А.
*доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського*

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

В умовах оновлення освітньої системи, особливої уваги набуває питання навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, що активізувало наукові пошуки дослідників. Так, теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти було розроблено вітчизняними та зарубіжними ученими (В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Савчук, О. Таранченко, Д. Деспелер, Т. Лорман, Д. Лупарт, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.). Науковці розглядають концептуальні засади та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивного навчання освіти (Л. Будяк, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва, Т. Сак, Н. Софій, О. Федоренко та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання (О. Глоба, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, Т. Скрипник, О. Федоренко та ін.), викладання в інклюзивному навчальному закладі (Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, С. Єфімова, Л. Савчук, Ю. Найда, К. Шапочка та ін.).

Як зазначають Е. Данілавічюте, С. Литовченко, стрімке поширення ідей інклюзії (від англ. *inclusion* – включення), їх поступове визнання громадськістю дає змогу ширше залучати дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл і потребує від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу [3].

З позицій державної мовної політики навчання іноземних мов у початковій школі є одним із пріоритетів сучасної освіти (П. Бех, О. Савченко). Сьогодні особливо гостро стоїть питання підготовки молодого покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, формування умінь спілкування і співпраці з людьми різних національностей, зокрема формування соціокультурних умінь та навичок як складової комунікативної компетенції молодших школярів із ООП у процесі вивчення іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі.

Засобом реалізації взаємопов'язаного навчання мови і культури народу – носія цієї мови, здійснення освіти, виховання і розвитку особистості (С.Ю. Ніколаєва) орієнтації з урахуванням надбань теорії комунікативності (І. Бім, Н. Гальськова, В. Скалкін, N. Brooks, H. Brown, C. Brumfit, M. Canale, A. Hallsday, S. Savignon, M. Swain, J. Waldes, J. Van Ek та ін.) має стати формування вмінь та навичок соціокультурної компетенції учнів із ООП, тобто лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань, системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також системи навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку згідно з цими знаннями.

Необхідно підкреслити, що багато вчених О. Коломінова, З. Никитенко, Н. Гальськова, С. Роман, Л. Чепцова, В. Красильникова, М. Чайникова, О. Осіянова, М. Арія, Н. Бражник, А. Крупко та ін. вивчали, досліджували питання залучення дітей до нової культури. Вони створили концепцію раннього навчання іноземної мови з відповідною національно-культурною орієнтацією; розробили критерії відбору англомовного матеріалу з національно-культурним компонентом.

Узагальнення різних підходів показує, що вибір початку раннього навчання іноземної мови і відповідно формування соціокультурних вмінь та навичок залежить значною мірою від рівня сформованості комунікативних умінь та навичок рідної мови, типу порушення дитини з ООП, розвитку пізнавальної активності та якості створеної команди супроводу дитини, що сприяє як психічному розвитку, так й засвоєнню дитиною відповідної національної культури та культури інших країн. За даними І. Зимньої, показниками сформованості комунікативних умінь та навичок виступають: обсяг словника рідної мови, рівень засвоєння мовних правил, рівень володіння усними формами спілкування, технікою читання та письма, рівень розвитку різних видів пам'яті, механізмів мислення, в тому числі й рефлексії, пізнавальних інтересів, загального кругозору.[1]

Ми поділяємо думку вчених, що доцільність та успішність раннього формування умінь та навичок соціокультурної компетентності як складової комунікативної компетентності дітей із ООП зумовлено низкою факторів. Серед яких варто зазначити чутливість дітей цього віку до вивчення нового; відсутність у них, на відміну від підлітків і дорослих, упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів, внутрішня схильність до міжкультурної комунікації; інтерес до світу свого англомовного ровесника, його ігор, захоплень, стереотипів поведінки, до реалій дитячої субкультури Великої Британії, США та інші.

Специфіка соціокультурного матеріалу початкового етапу, зокрема включення в нього елементів фольклору, пісень, дитячої поезії тощо, створює реальні передумови для реалізації ідей гуманітаризації, гуманізації та інтегративності навчального процесу, а саме спілкування на міжкультурному рівні в найбільш типових ситуаціях на основі комунікативного мінімуму початкової школи, який повинен включати певний обсяг країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань.

Формуванню вмінь та навичок соціокультурної компетенції дітей із ООП мають сприяти такі принципи: лінгвокраїнознавчі; психолого-дидактичні; лінгво-методичні; власне методичні [2].

Принципи, як і особливості формування вмінь та навичок соціокультурної компетенції дітей із ООП, будуть розглянуті у статті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя // – М.: Просвещение, 1991. – 219с.
2. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного

спілкування: Автореферат дис....канд.пед.наук / О.О. Коломінова // – К.,1998. – 18с.

3. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е.А. Данілавічюте, С.В. Литовченко //За ред. А.А.Колупасової. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)

Шипко А.Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є.Петухова
Херсонського державного університету*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.С. МАКАРЕНКА

Розглядаючи педагогічну систему А.С. Макаренка, дослідники та педагоги-практики зосереджують увагу на питаннях організації продуктивної праці вихованців і педагогічному керівництві учнівським колективом. Проте, будь-яка діяльність, і, у першу чергу, продуктивна праця, буде ефективною і матиме позитивний вплив на формування особистості за умови наявності стійкого, сильного і спрямованого на досягнення мети шляхом участі саме у цій діяльності мотиву досягнення. Зважаючи на те, що у підлітковому та ранньому юнацькому віці мотивація дуже рухлива і нестійка, вирішення завдань, залучення вихованців до продуктивної праці стає вирішальною компонентою педагогічної системи. Звертаємо увагу на те, що використання примусу, як мотиву уникнення не дає позитивного педагогічного ефекту.

На наш погляд, стимулювання діяльності вихованців у педагогічній системі А.С. Макаренка здійснюється шляхом введення ієрархії групових перспектив, які в основних рисах відповідають домінуючим потребам кожної особистості. Він привів до адекватної відповідності проголошену суспільну мету і мету педагогічного процесу: «...зміст, характер і організація її (діяльності), наголошує І. Козлов, визначалась виховними цілями, що стояли перед А.С. Макаренком у вигляді реальних якостей характеру, ліній поведінки і відношень нової радянської людини, спроектованих ним на основі загальних політичних завдань держави і марксистсько-ленінського вчення про розвиток людської особистості... Маючи перед собою ясну програму нової людської особистості, А.С. Макаренко вибирав із усього розмаїття життя ті явища, які відповідали цілям комуністичного виховання, та включав своїх вихованців у них, як у завдання та справи, що висували обставини їх життя, так організовуючи поведінку та відношення вихованців у процесі їх вирішення, що попутно з виконанням цих завдань досягалися і виховні цілі, виникали паралельні педагогічні результати ...» [1, с. 20-21].

Провідний стимулюючий вплив у виховному процесі здійснювався завдяки введенню в життя вихованців «завтрашньої радості», у якості яких зазвичай А.С. Макаренко використовував туристські подорожі.

Досвідом організації і проведення походів в комуні ім. Ф. Дзержинського він довів, що в канікулярний період «немає кращого методу розвитку і формування молоді, ніж туристські походи». Антон Семенович використовував подорожі як «завтрашню радість», яка виступала у якості провідного методу стимулювання мотивації навчання, праці та позитивної поведінки вихованців. «Ми кожного року проводили походи, – пише А.С. Макаренко, – і не просто походи, а дуже великі заходи». Під «походом» педагог розумів поїздку залізницею, піший марш на відстань не менше 80-100 км, табір, зворотній марш та поїздку залізницею. Підготовка до походу, що мав здійснитися влітку, починалася восени і сам похід розглядався як велика перспектива, без якої неможливе колективістське виховання [3, с. 76]. «Щорічний літній похід – це нова традиція, де створюються умови для соціального тренінгу школярів, який полягає у добрих вчинках, справах і звичаях» [2, с. 507].

Вирішальний вплив на розвиток особистості має протиріччя між домінуючими потребами особистості та наявними засобами їх досягнення. Між процесом продуктивної праці і задоволенням різноманітних потреб особистості стоять гроші. Тобто заробітна платня, як еквівалент виконаної роботи, виступає у якості посередника між працею і задоволенням потреби. Тобто ланцюжок задоволення потреби матиме такий вигляд: **ПОТРЕБА – МОТИВ – ПРОДУКТИВНА ПРАЦЯ – ЗАРОБІТНА ПЛАТНЯ У ГРОШОВОМУ ВИГЛЯДІ – КУПІВЛЯ ТОВАРУ АБО ПОСЛУГИ, ЯКІ ЗАДОВОЛЬНЯЮТЬ ПОТРЕБУ.**

Досить часто при залученні дітей до продуктивної праці з цього ланцюжка вилучають готівкові гроші. Тоді він матиме наступний вигляд: **ПОТРЕБА – МОТИВ – ПРОДУКТИВНА ПРАЦЯ – ТОВАР АБО ПОСЛУГИ, ЯКІ ЗАДОВОЛЬНЯЮТЬ ПОТРЕБУ.**

У цьому випадку вихованець начебто не має права вибору і вимушений погодитися з запропонованим варіантом задоволення потреби.

У педагогічній системі А.С. Макаренка завтрашня радість дозволяє здвинути мотив на іншу мету, яка відповідає педагогічній вимозі і меті педагогічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко: Кн. для учителя / Сост. и авт. вступ. ст. В.М. Коротов // И.Ф. Козлов. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Макаренко А.С. Педагогична поема / А.С. Макаренко. – К.: Учпедгиз, 1977. – С. 507.
3. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко // Избр. произв. в 3-х томах. Т. 3 – К.: Радянська школа, 1984. – С.76.

Секція III

Наукові школи як чинник розвитку науково-педагогічного знання

Блах В.С.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОФЕСОРА ГЕДВІЛЛО О.І. У ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Херсонщина пам'ятає знаних педагогів, які внесли вагомий вклад у виховання й розвиток молодого покоління. Цьогоріч 4 березня виповнилося 90 років від дня народження професора Олександра Івановича Гедвілло (1929-2013), який став для багатьох освітян наставником, старшим товаришем, особистістю, яка залишила яскравий слід у житті кожної людини, доля якої була пов'язана з трудовою підготовкою школярів.

Дитинство й шкільні роки Олександра пройшли в с.мт Земетчино Пензенської області (Російська Федерація) у родині службовців. Далі було навчання у Московському авіаційному інституті, по закінченні якого у 1953 році молодий фахівець отримав диплом інженера-механіка й був направлений на авіаційний завод міста Таганрога Ростовської області, де обіймав посади майстра, начальника технічного бюро, начальника бюро технічного контролю. З 1955 по 1959 рр. працював в Алтайському краї, освоював цілинні землі.

Перший досвід викладацької діяльності Олександр Іванович здобув в Ржевському сільськогосподарському інституті, а з 1960 року подальша доля педагога була нерозривно пов'язана з Херсоном. Вдале поєднання фундаментальної інженерної підготовки та досвіду практичної діяльності дало можливість викладати загальнотехнічні дисципліни у різних закладах вищої освіти міста.

З 1970 року Олександр Іванович працював у Херсонському державному педагогічному інституті імені Н.К. Крупської (нині Херсонський державний університет). Він стояв у витоків створення загальнотехнічного факультету, багато років очолював кафедру трудового навчання, реорганізовану згодом у кафедру трудового навчання та основ виробництва. За його участю було розпочато фахову підготовку вчителів трудового навчання, а в 1985 році була відкрита спеціалізація «Обслуговуюча праця».

Багато уваги приділяла кафедра, очолювана Гедвілло О.І., укріпленню зв'язків як з установами народної освіти, так і з промисловими підприємствами. Було укладено творчі договори про співробітництво та спільну роботу із загальноосвітніми школами, професійно-технічними училищами та позашкільними закладами, серед яких станції юних техніків, палац дітей та юнацтва та ін. Проводилася робота з вивчення та узагальнення передового досвіду роботи вчителів трудового навчання низки шкіл та клубів юних техніків. Викладачі кафедри брали активну участь у проведенні обласних та районних олімпіад з трудового навчання, профорієнтаційної роботи.

Вдало поєднуючи викладацьку і наукову роботу, Гедвілло О.І. у 1975 році в Науково-дослідному інституті педагогіки України захистив дисертацію «Дидактические основы построения и применения системы демонстрационных стендов как средства повышения качества знаний, умений и навыков учащихся в процес се трудового обучения (на примере изучения тем по металлообработке в 4-8 классах)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. У 1980 році отримав вчене звання доцента, а в 1992 році – професора.

Олександр Іванович – автор більше 260 наукових та навчально-методичних праць, присвячених питанням трудового виховання, трудової підготовки школярів, вдосконаленню підготовки вчителів, керівників гуртків, організаторів технічної творчості, студентів закладів освіти різних рівнів. Співавторами низки підручників, виданих у провідних видавництвах Москви та Києва, були провідні вчені у галузі трудового навчання та виховання, а саме Д.О. Тхоржевський, Г.Б. Волошин, А.А. Воронов, В.Г. Гетта та ін.

Підготовка наукових кадрів – один з напрямів діяльності Гедвілло О.І., за безпосередньою участю якого у 2000 році на кафедрі трудового навчання було відкрито аспірантуру зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання. Це дозволило вирішити проблему дефіциту науково-педагогічних кадрів з даного напрямку.

Свій науковий та педагогічний досвід професор Гедвілло О.І. передавав учням і послідовникам, представникам наукової школи «Розробка теоретичних, змістовних і методологічних засад трудового навчання і виховання молоді», в рамках якої було захищено чотири дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук (Знамеровська Н.П., Блах В.С., Разумна Г.І., Носова І.О.), численні магістерські і випускні роботи.

У різні роки діяльність Олександра Івановича була пов'язана з підвищенням педагогічного рівня батьків учнів. На виробничих підприємствах Херсона і області організовувалися лекції, проводилися «круглі столи», зустрічі, в яких брали участь провідні вчені Херсонського державного педагогічного інституту, а саме: Петухов Є.І., Філіппова В.П. та ін.

Протягом багатьох років Гедвілло О.І. був активним автором і членом редакційної колегії Збірника наукових праць «Педагогічні науки», який видається в Херсонському державному університеті з 1998 року.

За плідну науково-педагогічну діяльність професор Гедвілло О.І. був відзначений нагрудними знаками «Відмінник освіти УРСР», «Відмінник освіти України», Почесною грамотою Академії педагогічних наук України, грамотами і подяками різних рівнів.

Цілеспрямованість, активність, відповідальність, енергійність, наполегливість, небайдужість, толерантність, інтелігентність, ерудитність, компетентність, бажання прийти на допомогу завжди відрізняли Олександра Івановича.

Учні, колеги, послідовники з великим теплом згадують Олександра Івановича Гедвілло, продовжують його справу, втілюють його ідеї в сучасну українську освіту.

Голінська Т.М.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету*

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

На всіх етапах розвитку людини, труд є невід'ємною складовою нашого життя. Проблема трудового виховання в сучасному суспільстві набуває все більшого значення. Виховання у праці, потрібно розпочинати ще з дошкільного дитинства, тому що саме в цей період ми можемо прищепити любов до праці. Дослідження зумовлене тим, що сучасна педагогічна наука здійснює пошук ефективних шляхів та засобів розв'язання завдань, формування гармонійної особистості, її підготовки до трудової діяльності, у всіх її проявах. Аналіз передової наукової літератури вказує на необхідність звертати увагу на розвиток проблем трудового виховання в історії педагогіки. Досить важливим моментом є спрямованість на розвиток вмінь та навичок.

Трудове виховання – цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності [1, с. 246].

Його завдання полягає у формуванні в дітей стійких переконань, що праця є життєвою необхідністю. Трудове виховання дітей дошкільного віку передбачає привчання їх до самообслуговування, елементарних трудових дій, ручної і господарської праці. Навіть найпростіший результат трудових зусиль дитини (вимитий посуд, прибрана кімната тощо) сприяє самоусвідомленню дитини, вселяє їй впевненість у собі, прагнення випробувати себе у нових видах діяльності.

За всієї багатоманітності національних культур одним із найважливіших спільних для них чинників є цінність праці як засобу існування людини в світі та засобу виховання підростаючих поколінь. Споконвічно перші заповіді та настанови дітям стосувалися саме підготовки до майбутньої трудової діяльності. Вже на етапі патріархальної родової общини з'являється потреба у вихованні як спеціальній діяльності, спрямованій на підготовку до здобування засобів для виживання.

Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям, воно є найдавнішою формою виховання. Вже античні мислителі наголошували на необхідності виховання людини самостійної, здатної до життєвого самовизначення. Водночас класовий характер освіти і виховання не передбачав використання фізичної праці у школах. Діти рабів у школах не виховувалися; виховання відбувалося у праці нарівні з дорослими.

До проблеми виховання дітей у процесі праці зверталися автори перших утопічних систем оновлення суспільства шляхом виховання. Зокрема, Т. Мор рекомендував маленьких дітей знайомити з працею людей і спонукати їх до посильної участі в трудових процесах.

На думку Ж.-Ж. Руссо, дитину, яка фізично зміцніла і навчилася самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, слід залучати до фізичної праці. Оволодіння трудовими навичками – необхідна умова забезпечення молодій людині власного кусня хліба, а відтак – незалежності і свободи.

Яскравим представником гуманістичної педагогіки є Й.Г. Песталоцці, що проголосив працю стрижнем усієї виховної роботи з дітьми. Він бучив тільки один шлях – дати дітям незаможних гідне виховання, знання і привчити дітей до професійно озброїти вихованців умінням виконувати ті види праці, якими їм належить надалі займатися. Він доводив що центром усього життя є продуктивна праця вихованців [3, с. 186].

Значна кількість теорій трудового виховання виникає із розвитком буржуазії. Засновник філантропізму німецький педагог Й. Базедов вважав за необхідне вводити у школах заняття праці, диференціюючи їх відповідно до соціального становища сімей учнів.

Особливу увагу питанням трудового виховання приділяв Георг Кершенштейнер (1854-1932), автор проекту німецької трудової школи, який пов'язував виховання громадянина з оволодінням професією. Він запропонував створювати, крім народних, додаткові школи, які мали забезпечувати професійно-технічне навчання і формувати навички виконання громадянських обов'язків [3, с. 342].

Німецький педагог Ф. Фребель у своїй праці «О воспитании человека» писав: «...Інший недолік нашої муніципальної освіти – це недостатність різних навичок фізичної, ручної праці. Діти добре володіють олівцем і пером, побіжно грають на фортепіано, але потім у них точно чужі руки. Спритності в пальцях, сили в м'язах зовсім немає. Даремно домагатися цього штучними шляхами – різною німецькою гімнастикою, шведською ручною працею. У ваших руках зробити дитину спритною і сильною, привчивши її до праці в саду. Лопатка, лійка, ножиці і ніжик – ось знаряддя, які повинні бути в руках наших дітей. Земля і рослини – ось матеріал для вправи. Нехай дитя скопає грядку, нехай дістане з цебра і розіллє за кольорами лійок десять літрів води, нехай влізе на лаву і ретельно зріже всі сухі гілки. Наскільки веселою, живою є така робота! А скільки обережності потрібно, щоб чистенько виполоти грядку, щоб красиво підв'язати квіти, щоб ефектно скласти букет! Як розвивається при цьому почуття смаку, міри, краси!...» [4, с. 201].

Ідея праці як засобу всебічного розвитку людини розроблена в педагогічній теорії К. Ушинського. Їй присвячена спеціальна робота – «Праця у її психологічному та виховному значенні», в якій обґрунтована необхідність «вільної праці» для розвитку почуття людської гідності. Людина, відірвана від праці, на думку К. Ушинського, втрачає кращі якості особистості, а батьки, оберігаючи своїх дітей від праці, розбещують і роблять їх нещасними.

Дитяча праця, на думку С. Русової, є основою виховання. Зокрема, ручна праця повинна забезпечити творчу активність дітей, задоволення від результату. А старші дошкільники здатні до усвідомлення соціальної значущості праці. Це сприяє вихованню відповідальності, почуття обов'язку.

У 20-30-ті роки теоретики і практики дискутували питання про те, що є

головним у вихованні дитини: праця чи гра. У процесі дискусій дійшли висновку, що ці види діяльності дитини не повинні протиставлятися один одному: граючи, дитина трудиться, а працюючи, грається. Відтак у 50-60-ті рр. питання трудового виховання були відображені і в програмних документах дошкільних закладів, і в наукових дослідженнях (О. Усова, Л. Порембська, Я. Неверович та ін.).

Сучасні українські дослідники проблеми трудового виховання (З. Борисова, В. Павленчик, Г. Беленька, М. Машовець) вивчають питання виховного значення праці дітей у дитячому садку і сім'ї.

Отже, до актуальних проблем трудового виховання в нових соціально-економічних умовах належать: виховання у дітей основ економічної грамотності, здатності сприймати і використовувати економічну інформацію; відбір видів праці, які найбільше цікавлять дітей у зв'язку з модернізацією економіки; підвищення педагогічної компетенції батьків у питаннях організації дитячої праці в умовах родинного виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: «Академвидав», 2006. – 456 с.

2. Фребель Ф. Дитячий садок: Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / За заг. ред. З.Н.Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.

3. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч посібн. / від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової – К.: Вища школа, 2004. – 511 с.

4. Хрестоматія «Фребельпедагогіка»: Навчальний посібник / упоряд. Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. – Херсон: Айлант, 2013 – 236 с.

Кузьменко В.В.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради*

Слюсаренко Н.В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ ПРОФЕСОРА Є.І. ПЕТУХОВА

В останні десятиліття все частіше використовується термін «імідж». Під ним, зазвичай, розуміють певний, «емоційно забарвлений образ когось або чогось», який зафіксовано «у масовій свідомості» інших людей [4, с. 220]. Створення позитивного іміджу – довготривалий та багатофакторний процес, на який впливає багато чинників. Але отриманий результат цього вартує.

Сьогодні в педагогічній науці широко застосовується й такий термін, як «імідж науково-педагогічного працівника». Це поняття трактують як «сформований образ, який уособлює позитивні особистісні та професійні якості науково-педагогічного працівника» [3, с. 163].

Саме такий образ залишився в пам'яті наших сучасників щодо постаті першого доктора педагогічних наук на Херсонщині Євгена Івановича Петухова (1925-1989 рр.). Життєдіяльність ученого є прикладом для наслідування молодим поколінням, зокрема молодими вченими, які визначають свої професійні та життєві орієнтири, пріоритети, цінності.

Основні складові позитивного іміджу майбутнього науково-педагогічного працівника формувалися поступово.

Народився Євген 20 липня 1925 року в Ленінграді, де закінчив семирічку та розпочав навчання в гідрографічному технікумі. Але події Другої Світової війни внесли корективи в життя хлопця. У 1941 році разом із заводом «Прометей» він був евакуйований у м. Горький, де працював на заводі № 466 слюсарем-складальником. У грудні 1942 року – був призваний на військову службу і направлений у Вольську школу авіамеханіків. Упродовж наступних десяти років Євген Іванович працював авіамеханіком, інструктором МК ВЛКСМ м. Ленінграда, секретарем партбюро випробувального полку, закінчив Ленінградський педагогічний інститут. Ці роки дозволили набути зрілості, уміння спілкуватися з різними людьми використовуючи вербальні і невербальні засоби, сформувані лідерські якості. А нестримний потяг до педагогічної праці в 1957 році сприяв переходу молодого педагога на службу в дитячу колонію МВС. Тут він працював на посадах учителя, вихователя, заступника командира дивізіону, заступника начальника колонії. Працюючи в дитячій колонії, Євген Іванович ретельно вивчав спадщину А.С. Макаренка, творчо використовував безцінні ідеї його досвіду. У 1962 році Є.І. Петухов за сімейними обставинами переїжджає до Херсона, де спочатку продовжує роботу в підрозділах МВС. Згодом його призначають директором школи робочої молоді, а через деякий час – викладачем кафедри педагогіки і психології педагогічного інституту [1; 2].

Євген Іванович доклав чимало зусиль, щоб стати гідним науково-педагогічним працівником, однак недосконалість тодішньої системи гальмувала дослідження наукової проблематики, якою опікувався педагог. Водночас його цілеспрямованість та наукова зрілість надали ще більшої переконаності в необхідності вивчення проблеми важковихованості. Саме тому для проведення експериментальних досліджень молодий учений за сумісництвом працював вихователем у школі-інтернаті № 2, де мав змогу спілкуватися з дітьми із неблагополучних сімей, бути для них наставником, переконувати у можливості кращого майбутнього.

Набутий у попередні періоди досвід знадобився Є.І. Петухову, починаючи з 1967 року, коли його обрали заступником секретаря, а впродовж 1968-1974 років – секретарем парткому інституту. Та навіть у цей період особливої відповідальності і напруги, вчений не полишає дослідницьку роботу. Як результат, у 1968 році він захистив кандидатську дисертацію «Формування громадського обов'язку в учнів старших класів шкіл робітничої молоді».

У 1971 році Євгена Івановича обрано на посаду доцента кафедри педагогіки, а у 1972 – завідувачем цієї кафедри і керівником підготовчого відділення. У 1986 році вчений захистив докторську дисертацію «Педагогічні основи попередження відхилень у моральному розвитку і поведінці школярів», а у 1988 – отримав почесне звання професора.

Є.І. Петухов здійснював велику суспільно-педагогічну роботу: був членом президії обласного комітету працівників освіти і вищої школи, брав участь у написанні історії міст і сіл Херсонської області, обирався депутатом міської ради народних депутатів, брав надзвичайно активну участь у роботі товариства «Знання» [1; 2]. Останнє було закономірним, оскільки педагог був переконаний: тільки донесення знань до батьків могло допомогти у справі виховання дітей. Саме тому він долучав до роботи у товаристві «Знання» багатьох своїх колег. Пригадуючи ті роки, вони, як правило, відзначають, по-перше, позитивний вплив цієї роботи на просвітництво батьків та, як наслідок, на виховання молодого покоління, а по-друге, можливість набуття неабиякого досвіду щодо спілкування з різними верствами населення (від керівників різних рангів до простих робітників). Зазначимо, що Євген Іванович майстерно спілкувався і з тими, і з іншими.

За роки роботи в Херсонському державному педагогічному інституті (нині Херсонський державний університет) Є.І. Петухову вдалося створити єдиний колектив науковців педагогічного інституту та Херсонського обласного інституту вдосконалення вчителів. Учений і його колеги розробляли наукові засади спільної виховної роботи школи і сім'ї та доносили їх до вчителів й батьків, сформувавши низку методичних рекомендацій з основ педагогічної роботи з важкими дітьми та їх родинами. Під загальним науковим керівництвом Євгена Івановича автори цих методичних рекомендацій систематизували технологію роботи з «важкими дітьми» відповідно до їхніх вікових особливостей та стадій педагогічної занедбаності (рання, середня, глибока педагогічна занедбаність), розкрили зміст, напрями, види і форми перевиховання, розробили схеми педагогічної діагностики відхилень у моральному розвитку школярів за домінуючими ознаками та ін.

Низка творів професора Є.І. Петухова безпосередньо стосується батьківської педагогіки, слугує мудрими рекомендаціями родинам, в яких виховуються школярі з девіантною поведінкою. Ці твори започаткували своєрідне спілкування автора з батьками й вихователями щодо теорії та методів спільної роботи школи і сім'ї, яке Євген Іванович продовжив на більш ґрунтовному рівні, звернувшись до широкого спектра соціально-психологічних, етичних проблем суспільства, школи, сім'ї та формування особливої педагогічної технології перевиховання «важких дітей». Його довідник «Социально-психологические и этические проблемы» (1990 р.) швидко набув популярності серед педагогів, психологів, батьків та широкої громадськості не тільки в Україні, але й за її межами. Цей довідник і сьогодні залишається настільною книгою всіх, кого непокоять проблеми виховання дітей в сім'ї.

Особливої уваги заслуговує внесок професора в розробку теорії та практики перевиховання молоді. У його науковому доробку багато уваги

надається розробкам цілісної системи соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх закладах, проектів та програм із попередження відхилень у моральному розвитку школярів, підвищення педагогічної культури батьків та зміцнення зв'язків родини і школи, профілактичним проблемам сімейного виховання, превентивній роботі у школі та в громаді для уникнення правопорушень молоді, проблемі підготовки випускників педагогічних інститутів до роботи з «важкими дітьми», класифікації ознак педагогічної занедбаності підлітків тощо. Проводячи свої наукові дослідження на межі педагогіки, психології, соціології та етики, Є. І. Петухов на підставі науково-практичного аналізу, існуючих на той період концепцій педагогічної діагностики В.М. М'ясищева та Л.М. Зюбіна, розробив модель перевиховання школярів, розгорнуту методику визначення рівнів вихованості дитини, підлітка, юнака та рекомендації до організації діяльності вихователів, учителів, батьків щодо перевиховання «важких дітей». Він запропонував методику самоаналізу педагогічної діяльності, програму вивчення особистості підлітка (учня школи, ПТУ) та модель профілактики відхилень у моральному розвитку школяра [1; 2]. Усі висновки, рекомендації, представлені в численних наукових працях професора Є.І. Петухова, донині не втратили своєї актуальності та засвідчують про його внутрішню відповідність професії педагога.

Привертає увагу і зовнішній вигляд Євгена Івановича, про який сьогодні можна зробити висновок, переглядаючи старі фотографії з його зображенням або спілкуючись з людьми, яким пощастило працювати пліч-о-пліч із ним. Педагог завжди був у діловому костюмі і краватці, охайний, підтягнутий, усміхнений. Без сумніву, правильний вибір одягу також допоміг йому досягти успіху на професійному шляху.

Отже, всі складові іміджу науково-педагогічного працівника Херсонського державного педагогічного інституту професора Є.І. Петухова (зокрема: внутрішню відповідність професії педагога, особливості використання вербальних і невербальних засобів спілкування, зовнішній вигляд) було сформовано на найвищому рівні. Це стало можливим завдяки плідній професійній діяльності педагога, його активній життєвій позиції та особистим якостям. Тому донині Євген Іванович є прикладом для наслідування молоддю, а колись очолювана ним кафедра сьогодні з гордістю носить його ім'я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабіч Л.В., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Науково-педагогічна діяльність Є.І. Петухова (до 85-річчя від дня народження). Таврійський вісник освіти. 2010. № 4. С. 252-256.

2. Бабіч Л.В., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Перший доктор педагогічних наук таврійського краю. Педагогічна слава Херсонщини / за ред. В.О. Чабаненко. Книга 1. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 172-175.

3. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.; Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед.

наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. К.: Основа, 2014. 496 с.

4. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

Чабан О.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

Ребенок С.Ю.

*вчитель-методист Херсонської
гімназії №6 Херсонської міської ради*

НАУКОВІ ШКОЛИ В СУХОМЛІНІСТИЦІ

Останнім часом увага науковців сконцентрована навколо проблеми виникнення, становлення та розвитку шкіл у науці взагалі і в педагогіці зокрема. Пояснення знаходимо в потребі вивчення генези наукових ідей, історії створення окремих наукових галузей і напрямів.

У 90-ті роки ХХ ст., за визначенням академіка О. Савченко, сформувався напрям в історії педагогіки – “сухомліністика”, який, спираючись на творчий доробок В. Сухомлинського, досліджує і поширює його спадщину, підтримує досвід реалізації й розвиток його ідей в Україні та за її межами. Він об’єднав передусім педагогів з України, а також з Росії, Вірменії, Греції, Китаю, Німеччини та інших країн. У рамках цього напрямку швидкими темпами зростає кількість публікацій, у яких висвітлено життя, діяльність та окремі аспекти педагогічної системи В. Сухомлинського. Розгортання предметного поля педагогічної науки в цьому аспекті зумовило необхідність їх систематизації, а також проведення педагогічного аналізу, що сприятиме визначенню місця цих досліджень у сухомліністиці, встановленню напрямів подальшого вивчення спадщини В. Сухомлинського. Розв’язати ці завдання можливо шляхом проведення історико-педагогічного пошуку, що стає невід’ємною складовою загальнопедагогічних досліджень.

Аналіз наукових праць вітчизняних педагогів, присвячених вивченню педагогічної системи В. Сухомлинського, дозволяє простежити загальні тенденції розгляду педагогічних поглядів В. Сухомлинського та його внеску у вітчизняну і світову педагогічну скарбницю.

Численні дослідження педагогічної системи В. Сухомлинського, його практичної діяльності привели до групування педагогів навколо імені та спадщини Василя Олександровича, які ми представляємо як наукові школи, серед них виділяємо: Уманська наукова школа (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини), Київська наукова школа при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України, наукова

школа Української асоціації Василя Сухомлинського, а також наукова школа Уральської асоціації В.Сухомлинського.

Наукова школа в історіографії являє собою “колектив дослідників, об’єднаних спільною проблематикою, єдиними методологічними принципами, концепціями, які гуртуються навколо певної організаційної структури (кафедри, наукового товариства, історичного часопису тощо)” [1, с.39]. Характерною ознакою даної форми колективної творчої діяльності є наявність вчителя і учнів, що забезпечує спадковість ідей. Разом з цим наукова школа стає інструментом вивчення процесу наукового пізнання, що у кожного автора набуває власного змісту. Використання поняття “наукова школа” як засобу пізнання історіографічного процесу дозволяє констатувати про наявність чинників, які відображають склад, роль, місце, функції колективної творчої діяльності в історико-педагогічній науці. Саме ці компоненти сприяють виокремленню закономірностей діяльності наукових шкіл.

Найрепрезентативнішою є діяльність таких наукових шкіл: Київської, Уманської, Української асоціації Василя Сухомлинського і Уральської асоціації В. Сухомлинського.

Уманська наукова школа, створена в 90-х рр. ХХ ст. при лабораторії “В.О. Сухомлинський і школа ХХІ ст.”, очолювана доктором педагогічних наук, професором, академіком АПН України В.Кузем. Діяльність Уманської наукової школи спрямована на вивчення педагогічної системи В. Сухомлинського шляхом долучення студентів, аспірантів, учителів до наукової роботи, написання дисертаційних досліджень, присвячених окремим аспектам творчої спадщини Василя Олександровича.

Характерними особливостями Уманської наукової школи є практична орієнтованість досліджень спадщини Василя Олександровича з експериментальним упровадженням його ідей у практику роботи сучасної школи (чи вузу) та написання праць компаративного характеру, коли ідеї та система В. Сухомлинського порівнюються зі спадщиною С. Френе, Я. Корчака та ін.

Київська наукова школа при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України. Ще на початку 80-х рр. при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України Н. Калініченко, Л. Бондар, М. Антонєць започаткували дослідження спадщини В. Сухомлинського, найбільший пік активності її припадав на початок ХХІ ст. Характерною особливістю її діяльності є органічне поєднання різних форм роботи: керівництво дисертаційними дослідженнями пошукувачів із різних регіонів України з власною науковою роботою та звернення до аналізу виховних аспектів педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

Наукова школа Української асоціації Василя Сухомлинського на чолі з академіком О. Савченко. Ця громадська організація поширює та розвиває ідеї педагога серед українських освітян через розгляд актуальних проблем сьогоденної школи та педагогіки. Основною формою роботи наукової школи Української асоціації Василя Сухомлинського є проведення Всеукраїнських і Міжнародних педагогічних читань “Василь Сухомлинський і сучасність”, що й

визначає особливості її діяльності – колективний характер роботи та зосередження уваги на актуальних проблемах роботи сучасної освіти – початкової, середньої, вищої, діяльності вчителя тощо.

Російська сухомлиністика представлена діяльністю *Уральської асоціації В. Сухомлинського*, очолювана ученицею Василя Олександровича професором В.Риндак. Під її керівництвом написано й захищено дисертаційні дослідження.

Починаючи з 90-х рр. ХХ ст., наукові школи української та російської сухомлиністики розвиваються окремо, хоча наявна спільна тенденція до об'єктивної оцінки основних положень педагогічної системи В. Сухомлинського.

Звернення до педагогічної спадщини В. Сухомлинського, розгляд його педагогічної системи, наявність наукових шкіл, їх активна діяльність, як наукова, так і просвітницька свідчать про плідність і перспективність цього напрямку досліджень не лише в структурі історико-педагогічної науки, а й значущість для розв'язання актуальних проблем сучасної освітньої та виховної практики.

Проведений нами аналітичний огляд дозволив виділити у сухомлиністиці як окремому напрямі історії педагогіки наявність наукових шкіл, у яких розвиваються нові ідеї, здійснюються відкриття, виокремлюються нові напрями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колесник І. Українська історіографія (XVIII – початок ХХ ст.). – К.: Генеза, 2000. – 256 с.

2. Пархета Л.П. Історіографія вивчення спадщини В.О. Сухомлинського
Режим доступу <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/155/1/parheta.pdf>

3. Савченко О. Розвиток сухомлиністики за десять років (1993-2003 рр.) / О.Савченко // Освіта України. – 2003. – 7 жовтня (№75). – С. 6.

Сухомлинська О. В.О.Сухомлинський об'єднує вчителів / О.Сухомлинська // Початкова школа. – 1993. – №10. – С.

Секція IV

Експеримент як складова педагогічних досліджень: за і проти

Александрова Г.М.
кандидат психологічних наук
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Одним із завдань вітчизняної педагогічної науки і практики є виявлення закономірностей за допомогою науково обґрунтованого проведеного педагогічного експерименту. Важливість використання цього емпіричного методу дослідження особливо актуалізується в сучасних умовах модернізації системи освіти в Україні, оскільки освітні заклади працюють у напрямі інноваційних пошуків.

Педагогічний експеримент – це комплексний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності припущення, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності [5, с. 214]. У педагогічному експерименті перевіряється істинність теоретичних тверджень дослідника, по-іншому пізнається сутність взаємозв'язків педагогічних явищ, висуваються нові припущення, по-новому витлумачуються факти, оновлюється зміст педагогічної науки. Дослідник повинен забезпечити єдність організації педагогічного експерименту та реального освітнього процесу, проводити експеримент в умовах, які дозволять використовувати його результати в освітній практиці [1; 6, с. 9]. Проведення експерименту завжди пов'язане з активним впливом на об'єкт, який веде до його переструктурування. Цінність інформації, отриманої у результаті проведення експерименту полягає в тому, що дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки досліджуваних явищ, пояснити існування й розвиток певних відносин і процесів [6, с. 25].

Царина використання експериментального методу у педагогічних дослідженнях розширюється, але ефективність його використання пов'язана з глибиною теоретичних знань методології педагогічного експерименту, об'єкту експериментування, засобів проведення експерименту та ін. [3; 4].

Актуальність методологічних проблем педагогічного експерименту обумовлена протиріччям між вимогами до якості експериментального обґрунтування педагогічних досліджень і недостатньою увагою дослідників до розробки теоретико-методичних аспектів педагогічного експерименту в сучасних умовах розвитку освіти. Попри те, що в сучасних, опублікованих у значній кількості навчально-методичних посібниках і методичних рекомендаціях, висвітлено всі аспекти підготовки і проведення педагогічного дослідження, експерименту як самостійного предмету аналізу науковці майже не торкаються.

Досліджуючи теоретико-методологічні підходи науковців до проблеми педагогічного експерименту у радянську добу, Е. Панасенко, зазначає, що

сутність поняття «експеримент», роль та функції педагогічних експериментів протягом цього періоду по-різному оцінювалися науковцями. Одні вчені (С. Архангельський, М. Болдирев, М. Данилов, В. Краєвський, В. Міхеєв та ін.) називали експеримент засобом пізнання педагогічних процесів і інструментом для знаходження нових шляхів у практиці навчання та виховання підростаючого покоління. Інші (Л. Спирін, Т. Ільїна та ін.) вважали, що основна функція експерименту полягає не в дослідному відтворенні педагогічного процесу, а в здобутті достовірних знань. На думку вчених, головна роль експерименту полягає у встановленні об'єктивно існуючих зв'язків між явищами, тенденцій розвитку педагогічного процесу. Н. Кузьміна та В. Загвязинський стверджували, що призначенням експерименту є перевірка гіпотез; Г. Воробйов, А. Люблинська, О. Піскунов, Г. Щукіна – що він повинен виконувати як теоретичні, так і практичні функції, тобто бути не лише критерієм істинності теорії, але і джерелом здобуття нових теоретичних знань [5, с. 214].

Розробка сучасних методологічних і науково-методичних засад організації педагогічного експерименту є актуальною з декількох причин: з'являються нові методи і технології реалізації експерименту, що потребують наукового осмислення та опрацювання; існує необхідність у висвітленні наукових основ організації сучасного дослідження з метою отримання найбільш достовірних, об'єктивних та обґрунтованих висновків; гостро постає проблема критеріїв відбору та оцінювання процедур, методик, інструментарію дослідження, отриманих результатів; численні науково-методичні проблеми виникають у зв'язку з масовим впровадженням у педагогічну практику новітніх інноваційних технологій, що потребують подальшого експериментального дослідження і апробації [5, с. 214]. Поряд з цим дослідниками недооцінюються і пізнавальні можливості експерименту, нерідко педагогічний експеримент проводиться на рівні дослідної педагогічної роботи і обмежується внесенням у досвід тих або інших змін без спроби виявити закономірності педагогічного процесу. Таким чином, пізнавальну сторону педагогічного експерименту знижують такі фактори, як використання педагогічного експерименту переважно для вивчення ефективності методів, прийомів, форм навчально-виховної роботи; обмеженість експерименту нагромадженням фактів; нетривалість і неповторюваність педагогічних експериментів.

Щодо останнього, то педагогічний експеримент слід повторювати, відтворювати як з групою досліджуваних через певний проміжок часу, так і з іншими групами вихованців в інших умовах. Саме через можливість повторення експеримент набуває доказовості, надає об'єктивну достовірність здобутим фактам, які і є підставою для встановлення закономірностей педагогічних тенденцій [2, с. 37]. Одноразовий педагогічний експеримент не може претендувати на визнання отриманих результатів як типових.

Треба також зазначити, що все частіше спостерігається спрощення поняття «педагогічний експеримент»: практично будь-який рух педагогічної думки або перетворювання називають експериментом. І така ситуація характерна не

тільки для освітньої практики, а й для науково-педагогічних досліджень. Аналіз останніх показує, що до експерименту пошуковці почали відносити поодинокі емпіричні методи, що виконують функцію збору і фіксації матеріалу, які начебто створюють для досліджуваних ситуацію експериментального типу. Крім того, прослідковується нечітке уявлення дослідника про методіку експерименту, неповний опис основних факторів – системи залежних і незалежних змінних і таких, які зовсім не контролюються дослідником, але істотно впливають на освітній процес. Примітно і послаблення уваги до техніки аналізу та інтерпретації результатів експерименту, що спираються на методи математичної статистики, застосування яких останнім часом скорочується. На жаль, експеримент стає все більш формалізованим: у дослідженнях не характеризуються реальні учасники освітнього процесу, які беруть участь у дослідженні, відсутній їх монографічний опис; педагогічний експеримент зводиться до аналізу усереднених даних по групі досліджуваних, а не к опису тих змін, що відбулися з конкретним вихованцем цієї групи. Зрозуміло, що кількісний аналіз результатів – важлива ознака експеримента, адже «наука існує там, де є математика», і все ж таки треба зважати на те, що у педагогічному експерименті дослідник вивчає людину, яка формується в освітньому закладі, і першочергово у педагогіці повинні висуватися якісні параметри явищ.

Як ми знаємо, у будь-якому експериментальному дослідженні представлені результати початкового і кінцевого етапу діагностичного обстеження педагогічного явища. При цьому припущення завжди експериментально підтвержені, а педагогічний ефект – завжди позитивний. Тому і виникають питання: чи виконує експеримент у педагогіці функцію критерію істини, чи потрібно витратити час на його планування, організацію, проведення, інтерпретацію результатів дослідження, якщо заздалегідь відомо, що результат буде позитивним? Відповідь може бути стверджувальною за умов значного посилення уваги вчених до методології педагогічного експеримента, висунування чітких вимог до підвищення якості експериментальних досліджень, пошуку нових шляхів розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.

2. Лаврентьєва Г.П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту / Г.П. Лаврентьєва, М.П. Шишкіна – Київ: ПТЗН, 2007. – 72 с.

3. Логіка та методологія наукового пізнання [Електронний ресурс] – Київ, 2007. – Режим доступу: <http://refine.org.ua/>.

4. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс] – Київ, МОН, 2007. – Режим доступу: <http://www.readbookz.com/book/>.

5. Панасенко Е.А. Експеримент у системі методів наукового дослідження в історико-педагогічній думці радянської доби [Текст] / Е.А. Панасенко // Витоки

педагогічної майстерності: зб. наук. пр. – Полтава: ПНПУ, 2011. – Вип. 8. – С. 209-215.

6. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О.Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.

Кудрявцева В.Ф.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови
Херсонської державної морської академії*

Швецова І.В.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонської державної морської академії*

СТРАТЕГІЯ ВИВЧЕННЯ СТАНДАРТНИХ ФРАЗ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ У МОРІ НА ЗАНЯТТЯХ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У численних статтях і виступах неодноразово наголошено, що неадекватне знання морської англійської мови спричиняє значні людські і матеріальні втрати, що, в першу чергу, стосується моряків, для яких англійська мова не є рідною. З метою уникнення таких ситуацій Міжнародна морська організація затвердила «Стандартні фрази для спілкування у морі Міжнародної морської організації (ІМО)», що використовується для зв'язку у морі, на підходах до порту, на водних шляхах і в гаванях, а також для внутрішнього суднового спілкування на суднах з багатомовною командою; надати допомогу морським навчальним закладам у досягненні вище зазначених цілей» [3, с. 10].

Особливу увагу приділено дослідженню можливостей системного підходу до навчання стандартних фраз для спілкування у морі на комунікативних заняттях з морської англійської мови.

Аналіз результатів досліджень свідчать про посилену увагу дослідників до питання численних зіткнень суден, що трапляються з-за невдалих комунікативних спроб врегулювати ситуацію, натомість використовується розмовна форма спілкування замість стандартизованої.

Простежено те, що:

- Визначаючи стандартні фрази для спілкування у морі як необхідну стандартизовану форму морського спілкування і як обов'язкову частину навчальних програм з морської англійської мови, другий аспект взагалі нехтується як другорядний [6, с. 5].

- До критеріїв з підготовки відносяться уміння читати технічні тексти і коментувати окремі фрагменти; правильно, з погляду граматики, висловити свою думку. Водночас, опанування стандартними фразами для спілкування у морі до переліку умінь не включене [1, с. 26].

• Немає єдиних вимог до рівня володіння стандартними фразами для спілкування у морі в різних країнах [2, с. 134].

Аналіз досліджень показав, що з-поміж стратегій, можливих для впровадження викладачами англійської мови за професійним спрямуванням є:

• доцільним розробити єдиний екзамен з перевірки володіння стандартними фразами для спілкування у морі [2, с. 134];

• необхідним є сертифікування вахтових офіцерів, а також тих, для кого англійська мова є рідною [5, с. 1].

Дискусійним залишається питання про доцільність вибору завдань для вивчення стандартних фраз. Група авторів нашого навчального закладу також обрала тематичний підхід до вивчення стандартних фраз для спілкування у морі, а з-посеред типових завдань – «Закінчіть фрази поданими словами», «Закінчіть розмову, використовуючи фрази», «Переставте рядки, щоб отримати логічно побудовану розмову», «Програйте розмову у ролях» [7; 8].

У Модельному курсі 3.17 «Морська англійська мова» подані рекомендації для викладачів морської англійської мови щодо методики вивчення стандартних фраз для спілкування у морі: «Регулярно виділяти час на повторення фраз невеликими частинами», яку ми вважаємо принципово важливою [4, с. 291]. Спостереження за роботою викладачів під час відвідування навчальних занять підтверджують наші уявлення про те, що стандартні фрази для спілкування у морі вивчаються фрагментарно і епізодично, а головне, що вони запам'ятовуються на короткий час.

На першому етапі дослідження нами визначено таку послідовність дій:

- окреслити перелік фраз, необхідних для вивчення студентами;
- визначити типи вправ / завдань для вивчення фраз;
- розробити тематично зорієнтовану послідовність завдань;
- визначити методику проведення обраних вправ / завдань;
- дослідити можливості ефективного оцінювання умінь студентів використовувати стандартні фрази.

Усвідомлюючи переваги кожного типу вправ/завдань на основі їх застосування у навчальному процесі, дозволяє визначити, що в умовах навчального закладу, де англійська мова теж іноземна, для впровадження системи вправ / завдань з ґрунтового вивчення стандартних фраз необхідно:

- протягом першого-третього семестрів навчати студентів зрозуміло і чітко спілкуватися морською англійською мовою загального вжитку (GME);

- при цьому, значну увагу приділяти вивченню базових структур стандартних фраз для спілкування у морі; запитань і відповідей на них;

- протягом четвертого семестру розпочинати поступову підготовку до активного і сфокусованого вивчення стандартних фраз;

- протягом наступних семестрів запроваджувати розроблену нами і апробовану на темах, пов'язаних з вантажними операціями, систему методично обґрунтованих вправ і завдань;

- додавати до поточних тестових завдань, у тому числі на електронній навчальній платформі Moodle;

- запровадити усну перевірку комунікативних умінь студентів з використання стандартних фраз у відповідних операційних ситуаціях на судні.

Навчання студентів стандартним фразам для спілкування у морі слід здійснювати на основі реальної практики у морській галузі і шляхом застосування відповідних сучасних методів вивчення мови. Крім вправ контрольованого і частково контрольованого характеру, студентам варто надавати можливість самостійного визначення змісту розмов з використанням стандартних фраз для спілкування у морі на основі детальних описів ситуацій, рольових карток, попередньої практики на судні. Вивчення стандартних фраз має здійснюватися системно і послідовно, для чого необхідно розробити тематично зорієнтовану і методично обґрунтовану систему завдань і послідовність їх виконання.

Можливості системного вивчення стандартних фраз для спілкування у морі ще далеко не вичерпані. Нашими наступними кроками плануються: створення міждисциплінарної робочої групи для об'єднання зусиль з навчання студентів стандартним фразам; завершення науково-методичних рекомендацій для викладачів морської англійської мови щодо системи вправ/завдань і методики використання стандартних фраз упродовж усього курсу вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у морських навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демченко О.М. Критеріальний підхід до сформованості вмінь професійного спілкування іноземною мовою у студентів ВНЗ морського транспорту. – Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського №2(109), 2016. – С. 26

2. Тирон О.М. З досвіду викладання англійської мови за професійним спрямуванням на факультеті судноводіння КДАВТ. – Водний транспорт, № 2(14), 2012. – С. 134

3. IMO Standard Marine Communication Phrases. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf [04.04.2000]

4. Model Course 3.17 “Maritime English”. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.scribd.com/document/261953765> [31.10.2014]

5. Murrell S. All Watch Officers Must Be Certified in the IMO SMCP. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://safety4sea.com/watch-officers-must-certified-imo-smcp/>

6. Prichard B. Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety-related or comprehensive courses? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://link.springer.com/article/BF03195041>[October 2017].

7. Sail Safe. Student’s Book: [навчальний посібник для студентів вищих морських навч. закл.] / В.Ф. Кудрявцева, С.Л. Барсук, К.Л. Бойко, М.П. Степанюк. – Херсон : ТОВ «ВКФ «Стар» ЛТД», 2017. – С. 56

8. While Ashore: [навчальний посібник для студентів вищих морських навч. закл.] / В.Ф. Кудрявцева, В.В. Бондаренко, О.Л. Мороз, І.В. Швецова – Херсон : ТОВ «ВКФ «Стар» ЛТД», 2018. – С. 116

Олексюк О.Є.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРЕВАГИ

Сучасні вимоги до наукових досліджень у психолого-педагогічній галузі, зокрема необхідна умова висвітлення їх результатів на шпальтах світових наукових видань, потребує від науковців ще більш вивірених дій при проведенні експериментальної роботи.

Так, відомі науковці (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Данилов, В. Журавльов, В. Загвязинський, Л. Занков, В. Краєвський, Н. Кузьміна та ін.) у своїх працях підкреслюють, що зміст експерименту полягає в активному втручанні науковця в освітній простір з метою його вивчення в заздалегідь визначених умовах.

У ході експерименту дослідник використовує різноманітні психологічні методи, що дозволяє визначити чинники, що впливають на досліджувані процеси і явища, та відтворювати їх неодноразово.

За визначенням С. Гончаренка «Психолого-педагогічний експеримент – комплексний метод дослідження, що забезпечує науково-об’єктивну й доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези» [1, с. 253].

Як наголошує С. Максименко, особливість експерименту полягає в тому, що дослідник сам створює умови, за яких досліджуване явище виникає неодмінно й закономірно [3, с. 21]. Можна сказати, що експериментатор активно впливає на досліджуваного, на його психіку, простежуючи зміни, що мають відбутися з людиною.

Психолого-педагогічному експерименту притаманні особливі характерні риси, а саме: фіксування умов, свідоме варіювання досліджуваних зв’язків, вимірювання параметрів змін явищ, які сталися під час експерименту, можливість багаторазового відтворення події чи стану, що досліджується. Окремо слід звернути увагу на дотримання принципу не “нашкодь” під час організації експериментальної роботи. Якщо хоча б одна з провідних ознак відсутня, то таке дослідження не можна вважати повноцінним експериментом.

Досліджуючи ретроспективу педагогічного експерименту, Панасенко Е. дійшла висновку, що процес педагогічного експерименту можна умовно представити у вигляді взаємопов’язаних фаз (етапів), на кожній з яких вирішуються свої завдання [5, с. 29]. У ході наукового пошуку були визначені наступні фази експерименту: пошукова, концептуальна, прогностична, організаційна, технологічна, рефлексії, контролю і оцінювання [5, с. 30].

Експеримент є могутнім генератором нового знання, тому що він дозволяє вивчати явище як у штучно створених умовах, так і в «чистому вигляді», коли

штучно усуваються побічні фактори. Крім того, він дає змогу планомірно змінювати і варіювати різні умови для отримання результату, а також багаторазово відтворювати хід процесу в суворо фіксованих і повторювальних умовах [6, с. 136-137].

Провідне місце експерименту серед інших методів дослідження полягає в тому, що він дає змогу:

- більш глибоко, ніж інші методи, встановлювати характерні зв'язки між різними компонентами соціального, психологічного та педагогічного процесу;
- виявити необхідні умови для реалізації поставлених дослідниками завдань;
- виявити особливості протікання навчально-виховного процесу;
- встановити закономірні зв'язки між явищами не лише у якісній, але й у кількісній формах;
- перевірити ефективність нових форм і методів навчання та впровадження [6, с. 137].

Характерною особливістю та перевагою психолого-педагогічного експерименту є спосіб його організації: (порівняльний (прямий або паралельний), перехресний; експеримент, побудований за принципом єдиної схожості або за принципом єдиної відмінності; експеримент, побудований за принципом супутних змін) [1; 2; 6].

Під час виконання індивідуальної теми «Розвиток у студентів складових особистості лідера як необхідного компонента патріотичного виховання в умовах освітнього простору університету» у рамках загальноуніверситетської теми під керівництвом академіка Будака В.Д. проводиться експериментальна робота серед студентів 1 курсу. Так, у перший місяць навчання серед студентів проводився констатувальний експеримент, на меті якого було визначення стану досліджуваної проблеми. У ході експериментального зрізу були використані наступні методи: спостереження, анкетування, опитування, моделювання спеціальних ситуацій тощо. Отримані результати дали змогу окреслити програму формувального експерименту та спрогнозувати розвиток у студентів складових особистості лідера-патріота.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.
3. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 2000. 256 с.
4. Основи наукових досліджень у соціальній роботі: Навч. посіб. / М.М. Букач, Т.С. Попова, Н.В. Клименюк; за ред. М.М. Букача. Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 284с.
5. Панасенко Е.А. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945–1991 рр.)

[Електронний ресурс] / Е. Панасенко // Рідна школа. 2011. № 11. С. 28-35. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_11_10

6. Тушева В. В. Основи науково-педагогічних досліджень : [навчально-методичний посібник] / Вікторія Володимирівна Тушева ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 219 с.

Ушмарова В.В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського
національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Результати аналізу наукових праць вітчизняних [1; 3] і зарубіжних [2] учених свідчать про те, що факторно-критеріальне моделювання забезпечує вимірювання якості процесу або системи шляхом побудови ідеальної моделі (норми-зразка) об'єкту, який досліджується. За Г. Єльніковою, факторно-критеріальне моделювання забезпечує реалізацію одного з провідних принципів кваліметричного підходу: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта через створення відповідної моделі бажаного стану об'єкта дослідження, через декомпозицію властивостей об'єкта (від англ. decomposition – розкладання), що відбувається шляхом виокремлення основних параметрів його розвитку (властивості 1-го порядку), факторів (складних властивостей 2-го порядку) та критеріїв прояву факторів (простих властивостей 3-го порядку). Іншими словами, відбувається створення нормативної моделі (еталону), за допомогою якої оцінюється стан розвитку об'єкта дослідження та відбувається його (розвитку) спрямування на заданий результат. Таким чином, створюється інструментарій оцінювання стану об'єкта, що називається факторно-критеріальною моделлю, або нормою-зразком, або кваліметричним еталоном (стандартом). Він дає можливість у кількісному вимірі відобразити ступінь досягнення об'єктом дослідження певного якісного стану [1, с. 6-8].

У нашому дослідженні розроблено факторно-критеріальну модель оцінювання сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, в основу якої покладено параметри, фактори і критерії, отримані шляхом декомпозиції компонентів зазначеної готовності [4].

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії вимірювань (S. Stevens) [2], будемо розрізняти ці поняття таким чином: параметри – це інтегративні якості об'єкта дослідження, які підлягають вимірюванню; фактори – це якості, отримані в результаті розщеплення параметру; критерії – це зовнішні форми прояву об'єкта вимірювання. З огляду на це, основними параметрами, за якими визначається кінцевий результат процесу формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, є:

- параметр P_1 – сформованість мотиваційного компонента готовності;
- параметр P_2 – сформованість когнітивного компонента готовності;
- параметр P_3 – сформованість діяльнісного компонента готовності;
- параметр P_4 – сформованість рефлексивно-особистісного компонента готовності.

У свою чергу, параметри були декомпозовані на фактори (F1, F2, F3,..... F13) та критерії (K1, K2, K3, K42). Визначаючи критерії сформованості готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, ми керувалися положеннями критеріального підходу, згідно якого критерії повинні фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про самостійний характер діяльності, про мотиви і ставлення до її виконання.

Для визначення вагомості показників, факторів і критеріїв, як важливого етапу реалізації кваліметричного підходу, найчастіше застосовують метод експертних оцінок. Нами було сформовано комплексну групу експертів та розроблено бланк опитувань. З метою встановлення узгодженості думок експертів було використано узагальнену формулу Спірмена-Брауна:

$$r_{SB} = \frac{k \cdot r}{1 + (k - 1) \cdot r}, \text{ де } k - \text{кількість критеріїв, за якими здійснювалась оцінка; } r$$

– усереднений коефіцієнт кореляції між усіма пунктами.

Статистично значущий коефіцієнт кореляції $> 0,7$ вважається доказом достатньої надійності тестованого інструменту. У нашому випадку $r_{SB} = 0,907365$, що підтверджує високий ступінь узгодженості думок експертів.

Спираючись на вищезазначені положення, нами було розроблено факторно-критеріальну модель оцінювання сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Таблиця 1

Факторно-критеріальна модель оцінювання сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями

| Параметри (P) | Вагомість (M) | Фактори (F) | Вагомість (m) | Критерії (K) | Вагомість (V) |
|--|---------------|--|---------------|---|---------------|
| P ₁ . Сформованість мотиваційного компонента $P_1 = 0,25 \cdot (F1 + F2 + F3)$ | 0,25 | F1. Спрямованість до роботи з обдарованими учнями $F1 = 0,33 \cdot (K1 + K2)$ | 0,33 | K1. Усвідомлення нових цілей професійної діяльності, спрямованої на задоволення освітніх потреб обдарованих дітей | 0,5 |
| | | | | K2. Прагнення та усвідомлене ставлення до розвитку обдарувань учнів | 0,5 |
| | 0,25 | F2. Рівень вмотивованості до роботи з обдарованими учнями $F2 = 0,33 \cdot (K3 + K4)$ | 0,33 | K3. Потреба успішно вирішувати професійні завдання у роботі з обдарованими учнями | 0,5 |
| | | | | K4. Стійкі позитивні дієві мотиви досягнення мети роботи з обдарованими учнями | 0,5 |
| | 0,25 | F3. Рівень професійних цінностей $F3 = 0,33 \cdot (K5 + K6 + K7)$ | 0,33 | K5. Усвідомлення взаємозв'язку цінностей професійної діяльності з обдарованими учнями та її успішності | 0,33 |
| | | | | K6. Особистісно-значущий сенс роботи з обдарованими учнями | 0,33 |

| | | | | | | |
|---|---|---|------|--|---|------|
| | | | | K7. Прагнення досягти успіху в роботі з обдарованими учнями, проявити себе найкращим чином | 0,33 | |
| Р ₂ . Сформованість когнітивного компонента $P_2 = 0,25 \cdot (F4 + F5 + F6)$ | 0,25 | F4. Рівень методологічних знань $F4 = 0,33 \cdot (K6 + K7 + K8)$ | 0,33 | K8. Знання методологічних підходів до освіти обдарованих учнів | 0,5 | |
| | | | | K9. Знання про методи діагностики обдарованості | 0,5 | |
| | | | | K10. Уявлення про основні сучасні теорії обдарованості | 0,1 | |
| | F5. Рівень теоретичних знань $F5 = 0,33 \cdot (0,1 \cdot K10 + 0,1 \cdot K11 + 0,1 \cdot K12 + 0,1 \cdot K13 + 0,1 \cdot K14 + 0,2 \cdot K15 + 0,2 \cdot K16 + 0,1 \cdot K17)$ | 0,33 | | 0,33 | K11. Знання змісту і співвідношення понять “задатки”, “здібності”, “обдарованість”, “талант”, “геніальність” | 0,1 |
| | | | | | K12. Знання видів обдарованості | 0,1 |
| | | | | | K13. Знання структури обдарованості | 0,1 |
| | | | | | K14. Знання індивідуально-психологічних й вікових особливостей обдарованих дітей | 0,1 |
| | | | | | K15. Знання ознак і проявів обдарованості | 0,2 |
| | | | | | K16. Знання критеріїв і методів виявлення обдарованості | 0,2 |
| | | | | | K17. Знання чинників розвитку обдарованості | 0,1 |
| F6. Рівень методичних знань $F6 = 0,33 \cdot (K18 + K19 + K20)$ | 0,33 | | 0,33 | K18. Знання принципів навчання обдарованих учнів | 0,33 | |
| | | | | K19. Знання сучасних технологій навчання і виховання обдарованих учнів (інтерактивні педагогічні технології, технології кооперативного навчання, індивідуалізованого навчання, індивідуального навчання, ІКТ та ін.) | 0,33 | |
| | | | | K20. Знання сучасних методів і форм навчання і виховання обдарованих учнів | 0,33 | |
| Р ₃ . Сформованість діяльнісного компонента $P_3 = 0,25 \cdot (F7 + F8 + F9 + F10 + F11)$ | 0,25 | F7. Рівень гностичних умінь $F7 = 0,2 \cdot (K21 + K22 + K23)$ | 0,2 | K21. Уміння аналізувати психолого-педагогічні джерела з обдарованості | 0,33 | |
| | | | | K22. Уміння здобувати, поповнювати і поглиблювати свої знання щодо роботи з обдарованими учнями | 0,33 | |
| | | | | K23. Уміння вивчати особистість обдарованого учня і себе | 0,33 | |
| | F8. Рівень проєктувальних умінь $F8 = 0,2 \cdot (K24 + K25 + K26 + K27)$ | 0,2 | | 0,2 | K24. Уміння прогнозувати, передбачати розвиток обдарованого молодшого школяра і класу в цілому | 0,25 |
| | | | | | K25. Здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей, закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності з обдарованими учнями | 0,25 |
| | | | | | K26. Уміння моделювати цілі, завдання, зміст, засоби навчально-виховного процесу у відповідності до вікових і індивідуальних особливостей обдарованих учнів | 0,25 |
| | | | | | K27. Уміння прогнозувати власну систему педагогічної діяльності з обдарованими школярами | 0,25 |
| | F9. Рівень конструктивних умінь $F9 = 0,2 \cdot (K28 + K29 + K30)$ | 0,2 | | 0,2 | K28. Уміння обирати доцільні технології, форми, методи роботи з обдарованими учнями початкової школи | 0,33 |
| | | | | | K29. Уміння відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння | 0,33 |
| | | | | | K30. Уміння конструювати новітні технологічні прийоми й засоби взаємодії з обдарованими молодшими школярами | 0,33 |
| | F10. Рівень організаційних умінь $F10 = 0,2 \cdot (K31 + K32 + K33)$ | 0,2 | | 0,2 | K31. Уміння організувати свою діяльність і час та діяльність і час обдарованих учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу | 0,33 |
| | | | | | K32. Уміння сприяти накопиченню в обдарованих учнів соціального досвіду, позитивних якостей | 0,33 |
| | | | | | K33. Уміння стимулювати розвиток обдарованості учнів, спільно з обдарованими учнями організувати життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими завданнями | 0,33 |
| | F11. Рівень комунікативних умінь $F11 = 0,2 \cdot (K34 + K35 + K36 + K37)$ | 0,2 | | 0,2 | K34. Уміння будувати конструктивні стосунки з обдарованими учнями та їх батьками | 0,25 |
| | | | | | K35. Уміння створювати сприятливе навчально-виховне середовище для розвитку обдарованості учнів | 0,25 |

| | | | | | |
|---|---|---|-----|--|------|
| | | | | К36. Уміння використовувати оптимальні механізми регулювання міжособистісних стосунків обдарованих учнів у класі | 0,25 |
| | | | | К37. Уміння вміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи попередження і подолання конфліктів, уміння управляти власними емоціями, поведінкою | 0,25 |
| Р ₄ . Сформованість рефлексивно-особистісного компонента $P_4 = 0,25 \cdot (F12 + F13)$ | 0,25 | F12. Рівень рефлексивності $F12 = 0,5 \cdot (K38 + K39 + K40)$ | 0,5 | К38. Об'єктивне уявлення переваг і недоліків власної професійної діяльності у сфері пошуку, відбору та освіти обдарованих учнів | 0,33 |
| | | | | К39. Рефлексивні знання про особливості своєї особистості | 0,33 |
| | | | | К40. Уміння і навички самооцінки і самоаналізу роботи з обдарованими учнями | 0,33 |
| | F13. Рівень сформованості важливих професійно-особистісних якостей $F13 = 0,5 \cdot (K41 + K42)$ | 0,5 | | К41. Високий рівень особистісної та професійної культури, позитивне сприйняття себе як особистості та професіонала, позитивна Я-концепція, усвідомлення себе як самодостатньої особистості, педагогічний оптимізм, емпатія | 0,5 |
| | | | | К42. Прагнення до неперервного професійного і особистісного саморозвитку і самовдосконалення | 0,5 |

Розроблена нами факторно-критеріальна модель слугувала еталонним зразком оцінювання результативності формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єльнікова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі [Електронний ресурс] / Г.В. Єльнікова. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/6922/1.pdf>
2. Стивенс С. Психологическая теория измерений / Стивенс С. – М.: Политиздат, 1966. – 164 с.
3. Рябова З.В. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг [Електронний ресурс] / Рябова З.В. // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 8 – С. 1-15. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/8/22.pdf>
4. Ушмарова В.В. Теоретичні і методичні засади формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ушмарова Вікторія Володимирівна; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди – Харків, 2017 – 42 с.

Секція V

**Регіональні аспекти досліджень з педагогічних наук: історіографія
та джерельна база**

Бутенко Н.І.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету*

РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Одним із шляхів розв'язання проблем виховання дітей шкільного віку є звернення до надбань педагогічної спадщини В. Сухомлинського – гуманістично спрямованої людини, творчої, здатної забезпечити складний процес формування особистості дитини, тому що «світло ідеї його вічні, як води Дніпрові» [2].

Проблемою нашого дослідження було вивчення історичного аспекту впровадження ідей видатного педагога в загальноосвітніх закладах Херсонщини. Завдання дослідження:

- організувати вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в усіх концентрах науково-методичної роботи на обласному та шкільному рівнях;
- розкрити важливість педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського для будівництва нової української школи
- налагодити тісну співпрацю навчальних закладів у дослідженні спадщини В.О. Сухомлинського;
- виявити, систематизувати та узагальнити досвід творчого впровадження ідей В.О. Сухомлинського його послідовниками та однодумцями.

У ході нашого дослідження ми виявили співзвучність поглядів В.О. Сухомлинського і К.Й. Голобородька. В чому ж вона проявилась?

На межі 40-х - 50-х років К.Й. Голобородько почав створювати у лиманському Станіславі те, що сьогодні на мові науковців прийнято називати “авторською школою”. Його директорські пошуки відбувалися майже водночас із пошуками В.О. Сухомлинського.

Звертає на себе увагу певний збіг обставин у їх біографіях. Кость Голобородько приступив до педагогічної праці, коли йому виповнилося 21 рік, Василь Сухомлинський – у 20 років. Обидва вступили до КПРС 1943 року. Приблизно в один час очолили шкільні колективи: К.Й. Голобородько – у грудні 1946 року, В.О. Сухомлинський – у 1947-му. Обидва відчули потребу в гуманізації змісту й форм шкільної освіти, приділяли увагу естетичному вихованню. Обоє (це надзвичайно знаменний і не випадковий факт) у 1958 році були відзначені званням заслуженого вчителя Української РСР. Обидва були директорами понад двадцять років й експериментували в умовах сільської школи: Кость Голобородько – у Станіславі, на Херсонщині, Василь Сухомлинський – у Павлиші, на Кіровоградщині. Обоє чимало писали: К.Голобородько – журналістські матеріали й кореспонденції, художні нариси й оповідання, В. Сухомлинський –

статті, розвідки, книжки з проблем виховання дитячої й шкільної особистості, працюючи переважно в галузі “педагогічної прози” [1].

В архівних матеріалах ми також відкрили прізвище ще одного послідовника, однодумця В.О. Сухомлинського, який працював у ті ж самі роки в Херсонській сільській школі директором – Морозов Семен Анатолійович. Доля так склалася, що у них співпадають біографії, ідеї та погляди на навчально-виховний процес у сільській школі. Семен Анатолійович пропрацював у школі директором на два роки більше ніж Василь Олександрович.

У 1959 році на мальовничих схилах Дніпра, незаселених і необжитих, була побудована і відкрита середня школа № 32. З 1961 по 1973 рік її очолював Ковальов Петро Петрович, який вивчав та впроваджував у практику роботи школи досвід Сухомлинського В.О. Він також мав такі риси характеру: вимогливий до вчителів та учнів, творчий, наполегливий, рішучий.

Систематично здійснював контроль за діяльністю кожного члена педколективу і учнів, домагався бездоганного виконання внутрішкільного режиму.

Перелік послідовників В.О. Сухомлинського в історії шкільництва Херсонщини буде продовжуватись, але головне використання цих матеріалів в роботі зі студентами ХДУ та залучення їх до таких досліджень. Викладачі використовують різні методи і форми з залучення студентів до вивчення і застосування на практиці педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського: роботи педагога аналізуються на лекціях, семінарах, при підготовці курсових і випускних робіт; студенти знайомляться з бібліографічними виданнями, беруть участь у науково-практичних конференціях; студенти використовують роботи педагога під час педпрактики; вивчають досвід шкіл Херсонщини, які працюють за ідеями В.О. Сухомлинського та ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голобородько Я.Ю. Учитель, журналіст, письменник. До 110-річчя від дня народження заслуженого вчителя України К.Й. Голобородька / Я. Голобородько//Таврійський вісник освіти. – Херсон, 2010. – №1. – С. 266-272.

2. Кузьменко В.В. Василь Сухомлинський: життєвий шлях та педагогічні погляди / В.В. Кузьменко, Н.В. Слюсаренко, Г.М. Кондратенко. – Херсон: КНВЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – 112с.

3. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березовська та ін. – К.: Науковий світ, 2003. – 418с.

4. Тарапака Н.В., Мартін А.М. Педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського в практиці сучасного закладу дошкільної освіти: [навчально-методичний посібник] / Н.В. Тарапака, А.М. Мартін. – Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2018. – 100 с.

Надеждіна І.М.
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету

ФЕНОМЕН «ІНТЕЛІГЕНЦІЇ» ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Діяльність інтелігенції є специфічним соціальним утворенням, що покликане виконувати свідому та ініціативну роль у формуванні, збереженні та передачі національних цінностей, знань і традицій. У контексті соціально-культурних трансформацій зміна поколінь інтелігенції породжує наукові дискусії та міфи, на що впливають історичні, культурні, національні та інші чинники.

Поняття «інтелігенція» є об'єктом філософських, історичних, соціологічних, етичних та інших наукових досліджень. Науковці М. Бердяєв, М. Добрускін, І. Кальной, О. Лосєв, П. Малікова засвідчували наявність в інтелігенції духовних, моральних, культурних та інших якостей. Як унікальне соціальне явище, соціальний феномен інтелігенцію досліджували А. Бичко, І. Осінський, П. Саух, та ін. Проте, ураховуючи значну кількість досліджень, присвячених феномену інтелігенції, різноманітності його змісту, соціальної ролі інтелігенції та її призначення, усе ж таки залишається дискусійним питання ідентифікації інтелігенції в соціальній структурі суспільства, її диференціації як специфічного та виняткового соціального явища.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що існує декілька підходів до тлумачення змісту поняття «інтелігенція». Розглянемо деякі з них.

Теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «інтелігенція» містяться у роботах політолога А. Гоулднера, де подано аналіз термінів «інтелектуали» й «інтелігенція». «Інтелектуали», на його погляд, – це представники гуманітарної праці, у першу чергу політики, діячі культури, тобто ті, хто пов'язаний із напрацюванням ідей і їх поширенням у суспільстві. Під «інтелігенцією» автор розуміє людей, пов'язаних із технічним виробництвом [10, с. 48]. На думку дослідника, інтелігенти й інтелектуали об'єднані в один «новий клас», істотними рисами якого є мова і образ професійної діяльності та життя. Цей «універсальний клас», що виник завдяки знанням та вмінням, може бути найбільш прогресивним. Теоретичними засадами його існування є:

- по-перше, соціолінгвістична теорія про особливості розмовної комунікації його представників;

- по-друге, загальна теорія капіталу, відповідно до якої він є чимось на зразок «культурної буржуазії», що відрізняється як від буржуазії в традиційному сенсі цього слова, так і від робочого класу. Його основними характеристиками є безперервне вдосконалення в професійній сфері й вищій освіті [10, с. 49].

Таким чином, як вже зазначалося вище, професіоналізм і високий освітній

рівень є лише однією з рис інтелігенції. Тому, використовуючи запропонований американським ученим методологічний підхід, можна, на наш погляд, вивчати тільки інтелектуалів (фахівців).

Квінтесенцією морального підходу до поняття «інтелігенція» є визначення академіка М. Моїсеєва. «...До інтелігенції ... належить той прошарок нашого народу, який був здатним вийти за межі своїх власних інтересів, думати про долю своєї країни, особливості своєї держави, віднаходити конструктивні шляхи удосконалення її структури і діяльності. І це далеко не завжди люди інтелектуальної праці. До складу інтелігенції, на його думку, можна віднести «верхівку робітничого класу, пов'язану із вищими технологіями, що потребують неабияких знань і наполегливої роботи думки» [8, с. 153].

Необхідно погодитися із цим розумінням, адже представники морально-етичного підходу визначили такі риси інтелігенції, як: служіння народу і пов'язані з цим такі якості, як: громадянська відповідальність, подвижництво, патріотизм, добротність.

На основі соціально-економічного підходу до інтелігенції належать масова соціально-професійна група суспільства з певним соціальним статусом. З цих позицій розглядають інтелігенцію Д. Діденко [2, с. 226-233], Б. Земцов [3, с. 81] й інші. На їх думку інтелігентами є всі, хто займається в основному розумовою працею, завдяки наявності освіти, спеціальності, здібностей, навичок, досвіду. Інші ознаки і якості є вторинними, вони різні для різних товариств і різних епох. проте, в рамках соціологічного підходу можна вивчити лише зовнішню, кількісну сторону підготовки і діяльності фахівців.

Представники функціонального підходу – Л. Коган [6, с. 15], П. Шмерлінг і Л. Свєрчкова [9, с. 5-6] – поділяють інтелігенцію на групи з урахуванням виконуваних функцій. Але цей підхід є недосконалим, тому що визначає інтелігенцію лише з точки зору соціальної структури, як групи людей, яка займається розумовою працею.

Трактування поняття «інтелігенція» варто проаналізувати через тлумачення словників різного рівня. Кілька значень поняття «інтелігенція» подано у «Соціологічному енциклопедичному словнику» Г. Осипова: це сукупність людей, зайнятих розумовою працею; соціальний прошарок людей, професійно зайнятих кваліфікованою розумовою працею, які володіють необхідною для цього спеціальною освітою, залежно від соціальних функцій, які вони виконують, і типу освіти розрізняють: інтелігенцію науково-технічну, інженерно-технічну, гуманітарну, медичну, військову, художню, педагогічну тощо; сукупність людей із вищою освітою; інтелектуал [4, с. 107]. Так у «Філософському словнику» В. Шинкарука, подано таке визначення: «Інтелігенція – це соціальна група, що складається з осіб, професійно зайнятих розумовою працею (науковці, інженери, техніки, вчителі, лікарі, працівники державного апарату, митці та ін.)» [5, с. 235-236]. Таким чином, можна стверджувати, що, спільність ознак (освіченість, здобуття фаху, професійна та творча діяльності тощо) об'єднують інтелігентів у соціальну групу зі сформованими та усталеними соціальними взаємостосунками та ролями.

Серед наукових досліджень про інтелігенцію вагоме місце відведено науковим добуткам у збірнику статей «Віхи», один із укладачів яких є М. Бердяєв. Науковець у своїй статті «Філософська істина та інтелігентська правда» розглядає проблему псевдо та істинної інтелігенції. Автор вказує на книголюбів, філософів-аскетів та протиставляє їм «інтелігентщину» – провладну, інертну та консервативну [1, с. 6]. Також привертає увагу до проблеми пізнання істини, на її несумісність зі служінням та представленням інтересів суспільних класів, зокрема «неінтелігентних» прошарків суспільства. Підкреслює, що інтелігенція не могла безкорисливо поставитися до філософії, бо корисливо ставилася до самої істини, вимагала від правди, щоб вона стала знаряддям громадського перевороту, народного благополуччя, людського щастя [1, с. 12]. Отже, під час аналізу наукових робіт М. Бердяєва можна визначити, що інтелігенція була покликана поширювати духовні та загальнолюдські цінності, впливати на культурний та духовний розвиток особистості.

Кондаков І. у «Культурологічній енциклопедії» пропонує таке визначення «інтелігенції»: соціальний прошарок освічених людей, професійно зайнятих складною розумовою (переважно інтелектуальною) працею [7, с. 254]. Автор зазначає, що це – коло людей культури, чиї знання і зусилля створюють та підтримують цінності, норми і традиції культури.

Отже, з аналізу філософської, соціальної та наукової літератури, можна стверджувати, що у науковому обігу не існує єдиного та загально прийнятого визначення поняття «інтелігенція». Сучасні тенденції розвитку суспільства тільки розкривають сприйняття цього соціального явища.

Науковий та технічний прогрес, стрімкий динамічний перебіг громадського та приватного життя призводять до суспільних змін світосприйняття, переосмислення та переорієнтацію цінностей. Інтелектуальна еліта та працівники «розумових» професій обслуговують усі сфери життєдіяльності соціуму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда. Вехи : сборник статей о русской интеллигенции / под. ред. А.В. Даниловой. Свердловск : Изд во Уральского ун та, 1991. С. 6-25.
2. Диденко Д.В. Опыт исторической типологии российских интеллектуальных слоев. Социально-политический журнал. 1998. № 4. С. 226-233.
3. Земцов Б.Н. Идеология и ментальность дореволюционных российских интеллигентов. Общественные науки и современность (ОНиС). 1997. № 3. С. 81.
4. Интеллигенция. Социологический энциклопедический словарь / редактор, координатор Г.В. Осипов. Москва : Норма, 2000. С. 107.
5. Інтелігенція. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Гол. ред. УРЕ, 1986. С. 235-236.

6. Коган Л.Н. Интеллигенция: слой специалистов или духовная элита? Интеллигенция в советском обществе. Кемерово, 1993. С. 15.

7. Кондаков И.В. Интеллигенция. Культурология. XX век : энциклопедия / под. ред. С. Л. Левит. СПб. : Университетская книга, 1998. С. 254-263.

8. Моисеев Н.С. Заметки о русской революции. Дружба народов. 1999. № 3. С. 153.

9. Шмерлинг П.Ш., Сверчкова Л.П. Интеллигенция в духовной жизни общества. Ленинград, 1987. 16 с.

10. Gouldner A.W. The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class: A Frame of Reference, Theses, Conjectures, Arguments, and an Historical Perspective on the Role of Intellectuals and Intelligentsia in the International Class Contest of the Modern Era. New York, 1979. P. 121.

Токарєва О.В.

кандидат педагогічних наук, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

імені проф. Є. Петухова

Херсонського державного університету

ФЕНОМЕН МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Входження України у процес формування єдиного загальноєвропейського освітнього простору вимагає реалізацію значних перетворень у сфері вищої школи, спрямованих на реалізацію її функцій, а саме, нарощування інтелектуального потенціалу суспільства, соціальної мобільності, поширення найбільш соціально значущих культурних норм тощо. А отже, забезпечення підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців є важливим завданням національної освітньої системи на сучасному етапі, яка передбачає високий рівень професійної культури та мовленнєвої культури особистості студента як її складової. Адже володіння культурою нормативного спілкування рідною та іноземною мовою в побутовій, науковій та виробничій сферах виступає однією із вимог щодо підготовки фахівця згідно до державних стандартів професійної освіти, зокрема Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020), де наголошується на його здатності встановлювати й підтримувати контакти з навколишніми на основі сукупності знань та вмінь, що забезпечують успішність взаємодії у мовленнєвому полікультурному середовищі.

Студіювання та аналіз наукових праць із різних галузей: педагогіки, психології, лінгвістики та ін., дозволяє зазначити, що в теорії та практиці дослідники розглядають мовленнєву культуру у контексті формування культури спілкування (Б. Ананьєв, М. Качан, О. Леонтєв, А. Реан, В. Шепель та ін.); комунікативної культури (І. Бех, Л. Божович, З. Калмикова та ін.).

Водночас, результати наукових розвідок психолого-педагогічних та лінгвістичних досліджень XX – поч. XXI ст. засвідчують, що вчені поняття

«культура мовлення» та «мовленнєва культура» розглядають у одному термінологічному полі. Адже тлумачення феномену «культура» в широкому розумінні визначається специфікою внутрішнього світу особистості, що виражений у мові, мовленні, уявленнях людини. Адже через мову, як зазначає Е. Бенвеніст, людина засвоює культуру, захоплює її і перетворює. Мова є своєрідною матеріальною основою для створення цінностей, засобом вираження і відображення культури, мова є включеною в культуру. Мова виступає як реалізована внутрішня форма вираження культури [1].

Тому, мовленнєва культура як наголошують науковці має бути інтерпретована у контексті культури особистості. Вони акцентують увагу на тому, що це поняття передбачає як наслідування норм, так й уміння свідомо використовувати відповідну ситуації комунікативної взаємодії мовленнєву поведінку. На думку Л. Введенської та Л.Павлової культура мовлення – це «сукупність таких якостей, які здійснюють найкращий вплив на адресата із урахуванням конкретних обставин і відповідно до поставленого завдання» [3, с. 65–66].

У цьому контексті дослідники мають як спільність думки, так і певні розбіжності. Так, В. Русанівський зазначає, що культура мовлення – це «загальноприйнятій мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується» [6, с. 8].

За твердженням Б. Головіна культура мовлення – сукупність і система комунікативних озак мовлення [4, с.7]. Узгодженість тлумачення феномену «культура мовлення», але більш у широкому розумінні спостерігаємо у визначенні М. Ілляш, яка вважає, що це – упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення й задовольняють умови і мету спілкування [5, с. 5–6].

Певної точки зору у цьому контексті дотримуються Богуш А.М., Гавриш Н.В. На їх думку культура мовлення визначається вміннями правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування. Вони вважають, що це система вимог до використання мови в мовленнєвій діяльності. Вчені переконані, що культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення [2, с. 60].

Поряд із такою інтерпретацією поняття «культура мовлення» науковці виділяють термін «мовленнєва культура». Ці поняття розглядають переважно як синоніми. Розкриваючи сутність поняття «мовленнєва культура» Г. Лабковська підкреслює, що «мовленнєва культура не обмежується грамотністю, правильною вимовою», та вказує на безпосередній зв'язок із культурою особистості [7, с. 132]. А така точка зору співпадає із думкою вищезазначених дослідників, що розкрита у результатах їх наукових розвідок.

Аналіз підходів до визначення понять «культура мовлення» та «мовленнєва культура» в історичному аспекті свідчить про наявність значної переваги нормативного підходу до розуміння «культура мовлення», що згідно якого мовлення рокується у вимірах якісних характеристик, регульованих соціокультурною сферою. Проте, в теорії та практиці шкільного навчання і виховання тлумачення поняття «мовленнєва культура», яке тісно пов'язує із мовленнєвою діяльністю особистості, зумовленістю сформованості її системи цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 235 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / за ред. А.М. Богуш, Н.В. Гавриш. – 2-е видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
3. Введенская Л.А. Культура и искусство речи / Л.А. Введенська, Л.Г. Павлова. – Р.-на-Дону: Феникс, 1998. – 576 с.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1980. – 335с
5. Ильяш М. И. Основы культуры речи : учебное пособие / М.И. Ильяш. – К.: Вища школа, 1984. – 187 с.
6. Культура української мови: довідник / за ред. В.М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 301 с.
7. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / сост. Г.С.Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

Щербина В.Ю.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова*

РЕГІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД У СІМЕЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

На даному етапі розвитку України шлях до європейської інтеграції є визначальним. Це набуває особливо важливого значення в контексті становлення громадянина у суспільстві, процесів глобалізації тощо. Вихід нашої країни на світовий інформаційно-культурний простір об'єктивно спонукає до трансформації західних духовних цінностей. У той же час процес транснаціоналізації культур викликає протидію глобалізації як потребу ствердити унікальність своєї культури, спираючись на національні традиції і цінності. Саме тому виникла необхідність пошуку ефективних технологій виховання особистості у динамічних умовах сьогодення, експериментального відпрацювання шляхів його здійснення етнокультурними засобами.

Етнокультурне виховання було предметом досліджень як вітчизняних науковців, так і закордонних педагогів, зокрема: Г. Лозко, Л. Маєвської, Т. Мацейківа, О. Мурзина, М. Степико, Е. Сміт, Я. Чепіги. Останніми роками в українському суспільстві зросло прагнення до вивчення національних духовно-матеріальних цінностей, тому перед педагогічною наукою постало завдання розробки змісту, засобів, методів, технологій, організаційних форм виховання школярів засобами народного прикладного мистецтва. На його особливу роль у вихованні учнівської молоді наголошують у своїх працях Є. Антонович, А. Аронов, В. Бойчук, М. Каган, Н. Кардаш, Н. Кузан, Л. Масол, Г. Мельник, В. Мусієнко, Л. Оршанський, З. Резніченко, О. Сидоренко, В. Тименко та ін. Основні принципи виховання закладені у працях І. Беха, О. Биковської, В. Вербицького, О. Литовченко, В. Мачуського, Г. Пустовіта, Т. Суценко.

Неоднорідність населення вплинула і на специфіку виховного впливу, тому регіоналізація стає важливим напрямком виховання. Вона передбачає введення етногеографічного, історико-культурного, духовно-регіонального досвіду конкретної території в зміст і організацію сімейного виховання. Регіоналізація – реальний механізм суспільно-економічного та етнокультурного розвитку краю, сприяє становленню етнічної самобутності особистості; актуалізує регулятивні механізми культури. Виховання є механізмом громадського і культурного розвитку. Таким чином, виділення етнорегіонального аспекту у вихованні дітей в сім'ї надзвичайно важливе. Етнокультурна спрямованість, як характеристика виховання дитини в сім'ї, пов'язана з розвитком і соціалізацією особистості як суб'єкта, здатного до самовизначення в умовах сучасної світової цивілізації.

І досі є актуальною теза К. Ушинського про те, що народність є основою виховання і що національний характер виховання зберігається завдяки перебуванню людини в сфері народного життя і культури.

Специфічними рисами народної родинної педагогіки, що забезпечують її життєздатність в постійно мінливих умовах функціонування, є зосередження в місцевих локаціях (центрах) і, як наслідок, видова і змістовна адаптація до конкретних обставин освоюваної історико-генетичної, природно-географічної, етнічної та культурно-освітньої регіональності середовища. Тому при дослідженні сімейної педагогіки варто звертатися до вивчення її предмета в конкретних ареалах поширення. Сучасне етнокультурне виховання дитини у родині представлено змістовними і науково-методичними аспектами становлення етнокультурної особистості.

З-поміж українських дослідників питання етнорегіоналізації функціонування сім'ї вивчали А. Пономарьов, О. Сухомлинська, В. Федяєва. Всі вони були переконані, що кожен народ має свої етнодиференційовані ознаки, які безпосередньо впливають на специфіку виховання дітей. Зміни, яких зазнає етнос, викликані соціально-економічними факторами, але проявляються в локальних інваріаціях. Вони показують відмінності, які формують систему відтворення етносу, а точніше – чисельності населення, його соціалізацію та поселенську самоорганізацію. Асиміляція сімейного виховання зумовлюється активізацією ряду негативних ознак, що загрожує безпеці

суспільства, отже, вивчення таких явищ на національному та регіональному рівнях є надзвичайно актуальним. Разом з тим посиленої уваги вимагає дослідження регіональних особливостей впливу якості життя українських сімей на соціальну напруженість в суспільстві, оскільки саме його особливості визначають характер соціально-економічної ситуації в державі, відтворення населення і здатність людей до праці, рівень злочинності і т.д. Необхідність розробки регіональної сімейної політики випливає з неоднорідності і нерівнозначності розвитку сім'ї в різних регіонах.

Невирішеними проблемами практично кожної сім'ї у всіх регіонах країни залишаються житлово-побутова невлаштованість і низький дохід більшості сімей. Це змушує працездатних членів родини виїжджати закордон на заробітки. Поширюються у суспільстві таке поняття, як: «євросироти», коли діти залишені батьками-заробітчанами і живуть з бабусями і дідусями. Тому участь сімей у виконанні своєї соціальної ролі є складною. Допомога держави і органів регіонального управління має стати основою реалізації концепції регіональної сімейної політики, яка забезпечить надання соціально-психологічної, психолого-педагогічної, медичної, юридичної та інших видів соціальної допомоги сім'ї, здійснення соціальної профілактики, охорони шлюбу, материнства, батьківства, дитинства

Таким чином, регіональна своєрідність виховання дитини у сім'ї визначається культурними, духовними особливостями, що діють у певній місцевості. Навіть не зважаючи на всебічну глобалізацію, регіональна диференціація змісту сімейного виховання присутня у всіх областях країни. У цьому і закладена багатогранна суть у цілому українського народу, що у своїй цілісності і визначає ментальну структуру України. Кожна окремо взята родина зі своїми регіональними особливостями виховання дитини покликана в кінцевому результаті виховати патріота і громадянина України, здатного до схилу літ служити, боронити і любити свою Батьківщину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабунова, Є.С. Сучасні підходи до етнокультурної освіти дітей дошкільного віку [Текст] / Є.С. Бабунова // Педагогічний альманах: Херсон, 2005. – Вип. 7. – С. 280-284.

2. Бабунова Є.С. Характеристика концепції виховання дітей дошкільного віку на ідеях народної педагогіки [Текст] / Є.С. Бабунова // Педагогічний альманах: Херсон 2009. – С. 12-16.

3. Бажина, І.А. Становлення і розвиток принципу регіоналізації освіти в педагогічній теорії і практиці: дис. ... канд пед. наук [Текст] / І.А.Бажина. – Тернопіль, 2003. – 237 с.

Резолюція
Всеукраїнської науково-практичної конференції
«ПЕДАГОГІКА У ВИМІРІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

Тема конференції визначалася актуальними проблемами сучасної педагогічної науки, розробкою нових підходів до вивчення історії освіти в соціокультурному просторі України: регіональним, соціологічним, соціокультурним, культурологічним, крос-культурним. На обговорення було винесено теоретико-методологічні й історіографічні питання педагогіки, історії освіти України за новими підходами до історіонаписання у світовій та європейській історичній науці, за напрямками:

- історія науки і наукознавство крізь призму педагогічних досліджень;
- педагогічні дослідження в контексті індивідуального і колективного наукового пошуку;
- наукові школи як чинник розвитку науково-педагогічного знання;
- експеримент як складова педагогічних досліджень: за і проти;
- регіональні аспекти досліджень з педагогічних наук: історіографія та джерельна база.

У роботі конференції взяли участь провідні науковці країни в галузі педагогічних наук: д.пед.н., професор, академік НАПН України О.В. Сухомлинська; д.пед.н., професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка Л.Л. Хоружа; д.пед.н., професор, декан педагогічного факультету Херсонського державного університету Л.Є. Петухова; д.пед.н., професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського Л.Д. Березівська; д.техн.н., професор, академік НАПН України, ректор Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського В.Д. Будак; д.пед.н., професор, перший проректор Херсонської державної морської академії Л.Б. Куликова; д.пед.н., професор, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету М.І. Пентилюк; д.пед.н., професор, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради Є.П. Голобородько; д.пед.н., професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка В.В. Радул; д.пед.н., професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка О.С. Радул; д.пед.н., професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету О.Б. Петренко; д.пед.н., професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ

«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» Т.К. Завгородня; д.пед.н., професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету В.Л. Федяєва; д.пед.н., доцент, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету Т.В. Яцула.

Обговорюючи стан і перспективи розвитку педагогічної науки в країні, питання підготовки науково-педагогічних кадрів за III освітнім рівнем і науковим ступенем доктор філософії, розглядаючи методологію історико-педагогічних досліджень в контексті історичної ретроспективи, учасники конференції наголосили на важливості подальшої роботи щодо міждисциплінарного об'єднання наукової спільноти задля підвищення рівня теоретичних розробок і їх практичного втілення в систему національної освіти України. Така системна робота сприятиме ефективності реалізації цих завдань в науковій сфері в контексті соціокультурного виміру України.

З цією метою необхідно:

1. Запровадити проведення щорічної науково-практичної конференції «Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень», уточнивши щорічний предмет обговорення (наприклад: презентація етнографічних досліджень та джерел в історії освіти; соціологічні підходи дослідження в педагогіці та історії педагогіки; герменевтичне прочитання педагогічних текстів крізь призму історичної ретроспективи та ін.).

2. У закладах вищої освіти створити регіональні центри історико-педагогічних досліджень з проєкцією на вирішення завдань сучасного освітнього простору.

3. Продовжити роботу щодо обґрунтування фундаментальних проблем історії вітчизняної педагогічної науки, зокрема її історії на основі дисциплінарного підходу, спираючись на нову методологію, розроблену в інших суспільствознавчих дисциплінах.

4. Продовжити роботу над авторськими програмами з підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації за освітніми програмами доктора філософії за спеціальністю 011 Освіта/педагогічні науки: «Педагогічна персоналія в історико-педагогічному дослідженні», «Історіографія дослідження», «Історія виховання», «Дидактичні концепції» та ін.

5. Розробити модуль навчання за освітньою програмою доктор філософії «Академічна доброчесність у науковій роботі» у курсі «Методологія

дослідження, планування і проведення експерименту» відповідно до сучасної нормативно-правової бази з цих питань в Україні та із урахуванням світового міжнародного досвіду.

6. Провести міжвузівське науково-педагогічне дослідження «Форми репрезентації джерел з історії освіти України в освітньому соціокультурному середовищі закладу вищої освіти на основі крос-культурного та регіонального підходів».

7. Періодично проводити науково-методологічні семінари науковців, магістрів, аспірантів, докторантів за темою «Нові підходи, концепції, тенденції методологічного дослідження в галузі педагогічних наук» на міжвузівському регіональному рівні з запрошенням до їх роботи провідних науковців НАПН України.

Організатори конференції висловлюють щиру подяку всім учасникам конференції «Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень» за цікаві, змістовні доповіді, наукову дискусію, чітке бачення і розуміння перспектив наукових досліджень у галузі педагогічних наук.

Наукова література

**«ПЕДАГОГІКА У ВИМІРІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ»**

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

10-11 квітня 2019 року

Технічний редактор – Дудченко С.Г.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ТОВ “Айлант”

Свідоцтво про реєстрацію ХС №1 від 20.08.2000 р.

73000, Україна, м.Херсон, пров.Пугачова, 5/20.

Тел.: +38-050-396-08-91.