

ISSN 2410-2075
DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-13>

Науковий вісник

**КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Серія: Педагогіка

Випуск 13

Кременець 2020

УДК 37

НЗ4 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / за заг. ред. В. Є. Бенери. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2020. Вип. 13. 177 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Науковий вісник зареєстрований, реферується та індексується у наукометричних базах даних, пошукових системах та депозитаріях: Index Copernicus International, Coogole Scholar, ISSN International Centre, м. Париж.

Редакційна колегія	Editorial board
Бенера В. Є. – (головний редактор) доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)	Benera V. Ye. – (Editor in Chief) Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Дем'янчук О. Н. – доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)	Demianchuk O. N. (Deputy Editor-in-Chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Дем'яненко Н. М. – (заступник головного редактора) доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М.П.Драгоманова)	Demyanenko N. M. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (National Pedagogical Drahomanov University)
Курач М. С. – доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка)	Kurach M. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Дороніна Т. О. – доктор педагогічних наук, професор (КДПУ)	Doronina T. O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (KryvyiRih National University)
Сейко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);	Seiko N. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko State University of Zhytomyr)
Цідило І. М. – доктор педагогічних наук, професор (ТНПУ імені Володимира Гнатюка);	Tsidylo I. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil)
Шмит Анджей – доктор наук, професор (Вармінсько-мазурський університет в Ольштині, Польща)	Schmidt Andrzej – Doctor of Sciences, Professor (Warmian-Masurian University, Olsztyn, Poland)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 6 від 17.01.2020 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт наукового видання: kogpanv.joomla.com

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: <mailto:kgpi@ukrpost.ua> <mailto:kgpi@ukrpost.ua> ped_kgpi@ukr.net

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2020
© Автори статей, 2020

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	5
Дем'яненко Н. М. АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК УМОВА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКІ ІСТОРИЧНІ ПРАКТИКИ І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....	5
Мокляк В. М. ОРГАНІЗАЦІЙНА Й АКАДЕМІЧНА АВТОНОМІЯ ХАРКІВСЬКОГО ІМПЕРАТОРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1804–1835 рр.)	26
Павелко В. В. СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	38
Семеновська Л. А. КОНЦЕПТУЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЯВИЩА.....	50
ВИЩА ШКОЛА	58
Галан О. М. СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ПРИНЦИП ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ.....	58
Цісарук І. В. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	73
Силадій І. М. ГУМАНІЗАЦІЯ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ.....	93
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	103
Бабій Н. В., Саланда І. П., Цісарук В. Ю., Гарматюк Р. Т. ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	103
Бойко А. М. УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ У МАСОВУ ШКІЛЬНУ ПРАКТИКУ.....	114
Горопаха Н. М., Павлюк Т. О. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	128
ЗА РУБЕЖЕМ	141
Онищенко Н. П. Лиховид О. Р. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	141
Ступак К. Є. РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ ПРАКТИКИ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ФІНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	159
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	173
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	176

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY	5
Demyanenko N. M. UNIVERSITY AUTONOMY AS THE CONDITION FOR HIGH EDUCATION INTERNATIONALIZATION : UKRAINIAN HISTORICAL PRACTICES AND CURRENT CHALLENGES	5
Mokliak V. M. ORGANIZATIONAL AND ACADEMIC AUTONOMY OF KHARKIV IMPERATOR UNIVERSITY (1804-1835).....	26
Pavelko V. V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF THE ELEMENTARY SCHOOL	38
Semenovska L. A. CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PERIODIZATION OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON	50
HIGH SCHOOL.....	58
Halan O. M. STUDENT CENTRISM AS A SYSTEM-FORMING PRINCIPLE OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL AGE.....	58
Tsisaruk I. V. SIMULATION OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGY BY MEANS OF INDEPENDENT WORK	73
Siladii I. M. HUMANIZATION AND HUMANITARIANIZATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS DEMOCRATIZATION	93
THEORY OF STUDIES THEORY OF TRAINING	103
Babii N. V., Salanda I. P., Tsisaruk V. Y., Harmatiuk R. T. FORMATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS	103
Boyko A. M. AN INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL THEORY IN MASS SCHOOL PRACTICE.....	114
Horopaha N. M., Pavliuk T. O. FORMATION OF PUPILS' ECOLOGICAL COMPETENCE WITH SPEECH DISORDERS AT MATHEMATICS LESSONS.....	128
PEDAGOGY ABROAD	141
Onyshchenko N.P., Lykhovyd O.R. FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING	141
Stupak K. E. IMPLEMENTATION OF REFLECTIVE MODEL OF EDUCATIONAL PRACTICE IN THE MODERN FINNISH SCHOOL.....	159
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	173
ALPHABETICAL INDEX	176



УДК 378:(091)

д. пед. н., професор Дем'яненко Н. М.,

DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-13-1> (НПУ імені М.П. Драгоманова)

АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК УМОВА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКІ ІСТОРИЧНІ ПРАКТИКИ І ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

У статті представлено розгляд проблеми автономії як принципу організації діяльності і забезпечення управління університетом. З'ясовано підходи щодо його реалізації в системі національної освіти, узгодження з позицій інтернаціоналізації освітніх процесів, визначення місця системи вищої освіти України у європейському і світовому освітньому просторі. Автор зазначає, що виявлення загального і особливого у розвитку української університетської освіти і університету Західної Європи сприятиме окресленню перспектив і виявленню реальних шляхів вирішення цього питання. Принцип автономії прискіпливо охороняється сучасним університетом, як оберігався ним упродовж усього періоду становлення й розвитку. Цього вимагає необхідність підтримки академічного статусу, який дозволяє вирощувати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства.

На думку автора автономія залишається основою університетського життя, однак сьогодні її необхідно перевизначити з урахуванням інтернаціоналізації освітніх процесів, інтеграції університету з економікою, ринком праці й програмою розвитку нації в глобалізованому світі.

Ключові слова: організаційна автономія, академічна автономія, університетська автономія, інтернаціоналізація вищої освіти, історичні практики, виклики сьогодення.

Demyanenko N. M.

UNIVERSITY AUTONOMY AS THE CONDITION FOR HIGH EDUCATION INTERNATIONALIZATION : UKRAINIAN HISTORICAL PRACTICES AND CURRENT CHALLENGES

Autonomy as a principle of organizing activities and ensuring the management of the university remains the subject of heated debate. Approaches to its implementation in the system of national education, coordination from the standpoint of internationalization of educational processes, determining the place of the higher education system of Ukraine in the European and world educational space differ. Identifying the general and special in the development of Ukrainian

university education and the University of Western Europe will help to outline prospects and identify real ways to address this issue.

Problems of democratization and humanization of higher education became relevant in the late 20-th century. The transition to the market economy of competition and freedom of choice also affected higher education. In modern conditions, the development of its new model is economically determined and socially demanded. However, history and the present prove that a high role of university in the education system, in the social and political life depends primarily on the level of its autonomy and academic climate. Autonomy is necessary for university to realize the interests of its social environment and its own internal goals.

Since the 13-th century European University that arose in Italy and southern France began its expansion as the way of providing higher education. By the middle of the 15-th century «university development» covered the whole Central Europe. Problems of democratization and humanization of higher education became relevant in the late 20-th century. The transition to the market economy of competition and freedom of choice also affected higher education. In modern conditions, the development of its new model is economically determined and socially demanded. However, history and the present prove that a high role of university in the education system, in the social and political life depends primarily on the level of its autonomy and academic climate. Autonomy is necessary for university to realize the interests of its social environment and its own internal goals. Ukraine faces a situation of overcoming the consequences of centralized management in higher education and developing of those features in academic life that are able to ensure the liberalization of higher education. The Law of Ukraine «On Higher Education» (2014) enshrines academic, organizational, financial autonomy of university and includes decentralization (a number of powers goes to the departments and faculties). University has to improve its status to provide services to many social institutions. Accordingly, it is necessary to coordinate priorities of the state policy in education, society interests, goals and objectives of university.

Only then university can become an equal partner in relations with the state, civil society, labor market and individual. In this regard, it is important to determine the paradigmatic areas that set the differentiation and generate a variety in modeling of university: 1) education - research; 2) training - education; 3) patronage (public administration) - autonomy (self-government). The principle of autonomy is carefully protected by modern university, as it has been protected throughout the period of its development. This is required by the need to maintain academic status which allows to cultivate science, to educate intellectual elite, to develop spiritual potential of society. Autonomy remains the basis of university life, but today it should be redefined with a view to the internationalization of educational processes, the integration of university into economy, labor market and program of national development in the globalized world.

Key words: organizational autonomy, academic autonomy, university autonomy, internationalization of higher education, historical practices, challenges of today

Автономія як принцип організації діяльності і забезпечення управління університетом залишається предметом гострих дискусій. Різняться підходи щодо його реалізації в системі національної освіти, узгодження з позицій інтернаціоналізації освітніх процесів, визначення місця системи вищої освіти України в європейському і світовому освітньому просторі. Виявлення загального і особливого у розвитку української університетської освіти і університету Західної Європи сприятиме окресленню перспектив і виявленню реальних шляхів вирішення цього питання.

З XIII ст. європейський університет, який зародився в Італії, на півдні Франції і в Парижі, розпочав експансію взірців і способів організації вищої освіти. До середини XV ст. «університетське будівництво» охопило всю Центральну Європу [11, с. 43–48]. Особливо багато університетів, різноманітно орієнтованих у конфесійному відношенні – католицьких, лютеранських, кальвіністських з'явилося у другій половині XVI – на початку XVII ст. у Центральній і Східній Європі в зв'язку з ходом Реформації і Контрреформації. Характерно, що більшість із них на території Речі Посполитої і Угорського королівства відкривали єзуїти, які створили систему викладання, спрямовану на об'єднання в одній програмі предметів філософського і богословського факультетів [35, с. 12]. Починаючи з останньої чверті XVI ст. ці процеси також отримали відгук серед православної конфесії в Речі Посполитій, де в містах Галіції, Подолії і Волині виникли перші греко-слов'янські школи, підтримувані православними братствами і великими магнатами (такими, як Костянтин Острозький, Острозька академія, 1576) [26; 32]. Їх організація, програми і методи викладання орієнтувалися на православний Схід, маючи при цьому спільні риси з єзуїтськими колегіями. Саме ці заклади освіти можуть уважатися зародками православних університетів. Їх установчі документи затверджувалися східними патріархами (Костянтинопольським, Антиохійським), що знаходилися на той час в землях Речі Посполитої [2; 8, с. 9]. Поєднав «греко-слов'янське» і «латинське» викладання на початку 1630-х років київський митрополит Петро Могила. Заснована ним у Києві православна колегія (у майбутньому – Києво-Могилянська академія) претендувала на ті ж права університетів, якими в Речі Посполитій вже користувалися католицькі вищі школи [16, с. 255–265; 31; 35, с. 12]. Як зазначає І. Лосєв («Автономія університетів і дух Європи», 1999), українська національна ідентичність за своєю природою є європейською ідентичністю, яка впродовж століть формувалася у контактах з європейською культурою. У реальних умовах теперішньої України боротися за збереження української ідентичності означає, перш за все, берегти її європейську гуманістичну і демократичну сутність. Однак це передбачає також захист від антиєвропейських авторитарних тенденцій тих культурних механізмів трансляції досвіду українського соціуму, які дозволяють підтримувати традиції демократичного розвитку нації і людської особистості. Таким механізмом упродовж століть була в Європі автономія університетів як особливий, властивий саме європейській цивілізації інститут [13, с. 421–433].

Із приєднанням Києва ідея відкриття православного університету перейшла до Московської держави, яка тим самим вступила в процес «університетського будівництва». На рубежі 1670–1680-х рр. була висунута ідея заснування Московської академії, своїми загальними рисами відповідна проєкту православного університету, що засвідчується «Привілеєм на Академію» Сімеона Полоцького і Сильвестра Медведєва [28, с. 17–21]. І хоча в задуманому вигляді ця ідея не була реалізована, на початку царювання Петра I академія у Москві все ж була відкрита за зразком Київської. «Привілей» же залишався унікальним пам'ятником суспільної думки, котрий засвідчив проникнення ідеї університету, статус і права якого були б аналогічними його європейським попередникам [28, с. 18].

Формування інституту російської науки (академія, університет) базувалося на рішенні Петра I, який підписав Положення про створення Санкт-Петербурзької Імператорської академії наук (1724). Рішення було компромісним, оскільки передбачало монтаж двох основних зразків – Лондонського королівського товариства і Паризької академії наук. «Протекторат» вищої влади зазначався в самій назві нової установи, а паризький інститут демонстрував, яким чином можна залучити «вчених людей» для роботи за контрактом. Іншими словами, академіки йшли на «государеву службу» і отримували досить високу «академічну винагороду» за свою роботу. По суті, інший варіант у Російській імперії на той час не міг бути реалізованим, оскільки «вчені люди», за відсутності власних, запрошувалися з-за кордону. Петровський сценарій розвитку академії передбачав три основні сфери діяльності: нарощування знань, навчання молоді, різного роду експертизу. Поєднання дослідницької і педагогічної роботи було необхідним для відтворення вітчизняних кадрів. У проєкті Петра I зазначалася також необхідність створення академічного університету і гімназії [12, с. 40–58]. Регламент 1747 р. повторював академічне розташування університету. За визначенням Н. Кузнецової, академічний університет не відповідав європейським зразкам, бо готував в основному для просування академічними сходами. Студентів набирали як рекрутів, у будь-який момент могли відкликати і відрядити в інше місце державної служби. Про «академічні свободи», гарантії прав, «університетську корпорацію» не йшлося [21, с. 7–19].

Надалі, намагаючись обґрунтувати ідею автономії університету, М. Ломоносов («Проект привілею Академії наук», 1764) наголошував на дотриманні наступних обов'язкових умов: свободі самоврядування (обранні ректорів і деканів), наданні законодавчих повноважень «професорським конференціям», праві присуджувати вчені ступені, високому статусі носіїв університетських звань (що означало в даному випадку включення відповідного положення до Табеля про ранги). Наступний «План заснування в Росії університетів» (1787) належав досить відомому екатерининському вельможі О. П. Козодавлеву. Справа стосувалася нових університетів, один із яких передбачалося відкрити у Чернігові (указ від 29 січня 1786 р.). Однак здійснити цю університетську реформу Катерині II завадив початок російсько-турецької війни, тому «План» так і лишився нереалізованим. В указі

від 29 січня 1786 р. підкреслювалося, що російський університет є частиною держави і його управління «узгоджується з установами державними». Саме такий підхід до університетів (напротивагу їх колишньому розумінню як автономних корпорацій) був характерним у ті ж роки для університетської реформи Австрійської монархії. Тому за основу розроблення «Плану» було прийнято так званий Wiener Studien plan – навчальний план Віденського університету [30, с. 657]. Ці дві точки зору надалі будуть по чергово відображатися у змісті основних документів, які регламентували розвиток університетської освіти, – статутів Російських імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884 рр.) [34, 269 ст.]. Незаперечним стало лише те, що саме університетами створювалася атмосфера, спрямована на виховання особистості, індивідуальності. Водночас, в історії Російських імператорських університетів, як зазначають Н. Ладижець, О. Глузман, лише перший період розвитку Московського, Дерптського і Петербурзького університетів (1705–1802) слід розглядати в контексті загальносвітового процесу становлення університетської освіти. З 1803–1804 рр. провідною їх функцією стає освітня [10, с. 8–13] (наукові дослідження акумулюються в академічних структурах), що певною мірою нівелювало класичну ідею університету. Цей факт засвідчується досвідом Харківського (1804), Київського (Університету св. Володимира, 1834) і Новоросійського (1865) імператорських університетів [12, с. 26–36; 25]. Із точки зору А. Ю. Андрєєва і С. І. Посохова, початковий період адаптації європейської «університетської ідеї» на вітчизняному ґрунті означив головне – університет поступово «прижився», причому цей процес виявився незворотнім.

Надалі головним результатом університетської реформи Олександра I стало остаточне оформлення університетської системи Російської імперії, за якою вся країна була розподілена на шість навчальних округів. На чолі кожного з них мав постати один з університетів – уже наявних або нових, котрі ще планувалося відкрити. Бюрократичні функції університетів щодо управління округом були запозичені з досвіду польських і французьких освітніх реформ. Внутрішня ж організація університетів виявилася плодом компромісу між тенденцією до «модернізації», із розвитком навколо університету навчальної інфраструктури, наукових товариств, бібліотеки, лабораторій тощо і одночасним повним закріпленням корпоративної автономії в її «докласичному» розумінні. Щодо модернізації, то вона тією чи іншою мірою торкнулася в другій половині XVIII ст. більшості європейських країн, але особливо значущою була в германських державах, які представили такі успішні зразки «модернізованих» університетів, як Віденський (1365) і Геттінгенський (1734). При цьому під «модернізацією» розумілося таке реформування, за якого держава, втручаючись у життя вченої корпорації, брала на себе функції з організації освітнього процесу, підбору викладацьких кадрів, контролю за рівнем викладання, забезпечення необхідними для цього засобами тощо [35, с. 14–15].

Загалом в історії вищої освіти відомі різні моделі організації університетського життя – від найширшої автономії до прямого управління з

боку державних або інших патронувальних органів. Класична модель університету передбачала широку автономію і самоврядування. До основних принципів університетського самоврядування належали: виборність ректора, деканів, керівників кафедр, професорів, викладачів; колегіальний характер вищих органів управління і прийняття найважливіших рішень; представництво в органах управління всіх категорій викладачів, студентів, підрозділів університету; вирішення проблем зв'язку університету з суспільством, державою через піклувальні та інші ради; визнання вищим нормативним документом організації університетського життя його Статуту [13, с. 26–34].

У кожній країні автономія трактувалася і трактується по-різному, тому про неї можна говорити як про певне узагальнене поняття, що передбачає отримання закладами освіти тих чи інших свобод. Загалом під університетською автономією мається на увазі «самоврядування університету». Водночас зрозумілим є той факт, що повною мірою ізольованого від впливу держави і суспільства університетського самоврядування не існує. Є взаємна згода університетів, держави й суспільства в тому, що університети в силу завдань, які вони покликані вирішувати в державі й суспільстві, мають певну свободу дій для розв'язання цих завдань, тобто наділені автономією. Кожна з названих сторін має право накладати обмеження на цю свободу – залежно від історії і традицій окремої країни, від сутності влади і стану суспільства, від особливостей розвитку університетів. При цьому рівень обмежень держави й суспільства залежить від того, наскільки університети відповідають вимогам наукової освіти і культури. Водночас університет може активно відстоювати і розширювати автономію, звільняючись від тих чи інших обмежень. Однак лише небагатьма університетами досягається рівнозначне партнерство у відносинах з державою та суспільством [11, с. 42–49].

Зазначимо, що класичні університети Східної, Центральної і Південної України (XIX ст.) створювалися з ініціативи держави (названі регіони входили до складу Російської імперії), функціонували за державний рахунок, називалися імператорськими (імператор надавав дозвіл і підписував укази про їх відкриття) і слугували практичній меті підготовки фахівців для державної служби. Вони забезпечували розроблення змісту й належний рівень освіти, управління освітнім процесом і відповідний контроль його якості. На відміну від Західного університету, церква була чи не єдиним інститутом, досвіду спілкування з яким ці університети були позбавлені. Тут від самого початку не існувало богословського факультету. Водночас їх становлення співпало з глибокою кризою університету загалом такого. Однією з причин цього стало посилення утилітаризму під впливом ідей Просвітництва [10, с. 8–13]. Високий правовий статус Харківського (1804) [4], Київського (1834) [6], Новоросійського (1865) [24] та інших університетів умотивував виникнення окремої галузі державного управління університетською освітою. У зв'язку з цим нагадаємо, що суть докласичного (інакше кажучи – середньовічного) університету полягала в існуванні привілейованої самоврядної корпорації професорів і

студентів із судовою, фінансовою та іншою автономією, права якої гарантувалися вищою церковною і державною владою. Саме ці здавалося б суперечливі ідеї сприяли утвердженню європейського університету на вітчизняному ґрунті.

Маніфестом 8 вересня 1802 р. Олександр I створив новий уряд, і на зміну петровським Колегіям прийшов Кабінет міністрів. Було започатковано вісім міністерств, у тому числі Міністерство народної освіти (1802), яке приступило до роботи в січні 1803 р. Автономія була затверджена у двох основоположних для університетської системи Російської імперії документах: Попередніх правилах народної освіти від 24 січня 1803 р., а невдовзі й у загальному Статуті імператорських університетів від 5 листопада 1804 р. [35, с. 15]. Отже, першим програмним документом стали «Попередні правила народної освіти» (1803). Саме тут містився розрахований на перспективу розгорнутий план діяльності нового відомства, свого роду державна освітня доктрина. Демократичні принципи розвитку освіти, обґрунтовані в цьому документі, отримали найсуттєвіше втілення в діяльності університетів. Це відобразилося, передусім, у виборності професури й університетського управління, що водночас не порушувало принципу державного піклування і керівництва університетами. Найбільшою складністю у зв'язку з цим стало трактування і реалізація поширеного на Заході принципу університетської автономії, яка не узгоджувалася з прийнятими нормами державного централізму. Концептуально повторювався шлях французьких університетів, які від початку також розвивалися в системі державності. Однак найстаріша в Європі університетська традиція перервалася на ціле століття (під час Великої французької революції, декретом від 15 вересня 1793 р., ці статусні заклади освіти були закриті як осередки реакції і реставрації монархії Бурбонів. Відроджені лише 1896 року). Надалі вітчизняна університетська освіта розвивалася власним шляхом [13, с. 26–34].

Прийняття першого Загального Статуту Російських імператорських університетів (1804) стало одним із найвагоміших питань освітньої політики першої половини XIX ст. Його проект був запропонований секретарем Головного правління училищ В. Н. Каразіним і академіком М. І. Фуссом [3, с. 21]. Статут офіційно визначав навчальний та адміністративний устрій університетів Російської імперії. Найважливішим його досягненням вважається проголошення університетської автономії. Спочатку автономію трактували як свободу університету від державного керівництва й контролю. Це передбачало виборність ректора, проректорів, професорів шляхом таємного голосування, самостійність у затвердженні вчених ступенів, відкритті кафедр тощо. Професорам було надано право читати авторські курси, базуючись на заявлених власних наукових працях (або працях іншого відомого вченого). Вони зобов'язувалися лише доповісти про це Вченій раді й урахувати зауваження колег. Жодних інших форм контролю змісту і якості освіти Статут не передбачав. Водночас університетська автономія якісно відрізнялася від західного варіанта тим, що особовий склад університету, починаючи з ректора, перебував на державній службі й отримував не лише

заробітну платню, але й значні привілеї, зокрема, досить високі пенсії та чини за існуючим Табелем про ранги [38, с. 8–24; 39].

У ході освітньої реформи 1828–1835 рр. було запроваджено другий Загальний Статут імператорських університетів (1835). Новим Статутом в освітню, виховну та організаційну діяльність університету запроваджувалися відчутні обмеження. Так, ліквідовано свободу викладання, закрито училищні комітети, значно ущільнено принцип університетської автономії. Піклувальник округу призначався управителем університету. Під його безпосереднім керівництвом перебував інспектор студентів, який мав бути військовим чи громадянським службовцем. Університет остаточно позбавлявся судових функцій. Права і обов'язки ради, порівняно зі Статутом 1804 р., стосувалися лише управління навчальною частиною. Ректора обирала Рада з числа ординарних професорів терміном на чотири роки. Господарською і поліційною частинами опікувалося Правління, яке, у свою чергу, було підпорядковане піклувальникові [1, с. 76–86]. Запроваджувалася обов'язкова для всіх факультетів кафедра богослов'я. Щодо професорсько-викладацького складу, то, незважаючи на збереження права Ради університету обирати професорів та інших викладачів, міністру надавалася можливість на власний розсуд призначати на посаду професора й ад'юнкта вакантних кафедр людей, що відзначилися «ученістю і даром викладання», за наявності необхідних учених ступенів. Отже, до Статуту 1835 р. увійшло положення про вибори ректора з подальшим затвердженням імператорським указом, а професорів – із затвердженням міністром. Саме ці події й зумовили виникнення проблеми «автономії університету» в громадській думці, яка згодом перетворилася у головну суперечність університетського будівництва [5; 7; 23; 27; 33; 37].

Про третій загальний Статут імператорських університетів (1863) у літературі склався стереотип як про певний прорив до демократії, академічних свобод і університетської автономії. Безпосереднім приводом до розроблення Статуту стали суттєві обмеження діяльності університетів, застосовані у зв'язку з буржуазними революціями на Заході. Восени 1849 р. було накладено остаточну заборону на виборність у формуванні керівних органів університетів. З метою ліквідації будь-якого вільнодумства запроваджено зміни до навчальних планів. Призупинялося викладання державного права зарубіжних країн, а в 1850 р. вийшов імператорський указ про припинення викладання філософії. Ліквідація кафедр філософії викликала перебудову філософських факультетів, і 26 січня 1850 року їх було поділено на два самостійні підрозділи – історико-філологічні та фізико-математичні факультети [20]. Водночас, усвідомивши, що суспільний прогрес не можна зупинити адміністративними заходами та переконавшись у безплідності спроб силового тиску, влада почала поступово послаблювати надзвичайний режим у освітній політиці. З 1856 р. в університети поступово повертається нормальний уклад навчального життя. У 1857 р. відновлюється викладання державного права європейських країн, відроджуються кафедри

філософії. Урешті, імператорським Указом від 13 травня 1861 р. було поновлено виборність ректорів і проректорів [10, с. 8–13].

Розроблення третього Статуту, де демократичні здобутки отримали найбільшого відображення, тривало досить довго (розпочалося у 1858 р.) і відбилося в дискусії представників двох напрямів: ліберального (Є. П. Ковалевський, М. І. Пирогов, М. І. Костомаров) та реакційного (В. П. Долгоруков, С. Г. Строганов). Наприклад, статтю М. І. Костомарова «Зауваження щодо наших університетів» (1861) [23, с. 349–361] було піднято питання статусності студентської корпорації. Противники студентської корпорації (М. Костомаров, О. Воронов, О. Бекетов, О. Никитенко) вважали її віджилою, аргументуючи тим, що корпорація є «привілеєм обраних», сприяє «закритості» університетів, відірваності студентів від громадського життя, має «штучний характер». Ними висувалася ідея «відкритого» університету, який би давав знання для всіх бажаючих його отримати [14, с. 266].

Із 1861 р. процес обговорення змісту і спрямування нового загального Статуту імператорських університетів очолив міністр народної освіти О. В. Головнін. Саме йому належить заслуга повернення на службу звільненого до того М. І. Пирогова та залучення до офіційної освітянської діяльності відомих фахівців у галузі науки й освіти, діячів, які користувалися авторитетом серед педагогічної громадськості, а отже, визнання їхніх заслуг з боку Міністерства. Так, були призначені: К. К. Фойгт – професор, а згодом ректор Харківського університету (Харківський навчальний округ), Ф. Ф. Вітте – професор і помічник інспектора училища правознавства (Київський навчальний округ), О. О. Арцимович – попечитель Одеського навчального округу (з 1862 р.). О. В. Головнін залишився в історії освіти як послідовний прибічник університетської автономії, натхненник університетського Статуту (1863 р.). Цей документ дійсно помітно послабив чиновницьку опіку над університетами, ставши важливим кроком у напрямі до їхнього самоврядування. Результати обговорення Статуту широко висвітлювалися у пресі, були опубліковані у двотомнику «Зауважень на проект Загального Статуту Імператорських Російських університетів». Зокрема, цікавою з точки зору розвитку університетської автономії виявилася думка відомого історика і публіциста К. Д. Кавеліна («Свобода викладання і навчання в Германії», 1863). Аналізуючи діяльність відвіданих ним у процесі закордонного відрядження (1862–1863 рр.) двох швейцарських (Базельського і Цюрихського) та семи німецьких університетів (Мюнхенського, Лейпцигського, Берлінського, Геттингенського, Бонського, Гейдельберзького, Тюбінгенського), К. Д. Кавелін однозначно наполягав на перевагах німецьких університетів і виступив прибічником так званого німецько-протестантського шляху їх розвитку (де, на його думку, переважає наука, базована на індивідуальній свободі) [18, с. 121–134]. Звернувши увагу на історичне коріння університетської автономії, К. Д. Кавелін підтримав точку зору М. І. Костомарова щодо загальної тенденції обмеження прав корпорації. Власне, саме цей погляд переважав тоді серед ліберально налаштованої професури.

На довгі роки основою для дискусії з університетського питання стала стаття М. І. Пирогова «Університетське питання» (вперше опублікована у вигляді брошури «Додаток до зауважень на проект загального статуту ...університетів», 1863) [27]. Із цього приводу М. І. Пирогов писав О. В. Головніну: «Я знаю, що на новий статут моя стаття не здійснить ніякого впливу, однак моя мета була розповсюдити в суспільстві більш здорові поняття про значення університету, і тому мені бажано зробити гласними мої погляди» [36, с. 342–344]. Значне місце у цій праці М. І. Пирогов відвів проблемі управління університетами, відмітивши, що в умовах централізованої держави автономний університет – означає якомога меншою мірою залежний від бюрократії. Він увів поняття «децентралізований університет», висловивши думку про можливість кожному з них мати свій власний статут [27].

У ході підготовки університетської реформи початку 1860-х рр. О. В. Головнин пішов від аналізу поглядів вітчизняних учених до врахування зарубіжних освітньо-модернізаційних тенденцій, думок передової освітянської громади Європи. Він розпорядився відправити проект відомим педагогам Німеччини, Франції, Бельгії, Англії. Їхні відгуки були зібрані в окремому томі «Зауважень іноземних педагогів на проект навчальних закладів Міністерства народної освіти». Затверджений 1863 р. Статут Російських імператорських університетів дійсно став найбільш прогресивним порівняно з двома попередніми (1804 і 1835 рр.). Він знімав обмеження з автономії університету і університетського суду, містив положення щодо розширення наукової діяльності університету (через започаткування наукових товариств, написання студентами наукових праць, преміювання та нагородження медалями кращих із них тощо). Значну увагу в Статуті було приділено організації навчальної діяльності університету. Так, факультетські збори отримали право на розробку і затвердження навчальних планів і програм. Новацією стало скасування вступних іспитів. До університету тепер зараховували всіх, хто мав атестат про завершення повного гімназійного курсу навчання. Зазначене відповідало європейським тенденціям, адже в другій половині XIX ст. наука бачилася основою соціального прогресу, а інтелігенція (а отже, й університети) – відповідальними за цей прогрес [39, р. VII, VIII]. Університет трактувався як відображення самого суспільства, а університетська реформа виступала взірцем для перевтілень усіх інших установ і навіть сфер життя. Цікаво, що навіть під час дискусії кінця 1870-х – початку 1880-х рр., як прибічники збереження Статуту 1863 р., так і його противники, були єдиними у відстоюванні тези про виключну роль університетської реформи серед інших соціальних змін.

Поняття «централізація», «децентралізація», «самоврядування», «автономія» в другій половині XIX ст. активно розроблялися такими правознавцями, як О. В. Лохвицький, М. М. Коркунов, Б. М. Чичерін, О. Д. Градовський. Особливе значення надавалося самоврядуванню як прояву децентралізації. Так, О. Д. Градовський уважав, що самоврядування слід розуміти не лише як спосіб кращого вирішення завдань управління, але й

перевтілень усього типу держави відповідно до нових потреб [9, с. 13]. В. І. Герье, розвиваючи ці ідеї стосовно університетської реформи, відмічав, що питання полягає в тому, «де провести межу між централізацією і децентралізацією» [7, с. 823]. Наприкінці 1870-х – на початку 1880-х рр. пошуки цієї «межі» призвели до виникнення тези про політичний характер університетської реформи. Невдовзі до Статуту почали вноситися певні корективи з метою посилення централізованого начала, державного контролю за ходом і змістом викладання та утвердження необхідного порядку і дисципліни серед студентів.

На початку 1870-х років з'являються численні публікації щодо обговорення проблем автономії університету, з критикою «університетської автономії на західний манер». У 1874 р. тимчасова комісія під головуванням міністра державних володінь П. О. Валуєва висловилася за реформування внутрішньої організації університетів, а 1875 року було утворено основну комісію з метою розроблення чергового проєкту Статуту університетів під керівництвом статс-секретаря І. Д. Делянова. 16 березня 1882 р. останнього було призначено міністром народної освіти. 30 травня того ж року на посаді міністра внутрішніх справ Олександр III затвердив графа Д. О. Толстого. Двоє досвідчених державних чиновників розумілися на проблемах вищої школи і мали детальний план її реформування, який, передусім, передбачав запровадження нового університетського Статуту.

Проект Загального Статуту імператорських університетів було винесено на розгляд Державної ради 30 листопада 1882 р. На основі Указу Сенату запровадження Статуту передбачалося з 1884–1885 н.р. Усі факультети університету (історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний, медичний) трактувалися як частини єдиного цілого. Особливе місце у першому розділі відводилося визначенню статусу піклувальника навчального округу, його прав і обов'язків. Коло повноважень піклувальника, порівняно зі Статутом 1863 р., було значно розширено. Він мав спостерігати за ходом університетського викладання, скликати, в разі необхідності, раду і правління університету, призначати збори факультетів. Йому надавалося право вищого керівництва у справах охорони порядку й дисципліни. Про вжиті заходи піклувальник був зобов'язаний доповідати міністрові народної освіти. Крім того, він міг навіть вимагати від ректора звіт про організацію нагляду за студентами [11, с. 42–49]. Основні функції ректора визначалися в другому розділі Статуту. Серед них: нагляд за освітнім процесом і повнотою викладання в університеті, за утриманням допоміжних установ, контроль за проведенням вступних іспитів, застосуванням заходів щодо врегулювання порядку й дисципліни в університеті. До обов'язків ректора входило головування на засіданнях Ради і Правління університету, керівництво їх роботою. Рада складалася з професорів університету. На засіданнях розглядалися найважливіші проблеми життєдіяльності закладу вищої освіти. Зокрема, заслуховувалися й аналізувалися звіти професорів про наукову і навчальну роботу, щодо професійних зв'язків із зарубіжжям, участі у конференціях тощо. Міністерство народної освіти наглядало за ходом

розв'язання найважливіших питань. За необхідності, ректор мав право проводити факультетські збори, де обговорювалися питання іспитів викладачів на здобуття вчених звань, приймалися постанови про надання магістерських свідоцтв, розглядалися рукописи на предмет їх друку за рахунок університету, обговорювалися умови присудження студентам медалей і «почесних відгуків» за написані ними твори, заслуховувалися звіти викладачів про практичні заняття зі студентами тощо. Право на обрання декана факультету надавалося піклувальникові навчального округу, остаточне ж затвердження на посаді (терміном на чотири роки) відбувалося лише з дозволу міністра народної освіти [10, с. 8–13]. Статут суворо регламентував освітній процес. Так, значна увага приділялася контролю рівня знань студентів. Особливе місце відводилося питанням дисципліни. З метою їх урегулювання до університетського Статуту було включено главу «Про інспектора студентів і його помічників». Саме інспектори мали стежити за дотриманням студентами дисципліни й порядку. Посадові обов'язки співробітників інспекції визначалися спеціальною інструкцією Міністерства народної освіти. У структурі університету передбачалися специфічні виправно-виховні установи – карцери, де повинні були відбувати покарання студенти-правопорушники. Отже, Статут 1884 р. увійшов в історію університетів як такий, що суттєво обмежував їх автономію рамками державності, надаючи право Міністерству освіти та піклувальнику регламентувати життєдіяльність закладів вищої освіти [37]. У зв'язку з вищенаведеною інформацією, зазначимо, що протиставлення університетських статутів – доволі характерний сюжет для української і російської історіографії. Уже в дореволюційній ліберальній публіцистиці закріпився погляд на університетські статuti 1804 і 1863 рр. як такі, що надавали автономію, і на статuti 1835 і 1884 рр. – як на консервативні, що позбавляли університети автономії (Д. І. Каченовський, В. А. Воробйов, П. М. Мілюков, В. І. Вернадський). Іноді це протиставлення зумисно посилювалося. Такі особливості публіцистики й історіографії були помітні навіть сучасникам тих подій. Одним із перших цю особливість у публіцистичних підходах помітив В. І. Модестов [24]. В. І. Вернадський зауважив, що ненависть до статуту 1884 р. призвела до того, що його попередник – Статут 1863 р. – постав у «незвичайному сяйві й ідеалі» [5; 35, с. 384–400].

У ході подій 1905–1907 рр. університети перетворилися на вогнища опозиції: тут проходили мітинги і збори, студенти і професори брали активну участь у різноманітних політичних акціях, а в деяких випадках і в озброєних виступах. 27 серпня 1905 р. в умовах наростання протесту, імператор Микола II затвердив «Тимчасові правила про управління вищими навчальними закладами Міністерства народної освіти», якими встановлювалася автономія університетів та інших закладів вищої освіти Міністерства народної освіти (хоча безпосередньо слово «автономія» в указі не фігурувало). У 1906 р. була введена так звана предметна система, яка передбачала вільний вибір індивідуального плану навчання (вибір

послідовності вивчення навчальних дисциплін і часу складання екзаменів). Однак, такі зміни в умовах революційного часу тільки додали дезорганізації. Унаслідок запровадження «предметної системи», багато студентів взагалі перестали відвідувати лекції. Відповідно, новація викликала нову хвилю критики, але тепер з боку консерваторів і політично поміркованих публіцистів, які вважали це полегшенням для ледачих студентів.

Після революції відбувся спад студентського руху, посилювалися ідейні хитання в середовищі професури. Статті цього періоду висловлювалися, що після Маніфесту 17 жовтня 1905 р. студентство і університети мають приступити до «мирної роботи» [17, с. 468–480]. Однак загалом і після революції університети лишилися опозиційними центрами. Спроби влади відновити вплив на університети сприймалися не лише студентами, але й багатьма професорами як наступ на університетську автономію. Автономія університетів у цей час розумілася багатьма представниками університетської корпорації як фактична незалежність від влади. Вони доволі хворобливо реагували на найменші ознаки утиску своїх прав. Такі погляди зумовили кризу управління, коли державна влада в особі міністерства і піклувальника по суті протистояла університетській владі в особі ради. Цей стан речей відобразився і в дискусії з «університетського питання». Багато ліберально налаштованих авторів, як, наприклад, М. В. Сперанський стали писати про крах [33], а консерватори, як В. М. Пуришкевич, – про розкладання університетів [29]. Однак завдання вирішення університетського питання (як одного з ключових) увійшло лише в програми центристських партій. Найбільше місця йому відводилося в програмі кадетів. Характерно, що в програмі Української демократичної партії параграф під назвою «автономія вищих навчальних закладів» був представлений у розділі «Державний і громадський устрій».

Проблема університетської автономії продовжувала займати центральне місце в обговоренні університетського питання. Як писав відомий «теоретик університетської автономії» С. М. Трубецької («Університетське питання», 1904), університет не може бути не автономним, оскільки автономія «вимагається самою суттю справи». Не дивно, що сучасний йому університетський лад він називав ураженням старечим маразмом, який відобразився в глибокому розпаді, дезорганізації і у відсутності здатності координувати всі складові університетського організму до єдиної належної мети. При цьому центральним питанням «корпоративного ладу» він уважав університетське самоврядування: «Автономія є заповітною мрією дев'яти десятих професури тому, що без неї неможливо підняти на необхідну висоту педагогічний авторитет професорської колегії» [22]. К. А. Тімірязев («Академічна свобода: (думки вголос старого професора)», 1905) називав самоврядування «життєвим нервом» університету. І все-таки, хоча така думка і переважала, але вже не виглядала однозначною. Так, В. М. Пуришкевич писав слово «автономія» в лапках, часто з епітетом «горезвісна» [29], а рада професорів називала її головним штабом антидержавної політичної пропаганди. Досить критично були налаштовані до університетського

самоврядування і ліві радикали. Так, В. І. Ленін назвав першого обраного в 1905 р. ректора університету С. М. Трубецького «холопом» самодержавства. Отже, у дожовтневій публіцистиці дискусія з питання університетської автономії набула відверто політичного характеру [35, с. 380–382].

У 1908 р. Урядовий Сенат опублікував офіційне тлумачення меж університетської автономії, заявивши, що її слід розуміти як вибір управлінських і педагогічних функцій, однак із безумовним збереженням підзвітності урядовому керівництву. Тобто Сенат, не скасовуючи автономію офіційно, зазначав, що її не слід розуміти як виключну самостійність і незалежність університету від Міністерства освіти. Своєрідною відповіддю на цю заяву можна вважати статтю М. В. Сперанського «Держава і наука», (1911), яка згодом увійшла складовою до його книги «Криза російської школи: Торжество політичної реакції. Крах університетів» (1914) [33]. Автор висловлює думку про кризовий стан університетів, уважаючи, що в Росії немає ні свободи науки, ні свободи викладання. Головну причину такого становища вбачає в руйнівному вторгненні держави у сферу науки і освіти. У відповідності з гумбольдтівським принципом уважає за необхідне, щоб «державна взяла на себе ряд самообмежень», упевнений, що державна влада «...не може застосовувати до університетського життя...жодних утисків». Запозичення західного досвіду пропагує з метою забезпечення «духовної автономії університетів». Жоден статут, з точки зору М. В. Сперанського, не може відразу виправити всі недоліки університетів.

Отже, урядові підходи були протилежними, і вихід наступного Статуту імператорських університетів планувався в 1917 р. Слід гадати, що під впливом суспільно-політичних подій, а отже, демократизації освітніх процесів, планувалося розширити межі автономії університету. Так чи інакше, Статут залишився на рівні проєкту і ніколи не був реалізованим у практиці університету, хоча квінтесенцією освітньої політики періоду українських національно-визвольних змагань стала спроба поєднати ідеї українізації [19], професіоналізації та університетизації освіти із дотриманням принципу автономії в управлінні закладом вищої освіти. Радянська ідеологія, навпаки, призвела до остаточного нівелювання академічних свобод та університетської автономії [10, с. 8–13]. Із початком радянської епохи університети були піддані нищівній критиці. Вони почали сприйматися суто негативно як установи «чистої науки». Їм протиставлялися політехнікуми на основі синтезу науки і виробництва. Характерними для даного часу стали висновки, що університет – це особливий світ віджилих традицій. Сама форма університетів представлялася як щось недоречне, оскільки під одним дахом об'єднувалися різноаспектні організації. Відмічалось, що вона вступила в конфлікт з життям, є «незграбною і недостатньо еластичною». Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань і вмій. В Україні це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформування вищої школи» Народним комісаріатом освіти України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі.

Система університетської освіти була відновлена лише 1933 р. [12, с. 31–32]. Надалі державне замовлення на виробництво спеціалістів призвело до усереднення і нівелювання особистості в освіті, що стало важливою ознакою особистісно-відчуженого підходу у вищій школі. Авторитарна модель більш ніж на півстоліття відкинула будь-які автономістичні і демократичні тенденції. Суспільство було повністю відсторонено від контролю за вищою освітою. Дискусія з університетського питання так і не відновилася. Тривалий час університети існували без опертя навіть на елементарні концептуальні основи, не маючи чітко визначеного місця в системі освіти. І все ж сам по собі факт їх відродження можна вважати знаменним, як характерною є й подібність у деяких основоположних рисах дореволюційного, радянського і пострадянського університетів [35, с. 382–383].

Проблеми демократизації і гуманізації вищої освіти актуалізуються наприкінці ХХ ст. Перехід до ринкових відносин конкуренції і свободи вибору не міг не торкнутися сфери вищої освіти. У сучасних умовах побудова її нової моделі економічно детермінована і соціально затребувана. Однак, історія і сьогодення доводять, що висока роль університету в системі освіти та суспільно-політичному житті залежить, передусім, від рівня його автономності та академічного клімату. Автономія необхідна університету для реалізації інтересів соціального оточення і власних внутрішніх цілей. Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих рис академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон України «Про вищу освіту» (2014) закріплює автономію університету – академічну, організаційну, фінансову, передбачає децентралізацію (цілий ряд повноважень переходить до кафедр і факультетів). Університет має набути самоцінності, статусу установи, що надає послуги багатьом соціальним інститутам. Відповідно необхідним є узгодження пріоритетів державної політики у сфері освіти, інтересів суспільства, мети й завдань самого університету. Лише тоді він зможе виступати рівноправним партнером у відносинах з державою, громадянським суспільством, ринком праці і особистістю. У зв'язку з цим важливим є визначення парадигмальних напрямів, котрі задають диференціацію і породжують різноманітність моделювання університету: 1) освіта – дослідження; 2) навчання – виховання; 3) патронаж (державне управління) – автономія (самоврядування). Принцип автономії прискіпливо охороняється сучасним університетом, як оберігався ним упродовж усього періоду становлення й розвитку. Цього вимагає необхідність підтримки академічного статусу, який дозволяє вирощувати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства. Автономія залишається основою університетського життя, однак сьогодні її необхідно перевизначити з урахуванням інтернаціоналізації освітніх процесів, інтеграції університету з економікою, ринком праці й програмою розвитку нації в глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Отечественное образование во второй четверти XIX в. *Педагогика*. 2006. № 4. С. 76–86.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР [сост. Н. П. Калениченко]. Москва: Педагогика, 1988. 640 с.
3. Багалея Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерки истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905). Харьков, 1906. 344 с.
4. Багалея Д. И. Опыт истории Харьковского университета: в 2 т. Харьков, 1904. Т. 2. 1136 с.
5. Вернадский В. И. Об основанияху университетской реформы. Москва, 1901. 17 с.
6. Владимирский-Буданов М. Ф. История императорского университета св. Владимира. – Т. 1. Университет св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича. Київ: Тип. Имп. Университетасв. Владимира, 1884. 674 с.
7. Герье В. И. Университетский вопрос: По поводу мнения проф. Любимова о пересмотре университетского устава. *Вестник Европы*. 1873. № 4. С. 821–823.
8. Голенищев-Кутузов И. Н. Гуманизм у восточных славян (Украина и Белоруссия). Москва : Изд-во АН СССР, 1963. 94 с.
9. Градовский А. Д. Начало русского государственного права. *Собр. соч.:* В 9 т. Санкт-Петербург., 1903–1904. Т. 9. С. 10–53.
10. Дем'яненко Н. М. Автономія університету: від статутів XIX ст. до сучасного трактування. *Нові технології навчання: наук. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2009. № 59, ч. 1. Спец. випуск. С. 8–13.
11. Дем'яненко Н. Н. The principle of university autonomy in substantiation of the idea and the world experience. (Теория и практика реализации принципа автономии и академических свобод университета). *Magyar Tudományos Journal (Budapesht, Hungary)*. 2017. # 7. P. 43–48.
12. Дем'яненко Н. М. Історико-системний аналіз процесу становлення вищої школи. *Педагогіка вищої школи*; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 40–58.
13. Natalia Demyanenko. Theory and practice of the principle of university self-administration and academic liberties realization. *Zeszyty naukowe Ostroleckiego Towarzystwa naukowego*. 2017. XXXI. С. 421–433.
14. Джаншиев Г. Эпоха великих реформ. Санкт-Петербург, 1907. 345 с.
15. Емельянова И. Н. Воспитательная функция университета в аспекте классической идеи университета. *Педагогика*. 2007. № 3. С. 84–89.
16. Замлинський В., Пащенко В. Петро Могила. *Історія України в особах: IX–XVIII ст.* / [В. Замлинський, І. Войцехівська, В. Галаган та ін.]. Київ: Україна, 1993. С. 255–265.
17. Изгоев А. С. Об интеллигентной молодежи (заметки о ее быте и настроениях). *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала*

XX век: Антология / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 468–480.

18. Кавелин К. Д. Свобода преподавания и учения в Германии. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1863. Март – апрель. С. 121–134.

19. Кашуба М. В. Філософія відродження на Україні: зб. ст. / [М. В. Кашуба, І. В. Паславський, І. С. Захара]. Київ : Наукова думка, 1990. 384 с.

20. Киевский университет. Документы и материалы. 1834-1984. [сост. В. А. Замлинский, А. А. Буравченков, А. В. Долинский и др.]. Київ: Вища школа, 1984. 191 с.

21. Князев Е. А. Генезис высшего образования России XVIII – начала XX вв. Москва: Сентябрь, 2001. 239 с.

22. Князев Е. А. Русское образование: персоналия (IX-XX вв.) / Е. А. Князев. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing, 2012. 326 с.

23. Костомаров Н. И. Замечание о наших университетах. *Костомаров Н. И. Исторические монографии и исследования*: в 17 ТТ. Москва: Чарли, 1994. Т. 17. 512 с. С. 349-361.

24. Модестов В. И. Отрывок из воспоминаний. *Новороссийский университет в воспоминаниях современников* / Автор-составитель Ф. А. Самойлов. Одесса: Астропринт, 1999. 296 с.

25. Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка / [В. В. Різун, М. С. Тимошик, А. Є. Конверський та ін.]. Київ: Наша культура і наука, 2004. 440 с.

26. Нічик В. М., Литвинов В. Д., Стратій Я. М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.): [монографія]. Київ: Наукова думка, 1990. 384 с.

27. Пирогов Н. И. Университетский вопрос. *Пироговой Н. И. Избранные педагогические сочинения* / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1985. 493 с.

28. Полоцкий С., Медведев С. Из «Привилегии на Академию». *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков*: Антология / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 17-21.

29. Пуришкевич В. М. Материалы по вопросу о разложении современного русского университета. СПб.: Изд. Русского Народного Союзаим. Михаила Архангела, 1914. 457 с.

30. Рождественский С. В. Очерки по исторической системе народного просвещения в России в XVIII – XIX вв. Т. 1. СПб., 1912. 1121 с.

31. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.): Нариси / [редколегія: М. Д. Ярмаченко (відп. редактор), Н. П. Калениченко (заст. відп. редактора). С. У. Гончаренко та ін.]. Київ: Радянська школа, 1991. 381 с.

32. Сірополко С. Історія освіти в Україні [підготував Ю. Вільчинський]. 2-ге вид. Львів: Афіша, 2001. 664 с.

33. Сперанский Н. В. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов. Москва, 1914. 271 с.

34. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. Санкт-Петербург: Типо-Литография Санкт-Петербургской тюрьмы, 1901. 269 стб.

35. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. 527 с.

36. Штрайх С. Я. Неизданные письма Н. И. Пирогова. *Русская старина*. 1917. № 3. С. 342-344.

37. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 г. Москва: Наука, 1976. 231 с.

38. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической. Москва: Наука, 1985. 350 с.

39. Vucinich A. Social thought in Tsarist Russia: The quest for a general science of society, 1861 – 1917 / A. Vucinich. – Chicago; London: Univ. of Chicago press, 1976. – 312 p.

REFERENCES

1. Andreyev A. L. (2006). Otechestvennoye obrazovaniye vo vtoroy chetverti XIX v. [Domestic education in the second quarter of the 19-th century]. *Pedagogika*. № 4. S. 76-86.

2. Antologiya pedagogicheskoy mysli Ukrainskoy SSR. (1988). [Anthology of pedagogical thought of the Ukrainian SSR] [sost. N. P. Kalenichenko]. M.: *Pedagogika*, 640 s.

3. Bagaley D. I., Sumtsov N. F., Buzeskul V. P. (1906). Kratkiy ocherk istorii Kharkovskogo universiteta za pervyye sto let ego sushchestvovaniya. [A brief essay of history of Kharkov University in the first one hundred years of its existence (1805--1905)] Kharkov. 344 s.

4. Bagaley D. I. (1904). Opyt istorii Kharkovskogo universiteta: v 2 t. [The experience of history of Kharkov university: in two vol.] Kharkov. T. 2. 1136 s.

5. Vernadskiy V. I. (1901). Ob osnovaniyakh universitetskoj reformy. [The grounds for university reform.] M. 17 s.

6. Vladimirskiy-Budanov M. F. (1884). Istoriya imperatorskogo universiteta sv. Vladimira. [History of St. Vladimir imperial university.] – T. 1. Universitet sv. Vladimira v tsarstvovanie Imperatora Nikolaya Pavlovicha. K.: Tip. Imp. Universiteta sv. Vladimira. 674 s.

7. Gerye V. I. (1873). Universitetskiy vopros: Po povodu mneniya prof. Lyubimova o peresmotre universitetskogo ustava. [University question: About prof. Lyubimov's opinion on revision of university statute.] *Vestnik Evropy*. № 4. S. 821–823.

8. Golenishchev-Kutuzov I. N. (1963). Gumanizm u vostochnykh slavyan (Ukraina i Belorussiya). [Humanism in eastern Slavs (Ukraine and Belorussia)] M.: Izd-vo AN SSSR. 94 s.

9. Gradovskiy A. D. Nachalo russkogo gosudarstvennogo prava. [The beginning of Russian state law.] *Sobr. soch.*: V 9 t. SPb., 1903-1904. T. 9. S. 10-53.

10. Demianenko N. M. Avtonomiia universytetu: vid statutiv XIX st. do suchasnoho traktuvannia. [University autonomy: from statutes of the 19-th century to the present interpretation.] *Novi tekhnolohii navchannia: nauk. zbirnyk / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy*. K., 2009. № 59, ch. 1. *Spets. vypusk*. S. 8-13.

11. Demianenko N. N. (2017). The principle of university autonomy in substantiation of the idea and the world experience. (Teoriya i praktika realizatsii printsipa avtonomii i akademicheskikh svobod universiteta). *Magyar Tudomanyos Journal* (Budapesht, Hungary). № 7. S. 43-48.

12. Demianenko N. M. (2009). Istoryko-systemnyi analiz protsesu stanovlennia vyshchoi shkoly. [Historical and systemic analysis of the development of high school.] *Pedahohika vyshchoi shkoly; za red. V.H. Kremenia, V.P. Andrushchenka, V.I. Luhovoho*. K.: *Pedahohichna dumka*. S. 40-58.

13. Natalia Demyanenko. (2017). Theory and practice of the principle of university self-administration and academic liberties realization. *Zeszyty naukowe Ostroleckiego Towarzystwa naukowego*. XXXI. S. 421-433.

14. Dzhanshiev H. (1907). Epokha velikikh reform. [The epoch of great reforms.] SPb., 345 c.

15. Emelyanova I. N. (2007). Vospitatelnaya funktsiya universiteta v aspekte klassicheskoy idei universiteta. [The educational function of university in the aspect of the classical idea of university.] *Pedagogika*. № 3. S. 84-89.

16. Zamlynskyi V., Pashchenko V. (1993). Petro Mohyla. Istoriia Ukrainy v osobakh: IX-XVIII st. [Petro Mohyla. History of Ukraine in personalities: IX-XVIII centuries] / [V. Zamlynskyi, I. Voitsekhivska, V. Halahan ta in.]. K.: Ukraina. S. 255-265.

17. Izgoyev A. S. (2011). Ob intelligentnoy molodezhi (zametki o eye byte i nastroyenyakh). Universitetskaya ideya v Rossiyskoy imperii XVIII - nachala XX vekov: Antologiya [About intelligent youth (notes about their everyday life). University idea in the Russian Empire of the 18-th - early 20-th centuries: Anthology] / sost. A. Yu. Andreyev. S. I. Posokhov. M.: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN). S. 468-480.

18. Kavelin K. D. (1863). Svoboda prepodavaniya i ucheniya v Germanii. [Freedom of teaching and learning in Germany.] *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Mart - aprel. C. 121-134.

19. Kashuba M. V. (1990). Filosofiiia vidrozhennia na Ukraini: zb. st. / [Philosophy of revival in Ukraine: collection of articles]. M. V. Kashuba, I. V. Paslavskyi, I. S. Zakhara]. K.: Naukova dumka. 384 s.

20. Kiyevskiy universitet. (1984). Dokumenty i materialy. 1834-1984. [Kiev University. Documents and materials. 1834-1984.] [sost. V. A. Zamlynskiy. A. A. Buravchenkov. A. V. Dolinskiy i dr.]. K.: Vishcha shkola. 191 s.

21. Knyazev E. A. (2001). Genezis vysshhego obrazovaniya Rossii XVIII - nachala XX vv. [The genesis of higher education in Russia of the 18-th - early 20-th centuries.] M.: Sentyabr. 239 s.

22. Knyazev E. A. (2012). Russkoye obrazovaniye: personaliya (IX-XX vv.) [Russian education: personalia (9-th-20-th centuries)] / E. A. Knyazev. Saarbrucken. Germany: Lambert Academic Publishing. 326 c.
23. Kostomarov N. I. (1994). Zamechaniye o nashikh universitetakh. [Comment on our universities.] Kostomarov N. I. Istoricheskiye monografii i issledovaniya: V. 17 TT. M.: Charli. T. 17. 512 s. S. 349-361.
24. Modestov V. I. (1999). Otryvok iz vospominaniy. [A message from memories.] *Novorossiyskiy universitet v vospominaniyakh sovremennikov* / Avtor-sostavitel F. A. Samoylov. Odessa: Astroprint. 296 s.
25. Narysy istorii Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (2004). [Essays on history of Kyiv T. Shevchenko National University] / [V. V. Rizun, M. S. Tymoshyk, A. Ie. Konverskyi ta in.]. K.: Nasha kultura i nauka. 440 s.
26. Nychyk V. M., Lytvynov V. D., Stratii Ya. M. (1990). Humanistychni i reformatsiini idei na Ukraini (XVI – pochatok XVII st.): [monohrafiia]. [Humanistic and Reformation ideas in Ukraine (16th - early 17-th centuries)] K.: *Naukova dumka*. 384 s.
27. Pirogov N. I. Universitetskiy vopros. [University question] Pirogov N. I. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya / Sost. A. N. Aleksyuk, G. G. Savenok; Akad. ped. nauk SSSR. M.: *Pedagogika*. 1985. 493 s.
28. Polotskiy Simeon. Medvedev Silvestr. (2011). Iz «Privilegii na Akademiyu». Universitetskaya ideya v Rossiyskoy imperii XVIII – nachala XX vekov: Antologiya / [From «Privileges to the Academy». University idea in the Russian Empire of the 18-th - early 20-th centuries: Anthology] \ sost. A. Yu. Andreyev. S. I. Posokhov. M.: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN). S. 17-21.
29. Purishkevich V. M. (1914). Materialy po voprosu o razlozhenii sovremennogo russkogo universiteta. [Materials on decay of modern Russian university.] SPb.: Izd. Russkogo Narodnogo Soyuzu im. Mikhaila Arkhangela. 457 s.
30. Rozhdestvenskiy S. V. (1912). Ocherki po istorii sistemy narodnogo prosveshcheniya v Rossii v XVIII – XIX vv. [Essays on the history of the national education system in Russia in the 18-th - 19-th centuries.] T. 1. SPb. 1121 s.
31. Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoi dumky na Ukraini (X – pochatok XX st.): Narysy / [The development of national education and pedagogical thought in Ukraine (10-th- early 20-th century): Essays] \ [redkolehiia: M.D. Yarmachenko (vidp. redaktor), N. P. Kalenychenko (zast. vidp. redaktora). S. U. Honcharenko ta in.]. K.: Radianska shkola. 1991. 381 s.
32. Siropolko S. (2001). Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine] [pidhotuvav Yu. Vilchynskiy]. 2-he vyd. Lviv: Afisha. 664 s.
33. Speranskiy N. V. (1914). Krizis russkoy shkoly. Torzhestvo politicheskoy reaktsii. Krusheniye universitetov. [The crisis of Russian school. The triumph of political reaction. The collapse of universities.] M. 271 s.
34. Sravnitel'naya tablitsa ustavov universitetov 1884. 1863. 1835 i 1804 gg. [Comparative table of the university statutes of 1884, 1863, 1835 and 1804] S-Pb.: Tipo-Litografiya S.-Peterburgskoy tyurmy. 1901. 269 stb.

35. Universitetskaya ideya v Rossiyskoy imperii XVIII - nachala XX vekov: Antologiya / [The University idea in the Russian Empire of the 18th - early 20th centuries: Anthology] \ sost. A. Yu. Andreyev, S. I. Posokhov. M.: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN). 2011. 527 s.

36. Shtraykh S. Ya. (1917). Neizdannyye pisma N. I. Pirogova. [Unpublished letters of N.Pirogov.] Russkaya starina. № 3. S.342-344.

37. Shchetinina G. I. (1976). Universitety v Rossii i ustav 1884 g. [Universities in Russia and the 1884 Statute.] M.: Nauka. 231 s.

38. Eymontova R. G. (1985). Russkiye universitety na grani dvukh epokh. Ot Rossii krepostnoy k Rossii kapitalisticheskoy. [Russian universities on the verge of two epochs. From serf Russia to capitalist Russia.] M.: Nauka. 350 s.

39. Vucinich A. (1976). Social thought in Tsarist Russia: The quest for a general science of society, 1861-1917. Chicago; London: Univ. of Chicago press. 312 p.

nat77demyanenko@gmail.com

<mailto:Lovyanova.iryana@kdpu.edu.ua>

Рецензент: д. пед. н., профессор Дем'янчук О.Н.

ОРГАНІЗАЦІЙНА Й АКАДЕМІЧНА АВТОНОМІЯ ХАРКІВСЬКОГО ІМПЕРАТОРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1804–1835 РР.)

Висвітлено особливості розвитку організаційної й академічної автономії Харківського імператорського університету у 1804–1835 рр. Показано, що упродовж означеного періоду динаміка процесу автономізації університету характеризується зниженням самостійності. Доведено, що протягом 1804–1814 рр. для закладу характерний високий рівень кадрової (призначення й звільнення викладачів і чиновників, підготовка професорів), управлінської та просвітницької (відкриття шкіл, пошук учителів, написання підручників, залучення місцевих коштів на освітні потреби), викладацької (вільний вибір викладачами джерел для підготовки до занять, високий рівень академічних свобод), видавничої (вихід друком у власній типографії друкованих праць) і студентської автономії. Проаналізовано причини зміни ставлення до вишу та його самостійності після 1815 р. (новина про вбивство німецьким студентом викладача історії, як наслідок – побоювання з боку Міністерства народної освіти вільнодумства молоді, втручання в життя університету, розкол суспільства на прихильників і противників самостійності вишів). Висвітлено події, що стали закономірними для того часу: наступ уряду й найреакційніших діячів (О. Стурдза, М. Магницький, Д. Рунич, І. Лаваль та ін.) на вищу освіту й на університетську автономію, ігнорування положень демократичного статуту 1804 р., вихід друком у періодичних виданнях статей, спрямованих проти самостійності університетів; звільнення кваліфікованих викладачів, зниження якості вищої освіти тощо. Схарактеризовано рівень організаційної й академічної автономії у 1815–1835 рр. (підпорядкування адміністрації університету попечителю, який тепер контролював усі питання функціонування вишу; введення строгої цензури; обмеження свободи викладання; від'їзд іноземних професорів за кордон; нестача викладацьких кадрів; зверхнє ставлення до студентів; втрата інших привілеїв тощо). Показано роль академічних свобод у розвитку особистості студента (самопідготовка здобувачів вищої освіти, фундаментальна професійна підготовка, повага до академічних чеснот, почуття вдячності університету).

Ключові слова: організаційна автономія, академічна автономія, університет, академічні свободи, вища освіта, підготовка студентів.

ORGANIZATIONAL AND ACADEMIC AUTONOMY OF KHARKIV IMPERATOR UNIVERSITY (1804-1835)

The peculiarities of the development of organizational and academic autonomy of Kharkiv Imperial University in 1804–1835 are highlighted. It is shown that during the specified period the dynamics of the university autonomy process was characterized by a decrease in independence. It is proved that during 1804–1814 the institution was characterized by a high level of personnel autonomy. There were appointment and dismissal of teachers and officials, training of professors), managerial and educational autonomy (opening schools, finding teachers, writing textbooks, attracting local funds for educational needs), teaching autonomy (teachers' free choice of sources for preparation for classes, high level of academic freedoms), publishing autonomy (printing in their own printing house) and student autonomy. The reasons for the change in attitudes towards the university and its independence after 1815 are analyzed (news of the murder of a history teacher by a German student, as a result - fears of youth free-thinking by the Ministry of Education, interference in university life, division of society into supporters and establishments of higher education). The events that became natural for that time are covered. They are the attack of the government and the most reactionary figures (O. Sturdza, M. Magnytskyi, D. Runich, I. Laval, etc.) on higher education and on university autonomy, ignoring the provisions of the democratic statute of 1804, publication in periodicals of articles directed against the independence of universities; dismissal of qualified teachers, reduction of the quality of higher education, etc. The level of organizational and academic autonomy in 1815–1835 is characterized (subordination of the university administration to the trustee, who now controlled all issues of the university; introduction of strict censorship; restriction of freedom of teaching; departure of foreign professors abroad; lack of teaching staff; superior treatment of students; loss of other privileges, etc.). The role of academic freedoms in the development of the student's personality is shown (self-preparation of higher education seekers, fundamental professional training, respect for academic virtues, gratitude of the university).

Key words: organizational autonomy, academic autonomy, university, academic freedoms, higher education, student training.

До середини XIX ст. поняття «вища освіта» ототожнювалося з навчанням в університетах, саме їх довгий час вважали основними соціальними організаціями, здатними розвивати інтелект і культуру нації. Вища освіта в Україні XIX – початку XX століття трималася на «трьох китах»: Харківському імператорському університеті (далі – ХІУ) (1804), Київському університеті св. Володимира (1834) й Новоросійському імператорському університеті (1865). Їх вважали потужними освітніми,

культурними та науковими центрами країни. Але, як справедливо зауважив В. Гумбольдт, університети можуть виконувати свої провідні функції (наукову, навчальну, просвітницьку, виховну, культурну) лише за умови підтримки «в їхньому середовищі принципу незалежності й свободи» [9], тож автономія, безперечно, є наріжним каменем успішної діяльності. Варто зауважити, що в університетах, які працювали за німецькою моделлю (за винятком медицини), не було ні обов'язкових занять, ні контролю за відвідуванням, ні поточних екзаменів. Наприкінці курсу навчання студент складав академічні чи державні екзамени з обраної галузі діяльності. Студент цілком міг підготувати сам для себе навчальний план. Свобода навчання й наукових досліджень не була утопією В. Гумбольдта і зберігалася аж до середини ХХ ст.

На самостійності університетів наголошували й вітчизняні вчені. Зокрема, П. Виноградов стверджував, що «правильне розв'язання університетського питання повинне базуватися на розвитку просвітницьких завдань і самоуправлінні вищого навчального закладу, зміцненні його внутрішньої організації. Лише такий самостійний університет буде вірним помічником уряду в його культурних намірах і авторитетним керівником виховання суспільства» [3, с. 539–540].

Аналіз наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних учених уможливив зробити узагальнений висновок про те, що в них розкрито динаміку розвитку вітчизняної університетської освіти, становлення ідеї університету (Д. Багалій, Р. Еймонтова, Л. Зеленська, О. Кірдан, Л. Корж-Усенко та ін.); певну увагу приділено особливостям самоуправління й академічним свободам (В. Вернадський, О. Воробйова, Н. Дем'яненко, С. Калашнікова, В. Луговий, К. Тімірязєв та ін.), висвітлено теоретичні і практичні аспекти процесу розвитку автономії у вітчизняних і зарубіжних закладах вищої освіти (В. Єлютін, Д. Коржов, Н. Левицька, О. Радул, С. Сірополко, М. Суворов, С. Трубецької та ін.).

Метою статті є висвітлення особливостей організаційної й академічної автономії Харківського імператорського університету у 1804–1835 рр.

Процес становлення самостійності вітчизняних університетів у ХІХ ст. мав нестабільний характер: автономія то розвивалася й усіляко підтримувалася, то зазнавала утисків. На динаміку автономізації впливали соціально-політичні події, набутий вітчизняний і зарубіжний досвід, умови функціонування університетів, потреби людини й суспільства, нормативно-правові документи, основними з-поміж яких є чотири статuti, а також політика панівного уряду.

Першу половину ХІХ ст. називають епохою великих перетворень і реформ у Російській імперії, це час становлення системи вітчизняної освіти в загальноєвропейському руслі [17; 20]. Основним досягненням в освітній сфері стало відкриття університетів, зініційоване імператором Олександром І, який прагнув створити «якісну елітну освіту» [7, с. 112]. Звісно, такі знання могли надати лише незалежні від губерньської влади

заклади, тому ліберальний статут 1804 р., що регулював діяльність університетів, сприяв безперешкодному розвитку автономії в їхніх стінах. Університети отримали привілеї, які відрізняли їх від інших закладів бюрократичної держави й перетворювали на так звані «освітні республіки» з власним устроєм та повноваженнями. Авторитет університетів значно зріс ще й після указу від 6 серпня 1809 р., підготовленого М. Сперанським, згідно з яким 8-ий чин Табелю про ранги (колезький асесор) присвоювався тільки тим, хто закінчив університет або склав екстерном екзамен відповідно до програми [18, с. 138]. Університет стає головним «двигуном» освіти, де всі були рівні, де поважали здібності, знання і працю, а талановиті люди знаходили захист і підтримку.

Майже одночасно із затвердженням статуту 17 листопада 1804 р. відкрито *Харківський імператорський університет* [23]. Статут 1804 р. надавав ХІУ таку широку *автономію*, якої не надав жоден із трьох пізніших статутів; документ наповнено довірою до університету, фундаментом в управлінні стала колегіальність. Деякі професори університету, щоправда, з недовірою ставилися до такої надмірної демократичності, вважаючи, що вітчизняний університет ніколи не буде мати «автономію, якою користувалися Оксфорд і Кембридж, оскільки там саме суспільство створило університети, уряд же відмовився від будь-якого втручання; у нас же суспільство не створило жодного факультету й кафедри» [10, с. 357]. Та ці сумніви, на щастя, не були підтвержені, *автономія й права*, надані університету статутом, довгий час зберігалися недоторканими, недаремно ж цей період називають «золотим часом» в історії університету [2].

ХІУ належить до вищих навчальних закладів, організованих за німецьким зразком. За проектом В. Каразіна, університет мав стати «всеохоплюючим училищем», яке б об'єднувало різні академії, університет і нижчі професійні школи [11]. І таке сприйняття Василем Назаровичем університету було частково реалізовано: у його підпорядкуванні перебували всі навчальні заклади округу.

Університет користувався автономією в кожній сфері своєї діяльності: навчальній, науково-дослідній, організаційній, фінансовій. Очолювала університетське самоврядування рада, до складу якої входили ординарні професори.

Організаційна автономія. Кадровими питаннями займалася в університеті рада, вона могла призначати викладачів, а також звільняти з посад усіх чиновників (зокрема й ректора) за згодою 2/3 її членів [5].

У перші роки функціонування університет зіткнувся з проблемою нехватки професорсько-викладацького складу, яку керівництво намагалось розв'язати, запрошуючи іноземних викладачів. Німецькі і французькі професори утворили самодіяльну корпорацію з особливим характером і своєрідними цілями. Але невдовзі у зв'язку з воєнними подіями 1812 р. багато іноземних професорів залишило країну, тож їх довелося замінити молодими вітчизняними науковцями. Кількість професорів поступово збільшувалася завдяки правильній політиці університету: з першого

випуску студентів тих, хто отримав звання кандидата, готували до ступеня магістра, після магістерського іспиту направляли до Санкт-Петербурга, Москви чи Дерпта здобувати ступінь доктора наук під керівництвом місцевих професорів та академіків [18, с. 95]. Керівництво вимогливо ставилося до викладачів, постійно стежило за їхньою моральною й політичною благонадійністю [13] (кадрова автономія).

Спочатку навчалася незначна кількість студентів (у 1805 р. – 57 осіб; у 1807 р. – 65; у 1809 – 72; у 1811 р. – 118), адже функціонувало зовсім мало закладів, які б на належному рівні готували до вступу до університету. Тож в університеті були зацікавлені в тому, щоб покращити рівень викладання у школах, гімназіях, відкрити нові заклади. З перших років заснування університету на викладачів покладено обов'язок перетворити народні училища на гімназії, малі – на повітові. У 1813 р. на території Харківського навчального округу вже діяло 163 школи. У той період завдання університету полягали не тільки у відкритті шкіл, а й у пошукові вчителів, написанні підручників та залученні коштів місцевого населення на потреби освіти. Університетська колегія працювала багато й добросовісно, у неї ще не були зв'язані руки; згідно зі статутом 1804 р., виш мав широкі повноваження в навчальних та судових справах (управлінська й просвітницька автономія).

Академічна автономія. Внутрішня організація університету давала змогу зайняти поважне місце в суспільстві, впливала на розвиток корпоративності викладацького складу. Ректор не лише де-юре, а й де-факто був представником університету й захищав його інтереси. Професори користувалися свободою викладання, рада університету висловилася однозначно проти відвідування деканом занять викладачів, попечителі вважали це принизливим. Професори володіли широкою свободою слова, до 20-х рр. ХІХ ст. викладали дисципліну за «власними записками» чи твором іноземного вченого (що міг бути перекладений російською мовою). Готуючись до занять, професори та ад'юнкти користувалися книгами й рукописами, які зберігалися в університетській бібліотеці (викладацька автономія). Бібліотекарем призначали одного з професорів, помічника – з ад'юнктів чи магістрів, писаря – зі студентів. В університеті діяли також студентські бібліотеки, якими опікувалася молодь.

Навчальний заклад мав також свою типографію, ХІУ у перші роки своєї роботи видав низку друкованих праць, багато з них були написані студентами. «Твори, у яких університети спілкувалися з суспільством, перебуваючи в живому взаємозв'язку з наявним станом суспільної освіченості, відображають характер просвітницької діяльності університетів» [18, с. 113] (видавнича автономія).

У перші роки надруковано багато видань, рекомендованих радою університету [19]. У 1815 р. в університетській типографії видано 27 праць різного змісту; у 1818 р. – 16; за перші 10 років функціонування типографія надрукувала 210 наукових розвідок – половину всіх книг, опублікованих у країні за той час [16, с. 169]. Протягом перших 50 років у ХІУ готували таку

періоду: «Український вісник», «Харківський Демокріт», «Молодик», «Харківський щоденник», «Український журнал» та ін. Із 50-х рр. XIX ст. в університетів забрали право рецензувати видання, причиною чого став спад видавничої діяльності.

Демократія в навчанні позитивно впливала на юне покоління, усвідомлення академічних свобод «возвеличувало студентську молодь, виховувало ідеальні почуття, підсилювало честь і діяло на все життя» [21, с. 30]. Допитливих студентів привчали до самостійної праці, ознайомлювали їх із дисциплінами, що допомагали глибоко осягнути обрану ними спеціальність (студентська автономія).

Фінансова автономія. Коштами університет також розпоряджався самостійно, один раз на рік рада розглядала фінансові рахунки.

Після 1815 р. ставлення до університетів Олександра I змінилося. Імператор був наляканий новинами з Німеччини про активність студентів, убивством німецького викладача історії Коцебу студентом Зандом і не хотів, щоб таке вільнодумство передалося й російським студентам. Зближення із Заходом тепер розглядалося як небезпека, а не прогрес, тому влада починає підозріло ставитися до діяльності новоствореного університету, постійно втручається в його життя. Суспільство, яке спочатку пишалось культурною місією університету і згуртовувалося навколо нього, розкололося на два протилежні табори. Прогресивні діячі виступали за *автономію університетів і академічні свободи*, реакційні ж вважали, що разом із демократичною освітою зміниться світогляд народу, з'явиться вільнодумство, а отже, підірветься повага до влади. Початок 20-х рр. XIX ст. відомий в історії як наступ уряду й найреакційніших діячів на вищу освіту й на університетську автономію [12, с. 424–443] (О. Стурдза, М. Магницький, Д. Рунич, граф І. Лаваль). Статут 1804 р. ігнорувався як ліберальний і неможливий в умовах тогочасної Росії. О. Стурдза виступив з публікаціями проти університетської освіти, М. Магницький очолив міністерську комісію з перевірки Казанського університету, яка зробила висновок про необхідність його ліквідації (ця ідея не була підтримана імператором). Д. Рунич у 1821 р. піддав критиці Санкт-Петербурзький університет: багато освічених професорів було звільнено, змінився зміст освіти; тільки після усунення Д. Рунича в 1826 р. почалося відродження університету. Інші реакційні діячі архімандрит Фотій (П. Спаський), митрополит Серафим, О. Аракчєєв перебували у близькому оточенні імператора Олександра I й мали негативний вплив на розвиток вищої освіти Російської імперії. З 1821 р. університети підпадають під підозру влади, на посади попечителів призначають нових людей з кардинально новим типом мислення, частішають доноси професорів один на одного.

Наступні два десятиліття виявилися складними і для ХІУ, де відбувалося «насадження» «реакції, обскурантизму й містики» попечителями З. Я. Карнеєвим і Є. В. Карнеєвим. Гордість університету Т. Осиповський змушений залишити посаду ректора, його місце зайняв

покірний владі В. Джунковський [1, с. 630]. У зв'язку з цим змінився і стан автономії й академічних свобод.

Організаційна автономія. Внутрішня організація життєдіяльності університету повністю підпорядковувалася адміністрації (попечителю), який відтепер контролював усі питання (звужено управлінську автономію).

У ХІУ у 20-х рр. ХІХ ст. звільнено багато професорів (Т. Осиповський, І. Тимковський, І.-Б. Шад та ін.), хоча їх і не вистачало (замість 28 працювало лише 8 на всіх факультетах) [4, с. 67], деяких переводили на інші кафедри. У періодичній літературі натрапляємо на такий приклад незаконного звільнення викладача. Це був час «... реакції, яка виникла після Паризького миру не тільки в нас, але і в Німеччині, проти свободи університетського навчання, запідозреного в розповсюдженні хибних ідей, коли... у ХІУ ще в 1817 р. вислано за кордон одного з кращих викладачів Й. Шада за видані ним твори, які нібито не відповідали релігії й державним порядкам» [22, с. 463]. Установлено обмеження під час виборів ректора й деканів, для з'ясування економічних, моральних питань в університеті призначався особливий чиновник – директор [6, с. 340]. Отже, відбулося звуження кадрової й просвітницької автономії.

Академічна автономія. Уводилася строга цензура, заборонено багато видань, чиновники наполягали на тому, щоб куратори чи урядові комісари здійснювали нагляд за університетами.

Обмежувалася свобода викладання, у 1824 р. Міністерство народної освіти за поданням попечителя вимагало, щоб кожен професор представив раді детальний конспект лекцій із переліком творів, яким керувався при викладанні (на відміну від положень статуту 1804 р., коли професори могли користуватися будь-якими рукописами та книгами) (зазнала утисків викладацька автономія). Такі реакційні заходи мали свої згубні наслідки: перспективні науковці залишили університети; вітчизняні професори змінили професію, іноземні ж покинули країну. М. Костомаров у своїх спогадах говорив, що в той час (1833–1836 рр. – роки його навчання) ХІУ перебував у занепаді [8]. За його свідченнями, працювали некваліфіковані викладачі, до того ж ледачі. Замінити старих професорів було ніким, не вистачало кадрів з науковими ступенями. У спогадах сучасників знаходимо підтвердження того, що в 30-х рр. ХІХ ст. ставлення викладачів до студентів в університетах було зверхнім. Наприклад, у листі В. Пассека до своєї дружини Євгенії це сказано так: «там дуже важко – усі вимагають поклонів, занадто професорствують; у професора потрібно запитувати дозволу, щоб слухати лекції» [15].

Здобувачі наукових ступенів повинні були складати іспити з низки визначених наук, особлива увага приділялася релігієзнавчим дисциплінам. У наказі від 14 червня 1819 р. в університетах уводилося викладання богослов'я та християнського вчення. Учневі професора Т. Осиповського, всесвітньо відомому українському математику М. Остроградському, відмовлено у присудженні кандидатського ступеня начебто через те, що він

не виконував нещодавно прийнятих правил складання іспитів, а насправді через те, що він не відвідував лекцій з богослов'я.

ХІУ поступово втрачає свої привілеї, закладені статутом 1804 р., – мати власну цензуру, наглядати за нижчими навчальними закладами тощо. Відповідно до реформ від університетів було відділено середні й нижчі навчальні заклади, тепер університети не вважалися реальними центрами навчальних округів, а тому втратили свій просвітницько-виховний вплив на населення – зменшується рівень просвітницької автономії.

Професор же ХІУ П. Гулак-Артемівський (у майбутньому – ректор) 1 вересня 1828 р. у своїй промові наголосив на тісному зв'язку університету із загальноосвітніми закладами: «Що є університет за його метою і призначенням? Це верховне святилище наук, де під благодієвним впливом тепла вищого розуму досягають тільки, а не ростуть плоди понять, посіяних, доглянутих і вирощених у нижчих закладах освіти»[14].

Але, незважаючи на всі обмеження академічних свобод, кращі студенти висловлювали вдячність університету за все те добре, що в них збереглося; панувало презирство до «низького й підлого» й повага до «чесного й високого» [18, с. 149]. Із зарозумілими студентами громада не хотіла миритися й вимагала змін. Це все негативно вплинуло на студентську автономію.

Отже, розвиток автономії Харківського університету у 1804–1835 рр. можна умовно розділити на 2 підетапи: 1804–1814 рр. та 1815–1835 рр. Перший характеризується доволі високим рівнем організаційної й академічної автономії; другому притаманні звуження всіх видів автономії, підпорядкування діяльності навчального закладу попечителю.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень може бути порівняльний аналіз розвитку автономії у вітчизняних і зарубіжних університетах у ХІХ – на початку ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалеї Д. І. Из жизни Харьковского университета в начале ХІХ в. *Вестник Европы*. 1902. № 2. С. 628–649.
2. Багалеї Д. І., Миллер Д. П. Харьковский университет. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Санкт-Петербург: Типография акц. общ. Брокгауз-Ефрон, 1903. Т. 37. С. 103–109.
3. Виноградов П. Г. Учебное дело в наших университетах. *Вестник Европы*. 1901. Т. 5. С. 537–573.
4. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского университета Св. Владимира. Киев: Типография Императорского университета Св. Владимира, 1884. Т. 1: Университет Св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича. 674 с.
5. Выписка из журнала заседания Совета университета. – 2 марта 1821 г. – Державний архів Харківської області. – Ф. 667, оп. 286, спр. 205, 1 арк.

6. Глинский Б. Б. Университетские уставы (1755–1884 гг.). *Исторический вестник*. 1900. Т. 79. С. 324–351, С. 718–742.
7. Гончаров М. А. Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX века: дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2014. 485 с.
8. Грушевский А. С. Из Харьковских лет Н. И. Костомарова. *Журнал министерства народного просвещения*. 1908. Ч. 14, № 4. С. 233–295.
9. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. *Ідея університету: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відпов. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 23–33.*
10. Замечания на проект общего устава Императорских российских университетов. Санкт-Петербург: Типография Императорской академии наук, 1862. Ч. I. 479 с.
11. Каразин В. Н. Пояснительная записка к предначертанию Харьковского университета. *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: антология: учеб. пособ. для вузов / сост.: А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. Москва: РОССПЭН, 2011. С. 71–75.*
12. Минаков А. Ю. Русский консерватизм в первой половине XIX века. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2011. 560 с.
13. О профессорах Харьковского университета (1805–1815 г.г.) и о их нравственности и политической благонадежности. – 1910 г. – Державний архів Харківської області. Ф. 266, оп. 1, спр. 838, 48 арк.
14. Отрывки из речи, произнесённой к студентам Императорского Харьковского университета при начатии нового курса учения 1-го сентября, 1828 года, профессором П. П. Артемовским-Гулаком. *Вестник Европы*. 1828. Ч. 161, № 19. С. 194–212.
15. Письмо Василия Пассеки с сообщением о порядках в университете. – 1831 г. ЦДІАК України. Ф. 1631, оп. 1, спр. 588, арк. 1–2.
16. Русова С. Ф. Харьковская журналистика начала нынешнего столетия. *Киевская старина*. 1892. Т. 38, № 8. С. 168–198.
17. Семеновська Л. А. Проблеми розвитку вищої освіти в першій половині XIX ст. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*. Полтава, 2003. Вип. 1–2 (28–29). С. 123–129.
18. Сухомлинов М. И. Материалы для истории образования в России. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1865. Ч. 128. С. 9–172.
19. Указатель сочинений, напечатанных в типографии императорского Харьковского университета в период с 1805 по 1814 год. – 1866 г. – Державний архів Харківської області. Ф. 288, оп. 286, спр. 6, 2 арк.
20. Университеты в России. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Санкт-Петербург: Типография акц. общ. Брокгауз-Ефрон, 1902. Т. 34А. С. 788–800.

21. Ферлюдин П. И. Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Саратов :Типо-Литография П. С. Феокритова, 1894. Вып. 1: Академия наук и университеты. 202 с.

22. Чириков Г. С. Тимофей Фёдорович Осиповский, заслуженный профессор и ректор Харьковского университета: очерк его деятельности и удаление из университета. *Русская старина*. 1876. Т. XVII. С. 463–490.

23. Штаты университетов Санкт-Петербургского, Московского, Харьковского и Казанского. 1833 г. ЦДІАК України. Ф. 707, оп. 1, спр. 592, арк. 88–101 зв.

REFERENCES

1. Bagalei, D. I. (1902). Iz zhizni Kharkovskogo universiteta v nachale XIX v. [From the life of Kharkov University at the beginn in gof the nine teenth century] *Vestnik Evropy [BulletinofEurope]*, 2, 628-649 [in Russian].

2. Bagalei, D. I, Miller D. P. (1903). Kharkovskii universitet [Kharkov University]. *Entsiklopedicheskii slovar Brokgauza i Efrona [Encyclopedic Dictionary of Brockhausand Efron]*. St. Petersburg, 37, 103-109. [in Russian].

3. Chirikov, G. S. (1876). Timofey Fedorovich Osipovskiy, zasluzhennyi professor i rector Kharkovskogo universiteta : ocherk ego deyatelnosti i udalenie iz universiteta [Timofey Fedorovich Osipovsky, Honored Professorand Rectorof Kharkov University : anoutline of his activities and removal from the university]. *Russkaya starina [Russian antiquity]*. XVII. 463–490. [in Russian].

4. Ferliudin, P. I. (1894). Istoricheskii obzor mer po vysshemu obrazovaniyu v Rossii. [Historical over view of measures for higher educationin Russia]. Saratov : Tipo-Litografiya P. S. Feokrotova. [in Russian].

5. Glinskii, B. B. (1900). Universitetskie ustavy (1755–1884 gg.) [University Charters (1755-1884)]. *Istoricheskii vestnik [Historical Gazette]*. Т. 79, 324–351, 718–742 [in Russian].

6. Goncharov, M. A. (2014). Stanovleniei razvitie gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya pedagogicheskim obrazovaniem v Rossii v XVIII – nachale XX veka [Formationand development of state-publicmanagement of pedagogical educationin Russiain the 18th- early 20th centuries]. Moskva. [in Russian].

7. Grushevskii, A. S. (1908). Iz Kharkovskih let N. I. Kostomarov [From the Kharkov years of N. I. Kostomarov]. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya [Journal of the Ministry of Public Education]*, 14, 4, 233–295. [in Russian].

8. Humboldt, V. (2002). Pro vnutrishniu ta zovnishniu orhanizatsiiu vyshchikh naukovykh zakladivv Berlini. [Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні]. *Ideia universytetu: antolohiia [Ідея університету : anthology]*. Lviv : Litopys, 23–33. [in Ukrainian].

9. Karazin, V. N. (2011). Poyasntelnaya zapiska k prednachertaniyu Kharkovskogo universiteta. [Explanatory noteto the plan of Kharkiv University]. *Universitetskaya ideya v Rossiiskoi imperii XVIII – nachala XX veka : antolohiia [The*

university idea in the Russian Empire of the XVIII - early XX centuries : anthology. Moskva :ROSSPEN, 71-75. [in Russian].

10. Minakov, A. Y. (2011). Russkii konservatizm v pervoi polovine XIX veka [Russian conservatism in the first half of the XIX century]. Voronezh : Voronezh State University Publishing House. [in Russian].

11. O professorah Kharkovskogo universiteta (1805–1815 gg.) i o ih npravstvennosti i politicheskoi blagonadezhnosti [About professors of Kharkiv University (1805–1815) and about the immorality and political credibility]. 1910, State Archives of Kharkiv Region. [in Russian].

12. Otryvki iz rechi, proiznesennoi k studentam Imperatorskogo Kharkovskogo universiteta pri nachatii novogo kursa ucheniya 1-go sentyabrya 1828 goda, professorom P. P. Artemovskim-Gulakom. [Excerpts from a speech delivered to students of the Imperial Kharkiv University at the beginning of a new course of study on September 1, 1828, by Professor P. P. Artemovsky-Gulak]. *Vestnik Evropy. [Bulletin of Europe]*. 1828. Ch. 161, 19, 194–212. [in Russian].

13. Pismo Vasiliya Passeki s soobshcheniem o poryadkah vuniversitete. [Vasily Passeka's letter with a message about the order of the university]. 1831, TSDIAK of Ukraine. [in Russian].

14. Rusova, S. F. (1892). Kharkovskaya zhurnalistika nachala nyneshnego stoletiya [Kharkiv journalism of the beginning of the present century]. *Kievskaya starina. [Kiev antiquity]*. T. 38, 8, 168–198. [in Russian].

15. Semenovska, L. A. (2003). Problemy rozvytku vyshchoi osvity v pershii polovyni XIX st. [Problems of development of higher education in the first half of the XIX century]. *Zbirny knaukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. Serii : Pedahohichni nauky [Collection of scientific works of Poltava State Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Series: Pedagogical sciences]*. Poltava, 1-2 (28-29), 123-129. [in Ukrainian].

16. Shtaty universitetov Sankt-Peterburgskogo, Moskovskogo, Kharkovskogo i Kazanskogo [States of St. Petersburg, Moscow, Kharkiv and Kazan universities], 1833, TSDIAK of Ukraine. [in Russian].

17. Sukhomlinov, M. I. (1865). Materialy dlya istorii obrazovaniya v Rossii [Materials for the history of education in Russia]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. [Journal of the Ministry of Public Education]*, 128, 9–172. [in Russian].

18. Ukazatel sochinenii, napechatannyh v tipografii imperatorskogo Kharkovskogo universiteta v period c 1805 po 1814 god [Index of works printed in the printing house of the Imperial Kharkiv University in the period from 1805 to 1814], 1866, State Archives of Kharkiv Region. [in Russian].

19. Universitety v Rossii. (1902). [Universities in Russia]. *Entsiklopedicheskii slovar Brokgauzai Efrona [Brockhaus and Efron's encyclopedic dictionary]*. St. Petersburg. 34A, 788-800. [in Russian].

20. Vinogradov, P. G. Uchebnoe delo v nashih universitetah [Academic affairs in our universities]. *Vestnik Evropy [Bulletin of Europe]*. 5. 537-573. [in Russian].

21. Vladimirskii-Budanov, M. F. (1884). Istoriya Imperatorskogo universiteta Sv. Vladimira : Topografiya Imperatorskogo universiteta Sv. Vladimira [History of the Imperial University of St. Vladimir. Kiev: Printing house of the Imperial University of St. Vladimir]. [in Russian].

22. Vupiska iz zhurnala zasedaniya Soveta universiteta. (1821). [Extract from the journal of the meeting of the University Council]. State Archives of Kharkiv Region. [in Russian].

23. Zamechaniya na proekt obshchego ustava Imperatorskih rossiiskih universitetov. (1862). [Comments on the draft general charter of the Imperial Russian universities]. St. Petersburg: Typography of the Imperial Academy of Sciences. [in Russian].

vovchik-teacher@rambler.ru

Рецензент: д. пед. н., профессор Сейко Н. А.

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюється питання організації й змістового спрямування професійної освіти вчителів початкової школи на території України у складі Російської імперії та в радянський період. Визначаються особливості ступеневої освіти майбутніх учителів початкової ланки: шлях становлення, розвитку, фактори, які обумовлювали його зміни. Пропонується періодизація цього процесу, розроблена О. Шквар.

Визначається роль відомих діячів минулого у становленні й розвитку фундаментальної підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, М. Ломоносова, який запропонував створити спеціальний педагогічний навчальний заклад та розробив й обґрунтував обов'язкові вимоги до практичної діяльності вчителів; К. Ушинського як автора однієї з перших систем підготовки вчителів для народних шкіл, рекомендацій щодо організації діяльності учительської семінарії та змісту підготовки майбутніх учителів народної школи.

Описуються окремі аспекти з досвіду діяльності закладів освіти, де відбувалася професійна підготовка вчителів для початкової школи. Аналізуються правові документи й науково-педагогічна література, які ілюструють стан і зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних етапах розвитку суспільства.

Ключові слова: вчитель початкової школи, зміст освіти, період, професійна підготовка, розвиток, становлення, ступенева освіта.

Pavelko V. V.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF THE ELEMENTARY SCHOOL

The article touches upon the problems of organization and semantic direction of professional education of elementary school teachers on the territory of Ukraine at the time of Russian Empire and the Soviet period. The specifics of degree education of future teachers is defined: the way of formation, development, factors, which cause their changes. The periodization of this process, created by O. Shkvar is suggested.

The role of famous people of the past time in formation and development of fundamental preparation of teachers is mentioned. For example, M. Lomonosov, who suggested to create a special pedagogical educational institution, developed and substantiated mandatory requirements towards practical activity of teachers; K. Ushynskiy, as the author of the first systems of preparation of folk school teachers, recommendations concerning organization

of the teachers' seminarium activity and the content of future preparation of folk school teachers.

Some aspects touch upon the experience of educational institutions, where professional preparation of teachers for elementary school took place, are also described in this article.

Legislative documents and scientific- pedagogical literature, which illustrate the state and content of professional preparation of future teachers of the elementary school on different stages of the society development , are analyzed.

Key words: a teacher of the elementary school, content of education, a period, professional preparation, development, formation, degree education.

Враховуючи тенденції до зміни основної парадигми освіти, створення нової педагогіки, орієнтованої на особистість, проблема підготовки вчителів нової генерації, зокрема початкової школи, в умовах сьогодення є найбільш пріоритетною.

Професійна освіта майбутніх учителів початкової ланки в Україні пройшла певний історичний шлях. Зміни в суспільно-економічному розвитку країни спричинили існування різних тенденцій.

Осмыслити й об'єктивно оцінити сучасний стан й особливості модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інтеграції до європейського освітнього простору можна лише в контексті історичного розвитку початкової освіти. Історик педагогіки Ольга Сухомлинська стверджує, що нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання [10].

У дослідженнях із педагогіки, психології, соціології, філософії обґрунтовується питання професійного самовизначення майбутнього педагога, розкриваються її історичні аспекти.

Проблеми багаторівневої освіти вивчаються вітчизняними (В. Кипень, М. Лещенко, Л. Рижак) та російськими вченими (Ю. Галагузова, В. Гончаров, М. Ескіндаров, В. Лопаткін, П. Одинцов, Л. Чистякова). Підготовці вчителів у системі багаторівневої освіти присвячено роботи Л. Казарина, Н. Касаткіної, В. Качуринського, В. Кузнєцова, Б. Невзорова та ін.

Ми вивчили й проаналізували питання організації та змістового спрямування професійної освіти вчителів початкової школи на території України, коли вона входила до Російської імперії та радянський період.

Ступенева освіта майбутніх учителів початкової ланки освіти в Україні пройшла певний шлях становлення. Зміни в суспільно-економічному розвитку країни зумовили існування різних тенденцій.

Про фундаментальну підготовку педагогічних кадрів, як зазначає Л. Хомич, вперше заговорили в XVIII ст. [11]. Досліджуючи розвиток ступеневої освіти майбутніх учителів початкової школи на території

України в складі Російської імперії, Шквар О., зокрема, визначила чотири етапи [11]. Опишемо особливості кожного з них.

Перший етап, кінець XVIII – початок ХХ ст. – ідейно-організаційний. У XVIII ст. М. Ломоносов запропонував створити спеціальний педагогічний навчальний заклад – «бакалаврський інститут». Наголошував на необхідності повністю замінити іноземних педагогів вітчизняними. Розробив й обґрунтував обов'язкові вимоги до практичної діяльності вчителів, а саме:

1) співвідносити навчальний програмний матеріал із можливостями учнів;

2) поєднувати теоретичні заняття з практичними;

3) враховувати індивідуальні особливості учнів [11].

Його підтримав і відомий російський просвітитель М. Новиков. За його ініціативою 1779 р. в Московському університеті було створено першу вчительську семінарію з трирічним терміном навчання. Він вважав, що потрібно готувати кадри «з власної нашої нації», які згодом посядуть почесні місця в суспільстві. Ці люди мають бути освіченими, чесними, добре виховувати дітей і таким чином сприяти суспільному прогресу [11, с. 77].

В середині ХІХ ст. була розроблена одна з перших систем підготовки вчителів для народних шкіл. Її автор, К. Ушинський (1824–1870), у статті «Проект учительської семінарії» наголошує, що для роботи в молодших класах середніх навчальних закладів, у повітових і парафіяльних училищах, у молодших класах гімназій необхідно здійснювати спеціальну педагогічну підготовку. Висловлюючи думку щодо організації ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, запропонував два етапи: вчительська школа з 15 років (термін навчання від 3 до 4 років) та вчительська семінарія (термін навчання 2–4 роки) [10, с. 190].

На першому етапі навчання, в учительській школі, на думку вченого, потрібно виявляти й розвивати педагогічні здібності у вихованців, забезпечити формування теоретичної основи, тобто набуття «необхідних знань принаймні для парафіяльного вчителя». Більш поглиблено мають вивчатися навчальні предмети, що викладаються в елементарній школі. Крім того, «слід привчати майбутніх учителів до церковного співу, каліграфії, креслення, малювання», а також мав читатися курс природничих наук. Важливим є формування у майбутніх учителів навичок виразного читання, уміння чітко і точно висловлювати свої думки [10, с. 191].

Вихованцям, які під час навчання у підготовчій вчительській школі не виявили достатніх педагогічних здібностей, «чи за характером своїм не обіцяють бути хорошими вчителями», «треба давати інше призначення» [10, с. 190]. Той, хто успішно склав іспити й отримав позитивну характеристику, може переходити до вчительської семінарії.

К. Ушинський розробив рекомендації й щодо організації діяльності учительської семінарії. Вона має бути закритим закладом інтернатного

типу й розташовуватись у мальовничому містечку або навіть у селі. Має підтримувати зв'язок із закордонними семінаріями. Відправляти туди на навчання час від часу п'ятьох або шістьох вихованців, які досягли найбільших успіхів у вивченні німецькою мови й подають надію стати прекрасними педагогами. Після закінчення вчительської семінарії випускники мають проходити річне педагогічне стажування, підтримуючи зв'язки зі своїми викладачами для консультацій. Тільки після цього їм присвоювали звання вчителя [10, с. 193].

Педагог визначив характерні ознаки змісту підготовки майбутніх учителів народної школи, а саме:

- не потрібні «широкі» знання, тому навчання має бути «не широке, але енциклопедичне й особливо пристосоване до призначення вихованців» [10, с. 193];

- знання за можливістю мають бути чіткими, точними і визначеними;

- викладання знань має відбуватись обов'язково з урахуванням особливостей методики початкового навчання;

- метод навчання можна вивчити за книжкою або зі слів викладачів, але набуття навичок його застосування можливе тільки діяльною й тривалою практикою;

- учитель має бути особистістю й прикладом для інших;

- важливі не тільки вміння викладати, а й характер, моральність і переконання, бо в класах малолітніх дітей здебільшого впливає на учнів особистість учителя; його переконання мають бути проінняті ідеєю християнства [10, с. 194].

Тобто, К. Ушинський розробив цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, визначив і її цільовий, і змістовий компоненти.

У другій половині 60-х рр. XIX ст. за рішенням Міністерства народної освіти почали відкривати педагогічні курси при гімназіях і повітових народних училищах зі строком навчання два роки. У 1870 р. у найбільших містах країни такі курси були реорганізовані в учительські семінарії. Водночас було переглянуто статут учительських семінарій і внесено зміни: термін навчання продовжено до трьох років; збільшено кількість годин на російську мову і Закон Божий; запроваджено викладання ремесел і гімнастики.

Про створення вчительських інститутів йдеться в офіційному рішенні від 31 травня 1872 року. Перші навчальні заклади цього типу відкриті в Москві, Петербурзі й Тифлісі. В 1874 р. – у Феодосії й Глухові. На початку XX ст. значно збільшилася кількість учительських інститутів. Так, якщо до 1907 р. у Російській імперії їх було лише 7, то за десять років, до 1917 р., – 58. З них в Україні – 11, а саме: Харківський навчальний округ – три, Одеський – три, Київський – п'ять. Вчительські семінарії вважалися навчальнимикладами нижчого типу, їх на той час налічувалося 33.

В учительських інститутах, міських учительських училищах слухачів привчали ставити запитання та давати правильні усні або письмові відповіді.

Зміст нового матеріалу викладався з використанням догматичного й катехізисного методів. Тобто подавався у вигляді певних положень-догм, після чого здійснювалося повторення, головним чином через запитання викладача та відповіді студентів.

Закріплення знань відбувалося у результаті виконання самостійних письмових робіт, вправ. Педагогічна практика розглядалася як частина самостійної навчальної діяльності студентів. Важливе значення надавалося педагогіці й педагогічним дисциплінам.

В. Кремень зазначає, що в обов'язки директорів, ректорів педагогічних навчальних закладів входило викладання педагогічних навчальних дисциплін [11, с. 70]. Наприклад, історик Х. Роммель, перший директор педагогічного інституту при Харківському імператорському університеті викладав педагогіку, дидактику, методика, вів спеціальні педагогічні семінари. Його педагогічним доробком, який цікавий не лише з історичної точки зору, є «План і правила навчання в Харківському педагогічному інституті», навчальний курс «Дидактика й методика». Дидактика, на думку вченого, – основа й передтеча методичних настанов [1, с. 154].

В Одеському Новоросійському університеті на педагогічному відділенні М. Ланге розробляє та читає курси «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи дидактики». Вважає, що педагогічна наука як система відбудеться внаслідок об'єднання колективних зусиль педагогів-науковців та вчителів-практиків [1, с. 59].

Мережа Вищих жіночих курсів розширюється на межі ХІХ–ХХ століть. За новим статутом цих закладів, (1908 р.), курси зобов'язувалися надавати слухачкам освіти університетського рівня та готувати їх до педагогічної діяльності [1, с. 146]. Навчальний процес здійснювався під час лекцій. Вивчалися такі предмети, як богослов'я, логіка, психологія, етика та естетика, філософія, гігієна, теорія педагогіки, методика викладання окремих предметів.

Дослідники зазначають, що досвід діяльності Київських вищих жіночих курсів є спробою поєднання класичної університетської освіти з професійно-педагогічною підготовкою.

Таким чином, організація спеціальної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкової школи на території України, що перебувала в складі Російської імперії, розпочалася наприкінці ХVІІІ – початку ХХ ст. в умовах становлення капіталістичних відносин. Характеризується виникненням і реалізацією перших ідей щодо організації ступеневої освіти майбутніх учителів: було запропоновано два етапи підготовки майбутніх учителів початкових класів, зміст яких нагадує підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями: «молодший спеціаліст» і «спеціаліст».

Цілісність висвітлення проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи забезпечується розкриттям організаційно-історичної її специфіки й водночас змісту педагогічної підготовки та змісту педагогічних дисциплін. Щодо другого компоненту, то відомості можемо отримати вивчаючи навчальні плани закладів освіти, а також нечисленні

свідчення осіб, які здійснювали навчальну діяльність або навчалися в цих закладах.

Про трансформацію змісту педагогіки як навчальної дисципліни йдеться у дисертаційному дослідженні В. Фазан. Зміст педагогіки як навчальної дисципліни досить довгий період розумівся як розвиток морального богослов'я. Наприклад, у «Київській духовній академії окремо кафедра педагогіки існувала лише з 60-х роках ХІХ ст., в усі інші періоди, як свідчить навчальний план і програма, це була кафедра морального богослов'я і педагогіки.

Проте в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. спостерігається певне зміщення методологічних акцентів: моральне богослов'я починає вважатися не складовою, а світоглядною й змістовою основою педагогіки» [1, с. 12–13]. Дослідник наводить інформацію про організаційно-методичні основи педагогіки в закладах духовної освіти, в яких у вивченні педагогіки «спостерігалася еволюція від предмета за вибором до обов'язкової навчальної дисципліни» [1, с. 13] та відомості про полеміку між представниками світської педагогіки й духовної наприкінці ХІХ – поч. ХХ століття щодо змісту навчального курсу педагогіки.

Розвиток педагогіки як навчальної дисципліни зумовили:

- 1) обмін досвідом релігійних і світських викладачів;
- 2) розроблення спільними зусиллями оригінальних концепцій освіти;
- 3) обґрунтування доцільності спеціальної підготовки вчителів як у вищих духовних, так і у світських навчальних закладах того часу;
- 4) вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду вирішення актуальних освітніх проблем [1, с. 13].

Зміст педагогічних дисциплін відображений у різноманітних тогочасних нечисленних публікаціях як результат прочитаних науковцями лекцій у закладах професійної підготовки вчителів.

Наприклад, видатний український теоретик, фахівець із дидактики й методики викладання О. Музиченко, як лектор Київського Фребелівського педагогічного інституту розробляє зміст дисциплін «Школознавство», «Вступ до експериментальної дидактики».

Про змістові аспекти зазначених дисциплін йдеться в опублікованих педагогом у цей період статтях для «Народної енциклопедії», праця «Сучасні педагогічні течії в західній Європі й Америці» [1] тощо.

У статті «Що таке педагогіка і чому вона навчає» (1911 р.) О. Музиченко так визначає сутність педагогіки: «Вона (педагогіка) показує, як вчили в школах раніше, як вчили зовсім без шкіл, як вчать тепер. Все це вона порівнює, співставляє та показує, як потрібно сформувати розумну школу і як в ній добре викладати» [1, с. 3].

Лекції з педагогіки та основ методики початкового навчання, прочитані українським ученим, фахівцем з теорії та історії педагогіки М. Даденковим, на земських Учительських курсах, Були видруковані Херсонською та Полтавською земськими управами. Доступною для широкого загалу мовою подається понятійно-категоріальний апарат

педагогіки, ілюстрації та приклади з історії педагогіки. Вони допомагали слухачам зрозуміти сутність й основні закономірності педагогічної науки у всій багатогранності й розмаїтті проявів. Його «Конспект лекцій з педагогіки (загальна дидактика)» й донині залишається одним із найкращих посібників з теорії навчання [11].

Другий етап, за О. Шквар, – початковий (1917–1990 рр.) [11]. Після жовтневого перевороту (1917 р.) в Україні відбулися кардинальні суспільно-політичні перетворення. Виникнення й потреби нової радянської школи, зумовлюють суттєві зміни й у системі професійної підготовки вчителів.

20 липня 1920 р. було прийнято постанову Наркомосу УРСР «Про перебудову педагогічної освіти в республіці». Увага зосереджувалася на реформуванні школи, підпорядкуванні її завданням комуністичного виховання. Усього в Україні було реорганізовано 44 вчительські семінарії. Основними типами навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів були трирічні вищі педагогічні школи та педагогічні курси.

Крім того, період 1917–1920 рр. характеризується становленням національної системи підготовки педагогічних кадрів, перебудовою змісту та методів навчально-виховної роботи. Відповідно, ці питання зацікавили багатьох педагогів. Зокрема, П. Блонський, А. Макаренко, С. Шацький обґрунтували необхідність поєднання теоретичної підготовки спеціалістів із систематичним їх залученням до праці в навчально-виховних закладах.

С. Шацький зазначав, що: «молоді вчителі повинні вчитися в середовищі, насиченому живою, широкою, життєвою педагогікою. Для молоді шкідливо замикатися в колі академічних інтересів і привчатися дивитися на практичну діяльність збоку» [5, с. 123].

Загалом 20-ті рр. ХХ ст. відзначаються українізацією вищих шкіл, розвитком педагогічної науки на засадах демократії та гуманізму, створенням нових навчальних програм і підручників з психології, педагогіки, педології та інших дисциплін, що сприяли професійній підготовці вчителя початкових класів. Основними типами навчальних закладів відповідно були педагогічні курси та педагогічні технікуми.

Особливістю 30-тих рр. ХХ ст. є розвиток командно-адміністративної системи управління, відмова від демократичних принципів керівництва народною освітою, трансформація педагогічних навчальних закладів. Недостатня кількість учителів для початкової школи спричинила зменшення терміну їх навчання з чотирьох до трьох років. У 1935–36 рр. відмінено поділ педтехнікумів за спеціалізацією. 1937 р. – педтехнікуми в УРСР перейменовані в педагогічні школи, а в кінці 30-х рр. – у педагогічні училища.

Власне педагогічна підготовка майбутнього вчителя як цілісна ситема і як самостійний постійний компонент структури вищої освіти виокремлюється в кінці 30-х років минулого століття. Зокрема, у навчальні плани та програми вищих навчальних закладів як обов'язкові вводяться нові педагогічні дисципліни, наголошується на потребі підсилення ролі й

впливу педагогічних дисциплін на формування майбутнього вчителя як професіонала високого гатунку. Водночас, науковці стверджують, що плани й програми окремих вищих навчальних закладів ще з 20-х років містили такі дисципліни, як «Педагогіка», «Політика влади в галузі народної освіти», «Соціальна педологія».

Цікавим з точки зору розв'язання сучасних завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є досвід комплексно-інтегрованого навчання. Його здійснювали педагоги дитячих будинків і вчителі початкових шкіл у 20-ті – початок 30-х років минулого століття. Корисним також був досвід організації навчального процесу на факультетах соціального виховання інститутів народної освіти.

Загальнопедагогічна підготовка на першому році навчання у таких закладах обумовлювалася вивченням таких дисциплін: вступ до педагогіки, азбука праці й фізичного розвитку та семінару з соціального виховання.

Наявними були дисциплінарний плюралізм і варіативність професійно- педагогічної підготовки:

1940–1945 рр. – це період великих труднощів у підготовці педагогічних кадрів. У звільнених від фашистських окупантів районах України поновлювали роботу початкові школи й, водночас, гостро відчувалася нестача вчителів. У березні 1944 р. затверджено новий статут педагогічних училищ. Ним було узаконено трирічний термін навчання, викладання рідною мовою.

У 1949 р. на засіданні Колегії Міністерства освіти УРСР було зазначено про поліпшення стану роботи в педагогічних училищах. Відбулися зміни: перехід на чотирирічний термін навчання та семестрову систему роботи. Все це створює умови для більш ґрунтовного опанування слухачами програмного матеріалу з усіх предметів, підвищення загальної та професійної підготовки молодих педагогів.

Визначальним орієнтиром для змісту педагогічних дисциплін у вищих педагогічних закладах України 40–50 рр. ХХ століття став підручник «Педагогіка» (1940 р.), надрукований українською мовою, за редакцією С. Чавдарова. У підручнику висвітлюються питання завдань освіти й навчання в радянській школі, подається історичний огляд основних напрямів дидактики минулого, аналізуються поняття «загальна освіта», «політехнічна освіта», ґрунтовно висвітлюються принципи й методи навчання (розділи «Радянська дидактика і її принципи», «Методи навчання»), подається інформація щодо способів перевірки та оцінювання знань школярів (розділи «Перевірка і оцінка знань учнів», «Перевірні іспити») [1].

50-ті – початок 60-х рр. ХХ ст. характеризуються підвищенням якості підготовки вчителів початкових класів. Це відображається у нормативно-правовій базі. 18 серпня 1956 р. прийнято постанову Ради Міністрів СРСР «Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл», наказ Мінвузу СРСР «Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни». У

результаті їх виконання педінститути почали створювати спеціальні факультети, які мали готувати вчителів початкових класів.

У 1959 р. прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР». Його мета – покращити підготовку вчителів у педінститутах, а саме: збільшити кількість учителів з вищою освітою для початкової школи; посилити значення виробничої й педагогічної практики у підготовці вчителів.

Тобто, з другої половини 50-х рр. учителі початкових класів отримали можливість здобувати вищу педагогічну освіту та дві спеціальності – основну (учитель I–IV класів) і додаткову (вчитель математики або української мови в V – VIII класах).

Проблема підготовки майбутніх спеціалістів початкової ланки освіти відображена у матеріалах архівних джерел і періодичних виданнях, зокрема «Учительская газета», журнали «Советская педагогика», «Народное образование», «Начальная школа». Узагальненим результатом їх вивчення є висновок:

- викладачам, які працювали на нових створених факультетах, рекомендувалося використовувати досвід багаторічної роботи педагогічних училищ;

- одним із дискусійних питань було визначення наукової основи вищої освіти вчителя початкових класів, тзобто системи знань, яка визначає профіль підготовки спеціаліста;

Існували різні погляди, однак найбільш поширеними були два. Представники першого підходу, А. Арсеньєв, Г. Люблінська, І. Свядковський та ін., вважали, що фаховими дисциплінами на педагогічному факультеті мають бути педагогіка та психологія.

Представники другого підходу, Н. Буханова, М. Потоцький, Л. Панчешнікова, Н. Рождественський, С. Руновський, І. Соловков та ін. зазначали, що наукові погляди вчителя мають формувати не лише психолого-педагогічні дисципліни, а й фахові, які викладаються у початковій школі, насамперед, рідна мова й математика. Тобто, майбутній вчитель початкових класів, навчаючись у педагогічному інституті, має отримати вищу педагогічну, лінгвістичну та математичну освіту [4].

Водночас, найважливіші зміни, які відбулися у вищій педагогічній освіті 50–60 рр., обумовлюються реформою в змісті й тривалості початкової освіти – переходом з 4-річного на 3-річний термін навчання.

Узагальнюючи основні тенденції в професійній підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти протягом 70-х – поч. 80-х рр., варто зазначити про суттєве оновлення предметних методик.

Науковим здобутком цього періоду є створення підручників «Методика начального обучения математики» за ред. М. Скаткіна (М., 1973 р.), «Методика преподавания математики в начальных классах» М. Бантової, Г. Бельтюкової, А. Полевшикової та ін. (М., 1973 р.), «Методика обучения математике в 1–3 классах» М. Мора, А. Пишкало (М., 1976 р.), «Дидактика (начальные классы)» Т. Назарової, Н. Казанського (М., 1978 р.),

«Методика преподавания природоведения» В. Горощенко, А. Степановой (М., 1984 р.) та ін.

Процес оновлення в підготовці майбутніх учителів початкової школи спочатку пов'язувався із запровадженням розвивального навчання (В. Сухомлинський, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), Згодом – теорії оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський) та ідей розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів (О. Савченко).

У 80-х рр. ХХ ст. перехід до загальної середньої освіти обумовлює вимоги до професійної діяльності вчителя. Для багатьох колективів науково-дослідних інститутів і професорсько-викладацького складу педагогічних вузів країни стає характерним пошук реальних шляхів поліпшення підготовки всебічно освічених і професійно грамотних спеціалістів для початкової школи Досвід роботи педагогічних колективів України публікується в журналах «Рідна школа», «Советская педагогика» і «Воспитание школьников».

Основними типами навчальних закладів, які готували вчителів початкових класів, стають педагогічні інститути, які надавали вищу освіту, та педагогічні училища – середню спеціальну освіту. У цей час спостерігалось збільшення кількості вчителів початкових класів з вищою освітою.

Для професійної педагогічної освіти початку 80-х років ХХ ст. характерним є ознайомлення майбутніх учителів з проблемами навчання дітей шестирічного віку. Зумовлюється це тим, що здійснювався експериментальний перехід початкової школи на 4-річний термін навчання. Відповідно були внесені корективи в навчальні плани й програми підготовки студентів.

Варто зазначити, що в цей період почалося протистояння двох тенденцій. З одного боку, помітними були зусилля педагогічних колективів ВНЗ щодо посилення зв'язків науки з практикою, а з іншого – значна затеоретизованість і політизованість процесу навчання студентів, недооцінка ролі психолого-педагогічної й методичної підготовки майбутніх учителів у їх професійному становленні.

Негативно впливало на якість підготовки фахівців недостатня кількість висококваліфікованих викладачів. Більшість із них не мала досвіду роботи в початковій школі, вчених звань і наукових ступенів. Водночас у цей період почали відбуватися позитивні зрушення – захистилися перші кандидатські дисертації, у яких розкривалися актуальні проблеми професійної підготовки фахівців із початкової освіти.

Узагальнюючи особливості професійної підготовки педагогів початкової ланки освіти протягом 1917–1990 рр., можемо стверджувати, що це період становлення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Аналіз нормативно-правових документів та науково-педагогічної літератури засвідчив, що в цей час інтенсивно створюються різні типи навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів (вчительські курси, вчительські інститути, педагогічні школи, педагогічні

курси, педагогічні технікуми, педагогічні училища, педагогічні інститути). Водночас розробляються та удосконалюються зміст, методи та форми професійної підготовки, обумовлюючись суспільними потребами.

Отже, викладене вище дозволяє окреслити основні тенденції у становленні й трансформації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яку доцільно характеризувати з позиції організації діяльності закладів освіти, напряму руху певних ідей й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху.

До таких тенденцій належать: організаційне оформлення сукупності педагогічної діяльності, поступова та неперервна диференціація змісту, відчутна орієнтація на громадсько-суспільні потреби.

Представлена історична ретроспектива спонукає до висвітлення як загальних аспектів готовності майбутніх педагогів початкової ланки до професійної діяльності в умовах сьогодення, так і сучасних методичних особливостей викладання педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен : принципы, технологии, управление : монография. Волгоград : Перемена. 463 с.

2. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 35–39.

3. Дубовицкая Т. Д., Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация. Педагогика, 2003. № 10. С. 35–40.

4. Кларк К. М., Кошманова Т. С. Культура і спільнота у становленні педагога. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, 2000. 340 с.

5. Кузьмина Н. В. Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Ленинград : Знание. 439 с.

6. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності. К. : Інститут педагогіки АПН У. 2009. 151 с.

7. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва. 1959. 109 с.

8. Слостёнин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*, 1991. № 10. С. 79–84.

9. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії. Вибрані педагогічні твори в двох томах. К. : Рад. школа. 1983. Т. 2. С. 31–56.

10. Шквир О. Л. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічній спадщині К. Ушинського. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. 2014. Вип. 16. С. 19–196.

11. Шквир О. Л. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів : сутність та зміни. *Наукові праці МАУП*. Вип. 44 (1-2015). Педагогічні науки. К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2015. С. 76–81.

REFERENCES

1. Bolotov, V. A. Pedagogical education in Russia at the time of social transformation: principles , technologies, guidance: monography: Volgograd: Peremena (Change). 463 p. [in Russian].
2. Dubaseniuk, O. A. (2016). Professional-pedagogical education: methodology, theory, practice: monography: V.2. Zhytomyr: ZdU after I. Franko. p. 35–39. [in Ukrainian].
3. Dubovytskaya, T. D. (2003). Contexts of education and their dydactical interpretation. Pedagogics. № 10. p. 35–40. [in Russian].
4. Clark, K. M., Kashymanova, T. C. (2000). Culture and community in formation of a pedagogue. Lviv. Publishing House of Lviv National University after I. Franko. 340 p. [in Russian].
5. Kuzmina, N. V. Problems of choice and professional preparation of specialists at universities. Leningrad. Znanie (Knowledge). 439 p. [in Russian].
6. Martynenko, S. M. (2009). System of preparation of teachers in elementary school to diagnostical activity: Kyiv. Institute of Pedagogics. APS. 151 p. [in Ukrainian].
7. Novikov, N. I. (1959). Some pedagogical compositions. Moscow. 109 p. [in Russian].
8. Slastenin, N. A., Mishchenko A. I. (1991). Professional- pedagogical preparation of a modern teacher. Soviet Pedagogics. № 10. 79–84 p. [in Russian].
9. Ushynskiy, K. D. (1983). A project of teachers' seminarium. Some pedagogical compositions in 2 volumes. Kyiv: Sov. School. V. 2. p. 31–56. [in Ukrainian].
10. Shkvyr, O. L. (2014). A problem of professional preparation of future teachers of elementary school in pedagogical legacy of K. Ushynskiy. Pedagogical discourse . Scientific works. Khmelnytskyi. XGPA. Publ. 16. p. 19–196. [in Ukrainian].
11. Shkvyr, O. L. (2015). Degree preparation of future teachers of elementary classes: sense and changes. Scientific work MAUP. Publ. 44 (1, 2015). Pedagogical sciences. Kyiv: Publishing House «Personal». p. 76–81. [in Ukrainian].

vpavelko@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

КОНЦЕПТУЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЯВИЩА

На основі аналізу здобутків класичного й сучасного філософського, психологічного та педагогічного знання визначено теоретико-методологічні основи обґрунтування періодизації історико-педагогічного явища. У зв'язку з цим схарактеризовано загальнонаукові, педагогічні та історико-педагогічні підходи, розкрито їхнє значення щодо забезпечення нарративного характеру дослідження, єдності й наступності історико-педагогічного процесу.

Ключові слова: періодизація, історико-педагогічне явище, розвиток, наукові підходи, філософське вчення.

Semenovska L. A.

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PERIODIZATION OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

Based on the analysis of the achievements of the classical and modern philosophical, psychological and pedagogical knowledge, theoretical and methodological foundations for substantiating the periodization of the historical and pedagogical phenomenon are determined. In this regard, the general scientific, pedagogical and historical-pedagogical approaches have been characterized, their importance has been proved to ensure the narrative nature of the study, the unity and continuity of the historical-pedagogical process. It is proved that the periodization of historical and pedagogical phenomena is one of the most complex, complex and multilevel problems of scientific knowledge. Periodization requires a thorough study of the object of study, data related to the pedagogy of science, a developed scientific and methodological worldview of the researcher. Analysis of the state of periodization of historical and pedagogical phenomena will identify the most typical shortcomings in the implementation of this scientific task, so to create conditions for further development of methodological foundations of historical and pedagogical science. The article states that classical and modern philosophical teachings are reflected in general and specific scientific methodologies of historical and pedagogical research, the main provisions of which are interdependent and interact with each other. This approach ensures the objectivity and narrative of scientific research, which is aimed at justifying the periodization of the historical and pedagogical phenomenon. Analysis of the methodological foundations of the problem allows us to conclude that their specificity is a combination of the doctrine of cognitive and practical methods. Therefore, the

definition of theoretical and methodological principles of studying periodization is not only a means of achieving a high level of generalization, but also a tool for the practical transformation of pedagogical reality on a scientific basis.

Key words: period ization, historical and pedagogical phenomenon, development, scientific approaches, philosophical doctrine.

Обґрунтування періодизації історико-педагогічного явища складна, комплексна і багаторівнева проблема у науковому знанні, оскільки потребує досконалого вивчення об'єкта дослідження, даних суміжних з педагогікою наук, розвиненого науково-методологічного світогляду дослідника. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ дозволить визначити найбільш типові недоліки у реалізації цього наукового завдання, а відтак створити умови для подальшого розвитку методологічних засад історико-педагогічної науки.

Значний внесок у розробку питання періодизації процесів розвитку системи освіти, науки та педагогічної думки в Україні зробили В. Бенера, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, Н. Гупан, Н. Коляда, В. Курило, О. Сухомлинська, Є. Хриков та ін. У роботах науковців знайшли висвітлення такі поняття як «періодизація», «доба», «період», «етап», «критерії періодизації», охарактеризовано методологічні засади цього аспекту наукової діяльності під час створення тих чи інших періодизацій, запропоновано низку періодизацій історико-педагогічних явищ [Ваховський, 2005; Курило, 1999].

Якість процесу дослідження історико-педагогічного явища залежить від дотримання науковцем теоретико-методологічних основ розробки періодизації його розвитку. Найважливішим із них є забезпечення взаємозв'язку й встановлення залежності між основними положеннями загальнонаукової й конкретнонаукової методології у ході студіювання проблеми. Найвищим рівнем методологічного аналізу генези історико-педагогічного явища є філософське вчення, оскільки воно здійснює обґрунтування передумов створення проекту пошукової діяльності й реалізується як розуміння призначення й специфіки пізнання. Тож філософський рівень методології в історико-педагогічному дослідженні представлений так званими метапатернами, які слід розглядати як зразки, моделі історії, що породжуються прагненням пізнати й усвідомити історичний процес як єдине ціле. Саме вони відповідають основним вимогам сучасної методології. По-перше, «метапатерни створюються в ході розумового моделювання і є моделями пізнання історії; по-друге, вони характеризуються конструктивністю й нормативністю» [Ваховський, 2005, с. 9].

У зв'язку з цим значну наукову цінність для дослідження становлять філософські праці, у яких висвітлено циклічну модель історичного процесу (Дж. Віко, Л. Гумільов, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.). Досліджувану проблему також важливо студіювати крізь призму лінійної концепції (Д. Дідро, Ж. Кондорсе, Г. Спенсер, Ф. Фукуяма та ін.), яка розглядає історичний розвиток як перехід від простого до складного, від нижчого до

вищого, від старого до нового. За таких умов прямолінійність забезпечує людству чіткий прогрес. Розвиток питання з позицій діалектики зумовлює наше звернення до спіралеподібної моделі історії, згідно з якою хід історії відбувається відповідно до самостійних стадій та етапів. При цьому кожна наступна стадія зумовлена попередньою, а діалектичне заперечення зберігає в ній все перспективне й життєздатне, констатує більш високий рівень розвитку. У процесі обґрунтування періодизації історико-педагогічного явища варто також брати до уваги провідні положення соціальної філософії, зокрема ідеї про суспільний прогрес, розвиток культури й цивілізацій (М. Данилевський, К. Маркс, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.); про взаємодію людини, природи й техніки (Ф. Бекон, Р. Декарт, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.); про розвиток єдиного індустріального суспільства (Р. Арон, З. Бжезинський, П. Сорокін, У. Ростоута ін.); про перспективи становлення постіндустріальної (надіндустріальної, технотронної, посткапіталістичної) цивілізації (Д. Белл, Г. Маркузе, О. Тофлер та ін.).

Значною мірою на філософське осмислення історико-педагогічного феномену впливають ідеї постмодернізму як важливого складника інтелектуального і культурного контексту нашого часу. Зміна ціннісної системи епохи модерну зумовила вагомі трансформації: європоцентристська картина світу поступилася місцем глобальному поліцентризму (Х. Кюнг), а модерністська віра в розум змінюється на інтерпретативне мислення (Р. Тарнас). Розгляд історико-педагогічного явища крізь призму концепції постмодернізму дозволяє науковцям спрогнозувати розвиток феномена в майбутньому.

Загальнонаукові засади розробки періодизації зумовлені передовсім специфікою й призначенням наукового дослідження як форми суспільного буття, що орієнтується на здобуття нових достовірних знань, розкриття їх сутності, а також універсальними теоретичними концепціями. Тож насамперед акцентуємо увагу на системному підході. Його становлення було спричинено необхідністю подолання кризи наукового пізнання на зламі ХІХ–ХХ ст. У контексті філософії системний підхід розглядається як спеціалізований методологічний напрям пізнання, коли предметом дослідження виступають системні об'єкти. Сутність і поняттєво-термінологічний апарат системного підходу розглядаються в працях В. Афанасьєва, Б. Бірюкова, В. Дружиніна, М. Кагана, Д. Контрова, І. Новікова, Б. Українцева, Е. Юдіна та ін. Представниками філософії освіти (В. Беспалько, Б. Гершунський, А. Ковальов, Н. Ржецький та ін.) було обґрунтовано доцільність вивчення педагогічних явищ і процесів крізь призму системного підходу.

Тож ефективність процесу реалізації певних педагогічних ідей і досвіду залежить від дотримання таких принципів, як цілеспрямованість, діалектична єдність системи й середовища, оптимальність, рівновагова відповідальність, існування зворотного зв'язку, дотримання оптимального співвідношення між адаптивним, програмованим і рефлексивними видами

управління. Так, сутність принципу цілеспрямованості полягає в тому, що моделювання всіх складників історико-педагогічного явища як педагогічної системи повинно здійснюватися згідно з метою. Важливість принципу діалектичної єдності системи й середовища зумовлюється тим, що педагогічні відкриті системи зберігають свою цілісність за умови досягнення динамічної рівноваги з навколишнім середовищем. На тлі цього, приміром, реалізація ідеї політехнізму в шкільній освіті має виконувати соціальне замовлення суспільства щодо підготовки кваліфікованих робітників сфери народного господарства, спрямованої на особистість дитини, орієнтованої на захист її інтересів, розвиток і збереження індивідуальності. Принцип рівновагової відповідальності полягає в необхідності під час удосконалення одного із складників педагогічної системи враховувати певні модернізаційні зміни й в інших компонентах.

Принцип оптимальності, на нашу думку, виявляється в тезі про важливість забезпечення відповідності всіх складників історико-педагогічного явища саме тим цілям, задля досягнення яких він реалізовується. Цей принцип реалізується шляхом здійснення певних кроків: 1) визначення головних умов процесу реалізації педагогічних ідей і досвіду; 2) отримання вичерпної інформації про їхній початковий стан; 3) розробка моделі процесу реалізації педагогічних ідей і досвіду згідно з критеріями оптимальності (перший критерій – ступінь досягнення мети; другий критерій – раціональність витрат), а також врахування отриманої інформації щодо попереднього стану системи та умов її ефективності.

Таким чином, процес розвитку історико-педагогічного явища доцільно досліджувати як системне соціально-педагогічне явище, оскільки може розглядатися як упорядкована сукупність взаємопов'язаних складників (мета, зміст, методи, форми, засоби), виступати цілісним утворенням.

До методологічних основ розробки періодизації також відносимо провідні положення синергетики. Розкриваючи найбільш суттєві характеристики самоорганізованих системних утворень, Г. Хакен підкреслював, що вони є складними, динамічними, відкритими, нелінійними системними утвореннями, які мають схильність до внутрішніх і зовнішніх коливань і можуть за певних умов бути нестабільними. У межах таких систем відбуваються якісні зміни й виникають динамічні функції або просторові структури, котрим властивий впорядкований або хаотичний характер. Отже, за своїми параметрами (нелінійність, відкритість, наявність біфуркаційних точок) педагогічні системи, в тому числі й історико-педагогічні явища, належать до самоорганізованих систем. Аналіз наукових розробок В. Лутая і В. Цикіна дозволяє зробити висновок, що процес реалізації освітньо-виховних ідей має базуватися на системі вихідних положень, до якої належать принципи нелінійності, відкритості, стохастичності, кооперації, а також розвитку через флуктуації (Лутай, 1996; Цикін, 2005).

Одним із важливих методологічних підходів у історико-педагогічному вченні є культурологічний. Сутність його полягає в тому, що культура розглядається ученими (М. Бахтін, В. Біблер, О. Бодальов, А. Бойко, А. Сбруєва, А. Швейцер та ін.) як соціально-антропологічне та власне педагогічне явище. Все це дає можливість здійснювати періодизацію історико-педагогічного явища на загальнокультурному фоні соціуму в різні історичні епохи, а також забезпечує вивчення його в руслі інтеграції педагогіки з конкретно досліджуваною та загальною сучасною культурою. Пріоритет у сутнісній характеристиці феномена культури суспільства надається ним духовному зростанню людини, чим створюється й досягається головна передумова дії цілісного механізму щодо культурного звеличення суспільства й особистості, «піднесення» їх по спіралі вгору до гуманістичних ідеалів і цінностей. Тут визначається головна точка зіткнення й взаємодії культури й освіти. І якщо розглядати освіту як аспект культури, його важливий складник, то специфічність освіти в цій інтерпретації полягає в її духовній функції стосовно культури, а отже, до особистості й суспільства. Історико-педагогічне явище, досліджене в контексті соціокультурного життя конкретного суспільства, дозволяє виявити й відстежити тенденції розвитку його ціннісних імперативів. Саме тому в процесі розробки періодизації розвитку історико-педагогічного явища варто враховувати й аксіологічний підхід. Аксіологія розглядає культуру як процес пошуку, створення й набуття цінностей (матеріальних і духовних, особистісних і суспільних). Ідеали й цінності суспільства, трансформуючись під дією основного закону педагогіки в мету й завдання освіти молоді, виступають ключовою ланкою в дослідженні педагогічних явищ і проблем минулого й сучасності: детерміновані й відображені в педагогічному процесі ідеали й цінності суспільства дозволяють зробити висновок про його рівень розвитку, характер і сутності відповідних процесів, явищ, а з іншого боку, соціальні й ціннісні орієнтири дають можливість бачити загальну спрямованість і характеристики педагогічного процесу, його основні тенденції.

Пріоритетним завданням освіти XXI ст. визнається виховання особистості з гуманістичним світосприйняттям, котра здатна орієнтуватися в складних соціокультурних умовах й активно реалізовувати свій потенціал на основі взаєморозуміння та співробітництва з іншими людьми. У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта повинна виступати в декількох іпостасях: по-перше, як засіб саморозвитку, самореалізації та самоствердження особистості; по-друге, як засіб соціального самозахисту та адаптації людини, по-третє, як капітал, яким вона буде розпоряджатися, виступаючи суб'єктом на ринку праці. Тож на сучасному етапі розвитку системи освіти України особистісно орієнтований підхід є особливо актуальним. При цьому особистісно орієнтована освіта розглядається ученими (І. Бех, В. Кремень, В. Луговий, О. Пехота, О. Савченко, В. Серіков та інші) як така, що забезпечує створення оптимальних умов для розвитку в суб'єктів навчально-виховної діяльності здатності до самоосвіти,

самовизначення, самостійності та самореалізації. У контексті нашої наукової проблеми доцільно підкреслити, що особистісно орієнтована парадигма освіти спонукає до переосмислення традиційного розуміння освітньо-виховних ідей та періодизації розвитку, оскільки на перший план виходять аспекти, пов'язані зі становленням людини, її самопізнанням і самоактуалізацією.

У зв'язку із окресленими вище установками й принципом багатоконцептуальності наукового пізнання у процесі розробки періодизації історико-педагогічного явища важливо спиратися на дисциплінарні (історико-педагогічні) підходи – цивілізаційний, біографічний, феноменологічний, гегемонічний, критеріально-комплексний й парадигмальний тощо. Саме вони лежать в основі вибору доцільних, логічно умотивованих способів і прийомів здійснення наукового пошуку.

У дослідженнях генезису освітнього процесу дедалі частіше застосовують цивілізаційний підхід. Цей підхід отримав свою назву в результаті використання поняття «цивілізація» як системи. Так, Г. Корнетов вважає, що дана категорія може стати інтегральною ланкою в процесі міждисциплінарного синтезу різних наук, а це надасть можливість більш цілісно вивчити педагогічні явища в порівняльному плані історичних епох. Ми поділяємо його думку, що гіпотеза цивілізаційного підходу до вивчення історико-педагогічного процесу володіє значним евристичним потенціалом [Корнетов, 1994, с. 5]. На початковому етапі розробки підходу цивілізація розглядалася як деякий соціокультурний організм, а освіта як одна зі сторін його розвитку й функціонування (А. Тойнбі, Є. Майєрс та інші) [Тойнбі, 1991, с. 42–44, 77–79]. При цьому підкреслювалася виняткова роль освіти в історії цивілізацій через забезпечення ними культурної наступності та передачу від покоління до покоління соціально цінного досвіду. Сьогодні предметом цивілізаційного підходу є «сукупність усіх форм людської життєдіяльності в її історичному розвитку та наступності». Ця сукупність розглядається як «дещо таке, що можна назвати цивілізацією в її локальному або більш широкому сенсі – упритул до загальнолюдського значення» [Поздняков, 1990, с. 53].

Цивілізаційний підхід розробляється поряд із формаційним. Він, за словами І. Осадчої, представляє формацію як етап у розвитку цивілізації, і, намагаючись розглядати педагогічне явище на фоні соціально-економічної та суспільно-політичної динаміки суспільства, долає деяку обмеженість формаційного підходу. Особливо важливо підкреслити, що ступенем «цивілізаційного прогресу визначається можливість його саморозвитку й самовиразу» [Осадча, 1991, с. 7].

Отже, цивілізації виступають суспільними організаціями, які розвиваються в часі та просторі, володіють цілісними комплексами соціокультурних детермінант і відповідним до них механізмом соціокультурного дослідження, що охоплює виховання й освіту, які

спрямовані на відтворення певного типу людини й системи, її взаємовідносин із природою, суспільством, самим собою.

Отже, класичні й сучасні філософські вчення отримали відображення в загальнонауковій й конкретнонауковій методологіях історико-педагогічного дослідження, основні положення яких залежні та взаємодіють між собою. Саме це й забезпечує об'єктивність і наративність наукового пошуку, що спрямований на обґрунтування періодизації розвитку історико-педагогічного явища. Аналіз методологічних засад проблеми дозволяє зробити висновок, що їх специфіка полягає в поєднанні вчення про методи пізнання і методи практичної дії. Тож визначення теоретико-методологічних засад студіювання періодизації є не лише засобом досягнення високого рівня узагальнення, а й одночасно інструментом практичного перетворення педагогічної дійсності на наукових основах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
2. Корнетов Г. Б. *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*. Москва : ИТП и МИО РАО. 1994.
3. Курило В. Критеріально-комплексний підхід до аналізу історико-педагогічної думки. *Шлях освіти*. 1999. № 3. С. 41–44.
4. Лутай В. С. *Філософія сучасної освіти*. Київ : Центр «Магістр-S». 1996.
5. Осадчая И. О цивилизационном подходе к анализу капитализма. *Мировая экономика и международные отношения*. 1991. № 5. С. 6–10.
6. Поздняков Э. П. Формационный и цивилизационный подходы. *Мировая экономика и международные отношения*. 1990. № 5. С. 52–55.
7. Тойнби А. *Постижение истории*. Москва : Прогресс. 1991.
8. Хакен Г. *Синергетика*. Москва : Мир. 1980.
9. Цижин В. А. *Синергетика и образование : новые подходы*. Сумы : СумГПУ. 2005.

REFERENCES

1. Khaken, G. (1980). *Sinergetika [Synergetics]*. Moskva : Mir [in Russian].
2. Kornetov, G. B. (1994). *Tcivilizatcionnyi podkhod k izucheniiu vseirnogo istoriko-pedagogicheskogo protcessa. [Civilizational approach to the study of the world historical and pedagogical process]*. Moskva : ITP i MIO RAO. [in Russian].
3. Kurylo, V. (1999). *Kryterialno-kompleksnyi pidkhdid do analizu istoryko-pedahohichnoi dumky. [Criteria-complex approach to the analysis of historical and pedagogical thought]*. *Shliakh osvity. [The path of education]*. № 3. P. 41–44. [in Ukrainian].
4. Lutai, V. S. (1996). *Filosofiiia suchasnoi osvity. [Philosophy of modern education]*. Kyiv : Tsentr «Mahistr-S». [in Ukrainian].
5. Osadchaia, I. (1991). *O tcivilizatcionnom podkhode k analizu kapitalizma. [On the civilizational approach to the analysis of capitalism]*.

Mirovaia ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniia. [World economy and international relations]. № 5. P. 6–10. [in Russian].

6. Pozdniakov, E. P. (1990). Formatcionnyi i tcivilizatcionnyi podkhody [Formational and civilizational approaches]. *Mirovaia ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniia. [World economy and international relations]. № 5. P. 52–55. [in Russian].*

7. Tcikin, V. A. (2005). *Sinergetika i obrazovanie : novyepodkhody [Synergy and Education : New Approaches]. Sumy : SumGPU. [in Russian].*

8. Toinbi, A. (1991). *Postizhenieistorii. [Comprehension of history]. Moskva : Progress. [in Russian].*

9. Vakhovskyi, L. (2005). Metodolohiia doslidzhennia istoryko-pedahohichnoho protsesu. [Methodology of research of historical and pedagogical process]. *Shliakh osvity. [The path of education]. № 2. P. 7–11. [in Ukrainian].*

vovchik-teacher@rambler.ru

Рецензент: д. пед. н., професор Цідило І.М.



УДК 378:37.013.42-051

DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-13-5>

аспірантка Галан О. М.

(Фаховий коледж
КОГПА ім. Тараса Шевченка)

СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ПРИНЦИП ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

У статті розглянуто суть та особливості студентоцентрованого підходу як системоутворювального принципу організації освітнього процесу майбутніх соціальних працівників в умовах сучасних освітніх реалій. Окреслено можливості використання мережевих технологій в організації навчання за цим підходом. Подано погляди науковців щодо впливу мережевої освіти на підготовку студентів спеціальності «Соціальна робота» до професійної діяльності. Особливу увагу приділено SMART-освіті, основу якої становить інтерактивне освітнє середовище із залученням інформаційних ресурсів з усього світу. Водночас, означена модель освіти передбачає організацію процесів індивідуального навчання студентів. Представлено результати емпіричного дослідження з виявлення ставлення майбутніх соціальних працівників до впровадження студентоцентрованої мережевої освіти.

Ключові слова: педагогічна підготовка, освітній процес, майбутні соціальні працівники, студенти, студентоцентрований підхід, мережева освіта, комунікації, смарт-технології.

Halan O. M.

STUDENT CENTRISM AS A SYSTEM-FORMING PRINCIPLE OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL AGE

The article considers the essence and features of the student-centered approach as a system-forming principle of organization of the educational process of future social workers in the conditions of modern educational realities.

The implementation of innovative institutional tools that can help train highly qualified professionals in demand in the labor market has been focused. The system-forming nature of the principle of student-centered approach and the improvement of the system of student training in accordance with the samples of the best foreign experience have been emphasized. An essential aspect of this educational process is the recognition of equal partners in the management of students with a balance between cross-border cooperation and competition in

higher education. This is the involvement in global dialogue at all levels of teachers and future social workers in order to remove barriers to the formation of the ability to independently acquire and develop the necessary knowledge (self-growth), to develop information and social skills. The possibilities of using network technologies in the organization of training according to the student-centered approach have been outlined. Competency, student-centered and SMART-educational models have been focused. The article clearly sets out the priorities and emphasis on the formation of the future social worker's ability to organize communications in social networks, select useful information, work with electronic sources, compile personal knowledge bases, which were gained during practical activities. The views of scientists on the impact of online education on the preparation of students majoring in «Social Work» for professional activities have been suggested. Particular attention is paid to SMART-education, which is based on an interactive educational environment with the involvement of information resources from around the world. An important achievement is the introduction of smart technologies in the educational process: mobility and continuity of access to educational information; autonomy of teachers and students through the use of Internet networks, mobile devices with access to educational information; flexible learning in terms of student interests and professional orientation, support for the trajectory of personal development of each student; creation of motivational models of learning; the constant relationship between the requirements of the employer and the content of education; teaching students to work effectively with a wealth of information. At the same time, this model of education involves the organization of individual learning processes of students. The results of an empirical study to identify the attitude of future social workers to the introduction of student-centered network education are the following: the creation of communications in social networks; autonomy of teacher and student with the help of Internet resources; competent use of electronic sources; solving theoretical and practical problems through the use of network technologies.

Key words: pedagogical training, educational process, future social workers, students, student-centered approach, network education, communications, smart technologies.

В умовах посилення конкуренції у сфері надання освітніх послуг виникає необхідність перегляду системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. У цьому контексті варто зосередити увагу на впровадженні сучасних інституційних інструментів, які зможуть допомогти підготувати висококваліфікованих соціальних працівників, затребуваних на ринку праці.

Як справедливо зазначає науковець В. Токар, в українських університетах потрібно змінити психологію щодо ролі двох ключових елементів вищої освіти, а саме студентів і професорсько-викладацького складу. З точки зору вченого, студенти обирають університети та відповідні дисципліни незалежно від навчальної програми (вони більш-менш

стандартизовані по всьому світу), а від компетентності та особистих якостей професорсько-викладацького складу. Дослідник переконаний, що майбутні фахівці як цільова аудиторія повинні отримати більше можливостей в організації освітнього процесу у ЗВО, оскільки з кожним роком вони стають все обізнанішими й прагматичнішими та розуміють перспективи отримання конкурентних переваг на основі спілкування з конкретним професіоналом (професіоналами). Тому В. Токар наголошує на системоутворювальному характері принципу студентоцентризму та вдосконаленні системи підготовки студентів відповідно до зразків кращого зарубіжного досвіду. Відтак, вчений зауважує, що в університетах США студенти включені в оцінку якості роботи викладачів поряд із спеціально призначеними особами, основні функції яких полягають у забезпеченні об'єктивності оцінювання рівня викладання. Вмотивованість студентів підкріплюється здобутками викладачів, які перш за все охоплюють академічну активність (публікації відповідного рівня), міжнародний досвід і налагодження співпраці з представниками бізнесструктур. Вагоме місце відводиться формуванню програм дисциплін, у процес якого залучені як студенти, так і потенційні працедавці [6, с. 43–44].

Погоджуємось, що формування нового покоління фахівців, у т. ч. майбутніх соціальних працівників, можливе за умови студентоцентрованої освіти. Сутнісним аспектом означеного освітнього процесу розуміємо визнання рівноправними партнерами в управлінні студентів із дотриманням балансу між транскордонною співпрацею та конкуренцією системи вищої освіти. Це, на нашу думку, залучення до глобального діалогу на всіх рівнях викладачів та майбутніх соціальних працівників з метою усунення гальмівних перешкод на шляху до формування здатності самостійно здобувати та розвивати необхідні знання (самозростати), формувати інформаційні та соціальні навички.

Теоретико-методичною основою даного дослідження стали питання, які неодноразово привертали увагу вітчизняних науковців. Зокрема, проблемі педагогічної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі соціальних працівників, в умовах студентоцентрованої освіти присвячено праці Т. Авшенюк, Т. Ковалюк, Н. Кунанець, О. Мартинчук, В. Пасічник, О. Попової, І. Сидорук, В. Токар та ін. Водночас, спробуємо розглянути питання студентоцентризму через мережеві технології та можливості їх впровадження у ЗВО.

Завдання: обґрунтувати теоретичні аспекти студентоцентрованої мережевої освіти майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності; представити результати емпіричного дослідження з оцінювання актуальності і ставлення студентів до окресленої проблеми.

Варто відзначити, що у цьому аспекті цінним є дослідження науковця О. Попової, у якому висвітлено досвід підготовки майбутніх соціальних працівників у системі вищої освіти Швеції. Науковець наголошує, що студент у цій країні є центром вищої освіти, а основним завданням університетів виступає забезпечення доступної та якісної освіти. Як

стверджує вчена, при виборі технологій, методів та форм навчання увага зосереджується на розвитку у майбутніх фахівців навичок критичного та аналітичного мислення, незалежних досліджень, групової роботи, вирішення проблем та лідерських навичок. Система підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах Швеції є студентоцентрованою і реалізується шляхом відмови від традиційної академічної ієрархії. О. Попова зауважує, що навчання здійснюється шляхом створення відкритого освітнього середовища для спілкування студентів з авторитетними дослідниками, викладачами. Студентоцентрований підхід надає можливість ставитися до студентів як до колег, їхні думки оцінюються та заохочуються, що сприяє розвитку співпраці та діалогу між студентами та викладачами, а також висуненню нових ідей та інновацій. При цьому дослідниця наголошує, що особливе місце в освітньому процесі університетів Швеції відводиться впровадженню інновацій, оскільки в сучасних умовах існує попит на мобільного соціального працівника, здатного адаптуватися до постійно змінних умов ринку праці та соціального замовлення. Одним із важливих інноваційних досягнень є активне використання «смарт-технологій» у системі підготовки майбутніх фахівців. Вона передбачає оволодіння студентами креативним потенціалом, навичками думати і працювати в новому світі. У дослідженні О. Попової чітко розставлені пріоритети та акценти на формуванні у майбутнього соціального працівника вміння організовувати комунікації у соціальних мережах, відбирати корисну інформацію, працювати з електронними джерелами, складати особисті бази знань, напрацьовані під час практичної діяльності. Як стверджує вчена, все це потребує зміни традиційного навчального процесу та переходу у царину смарт-технологій підготовки соціальних працівників до діяльності. Погоджуємось із дослідницею, що освітній процес в умовах сучасності потребує впровадження інноваційних технологій, оскільки використання лише традиційних форм навчання вже не в змозі задовольнити потребу у підготовці висококваліфікованого соціального працівника. Тому важливим здобутком вважаємо впровадження смарт-технологій в освітньому процесі: мобільність і неперервність доступу до навчальної інформації; автономність викладача і студента за рахунок використання інтернет-мереж, мобільних девайсів з доступом до навчальної інформації; гнучке навчання з погляду інтересів студента та його професійної спрямованості, підтримка траєкторії особистісного розвитку кожного студента; створення мотиваційних моделей навчання; постійний взаємозв'язок між вимогами роботодавця та змістом освіти; навчання студентів ефективно працювати з великою кількістю інформації [5, с. 173–175].

Отож, формування сучасного освітнього середовища у ЗВО, метою якого є забезпечення ринку праці кваліфікованими та вмотивованими соціальними працівниками, вимагає створення інноваційної моделі освіти, яка оптимально вирішувала б наступні завдання, що: а) відповідають тенденціям та вимогам планів регіонального розвитку та є важливою

передумовою соціально-економічного розвитку регіонів; б) на індивідуальному рівні є привабливою альтернативою для початку професійної кар'єри; в) закладає основу для безперервного професійного та особистісного розвитку особистості впродовж життя; в) забезпечує формування цілісної особистості, висококваліфікованого фахівця та відповідального громадянина, який має високу затребуваність на ринку праці [3, с. 124].

Також доцільним буде врахування продуктивного зарубіжного досвіду мережевої взаємодії у розвитку системи вищої освіти, базованого на студентоцентрованому підході, й аналіз перспектив розвитку відповідної моделі в Україні. Окремі аспекти означеної проблеми знайшли своє відображення у працях низки вітчизняних учених. Зокрема, теоретичному обґрунтуванню моделі мережевої взаємодії в освітньому просторі країн ЄС присвячено праці Н. Базелюк, О. Бородієнка, С. Леу, В. Радкевич, О. Радкевича, Л. Пуховської та ін. Відтак, означений процес науковці тлумачать як певний вид взаємодії між компонентами, спрямований на вирішення спільних завдань, що проявляється у їхній узгодженій діяльності та приводить до якісної зміни системи освіти у порівнянні з первинним станом. Результатом такої взаємодії мають стати: кваліфікований викладацький персонал, інноваційні методи навчання, високоякісна інфраструктура, висока відповідність ринку праці та ін. Зміст мережевої взаємодії зацікавлених сторін вчені розглядають як погоджену діяльність суб'єктів мережі по забезпеченню високого рівня якості, доступності та ефективності освітніх послуг, що здійснюється у формах спільної колективної розподіленої діяльності (взаємонавчання, методичне і педагогічне проектування, проектна діяльність, експертиза, порівняльні тематичні дослідження, спільне проведення заходів тощо). Модель мережевої взаємодії в розвитку системи освіти і навчання у країнах ЄС включає: інформаційно-ресурсний компонент (спеціалізовані мережі, діяльність яких спрямована на надання інформації про роль, цілі, завдання, управління, діяльність регіональних та галузевих мереж), проектний компонент (проекти зі спільної діяльності, спрямовані на вдосконалення наукового, організаційного та управлінського супроводу розвитку освіти), компонент взаємодії (включає різноманітні моделі взаємодії на інституційному та індивідуальному рівні, спрямовані на управління, обмін інформацією, моніторинг, покращення, забезпечення якості в системі освіти) [3, с. 125–126].

Очевидно, що усі компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені, лише спільне їх використання забезпечить успішність та результативність професійної підготовки та розвиток майбутніх професіоналів. У контексті дослідження нас цікавить теоретичне та практичне використання складових проектного компоненту мережевої взаємодії, а саме: дослідницькі проекти, проекти з міжнародної мобільності, проекти з професійного розвитку фахівців, метою яких є формування проектної культури працюючих та майбутніх фахівців у сфері вищої освіти,

знайомство з кращими практиками, нарощення аналітичного потенціалу і формування мережної людини в цілому. Зокрема, Програма Європейського Союзу Erasmus+ у проектному форматі (Erasmus+ – European Commission, 2018a) формується за моделлю вертикальної інтеграції, що дає змогу інституціям різних рівнів освіти, включаючи шкільну, професійну, вищу освіту та освіту дорослих тощо, співпрацювати у стратегічному європейському партнерстві. Партнерство сприяє розвитку інноваційних підходів до освіти та обміну знаннями і кращими практиками в міжнародних мережах. Цей тип проектів допомагає покращити якість, зміцнює міжнародні мережі, збільшує спроможність закладів освіти працювати на транснаціональному рівні. Важливим пріоритетом Програми Erasmus+ є підтримка професійного розвитку фахівців, за допомогою навчання за кордоном за напрямками: студентська мобільність для навчання; студентська мобільність для стажування; мобільність викладацького персоналу; мобільність педагогічного персоналу для тренінгів [3, с. 128].

Як зазначають науковці Н. Базелюк, О. Бородієнко, С. Леу, В. Радкевич, О. Радкевич, Л. Пуховська та ін. мобільність на сучасному етапі є дуже важливим чинником та показником для системи освіти, оскільки сприяє розкриттю світобачення молоді, розширенню соціальних меж, поглибленню професійних умінь, розвитку хисту до інновацій та ініціативної діяльності та виробленню громадянської позиції [3, с. 128–129].

На підтвердження вищезначеного, вітчизняна дослідниця О. Мартинчук зазначає, що підписання Україною Болонської декларації сприяло вивченню європейських тенденцій розвитку освіти та активізації вітчизняних наукових розвідок щодо розроблення шляхів реформування вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти. Відтак, потужним засобом став проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe, TUNING), ініційований у 2000 році декількома європейськими університетами за активної підтримки Європейської Комісії, основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти. Одним з таких підходів було визнано студентоцентрований підхід як нову парадигму вищої освіти, відповідно до якої Національна команда експертів із реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних університетах [1, с. 206–207].

У рамках означеного проекту сформульовано суть та визначено науково-методологічні засади нового підходу до процесу розроблення та впровадження освітніх програм, який отримав назву студентоцентрованого навчання (student centered approach). В його основу покладено ідею максимального забезпечення студентами їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх. О. Мартинчук зауважує, що згідно з

парадигмою студентоцентрованого навчання потрібне чітке бачення реальної моделі майбутнього фахівця, де кінцевою метою є підготовка його конкурентоспроможності [1, с. 206, 208].

Науковець, опираючись на дослідження члена Національної команди експертів із реформування вищої освіти України Ю. Рашкевич, доводить абсолютну необхідність співпраці між основними гравцями/стейкхолдерами навчального процесу: академічною спільнотою вищих навчальних закладів, працедавцями, випускниками та студентами. Водночас, О. Мартинчук у власних наукових розвідках застосовує модель гармонізації освітніх програм, розробленої у рамках проекту Тюнінг, яка включає наступні кроки її побудови й реалізації: 1) перевірку відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічного погляду, ресурси всередині/зовні навчального закладу); 2) визначення профілю освітньої програми; 3) опис цілей програми та кінцевих результатів навчання; 4) визначення загальних та фахових компетентностей; 5) розроблення навчального плану; 6) розроблення модулів та вибір методів викладання; 7) визначення підходів до навчання та методів оцінювання; 8) розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення [1, с. 209].

Поряд із цим, основними поняттями нової парадигми навчання є компетентності та результати навчання, які сьогодні є ключовими в європейському освітньому просторі. Тюнінг визначає основну відмінність між результатами навчання та компетентностями у тому, що перші формулюються викладачами на рівні освітньої програми й на рівні окремої навчальної дисципліни, а компетентності набуваються особами, які навчаються. Ще однією особливістю результатів навчання є те, що на відміну від компетентностей, вони мають бути вимірюваними. Особливістю ж компетентностей є те, що вони набуваються студентами поступово, можуть починатися формуватися в рамках бакалаврської освітньої програми, а закінчуватись в рамках магістерської освітньої програми, при цьому формуються компетентності, як правило, у процесі вивчення низки навчальних дисциплін [1, с. 214].

Дотичними є погляди дослідників Т. Ковалюк, Н. Кунанець, В. Пасічник та ін., які стверджують, що студентоцентрована модель освіти, у основі якої є компетентнісна модель фахівця, надає студентам більше шансів отримати переваги на ринку праці. Зокрема, вченими визначено, що студентоцентрована модель освіти, у основі якої є компетентнісна модель фахівця, надає студентам більше шансів отримати переваги на ринку праці. Дослідники вказують на те, що у сучасних умовах необхідна зміна підходів до визначення змісту вищої освіти, методів форм оцінювання якості підготовки фахівців. Відтак, Т. Ковалюк, Н. Кунанець, В. Пасічник та ін. пропонують відмовитися від ідеального образу усебічно розвиненої особистості і перейти до нового ідеального образу особи з максимально розвинутими здібностями, яка вдосконалюється шляхом

саморегуляції та самоосвіти впродовж усього життя. Як стверджують науковці, набуті студентом у процесі навчання компетентності покликані свідчити про результати його навчання та якість здобутої ним освіти. З точки зору учених, компетентнісний підхід до побудови освітніх програм, що реалізується у Україні в контексті стратегії реформування національного освітнього простору відповідно до світових освітніх традицій, складає основу студентоцентрованого навчання. Отож, дослідники актуалізують розв'язання методологічної проблеми організації освітнього процесу у ЗВО з метою забезпечення якісної підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці та кар'єрних бажань студентів шляхом реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, які враховували б особистісні характеристики здобувачів освіти [2, с. 245–246].

Виходячи з означеного, вчені наголошують, що парадигма індивідуально орієнтованої освітньої системи передбачає побудову студентами персональних освітніх траєкторій, активізує мотивацію до набуття компетентностей відповідно до їх уявлення про майбутню професію та вимог потенційних роботодавців. Т. Ковалюк, Н. Кунанець, В. Пасічник та ін. стверджують, що нові вимоги до системи освіти полягають в зміні парадигми освіти з «освіти, отриманої на все життя» до «освіти, що отримується впродовж життя». У результаті зміни парадигми освіти акцент переміщується на формування у випускника не тільки професійних знань та умінь, а головним чином загальних і професійних компетентностей, які повинні удосконалюватися в результаті мережевих комунікацій та продукування нових знань [2, с. 246–247].

Науковці наголошують на необхідності суттєвого корегування нині діючої моделі вищої освіти та моделі університетів, як її базових елементів. На основі аналізу існуючих підходів до управління освітньою галуззю дослідники виокремлюють наступні моделі вищої освіти: ступенева модель, дистанційна модель, змішана модель, Болонська модель вищої освіти, компетентнісна модель, студентоцентрована модель, Smart-модель. У контексті нашого дослідження ми зосереджуємо увагу на компетентнісній, студентоцентрованій та SMART-освітній моделях. Як засвідчують Т. Ковалюк, Н. Кунанець, В. Пасічник та ін., компетентнісна модель вищої освіти за методологією Tuning полягає в поданні результатів навчання множиною компетентностей, якими визначається, що повинен знати, розуміти, здатний продемонструвати студент після завершення навчання. З точки зору вчених, У основу студентоцентрованої моделі вищої освіти покладено ідею максимального забезпечення випускникам шансів отримати переваги на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у роботодавців (придатності до працевлаштування), задоволення тим самим актуальних потреб останніх. Навчання, орієнтоване на студента (орієнтація на вихід), базується на компетентнісній моделі фахівця. Модель SMART-освіти або розумного навчання – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі на основі інформаційних ресурсів з усього світу, що є загальнодоступними, і відкритих освітніх ресурсів. Ця модель освіти

передбачає організацію процесів індивідуального навчання за допомогою мережної інфраструктури і досягнення якісно нових освітніх, наукових, соціальних і комерційних результатів в умовах колективного виробництва знань і великої кількості їх джерел. Проте, науковці вказують, що жодна з моделей освіти не претендує на модель майбутньої вищої освіти. На думку вчених, модель університету майбутнього, що готує висококваліфікованих фахівців, у т.ч. соціальних працівників, має нагадувати модель гнучкої сучасної компанії, бути інкубатором стартапів, центром розвитку регіону, міста, кластера, індустрії, базуватися на студентоцентрованому підході до формування освітніх програм і персональних освітніх траєкторій навчання, створенні інтелектуального середовища вищого навчального закладу. При цьому дослідники стверджують, що інформаційно-технологічна підтримка вищої освіти майбутнього може бути реалізована на основі:

- освітніх процесів, глобальних мережевих і мобільних інформаційних технологій;
- електронних систем управління знаннями (Knowledge Management) і управління навчанням (у тому числі і мобільної версії) LMS (Learning Management System);
- інтелектуальних систем підтримки рішень (Intelligent DSS);
- систем бізнес-аналітики (BI - Business Intelligence);
- когнітивного аналізу й моделювання ситуацій при управлінні слабо структурованими об'єктами й середовищами;
- управління архітектурою вищого навчального закладу (EAMU – Enterprise Architecture Management University) [2, с. 250–253].

Як зауважують Т. Ковалюк, Н. Кунанець, В. Пасічник та ін., різноманітність моделей вищої освіти, глобалізація сфери вищої освіти та зміна її змісту приводить до формування різних моделей університетів:

- класична модель: (гумбольдтівська (німецька); ньюманівська (англійська) і американська);
- віртуальний університет;
- мережева модель університетів;
- інноваційна модель (дослідницькі, підприємницькі, корпоративні університети);
- нелінійна модель університету [2, с. 253].

У контексті нашого дослідження цінним є досвід мережевої, інноваційної та нелінійної моделей університетів. Зокрема, мережева модель університетів або мережева форма реалізації освітніх програм – один з видів дистанційної взаємодії університетів у рамках інтеграції освіти, науки та бізнесу. Система мережевої взаємодії університетів спрямована на організацію єдиного (загального) освітнього простору учасників консорціуму шляхом реалізації спільних освітніх програм, на створення механізмів розвитку академічної мобільності студентів і викладачів у рамках консорціуму, на сприяння міжкультурному діалогу в студентському середовищі, на інтеграцію науки й освіти для підготовки кадрів вищої кваліфікації [2, с. 254].

Інноваційна модель університету генерує необхідність глибокої інтеграції наукової, освітньої й інноваційної діяльності, розроблення й увпровадження механізмів, що сприяють конкурентоспроможності вищих навчальних закладів за рахунок підвищення якості всіх видів його діяльності. Інноваційні університети мають спеціалізовані підрозділи – інноваційні центри, що є багатопрофільними групами, які займаються дослідженнями й реалізацією комерційних проектів у всіх галузях науки і техніки [2, с. 254].

На думку авторів, нелінійна модель університету має відрізнятися:

- змінами характеру управління ЗВО на основі відмови від його авторитарних принципів із залученням до системи управління представників науково-педагогічної спільноти і студентства;

- переходом у регіоні до нового типу відносин між університетами та їх соціальними партнерами;

- розвитком різних видів академічної мобільності викладачів і студентів;

- активною взаємодією між освітніми спільнотами, у тому числі на основі вибору студентами в процесі їх взаємодії з викладачами індивідуальних освітніх траєкторій [2, с. 254].

Отож, у процесі дослідження ми дійшли висновку про те, що зміна моделі освіти із предметноцентрованої на студентоцентровану зможе забезпечити новий підхід до організації освітнього процесу у ЗВО у напрямку підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Погоджуємось із науковцями, що обов'язковими атрибутами забезпечення персональних освітніх траєкторій навчання студентів мають стати академічна мобільність, самостійна робота студентів завдяки МООС (Massive Open Online Courses) з визнанням і трансфером кредитів, що їх набули студенти, опановуючи вибрані або рекомендовані викладачами курси [2, с. 255].

Тому вважаємо, що підготовка фахівців у ЗВО повинна базуватись на компетентнісній, студентоцентрованій моделі із використанням сучасних мережеских технологій, як-от: SMART-освіта. Сутнісною основою означеної моделі, на нашу думку, покладено ідею максимального забезпечення майбутнім соціальним працівникам шансів отримати переваги на ринку праці, оскільки це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі на основі інформаційних ресурсів з усього світу. Також ця модель освіти передбачає організацію процесів індивідуального навчання студентів.

На підтвердження вищезначеного дослідження Н. Авшенюк показує, що транснаціональний вектор розвитку вищої освіти у XXI столітті найповніше представляє прогностичний сценарій «Вища освіта як відкрита мережева взаємодія». Зокрема, вища освіта трактується як високо інтернаціоналізована, що передбачає інтенсивну мережеву взаємодію між інституціями вищої освіти, дослідниками, студентами й іншими зацікавленими сторонами. Науковець зауважує, що запровадження нових

технологій вимагає зміни підходів у викладанні й організації освітнього процесу, як-от: диференціацію цільового використання аудиторного часу за рахунок збільшення числа малих тематичних семінарів й інтерактивних дискусій та інтенсифікацію індивідуальної роботи зі студентами. На думку вченої, модуляризація освітнього процесу одночасно постає чинником і наслідком широкого використання англійської мови як загальноприйнятної. Тому міжнародне співробітництво в галузі наукових досліджень посилюється через тісну взаємодію у межах університетів та поміж ними. Н. Авшенюк наголошує, що це стає можливим завдяки розширенню доступу до результатів наукових досліджень і збільшення відкритості наукового знання. Модель відкритої мережевої взаємодії базується на широкому співробітництві. Як стверджує дослідниця, її посилення й поступова гармонізація систем вищої освіти дозволить студентам різних країн обирати програми для навчання із глобальної мережі постачальників освітніх послуг, а також структурувати індивідуальні навчальні плани. Тому таку модель навчання можна назвати автономною, оскільки студенти мають можливість навчатися за кордоном, відвідувати унікальні курси в он-лайн режимі в будь-якій точці земної кулі за допомогою мережі Інтернет [7, с. 20–21].

Вчена І. Сидорук у власній науковій розвідці щодо використання студентоцентрованого підходу до навчання майбутніх соціальних працівників у вищій школі розглядає освітньо-виховне середовище як основу технології, яка дозволяє подолати дискретність навчального й виховного процесу, зробити його неперервним. З наукової позиції дослідниці, освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти – це специфічно організований простір, комплекс особливо створених умов навчального та виховного процесів, суспільно предметних умов, завданням яких є формування соціально компетентних майбутніх соціальних працівників, здатних до громадського та професійного розвитку, саморозвитку; пізнання суспільно-професійної реальності; рефлексії власної соціальної діяльності та діяльності інших; регулювання процесу і результату реалізації компетентності; вияву громадської компетентності, суспільної поведінки у основних сферах діяльності. І. Сидорук наголошує на взаємозалежності між умовами освітньо-виховного середовища й безпосередньою професійною підготовкою студентів в умовах університету. Дослідниця вважає, що чим активніше й повніше майбутній фахівець використовує можливості освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти, тим успішніше відбувається його вільний і активний саморозвиток. Тому вчена розглядає організацію освітньо-виховного середовища в такий спосіб, щоб кожен студент був його суб'єктом, міг його освоїти та брати участь у його розвитку. Зокрема, стосовно студента освітньо-виховне середовище виконує функцію його особистого розвитку.

Цінними для нашого дослідження є виокремлені вченою завдання, вирішення яких забезпечить:

1) формування та розвиток мотиваційно-ціннісної складової компетентності, результатом якої є готовність особистості майбутнього фахівця до її прояву, його здатність до соціального та професійного розвитку;

2) формування та розвиток когнітивно-діяльнісної складової компетентності, результатом якої є сформованість системи суспільних компетенцій (соціальні знання, знання предметної сфери, знання «як діяти» та «як бути», знання змісту) та здатність пізнавати соціально-професійну реальність (когнітивна підструктура), її прояв, громадської поведінки в основних сферах діяльності (діяльнісна підструктура);

3) формування та розвиток особистісно-рефлексивної складової компетентності, наслідком якої є регуляція процесу й результату її реалізації (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинена здатність до рефлексії власної суспільної діяльності та діяльності інших.

Здійснення окреслених завдань вимагає виконання наступних умов:

– стимулювання соціальної активності студентів через залучення та створення соціальних проєктів на рівні факультету, університету, громади; здійснення волонтерської діяльності; їх участь у роботі суспільного театру на базі закладу; участь у студентському самоврядуванні; організацію акцій, заходів та участь у них тощо, і, як наслідок, – створення громадсько-збагаченого освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти. Соціальну активність вчена розглядає як взаємодію між особистістю і суспільством, а також освітньо-виховним середовищем закладу вищої освіти, у процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта;

– створення відкритого, збагаченого соціальною складовою освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти шляхом налагодження партнерства та міжсекторної взаємодії з різноманітними службами та організаціями громади, що сприятиме розвитку позитивної мотивації студентів, їх активності, суспільно-особистісній самореалізації шляхом включення в громадсько значущу діяльність; відпрацюванню навичок соціальної взаємодії, стимулюванню рефлексійної діяльності; створенню суспільно збагаченого громадсько-професійного середовища; «зануренню студентів» у реальне професійне середовище, особливі умови діяльності, спілкування, самоствердження; накопиченню індивідуального соціального та професійного досвіду в різних реальних та змодельованих ситуаціях; налагодженню корисних професійних контактів; подальшому працевлаштуванню за фахом. Таке партнерство науковиця розглядає як особливу сферу соціального життя, що ініціюється системою освіти і, таким чином, робить внесок у становлення цивільного суспільства, засіб розвитку й просування технологій і знань через систему освіти;

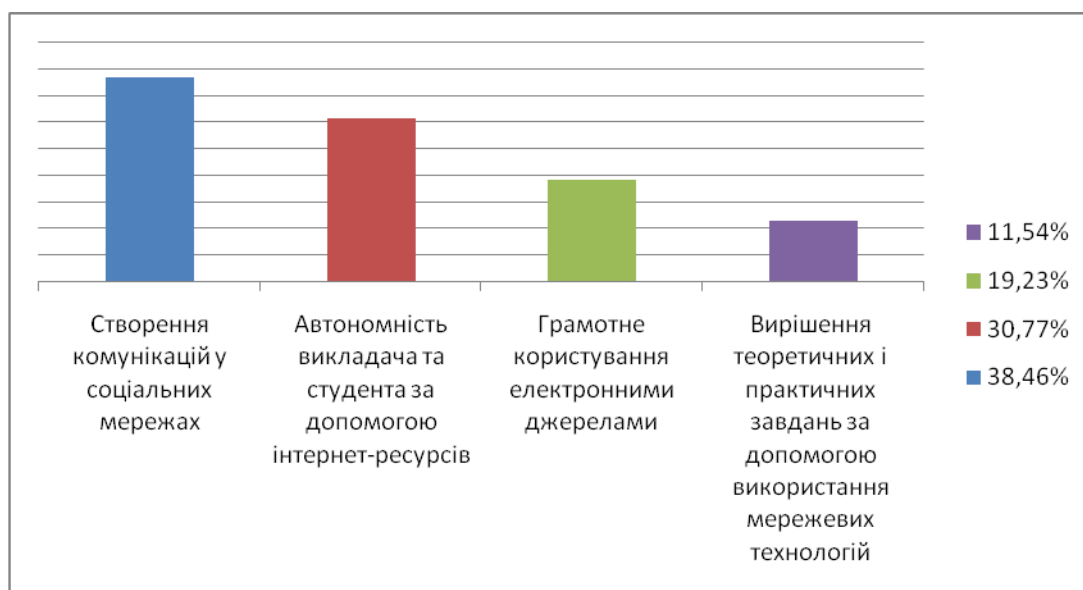
– надання менторської підтримки в питаннях соціального та професійного становлення, саморозвитку, опанування навичками «навчання впродовж життя» (за принципом «від наставництва до менторства»);

– актуалізація інноваційних педагогічних технологій в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, орієнтованих на розвиток складників соціальної компетентності студентів [4, с. 219, 221–222].

Як бачимо, дослідниця акцентує увагу на відкритості освітньо-виховного середовища шляхом впровадження інноваційних педагогічних технологій. Зокрема, збагачення соціальної складової можливе за умови налагодження тісної співпраці із соціальними службами, спілкування із провідними фахівцями з різних куточків країни та світу за допомогою мережевих ресурсів.

З метою оцінки актуальності та ставлення майбутніх соціальних працівників Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка спеціальності «Соціальна робота» до окресленої проблеми було проведено опитування 26 респондентів. На запитання анкети про найбільш важливі складники студентоцентрованої мережевої освіти пропонувалось обрати такі важливі напрями: створення комунікацій у соціальних мережах; грамотне користування електронними джерелами; автономність викладача та студента за допомогою інтернет-ресурсів; вирішення теоретичних та практичних завдань за допомогою мережевих технологій (Див. рис.).

Рис. Складники студентоцентрованої мережевої освіти



Відтак, більшість майбутніх соціальних працівників вважають важливими навичками студентоцентрованої мережевої освіти створення комунікацій у соціальних мережах – 10 осіб (40,24%). На другому місці – автономність викладача та студента за допомогою інтернет-ресурсів – 8 осіб (33,28%). Значне місце в ієрархії мережевих умінь майбутніх соціальних працівників належить грамотному користуванню електронними джерелами – 5 осіб (14,34%) та вирішенню теоретичних і практичних завдань за допомогою використання мережевих технологій – 3 осіб (10,21%).

Отож, формування сучасного освітньо-виховного середовища у ЗВО, метою якого є забезпечення ринку праці кваліфікованими та вмотивованими соціальними працівниками, вимагає створення студентоцентрованої мережевої освіти, у якій студент стає активним суб'єктом освітнього процесу та рівноправним партнером викладача. Водночас, зберігається керівна роль викладача, який забезпечує належний рівень підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності відповідно до вимог державного освітнього стандарту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинчук О. В. Студентоцентризований підхід до підготовки фахівців з інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5. Т. 1. С. 203–218.
2. Ковалюк Т. В. Моделювання розвитку вищої освіти на базі компетентнісного підходу та особистісно орієнтованих освітніх траєкторій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 5. Т. 61. С. 245–260.
3. Радкевич В., Бородієнко О. Модель мережевої взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС. URL : <https://jrnl.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/241>.
4. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–223.
5. Слозанська Г. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Тернопіль. нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2019. 528 с.
6. Токар В. В. Студентоцентризм у системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: імплементація в Україну досвіду університетів США.
7. Авшенюк Н. М. Транснаціональні імперативи розвитку вищої освіти у XXI столітті: прогнози і перспективи. *Вісник Черкаського університету*. 2012. № 1. (214)., Серія «Педагогічні науки». С. 19–23.

REFERENCES

1. Martynchuk, O. V. (2015). Studentotsentrovanyi pidkhdid do pidhotovky fakhivtsiv z inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Vyp. 5. T. 1. S. 203–218.
2. Kovaliuk, T. V. (2017). Modeliuvannia rozvytku vyshchoi osvity na bazi kompetentnisonoho pidkhdodu ta osobystisno oriientovanykh osvritnikh traiektorii. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. № 5. T. 61. S. 245–260.
3. Radkevych, V., Borodiienko, O. Model merezhevoi vzaiemodii v rozvytku systemy profesiinoi osvity i navchannia u krainakh YeS. URL : <https://jrnl.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/241>.
4. Sydoruk, I. (2020). Seredovyshchnyi pidkhdid u formuvanni sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 27. T. 4. S. 218–223.

5. Slozanska, H. I. (2019). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty u terytorialnykh hromadakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05. Ternopil. nats. ped. un-t. Ternopil. 528 s.

6. Tokar, V. V. Studentotsentryzm u systemi vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: implementatsiia v Ukrainu dosvidu universytetiv SShA. URL:

7. Avsheniuk, N. M. (2012). Transnatsionalni imperatyvy rozvytku vyshchoi osvity u XXI stolitti: prohnozy i perspektyvy. Visnyk Cherkaskoho universytetu. № 1. (214). Seriia «Pedagogichni nauky». S. 19–23.

mega_csa@ukr.net.

Рецензент: д. пед. н., доцент Курач М. С.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розкривається зміст структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. Для наочного представлення конкретних цілей, шляхів та результатів професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи було використано метод моделювання, який заснований на принципі аналогії та забезпечує можливість вивчення реального об'єкта не безпосередньо, а через розгляд подібного йому доступного об'єкта, тобто його моделі. Розкривається метод експериментального дослідження «педагогічне моделювання» як початковий етап проектування процесу, який передбачає створення умов для досягнення поставленої мети, визначення етапів та компонентів даного процесу, розробку стратегій, форм, методів, засобів, технологій професійного розвитку тощо.

Структурно-функціональна модель базується перш за все на соціальному замовленні з опорою на очікувані результати реалізації підготовленості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до безперервного професійного розвитку засобами самостійної роботи упродовж життя. Враховуючи специфіку процесу професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи, на нашу думку, потрібно враховувати модель майбутньої професійної діяльності, до структурних елементів якої ми відносимо врахування соціального замовлення на підготовленість фахівця до професійного розвитку в реалізації трьох блоків: теоретико-методологічний блок (мета, концептуальні засади, методологічні підходи, принципи); процесуально-змістовий блок (структурні компоненти, стратегії, форми, методи, засоби) із інтерактивною програмою розвитку та діагностико-результативний блок (критерії, показники, рівні), зорієнтованими на підготовленість майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до безперервного професійного розвитку засобами самостійної роботи упродовж життя.

Також, у статті визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови забезпечення успішності та ефективності досліджуваного феномена, які забезпечували безперервність, ефективність і надійність протікання означеного процесу.

Ключові слова: модель, моделювання, професійний розвиток, майбутні вчителі трудового навчання та технологій.

SIMULATION OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGY BY MEANS OF INDEPENDENT WORK

In the article reveals the content of the structural and functional model of professional development of future teachers of labor training and technology. To visualize the specific goals, ways and results of professional development of future teachers of labor training and technology in the process of independent work, a modeling method was used, which is based on the principle of analogy and provides the opportunity to study a real object not directly but through consideration an object similar to it, that is, its model. The method of experimental research «pedagogical modeling» is revealed as the initial stage of process design, which involves creating conditions to achieve the goal, determining the stages and components of this process, developing strategies, forms, methods, tools, technologies of professional development and more.

The structural-functional model is based primarily on the social order based on the expected results of the future teacher of labor training and technology for continuous professional development by means of independent work throughout life.

Given the specifics of the process of professional development of future teachers of labor education and technology in the process of independent work, in our opinion, we must take into account the model of future professional activity, the structural elements of which we include taking into account the social order theoretical and methodological block (purpose, conceptual principles, methodological approaches, principles); procedural-semantic block (structural components, strategies, forms, methods, means) with an interactive development program and diagnostic-effective block (criteria, indicators, levels), focused on the preparation of future teachers of labor training and technology for continuous professional development by means of independent work during life.

Also, in the article defines and theoretically substantiates the pedagogical conditions for ensuring the success and efficiency of the studied phenomenon, which ensured the continuity, efficiency and reliability of the process.

Key words: model, modeling, professional development, future teachers of labor training and technologies.

Реалізація мети і основних завдань дослідження зумовлює необхідність обґрунтування та розроблення моделі процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи. Логіко-системний аналіз наукових джерел дослідження допоміг з'ясувати, що модель – це ідеальна система, вивчення якої дає змогу отримати інформацію про реальну педагогічну систему в єдності її складових елементів: структурного (з боку побудови моделі й об'єкта); функціонального (з боку основних механізмів функціонування і розвитку);

інформаційного (з боку інформації, яку може містити об'єкт і модель). Суттєвою ознакою проєктної технології є її алгоритм, який мають засвоїти як студенти так і викладач. Залежно від засобів побудови розрізняють матеріальні та ідеальні моделі. До *матеріальних* належать моделі, втілені у металі, в склі тощо. До *ідеальних* моделей належать наочно-образні, вербальні, знакові (символічні) та математичні (перфокарти, програмні формули, графіки) моделі [2, С. 64]. Отже, для предмету дослідження ми застосовували другий варіант.

Результати логіко-системного аналізу дозволяють визначити, що поняття «модель» узгоджується з поняттям «моделювання» як методом наукового дослідження, що дозволяє адекватно й цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості й компоненти системи, що досліджується. Модель – це описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики. Також під моделлю розуміють образ реального об'єкта чи процесу в ідеальній формі, що відображає істотні властивості модельованого об'єкта чи процесу [11, С. 374], тобто моделювання ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (загальноприйнятого оригіналу) іншим, подібним до нього, тобто *моделлю*.

Погоджуємося із думкою О. Матвієнко, котра зазначає, що ефективність моделі має забезпечуватися основними обставинами: результативність моделі загалом залежить від результативності функціонування її компонентів [5, С. 249]. Уточнюючи загальноприйняте визначення моделі, Є. Смирнова підкреслює, що модель це «описовий аналог діяльності, який у формульованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики» [6, С. 17].

Моделювання (від англ. *modelling*, нім. – *modellieren*) – одна з основних категорій теорії пізнання та науково обґрунтований спосіб вивчення навколишнього світу й людини [10]. Під моделлю розуміють образ реального об'єкта (процесу) у матеріальній чи ідеальній формі (описаний знаковими засобами), що відображає істотні властивості модельованого об'єкта (процесу) [11, С. 374], тобто моделювання ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю).

Модель у педагогіці – це уявно представлена або реалізована на практиці освітня система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [3].

Про ефективність використання методу моделювання під час вивчення педагогічних явищ обґрунтовано у дослідженнях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. Так Ю. Бабанський наголошує, що моделювання допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дозволяє більш повно встановити

зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації [1, С. 73].

Головна перевага моделювання – можливість охопити систему досліджуваного феномену цілісно. Універсальність методу моделювання базується на можливості його застосування на різних етапах дослідження. Процес моделювання включає такі етапи: якісна характеристика предмета дослідження; постановка завдань моделювання; побудова моделі; вивчення моделі та її можливостей щодо мети дослідження; змістовна інтеграція результатів дослідження, отриманих за допомогою моделі.

Цінним для нашого предмету дослідження виявився науковий підхід М. Корця, який розробив структурно-функціональну модель розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання, що включає три складові: змістову, яка передбачає навчальну діяльність студентів та науково-дослідну роботу; процесуальну, до якої входять організаційні форми, методи й засоби, а також алгоритм діяльності, що регламентує розвиток творчих здібностей студентів і встановлює зв'язок між змістовим та управлінським складниками; управлінську, представлену процесами організації, керівництва, моніторингу, корекції й контролю [4]. При цьому зміст навчального матеріалу й форми організації освітнього процесу є суто специфічними, призначеними для навчання студентів, які ще не мають досвіду професійної діяльності.

З огляду на предмет дослідження важливо відзначити психолого-педагогічне підґрунтя становлення особистості, що відображено у моделюванні процесу професійного розвитку майбутнього фахівця, яке виражає специфіку навчально-професійної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій в процесі самостійної роботи.

У дослідженні згідно з системним і синергетичним підходами професійний розвиток нами розглядається як складна система, що самоорганізується, відкрита та нелінійна, з усіма притаманними їй властивостями й принципами розвитку. Вчені зазначають, що функціональність, передбачає окрім учіння, опанування цінностями і вміннями використовувати їх на практиці, у позанавчальній діяльності. Саме функціональність вважають провідною у набутті особистістю професіоналізму [14, С. 18].

На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, з урахуванням визначених детермінант і власного досвіду розроблено структурно-функціональну модель процесу професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій в процесі самостійної роботи. Розроблена модель характеризується виділенням основних взаємодіючих і взаємозв'язаних блоків (складових структури) підготовки, що відображають процеси, операції, дії, котрі відбуваються у процесі професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі освітньо-професійної діяльності. Вона дозволяє найбільш повно та змістовно відобразити істотні властивості підсистем

процесу професійного розвитку в процесі самостійної роботи, їх взаємозв'язок і порядок функціонування.

Структурно-функціональна модель базується перш за все на *соціальному замовленні* з опорою на очікувані результати реалізації підготовленості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до безперервного професійного розвитку засобами самостійної роботи упродовж життя.

Актуальність орієнтації на такий результат підсилюється декларованими пріоритетними завданнями Національної стратегії розвитку освіти – «підготовка та виховання кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання» [7].

У теоретико-методологічному блоці моделі представлено *концептуальні засади* процесу розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи у тріаді самостійних, і в той же час взаємозв'язаних і взаємозалежних, структурних концептів (*методологічний, теоретичний, технологічний*).

Методологічний – об'єднує фундаментальні філософські, психолого-педагогічні ідеї, передусім гносеологію, теорію діяльності, мотивації, а також відбиває взаємозв'язок ряду підходів загальнонаукової й конкретнонаукової методології: аксіологічного (ціннісний), *синергетичного*, системного, діяльнісного, практико-орієнтованого, інтегративно-акмеологічного, фасилітативного, культурологічного, компетентнісного.

Теоретичний концепт включає такі складові: понятійно-термінологічний апарат дослідження; головні тенденції професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у відповідності до вимог розвитку сучасної технологічної освіти в країні та за рубежом; основні суперечності процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання в освітньо-професійній діяльності; система інтерактивних, інноваційних технологій з опорою на самостійну роботу студентів. Даний концепт визначає систему висхідних параметрів, без яких неможливе розуміння доцільності та результативності професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи ЗВО. Теоретико-методологічний блок містить *мету*, яка полягає в обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності забезпечення педагогічних умов й структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи.

Технологічний концепт у відповідності до завдань дослідження передбачає наскрізний цілеспрямований процес професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи. Специфікою професійної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій є те, що вона зорієнтована на набуття студентами знань й умінь з різних галузей людської діяльності;

вивчення технології обробки традиційних і нетрадиційних матеріалів, проектування та виготовлення виробів; формування практичних навичок роботи з різним конструкційним матеріалом, технологічним устаткуванням, інструментами і пристосуваннями тощо. Змістом даного концепту є визначення комплексу функцій та завдань, умов впровадження сучасних інтерактивних технологій, класифікація та визначення критеріїв ефективності педагогічних інноваційних технологій з опорою на самостійну (освітню, наукову, виховну) роботу. Технологічний концепт передбачає визначення матеріально-технічних ресурсів (для підготовки майбутніх учителів технологій відповідної спеціалізації є дуже важливим наявність відповідного устаткування, навчальних аудиторій, лабораторій, майстерень та ін.) на основі теоретичної характеристики сучасних інноваційних педагогічних технологій та проектування на цій основі практико-орієнтованого освітнього середовища педагогічного ЗВО. Досвід технологічного концепту в професійному розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій, набутий під час навчання у ЗВО, є підґрунтям для виконання ним у фаховій діяльності професійних компетентнісних функцій.

Враховуючи специфіку процесу професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи, на нашу думку, потрібно враховувати модель майбутньої професійної діяльності, до структурних елементів якої ми відносимо врахування соціального замовлення на підготовленість фахівця до професійного розвитку в реалізації трьох блоків: *теоретико-методологічний* блок (мета, концептуальні засади, методологічні підходи, принципи); *процесуально-змістовий* блок (структурні компоненти, стратегії, форми, методи, засоби) із інтерактивною програмою розвитку та *діагностико-результативний* блок (критерії, показники, рівні), зорієнтованими на підготовленість майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до безперервного професійного розвитку засобами самостійної роботи упродовж життя. Із позицій інтегрованого застосування методологічна основа моделі відображає комплекс *наукових підходів* (синергетичний, аксіологічний (ціннісний), системний, діяльнісний, практико-орієнтований, інтегративно-акмеологічний, фасилітативний, культорологічний, компетентнісний) тощо (схема 1).

Схема 1. Інтеграція наукових підходів до процесу розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи



Встановлено, що професійний розвиток у системі підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи є підсистемою науково-методичної роботи педагогічного ЗВО, вона ґрунтується на загальнодидактичних принципах: науковості, наочності, доступності, систематичності та наступності, свідомості й активності, міцності засвоєння навчального матеріалу, зв'язку навчання з практичною діяльністю (А. Алексюк, В. Бенера, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кремень, І. Лернер).

Складовою *теоретико-методологічного* блоку моделі процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи стали *принципи* організації дослідження. З'ясовано, що загальнодидактичні та специфічні принципи відображають стійкі внутрішні зв'язки науково-методичної системи процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи й визначають особливості функціонування й розвитку проектного освітньо-професійного процесу педагогічного ЗВО (табл. 1). За гуманістичним підходом, вслід за Л. Шевченко, ми розглядаємо інтеграцію методологічних підходів і принципів як такі, що не можуть виступати жорстким регулятором побудови освітнього процесу у будь-якому закладі освіти, а перебувають у динамічному розвитку [13, С. 261–265].

Особливості професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи відображають

специфічні принципи: особистісного цілепокладання студента; самоорганізуючої творчості майбутніх професіоналів; компенсаторності; компліментарності; прогностичності; праксеологічності; багаторівневості, цілісності та висхідного розвитку, самоорганізації і саморозвитку, динамічності, зворотного зв'язку, єдності наукової та навчальної діяльності, культуровідповідності, національної спрямованості, професійної мобільності, модульності, адаптивності, імітаційного моделювання й конструктивної взаємодії та ін.

Таблиця 1

Використання методологічних підходів і відповідних до них педагогічних принципів у дослідженні

Підхід	Принципи	Реалізація у дослідженні
Синергетичний	самоорганізації й саморозвитку, творчості, цілісності та висхідного розвитку, компенсаторності	головним завданням якого є пізнання загальних принципів системи самоорганізації, внутрішньої спрямованості особистості на розвиток, самоосвіту й самовиховання; занурення майбутніх учителів трудового навчання та технологій до нового, оригінального та значущого процесу як для самої людини, так і для суспільства в цілому; цілеспрямованих і свідомих змін себе та навколишньої дійсності; побудова процесу професійного розвитку майбутнього вчителя за синергетичним підходом передбачає формування у студентів самоорганізуючої професійної діяльності, мета і зміст якої повинні перетворити її для професіонала в самокерівництво шляхом синергетичних орієнтирів та умов діяльності; забезпечення найвищої форми професійного розвитку в активності, самостійній діяльності, саморозвитку та самоактуалізації;
Системний	науковості, систематичності та наступності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, багаторівневості	побудова й реалізація процесу професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій в процесі самостійної роботи як системи, в першу чергу, задля комплексного вивчення об'єктів, предметів або явищ в усіх взаємозв'язках й взаємодіях

Фасилітативний підхід	доступності, керованості, єдності наукової та навчальної діяльності, праксеологічності, діалогічності	науково-методичний супровід процесу професійного розвитку майбутнього вчителя на засадах гуманізації взаємодії «викладач – студент», «студент – викладач», «студент – студент»; засобів організації, керівництва та управління самостійної роботи на основі фісілітаційного спілкування і супервізорської допомоги у подоланні труднощів для досягнення успіху; управління навчально-науковою діяльністю на рівні планування, організації, контролю і регулювання, що сприяє вдосконаленню освітнього процесу, підвищує кваліфікацію викладачів; формування фундаментальних, метапрофесійних («опорних», «провідних») знань і узагальнених способів діяльності, що становлять змістовне ядро професійного самовизначення і є основним компонентом науково-методичного супроводу
Діяльнісно-розвивальний	діяльності, інтенсифікації, професійної спрямованості освітнього процесу, технологічності, динамічності, гнучкості, зворотного зв'язку	спрямування навчального матеріалу на основі узагальнення та систематизації розвитку освітніх процесів, подання навчального матеріалу з урахуванням підготовленості майбутніх учителів трудового навчання та технологій до розвитку професійного та особистісного упродовж навчання упродовж життя; проектування та реалізація цілей і завдань професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи через поступовий перехід від освітньої діяльності студента до освітньо-професійної у процесі науково-дослідної роботи, художньо-проектної, конструкторської, технологічної, організаційно-управлінської діяльності
Інтегративно-акмеологічний	інтеграції, адаптивності, професійної спрямованості, спрямованості на самовизначення у професійній діяльності, особистісного цілепокладання студента	професійний розвиток майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи забезпечується методологічним підґрунтям, загальнонауковою стратегією і практико-зорієнтованою тактикою через інтеграцію різних видів діяльності в пізнавальному, практичному, виховному цілепокладанні; мотивування до проектування внутрішнього руху студентів, до більш високої мети за рахунок резервних механізмів реалізації потенціалу саморозвитку та самовиховання, які уможливають у майбутньому досягнення фахівця у професійній сфері як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності з високим рівнем професіоналізму
Практико орієнтований	імітаційного моделювання і конструктивної взаємодії, інноваційності, саморганізуючої творчості	забезпечення діалогічності, когнітивно-діяльнісного та проєктно-технологічного характеру професійного розвитку, підтримка індивідуального розвитку; створення необхідного простору для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання і майбутньої педагогічної діяльності (здійснюються з конкретних умов, що відносяться до

		змісту, технологій, форм і методів організації освітньої діяльності, як інноваційних, так і традиційні)
Культурологічний	культуро-відповідності, національної спрямованості	забезпечення органічного зв'язку технологічної освіти з історією народу, культурними та побутовими традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами тощо; розвиток цілісного бачення й сприйняття загальнонародської, національної та педагогічної культури; реалізація виховного потенціалу технологій самостійної роботи з урахуванням вітчизняних і зарубіжних надбань, у єдності педагогічної інноватики та історично апробованого досвіду, з опорою на українські народні промисли та декоративно-ужиткове мистецтво
Аксіологічний (ціннісний)	свідомості й активності (усвідомленої перспективи), прогностичності, рефлексивності, принцип суб'єктності і свідомості, що пізнає	спрямування змісту, форм, методів професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у площину ціннісних орієнтацій майбутньої професійної кар'єри та успішної самореалізації; формування системи цінностей, що є внутрішньо-моральним стрижнем особистості та дозволяє їй самовизначатися і здійснювати професійне і особистісне зростання і досягати успіху упродовж життя
Компетентнісний	креативності, професійної мобільності, модульності, принцип суб'єктивного контролю	формування змісту освіти через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного та морального характеру; цілісне включення студентів у пізнавальну діяльність, створення атмосфери відкритості та свободи вибору; розвиток рефлексивної позиції до себе як до суб'єкту навчально-професійної діяльності; активне включення студентів у творчу роботу, розроблення і впровадження в освітній процес професійно орієнтованих сучасних інтерактивних технологій, що забезпечують можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії професійного та особистісного становлення і зростання.

Зазначимо, що розроблена нами структурно-функціональна модель є прогнозуванням професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи, що імітує його внутрішню організацію (професійна підготовленість майбутніх учителів трудового навчання та технологій до професійного розвитку для навчання впродовж життя) та у динаміці особистісного і професійного розвитку у процесі самостійної роботи (стратегії, форми, методи, засоби та інноваційні технології тощо), а також імітує способи взаємодії «викладач – студент», «студент – викладач», «студент – студент» із проєктованим інноваційним освітнім середовищем через педагогічні умови, які характеризують та обумовлюють його творчу самореалізацію у професійній сфері як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності та досягнення успіху впродовж життя.

Встановлено, що спроектована структурно-функціональна модель за матеріальною природою є теоретичною, а також має системний та цілісний характер (спрямовані на вдосконалення змісту і засобів підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності), є відкритими, нелінійними, складними, й за необхідності кожен їх структурний компонент може бути оновлений відповідно до об'єктивних обставин.

Ефективність структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи є відображенням очікуваних результатів від її упровадження на трьох рівнях: *суб'єктному* (перехід студентів із середнього рівня на достатній і високий в умовах практико-орієнтованої спрямованості спроектованої освітньо-професійної діяльності); *професійному* (створення професійно орієнтованого освітнього середовища ЗВО, що забезпечить оволодіння студентами необхідними стратегіями та технологіями саморозвитку та самовиховання); *суспільному* (зростання конкурентоспроможності та мобільності майбутніх учителів трудового навчання та технологій; підвищення якості технологічної освіти в Україні).

Важливо відзначити, що якого б рівня не досягнув студент, результатом реалізації структурно-функціональної моделі є професійний розвиток вищого рівня підготовленості до подальшого професійного та особистісного зростання, що полягає в генезі професійної та самоосвітньої компетентностей та їх складових, професійних знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, професійної мотивації і рефлексії, що детерміновані майбутньою професійною діяльністю та життєвою самореалізацією для досягнення успіху упродовж життя.

Досліджено, що рефлексивний механізм структурно-функціональної моделі полягає у встановленні зворотного зв'язку в системі «мета ↔ результат» з урахуванням педагогічних умов, які ми розглядаємо як спеціально сконструйований процес, що слугує основою реалізації розробленої *інтерактивної програми професійного розвитку* майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи в динаміці векторів інтегральної освітньо-професійної діяльності (науково-дослідницької, художньо-проектної, конструкторської, технологічної, організаційно-управлінської та ін.), стимулюванні рефлексії та мобільності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до навчання та самоосвіти упродовж життя.

Основою структурно-функціональної моделі є визначені та теоретично обґрунтовані *педагогічні умови* забезпечення успішності та ефективності досліджуваного феномена, які забезпечували безперервність, ефективність і надійність протікання означеного процесу:

– вмотивоване навчання майбутніх учителів трудового навчання та технологій стратегій самостійної роботи із забезпеченням індивідуальної освітньої траєкторії на етапі їх професійного й особистісного розвитку;

– реалізація виховного потенціалу сучасних практико зорієнтованих технологій самостійної роботи з урахуванням вітчизняних та зарубіжних надбань, у єдності педагогічної інноватики та історично апробованого досвіду, з опорою на українські народні промисли та декоративно-ужиткове мистецтво;

– науково-методичний супровід процесу професійного розвитку майбутнього вчителя на засадах гуманізації взаємодії «викладач – студент», «студент – викладач», «студент – студент»; засобів організації, керівництва та управління самостійної роботи на основі фасилітаційного спілкування і супервізорської допомоги у подоланні труднощів для досягнення успіху;

– проектування персонального портфоліо особистісного і професійного розвитку майбутнім вчителем трудового навчання та технологій для успішної самореалізації та здатності продовжувати навчання із навичками автономії упродовж життя, вдалого кар'єрного старту й професійного зростання в майбутній професії) тощо.

Зазначені педагогічні умови процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи реалізуються шляхом проходження чотирьох взаємопов'язаних і взаємозалежних етапів: *особистісно-мотиваційного* (формування позитивної мотивації студентів, усвідомлення власних цінностей), *інноваційно-збагачувального* (вміння застосовувати інноваційні стратегії, засоби, форми, методи та технології), *рефлексивно-діяльнісного* (розвиток рефлексії власної навчальної діяльності, емпатії, поведінкової гнучкості тощо), *результативно-діагностичного* (розвиток аналітичних навичок; здатностей здійснювати самооцінку та корекцію власної діяльності; вміння моделювати перспективу особистісного та професійного розвитку; навички рефлексії) тощо.

Процесуально-змістовий блок структурно-функціональної моделі передбачає визначення структури та функціонального призначення кожного із компонентів досліджуваного феномена. Він відображає етапи (особистісно-мотиваційний, інноваційно-збагачувальний, рефлексивно-діяльнісний, результативно-діагностичний), педагогічні умови, стратегії, засоби форми, методи, технології навчання. В інтегративній структурі процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи виділено такі компоненти: *професійно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, проєктно-технологічний, регулятивно-рефлексивний* (схема 2).

Враховуючи специфіку професіограми майбутнього вчителя трудового навчання та технологій «професійний розвиток» розглядаємо як цілісне утворення, інтегративну структуру, що охоплює у взаємозв'язку, єдності та взаємодії систему із чотирьох компонентів: *професійно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, проєктно-технологічний, регулятивно-рефлексивний*, що визначають особистісну професійну позицію та мотивацію майбутньої педагогічної діяльності, сукупність компетентностей (*професійної й самоосвітньої*), *особистісних якостей і здібностей, соціальних навичок (soft skills)*,

осмислене й ціннісне ставлення майбутніх учителів трудового навчання та технологій до процесу власного професійного розвитку.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє зауважити, що навчально-професійна діяльність майбутніх учителів трудового навчання та технологій – це психолого-педагогічний процес, що розвивається та завершується конкретним освітнім результатом – оволодінням знаннями, формуванням умінь, навичок й особистісної суб'єктної позиції, отриманням досвіду емоційно-ціннісних відносин, створенням позитивного професійного розвитку [8, С. 72].

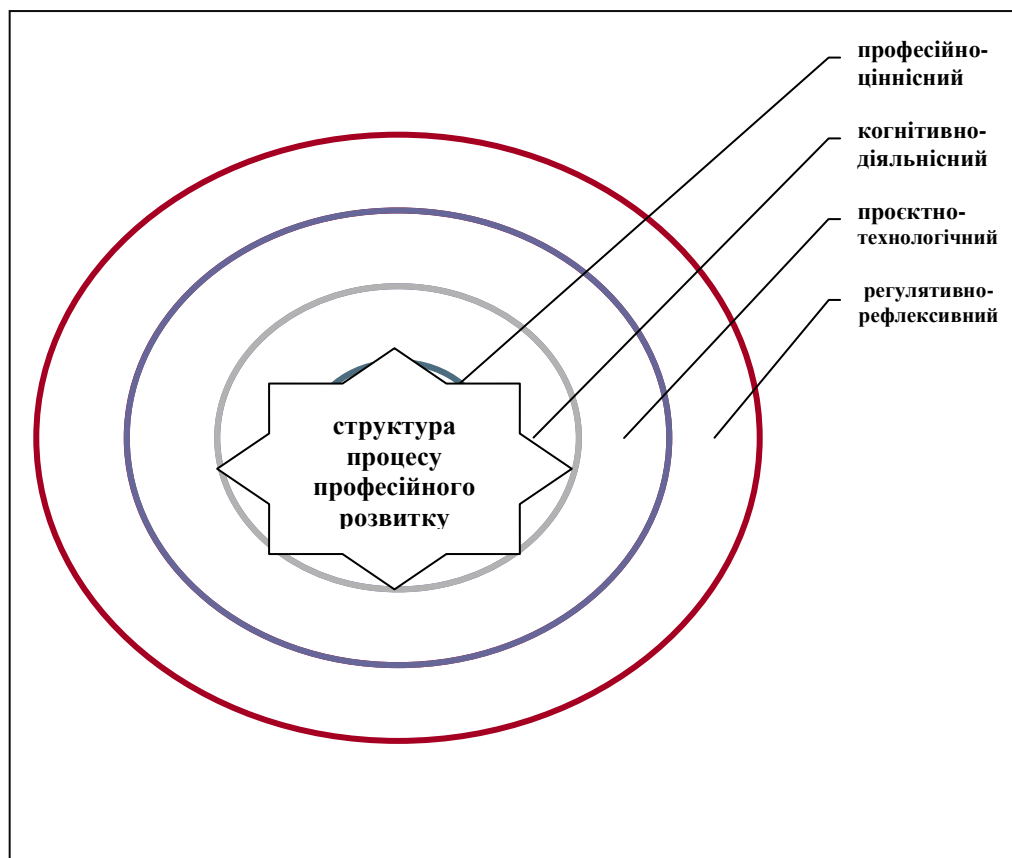


Схема 2. Інтегративна компонентна структура досліджуваного феномена

Професійно-ціннісний компонент охоплює педагогічну спрямованість, що визначає поведінку, ставлення до майбутньої професії (інтерес до педагогічної діяльності, здатність займатися нею та емоційне ставлення). Загальними характеристиками підготовленості до професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи визначаємо ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, сформованість педагогічного мислення та комунікативних здібностей, а загальним показником розвитку професійно-педагогічної культури особистості майбутнього вчителя виступає міра його всебічної творчої активності та автономності до використання сучасних інноваційних технологій самостійної роботи на першому робочому місці.

Нами досліджено, що самостійна робота (навчальна, наукова, виховна) має великий потенціал для усвідомлення студентом свого професійного образу «Я», тобто для особистісної рефлексії, без наявності якої професійний розвиток просто неможливий. Важливо відзначити, що професійний розвиток майбутніх учителів трудового навчання та технологій за означеним, професійно-ціннісним компонентом, є об'єктом державної політики, що виражає соціальне замовлення на підготовку сучасного педагога високого рівня, здатного активно сприяти реалізації освітніх проєктів національного масштабу. Наступним у структурі процесу професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи виокремлюємо *когнітивно-діяльнісний компонент*, який, відповідно до кваліфікації зазначеного фахівця, визначає головні складові його професійної компетентності.

До когнітивно-діялісного компоненту відносять систему знань, умінь, навичок та здібностей, що слугують засадами професійних компетенцій майбутніх учителів і сприяють розвитку здатності вирішувати проблеми, пов'язані із професійною діяльністю. Спеціальні знання, вміння, навички та здібності, які майбутній фахівець набуває у процесі свого професійного розвитку, є основою для формування особистості фахівця професіонала. Когнітивно-діялісний компонент ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом, а креативність у виборі стратегії самостійної діяльності вирішальною умовою професійного розвитку особистості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи. Він вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на організацію діяльності студента, на переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що, у свою чергу, передбачає вироблення низки вмінь: обирати стратегічну мету, планувати діяльність, організувати, виконувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати.

Актуальність проблеми оволодіння студентами стратегій самостійної роботи обумовлена тим, що саме під час навчання у ЗВО закладаються основи професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності та базисні характеристики безперервного професійного розвитку, визначаються передумови для успішної самореалізації компетентностей (професійна, самоосвітня, соціальна), особистісні властивості і характеристики майбутнього вчителя трудового навчання та технологій.

У дослідженні ми виходили з етимології поняття «стратегія», яка становить якийсь загальний або ж недеталізований спосіб певної діяльності (у нашому випадку – освітньо-професійної), спосіб досягнення складної мети професійного розвитку. Стратегію розуміємо як поняття, яке тією чи іншою мірою дотичне до процесів усвідомленого користування та керованого оволодіння контентом навчальних дисциплін (обов'язкові, вибіркові) з метою використання здобутих у процесі його вивчення компетенцій для професійного розвитку. Підкреслимо, що стратегія

самостійної роботи, на відміну від технології, визначає лише конвенціональні рамки (умовні, відповідні традиціям освіти), у яких буде організований процес навчання.

Під стратегіями самостійної роботи майбутніх вчителів трудового навчання та технологій розуміємо організовану самостійну діяльність на засадах студентоорієнтованого підходу та суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента, в основі якої закладені усвідомлені *метакогнітивні, когнітивні, компенсаторні стратегії, стратегії навчального співробітництва*, послідовне та системне опанування якими забезпечує ефективність й результативність процесу професійного розвитку та особистісного збагачення, формує самоосвітню компетентність і культуру самостійної праці.

Головна ідея *проектно-технологічного* компоненту у професійному розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій: цілеспрямоване, інтегративне формування пізнавальних умінь та способів дій у процесі групової взаємодії, комплексне виховання особистості майбутнього педагога в різних (навчальній, дослідницькій, виховній, організаторській, комунікативній, конструктивній тощо) сферах із проєкцією на майбутню професійну діяльність. Пріоритетними із завдань програми професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій вважаємо – навчити планувати, прогнозувати *власну «зону найближчого розвитку»* в освітньому середовищі ЗВО та проєктувати сформовані стратегії самостійної роботи, соціальні компетентності (soft skills) на майбутню професійну діяльність.

У професійному розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій виділяють *регулятивно-рефлексивний компонент*, який зумовлений необхідністю формування та розвитку у майбутніх фахівців педагогічних і професійно значущих особистісних рис, особистісного ставлення до них і процесу їхнього набуття. Під рисами традиційно розуміють індивідуальні звичні форми поведінки, через які аналізуємо ставлення індивіда до дійсності [9, С. 157]. У процесі професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи формуються професійно важливі особистісні якості майбутнього фахівця (ініціативність, креативність, комунікабельність, пізнавальна самостійність, ціннісне самовираження та ін.), що визначаються специфікою діяльності; ділові риси; головні фахові риси й уміння, що забезпечують високу стабільну ефективність та результативність професійної діяльності.

З метою прогнозування та визначення успішності професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи доцільно враховувати показники підготовленості студента до розвитку за *регулятивно-рефлексивним компонентом* у процесі освітньо-професійної діяльності. Зауважимо, що необхідною передумовою успішного професійного розвитку, саморозвитку, самореалізації, постає формування рефлексії. Рефлексія дає змогу сформулювати (в разі потреби і

скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо.

А. Хуторський зазначає, що, якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення [12, С. 107–114]. Адже розвиток – це, перш за все, діяльність. Тому він несе на собі велике смислове навантаження в таких характеристиках, як потреба, активність, цілеспрямованість, умотивованість, рефлексивність тощо. Зауважимо, що необхідною передумовою успішного професійного розвитку, саморозвитку, самореалізації, постає формування рефлексії. Рефлексія дає змогу сформулювати (в разі потреби і скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо.

Діагностично-результативний блок передбачав моніторинг підготовленості до процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи, результативність активного включення студента у освітньо-професійну діяльність за індивідуальною освітньою траєкторією, перспективи розроблення власних стратегій саморозвитку, спрямовані на самооцінювання, самоконтроль та самореалізацію. Усвідомлення студентом самого себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності в системі професійної освіти, усвідомлення мотивів, цілей процесу навчання є ядром процесу професійного розвитку.

У взаємозв'язку з визначеними та обґрунтованими *компонентами* (професійно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, проектно-технологічний, регулятивно-рефлексивний) ми виділили: *критерії* (ціннісно-мотиваційний; когнітивно-технологічний; операційно-діяльнісний; оцінно-рефлексивний) із *показниками*; визначено й схарактеризовано *рівні* підготовленості до професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи: високий, достатній, середній, початковий.

На основі логіко-системного аналізу та у відповідності з метою дослідження, під критеріями підготовленості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи до професійного розвитку розуміємо сукупність ознак, що характеризують конкретні аспекти його професійного розвитку у ЗВО. Впливає, що показниками вимірювання ефективності процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи є кількісні та якісні характеристики сформованості окреслених нами критеріальних ознак, які вивчаються та вимірюються. Отже, під критерієм визначення підготовленості до процесу професійного розвитку розуміємо ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення та класифікація певних якостей особистості майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи. Для визначення сформованості професійно-ціннісного, когнітивно-

діяльнісного, проектно-технологічного, регулятивно-рефлексивного компонентів функціонують ціннісно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний критерії.

Ціннісно-мотиваційний критерій передбачав наявність у студентів системи професійно важливих особистісних якостей, цінностей, інтересів, потреб і мотивів, вивчення можливостей використання інноваційних технологій для «зв'язку професії з особистістю майбутнього вчителя» та визначався за такими показниками як: усвідомлення необхідності безперервного професійного розвитку; наявність стійкого інтересу до майбутньої професії; умотивованість до здобуття системних педагогічних знань, особистісного та професійного розвитку. *Когнітивно-технологічний критерій* включав систему загальнопрофесійних знань щодо сутності, мети, принципів, завдань; використання методів і технологій у процесі освітньо-професійної діяльності. Основу даного компоненту становлять знання, що розкривають теоретичні основи рефлексії, і вміння, що лежать в основі практичних дій здійснення рефлексивної діяльності. Він опирався на такі показники: знання новітніх технологій та вміння їх застосовувати у освітньо-професійній діяльності з проекцією на майбутню професію; технологічну підготовленість; здатність до збагачення стратегіями самостійної роботи у професійному становленні. *Операційно-діяльнісний критерій* передбачав застосування таких показників: рівень розвитку самоосвітньої компетентності та здатність до самовдосконалення; здатність проектувати, планувати та здійснювати освітньо-професійну діяльність під час навчання та обізнаність щодо її використання в майбутній професійній діяльності; сформованість соціальних навичок (soft skills), особистісних якостей майбутнього фахівця (ініціативність, креативність, комунікабельність, пізнавальна самостійність, ціннісне самовираження та ін.). *Оцінно-рефлексивний критерій* застосовувався за такими показниками: уміння аналізувати та об'єктивно оцінювати власний рівень професійного розвитку; здатність до самоаналізу й рефлексії власної діяльності, поведінкова гнучкість; вміння моделювати траєкторію особистісного самовдосконалення, вектори майбутнього професійного та кар'єрного росту.

Отже, моделювання процесу професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи нами схарактеризовано як цілеспрямований поетапний процес поступових, закономірних, динамічних змін у його теоретичному визначенні, практичній реалізації, структурних і змістових трансформаціях, зумовлений реалізацією розробленої структурно-функціональної моделі та інтерактивної розвивальної програми професійного розвитку майбутнього фахівця, з якісними перетвореннями на кожному із визначених етапів (особистісно-мотиваційний, інноваційно-збагачувальний, рефлексивно-діяльнісний і результативно-діагностичний). Отже, розроблена структурно-функціональна модель процесу професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у процесі самостійної роботи

складається із трьох взаємопов'язаних блоків (*теоретико-методологічного, процесуально-змістового, діагностично-результативного*), які узгоджуються між собою та обумовлюють етапність і концепцію проведення формувального експерименту, доведення результативності експериментальної роботи.

Динамічний процес професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі освітньо-професійної діяльності ми розглядаємо як сукупність професійно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, проєктно-технологічного, регулятивно-рефлексивного компонентів, які через критерії та показники сформованості репрезентують та визначають підготовленість майбутніх учителів трудового навчання та технологій до професійного розвитку упродовж життя. Ця підготовленість є особистісним утворенням, що опосередковує залежність між успішністю професійного розвитку студентів у педагогічних ЗВО та їхньою спрямованістю на вдосконалення свого професійного розвитку упродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект. Москва : Педагогика. 1982. 192 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця». 2008. 278 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь. 1997. 376 с.
4. Корець М. С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2007. 38 с.
5. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ. 2010. 496 с.
6. Моделирование деятельности специалиста на основе исследования. [под. ред Е. Смирновой]. Ленинград : Ленинградский госуниверситет. 1984. 177 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. База даних [Законодавство України]. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (дата звернення: 11.10.2019).
8. Оршанський Л. Професійний розвиток і формування професійного іміджу майбутнього вчителя технологій у навчально-професійній діяльності. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 52. 2015. С. 68-73. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/52/11.pdf (дата звернення: 16.08.2019).
9. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. К. : Каравела. 2012. 157 с.

10. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тисяч слів і словосполучень. НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра. 2006. 789 с.

11. Філософський енциклопедичний словник. Нац. акад. наук України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. [ред. кол. : Шинкарук В. І. та ін.]. Київ : Абрис. 2002. 742 с.

12. Хуторской А. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 8. С. 107–114.

13. Шевченко Л. С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями) спеціалізація : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. 01 Освіта. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2019. 568 с.

14. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia. Redakcja naukowa Czesław Prewka. Tom II. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. PIB. Radom. 2009. S. 15-21.

REFERENCES

1. Babanskij, Y. U. (1982). Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovanij : didakticheskij aspekt. Moskva : Pedagogika. 192 s. [in Russian].

2. Honcharenko, S. (2008). Pedagogichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam. Kyiv – Vinnytsia : DOV «Vinnytsia». 278 s. [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedagogichni slovnyk. Kyiv : Lybid. 376 s. [in Ukrainian].

4. Korets, M. (2007). Teoriia i praktyka tekhnichnoi pidhotovky vchyteliv trudovoho navchannia: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv. 38 s. [in Ukrainian].

5. Matviienko, O. (2010). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedagogichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi shkoly pershoho stupenia: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04. Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 496 s. [in Ukrainian].

6. Modelirovanie deyatel'nosti specialista na osnove issledovaniya. pod. red E. Smirnovoj. L. : Leningradskij gosuniversitet. 1984. 177 s. [in Russian].

7. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky. Baza danykh [Zakonodavstvo Ukrainy]. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennia: 11.10.2019). [in Ukrainian].

8. Orshanskyi, L. (2015). Profesiinyi rozvytok i formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho vchytelia tekhnolohii u navchalno-profesiinii diialnosti. Psykholoho-pedagogichni problemy silskoi shkoly. Vypusk 52. S. 68-73. URL :

https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/52/11.pdf (data zvernennia: 16.08.2019). [in Ukrainian].

9. Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk. Yu. O. Prykhodko, V. I. Yurchenko. Kyiv: Karavela. 2012. s. 157. [in Ukrainian].

10. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 20 tysiach sliv i slovospoluchen. NAN Ukrainy, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni; uklad. O. I. Skopnenko, T. V. Tymbaliuk. K. : Dovira., 2006. 789 s. [in Ukrainian].

11. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t filosofii im. H. S. Skovorody; [red. kol.: V. I. Shynkaruk ta in.]. K. : Abrys. 2002. 742 s. [in Ukrainian].

12. Khutorskoi, A. (2003). Deiatelnost kak sodержanye obrazovaniya. Narodnoe obrazovanye. № 8. S. 107-114. [in Russian].

13. Shevchenko, L. (2019). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti: dys. ... d-ra ped.. nauk: 015 - profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) spetsializatsiia: 13.00.04 - teoriia i metodyka profesiinoi osvity. 01 Osvita. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 568 s. [in Ukrainian].

14. Markocki, Z. (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. Tom II. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. PIB, Radom. S. 15-21.

irena52@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., професор Бенера В.Є.

ГУМАНІЗАЦІЯ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ

Ідея гуманізації і гуманітаризації освіти має давнє коріння. Але її дійсна реалізація виявилася можливою лише в умовах демократизації суспільних процесів. Адже справжня гуманізація передбачає не тільки прагнення до людяності, але й впровадження гуманістичних засад у соціальні відносини. Проте розвиток гуманістичної традиції в освіті в контексті її демократизації сьогодні пов'язується переважно з подоланням технократизму як способу мислення і діяльності. Тому в навчальних закладах України особлива увага звертається на необхідність поглиблення гуманітаризації інженерно-технічної та природничо-наукової освіти. Але гуманізація освіти також передбачає орієнтацію навчально-виховного процесу на суб'єкт-суб'єктні відносини, в яких формуються найкращі демократичні якості тих, хто навчається – їх прагнення свободи, активна життєва позиція, ініціативність, готовність до колективної інтелектуальної діяльності тощо.

У статті наголошується, що гуманізація і гуманітаризація освіти припускають реалізацію принципово нової її спрямованості, пов'язаної не з підготовкою «знеособлених» майбутніх фахівців, а з досягненням гармонійно й професійно розвиненої особистості. Гуманістична спрямованість освіти змінює традиційне уявлення про таку її мету, як узвичаєне формування системи знань, умінь і навичок. Сьогодні гуманістична мета освіти вимагає негайного перегляду її змісту, який повинен включати не тільки новітню науково-технічну інформацію, а й гуманітарні особистісно розвиваючі знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно ціннісне ставлення до світу й людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях. Таким чином, гуманізація та гуманітаризація освіти в контексті її демократизації передбачає реалізацію людиновимірного орієнтованого навчання, спрямованого на гуманізацію соціального, соціально-політичного та соціально-культурного середовища.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація освіти, гуманітаризація освіти, демократизація освіти.

HUMANIZATION AND HUMANITARIANIZATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS DEMOCRATIZATION

The idea of humanization and humanitarianization of education has long roots. But its actual implementation was possible only in the context of democratization of social processes. After all, true humanization involves not only the pursuit of humanity, but also the introduction of humanistic principles in social relations. However, the development of the humanistic tradition in education in the context of its democratization today is mainly associated with overcoming technocracy as a way of thinking and acting. Therefore, in educational institutions of Ukraine special attention is paid to the need to deepen the humanization of engineering and science education. But the humanization of education also presupposes the orientation of the educational process on subject-subject relations, in which the best democratic qualities of learners are formed - their desire for freedom, active life position, initiative, readiness for collective intellectual activity, etc.

The article emphasizes that the humanization and humanitarianization of education involves the implementation of a fundamentally new direction, not related to the training of «impersonal» future professionals, but to achieve a harmonious and professionally developed personality. Today, the humanistic goal of education requires an immediate review of its content, which should include not only the latest scientific and technical information, but also humanitarian personal development knowledge and skills, creative experience. Thus, the humanization and humanitarianization of education in the context of its democratization involves the implementation of human-oriented learning aimed at humanizing the social, socio-political and socio-cultural environment.

Keywords: humanism, humanization of education, humanitarianization of education, democratization of education.

У сучасній науці й філософії сутність поняття «гуманізм» розкривається як «щось людське, властиве справді освіченій людині», гуманність – як «людяність, благодущність, людинолюбство, милосердя, любов до ближнього» [1], а гуманізація – як «визнання людини як особистості, її права на свободу, реалізацію її спроможностей, утвердження блага людини як провідного критерію суспільних відносин» [2, с. 34]. Отже, у широкому розумінні під гуманізмом розуміється прагнення до людяності, внесення гуманістичних засад у соціальні відносини. Сучасний гуманізм також часто пов'язують з вільнодумством, різноманітними формами нетеїстичних переконань, критичним мисленням, демократичними ідеалами та загальнолюдськими цінностями [3, с. 82].

Розвиток гуманістичної традиції в освіті в контексті її демократизації сьогодні пов'язується з подоланням феномену технократизму як способу мислення та діяльності. Технократичне мислення – «це світогляд,

істотними рисами якого є примат засобу над метою, часткової мети над смыслом і загальнолюдськими інтересами і цінностями. Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людських переживань і гідності» [4, с. 96].

«Антитехнократична тенденція втілюється в спробах гуманітаризації та гуманізації освіти» [5, с. 157], зазначає С. Клепко. В межах індустріальної цивілізації спосіб взаємодії людини з природою базувався переважно на механістичних принципах, які закладені в техніці, і через це визначає мислення та діяльність індивідів. Гуманітаризація протистоїть технократизмові, який глибоко в'ївся в тканину освітнього простору. Гуманізація освіти повинна подолати бездушний технократизм, вона протистоїть тоталітарним та авторитарним способам здійснення педагогічного процесу [6, с. 198], зазначає А. Сакун. Гуманітаризація освіти – це засіб глобальної гуманізації суспільства, який є необхідним для подолання негативних тенденцій у розвитку техногенної цивілізації [7, с. 85], зауважує Р. Євсович.

Ідея гуманізації освіти має велике філософсько-антропологічне й соціально-політичне значення, оскільки від її вирішення залежить стратегія суспільного руху, що може або гальмувати розвиток кожної конкретної особистості й цивілізації, або навпаки – сприяти йому. «Сучасна система освіти може зробити свій внесок у становлення сутнісних сил людини, її соціально цінних світоглядних і моральних якостей, які необхідні в майбутньому. Гуманістична філософія освіти спрямована на благо людини, на створення екологічної й моральної гармонії у світі», [8, с. 21] – зазначають сучасні педагоги.

Сам термін «гуманізація» в психолого-педагогічному аспекті тлумачиться по-різному. Деякі автори під «гуманізацією» розуміють необхідність гуманітаризації змісту освіти. Зазвичай, зазначає В. Возняк, під гуманітаризацією розуміють просте збільшення питомої ваги дисциплін гуманітарного циклу, оскільки вони причетні до особистісного самовизначення людини. Гуманітаризація, за задумом, повинна протистояти сцієнтизації освіти. Проте якщо справа обмежується лише перерозподілом навчальних годин на ті чи інші предмети, нічого не зміниться. Необхідно олюднити сам педагогічний процес, адже знання, що привласнені у відчуженій від власних смислів суб'єкта формі, виражені і завчені за формальною схемою, на практиці не реалізуються» [9, с. 269]. Саме тому гуманітаризація освіти постає як підвищення статусу гуманітарних дисциплін, що передбачає як збільшенню їх «питомої ваги», так і якісні зміни складових їхнього відновлення, звільнення від примітивного схематизму, виявлення загальнолюдських цінностей, «олюднення», диференціації та індивідуалізації навчального матеріалу [10, с. 64]. Це надає можливість учням та студентам оволодіти не лише певною сумою знань у тій чи іншій сфері, але й загальнолюдською культурою, на основі якої здійснюється розвиток особистості. Адже, як

відомо, «утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру» [11, с. 326].

Традиційно особлива увага приділяється гуманітаризації інженерно-технічної та загалом негуманітарної освіти. Необхідність посилення гуманітарного та фундаментального компонентів інженерно-технічної освіти пов'язується, між іншим, із особливостями постіндустріального розвитку та новітніми технологіями виробництва, такими, як: гуманізація техніки, що проявляється і в структурі, і в характері її застосування – зростає виробництво техніки, що задовольняє потреби людини, надає праці більш творчого характеру; підвищення наукоємності виробництва, пріоритету високотехнологічних систем; мініатюризація техніки, деконцентрація виробництва, запрограмованого на швидку реакцію щодо змін технологій і попиту на продукцію. Як наслідок висувуються вимоги щодо збільшення обсягу гуманітарних дисциплін у загальному обсягу навчальних дисциплін (вони мають становити не менше 15-20 % для негуманітарних вищих навчальних закладів, і їх відсоток повинен збільшуватись); усунення міждисциплінарних розривів як по вертикалі, так і по горизонталі; обов'язкової наявності поглибленої мовної підготовки [12, с. 11-12].

Результатом гуманітаризації інженерно-технічної освіти має бути засвоєння майбутніми фахівцями основ гуманітарних і соціально-економічних наук; високий рівень професійної етики, правової та екологічної усвідомленості; уміння самоорганізації й організації колективу працівників на діалогічних засадах; володіння культурою мислення; здатність до переоцінки та аналізу власних професійних можливостей; уміння набувати нові знання й передавати їх іншим; усвідомлення соціальної ролі майбутньої професійної діяльності тощо [13, с. 106]. Адже, гуманітаризація освіти як така покликана забезпечити підготовку людей до ефективного існування в умовах змінюваності та невизначеності, сприяти формуванню навичок до оцінки проблем та вміння їх раціонального вирішення, стимулювати потреби продуктивного творчого характеру [14, с. 178]. Інші дослідники не схильні ототожнювати процеси гуманізації та гуманітаризації освіти. Гуманізація трактується ними значно ширше – як «теоретична і практична орієнтація всієї освітньої системи на забезпечення успішності процесу дорослішання й соціалізації кожної людини, її ментального, психічного і фізичного розвитку, формування спроможності до екобезпечної діяльності й активної участі в житті суспільства, держави тощо» [15, с. 61]. Згідно такому підходу гуманізація освіти передбачає втілення в життя вихідних керівних положень, при дотриманні яких учні переконуються в тому, що людина – не засіб, а самоціль суспільства. З раннього дитинства у них пробуджується інтерес до оточуючого світу, інших людей і до самих себе, відбувається їх становлення як особистості [16, с. 137]. У такому контексті гуманізація постає ключовою ланкою нового педагогічного мислення – як такого, що центрує увагу на людині та осмисленні останньою своєї діяльності [10, с. 63].

Окрім того, гуманізація освіти в наукових і педагогічних колах розуміється як процес, як одна з тенденцій розвитку освіти, як принцип її побудови і принцип концепції виховання. Нерідко головним при цьому вважається гуманне ставлення до тих, хто навчається, дотримання «засад гуманності», яку, в свою чергу, ототожнюють із гуманізмом, оскільки гуманність (людяність), будучи властивістю свідомості, чуттєвої сфери і поведінки людини, передбачає добре ставлення до оточення, співпереживання іншим, сприяння їхньому благу, за умов відсутності причин для іншої поведінки, а гуманізм підкреслює можливість «прогресивного розвитку індивідів і спільнот та розширення простору їхньої свободи» [17, с. 59].

Окремі дослідники гуманізацію освіти трактують досить вузько як демократизацію характеру взаємодії викладача і студентів, де обидва учасники виступають активними паритетними, рівноправними, за мірою їх знань та можливостей, партнерами. Як зазначає А. Вербицький, «гуманістичні умови навчання, демократичні відносини між викладачами й студентами, творча обстановка міжособистісної взаємодії та спілкування «виробляють» один тип особистості, а авторитарно-бюрократична технологія «передання» інформації – суттєво інший» [18, с. 67]. Такий спосіб організації «педагогічної взаємодії» викладача і студента, коли пасивність студента в колективній, взаємодоповнюючій співпраці всіх рівноправних учасників навчального процесу стає неможливою, рефлектує глибинну сутність процесу гуманізації освіти.

Гуманізація освіти у такому розумінні передбачає орієнтацію навчально-виховного процесу на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли головною фігурою у навчанні є не викладач, а учень, студент, який зацікавлений у засвоєнні знань [17, с. 158]. Саме той, хто навчається, є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка може бути досягнута, наприклад, за допомогою проблемно-діалогового викладання. Активність досягається через почуття внутрішньої свободи через визнання права на вибір, що добре узгоджується з технологіями модульного навчання, які пропагує Болонський процес, методологічною базою якого є філософія неогуманізму, прийнята Римським клубом.

Варто відзначити, що термінологічна нез'ясованість гуманізації і гуманітаризації зумовлена лінгвістичною схожістю «ядерних» коренів цих слів, від яких вони беруть своє походження. Термін «гуманізація» (від латинського слова *humanus* – людський, людяний) тлумачиться як «поширення та утвердження принципів чуйного ставлення до людини, турботи про благо та поваги до її гідності в якій-небудь сфері суспільного життя», а гуманітаризація (від лат. *humanitas*, фран. *humanitaire* – людська природа, освіченість) набуває значення «орієнтації діяльності людини на досягнення суспільних наук, що вивчають людину та її культуру, або стосується людського суспільства, людини як члена суспільства, її прав та обов'язків» [19, с. 100]. Таким чином, зосередженість на людині, пріоритет

цінності її індивідуальності над цінностями суспільно-політичних інститутів – так може бути сформульована спільна думка, що лежить в основі обох тлумачень.

Лінгвістично-етимологічний аналіз термінів «гуманізація» та «гуманітаризація» дає можливість зробити висновок про спрямованість процесів, що презентуються цими термінами в теорії педагогіки, на формування особистісної зрілості та «олюднення» змісту освіти в загалом [10, с. 65]. Тому концепція гуманізації змісту освіти нерозривно пов'язана з її гуманітаризацією. Гуманізація передбачає визнання цінності людини як особистості, а знання про людину, формування гуманістичних міжособистісних відносин забезпечує гуманітаризація освіти [7, с. 84]. Перша методологічно й теоретично обґрунтовує шляхи формування особистості фахівця. Друга – реалізує ці ідеї. Як зазначає А. Сакун, гуманізація створює необхідну основу для гуманітаризації, а остання, своєю чергою, доводить гуманізацію до дійсної форми [6, с. 198].

Як взаємно залежні, процеси гуманізації та гуманітаризація освіти припускають реалізацію принципово нової її спрямованості, пов'язаної не з підготовкою «знеособлених» майбутніх фахівців, а з досягненням гармонійно й професійно розвиненої особистості. Гуманістична спрямованість освіти змінює традиційне уявлення про таку її мету, як узвичаєне формування системи знань, умінь і навичок. Сьогодні гуманістична мета освіти вимагає негайного перегляду її змісту, який повинен включати не тільки новітню науково-технічну інформацію, а й гуманітарні особистісно розвиваючі знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно ціннісне ставлення до світу й людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях [10, с. 64].

Гуманізація та гуманітаризація освіти припускають єдність загальнокультурного, морального й професійного розвитку особистості. Відомий український психолог Г. Балл визначає провідну ідею гуманізації освіти як орієнтацію цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість учня, гуманізацію її розвитку. Найважливішими складниками гуманізації освіти він вважає:

- гуманістичне переосмислення основних функцій освіти;
- гуманізацію сьогодення життя кожного учня;
- втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти;
- любов і повагу до учнів із боку педагогів;
- стимулювання розвитку суб'єктивних якостей учнів;
- запровадження в освіті діалогічних засад;
- виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей;
- розвиток і діяльність особистості педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти [17, с. 21].

Отже, гуманізація та гуманітаризація освіти в контексті її демократизації передбачають реалізацію людиновимірного орієнтованого

навчання, спрямованого на гуманізацію соціального, соціально-політичного та соціально-культурного середовища, тобто всі ті гуманістичні критерії процесу навчання, необхідні для розвитку творчих здібностей і навичок.

Гуманізація та гуманітаризація має охопити всі ланки безперервної освіти – від дошкільного виховання до післядипломної освіти («навчання впродовж життя»). Водночас саме класична університетська освіта, у межах якої споконвічно втілюється в життя принцип свободи освіти й особи, є найбільш придатним ґрунтом для всебічного розвитку особистості. Як зазначає ректор Києво-Могилянської академії В. Брюховецький, лише «в університетах можна створити такі умови, в яких людина розкриє свій талант, зрозуміє, в чому він полягає. І можна створити такі умови, коли людина відчує смак свободи: як брунька розкривається, так і вона вибухне і раптом зрозуміє, яке це велике благо – бути вільною. Говорити і діяти так, як ти хочеш, у межах, очевидно, суспільних норм і правил, але так, як ти хочеш, а не так, як тобі вказують. Ці дві речі може зробити тільки справжній університет» [19, с. 20]. Отже, найнагальніше завдання університету полягає у формуванні такого рівня свободи, за якого особа здійснює власний життєвий проєкт у формі суспільного внеску. Свободу не можна передати студентам у формі готових знань, які треба запам'ятати. Вони мають вчувати її упродовж свого навчання. Власне, тоді свобода вчитися й відповідати за результати свого навчання, свобода спілкуватися, приймати самостійно рішення стане істотною рисою освіченої людини. Свобода університетського життя, переконаний В. Брюховецький, через його випускників буде непомітно, але послідовно завойовувати життєвий світ суспільства.

Крім того, гуманізації та гуманітаризації освіти сприяє сама свобода університетського життя, що має різні виміри – від особистісних до інституційних. Вони безпосередньо взаємопов'язані, позаяк міжвузівське співробітництво відкриває можливості для взаємообміну студентами та викладачами; використання зарубіжних програм, підручників, літератури та комп'ютерно-мережевих технологій. Принцип свободи освіти передбачає широку автономію університетів та демократизацію їхнього життя [19, с. 18]. Отже, демократизація освіти не можлива без її належної гуманізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Москва : Русский язык. Т. 1: А-З. 2000. 699 с.
2. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. Дніпропетровськ : Промінь. 2001. С. 34–39.
3. Силкіна С. О. Парадигма гуманізму в контексті сучасного філософського дискурсу. *Культура і сучасність* : зб. наук. праць. Київ : Міленіум. 2012. № 2. 262 с.

4. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: ВІПОЛ. 2000. С. 81–107.
5. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. Полтава: ПОІППО. 2007. 420 с.
6. Сакун А. Проблема гуманізації освіти в контексті особисто-орієнтованого підходу. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 193–201.
7. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний контекст. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 5 (52). С. 79–87.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. Москва: Школьная пресса, 2002. 512 с.
9. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. 2008. 357 с.
10. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія як ключова складова гуманізації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2010. № 2. С. 62–66.
11. Сущенко Т. І. Важливі тенденції суспільного розвитку та їх вплив на посилення педагогізації освітніх процесів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35 (88). С. 323–330.
12. Бахтіярова Т. Ш., Язвінська О. М. Комплексний підхід до гуманізації інженерно-технічної освіти в контексті фундаменталізації професійної підготовки. *Вісник: збірник наукових праць НТУ*. 2011. Вип. 24 (1). С. 8–13.
13. Шаргун Т. О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 102–108.
14. Цимбалюк Н. М., Калініченко В. І. Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010. № 891 С. 176–179. Режим доступу: http://www.sociology.kharkov.ua/socio/docs/magazin/vesnik_soc/891.pdf.
15. Євсович Р. В. Тезарусний підхід до визначення поняття гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 2 (55). С. 58–68.
16. Брежнева С. Визначення змісту основних принципів гуманізації навчально-виховного процесу молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2015. №1 (120). С. 137–141.
17. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута». Вид-во «Волинь». 2008. 232 с.
18. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [метод. пособие]. Москва: Высшая школа. 1991. 207 с.
19. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.

REFERENCES

1. Dal, V. Y. (2000). Tolkovyi slovar zhyvoho velykorusskoho yazyka : v 4 t. [The Russian language dictionary]. Moskva : Russkyi yazyk. 699 p. [In Russian].
2. Romanenko, M. I. (2001). Humanizatsiia osvity : kontseptualni problemy ta praktychnyi dosvid : monohrafiia. [Humanization of education : conceptual problems and practical experience: monograph]. Dnipropetrovsk : Promin. pp. 34–39. [In Ukrainian].
3. Sylkina, S. O. (2012). Paradyhma humanizmu v konteksti suchasnoho filozofskoho dyskursu [The paradigm of humanism in the context of modern philosophical discourse]. Culture and modernity: collection of scientific works. K. : Milenium. vol. 2. 262 p. [In Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (2000). Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia. [The content of general education and its humanization]. Neperervna profesiina osvita : problemy, poshuky, perspektyvy. Ukrainian scientific journal. K.: VIPOL. pp. 81–107. [In Ukrainian].
5. Klepko, S. F. (2007). Konspekty z filozofii osvity. [Summaries of the philosophy of education]. Poltava. POIPPO. 420 p. [In Ukrainian].
6. Sakun, A. (2012). Problema humanizatsii osvity v konteksti osobysto-oriientovanoho pidkhodu. [The problem of humanization of education in the context of personal-oriented approach]. Filozofski obrii. Ukrainian scientific journal. № 28., pp. 193–201. [In Ukrainian].
7. Yevsovyh, R. V. (2012). Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia vyshchoi osvity v Ukraini: istorychnyi kontekst. [Humanization and humanization of higher education in Ukraine: historical context]. Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka. Ukrainian scientific journal. № 5 (52). pp. 79–87. [In Ukrainian].
8. Slastenyn, V. A., Ysaev Y. F., Myshchenko A. Y., Shyianov E. N. (2002). Pedahohyka : Ucheb. posobye dlia studentov ped. ucheb. zavedenyi. [Pedagogy]. Tutorial. M. : Shkolnaia pressa. 512 p. [In Russian].
9. Vozniak, V. S. (2008). Spivvidnoshennia rozsudku i rozumu yak filozofskopedahohichna problema. [Correlation of reason and mind a philosophical-pedagogical problem]. Monograph. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychiy viddil Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Ivana Franka. 2008. 357 p. [In Ukrainian].
10. Honchar, O. V. (2010). Pedahohichna vzaiemodiia yak kliuchova skladova humanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Pedagogical interaction as a key component of humanization of the educational process in a higher educational institution]. Naukovi zapysky. Seriia : Pedahohika. Ukrainian scientific journal. № 2. pp. 62–66. [In Ukrainian].
11. Sushchenko, T. I. (2014). Vazhlyvi tendentsii suspilnoho rozvytku ta yikh vplyv na posylnnia pedahohizatsii osvityv. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. [Important trends in social development and their impact on strengthening the

pedagogization of educational processes]. Collection of scientific works. Vol. 35 (88). pp. 323–330. [In Ukrainian].

12. Bakhtiarova, T. Sh., Yazvinska O. M. (2011). Kompleksnyi pidkhid do humanizatsii inzhenerno-tekhnichnoi osvity v konteksti fundamentalizatsii profesiinoi pidhotovky. [Complex approach to humanization of engineering and technical education in the context of fundamentalization of professional training]. Visnyk: zbirnyk naukovykh prats NTU. Collection of scientific works, vol. 24(1), pp. 8-13. [In Ukrainian].

13. Sharhun, T. O. (2013). Humanizatsiia profesiinoi pidhotoky maibutnikh fakhivtsiv zaliznychnoho trasportu. [Humanization of professional training of future railway transport specialists]. Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Collection of scientific works. Vol. 29. pp. 102–108. [In Ukrainian].

14. Tsymbaliuk, N. M., Kalinichenko, V. I. (2010). Problemy humanitaryzatsii vyshchoi osvity v Ukraini. [Problems of humanitarianization of higher education in Ukraine]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Ukrainian scientific journal. № 891. pp. 176–179. Access mode: http://www.sociology.kharkov.ua/socio/docs/magazin/vesnik_soc/891.pdf. [In Ukrainian].

15. Yevsovych, R. V. (2013). Tezarusnyi pidkhod do vyznachennia poniattia humanizatsiia ta humanitryzatsiia vyshchoi osvity. [Thesaurus approach to defining the concept of humanization and humanization of higher education]. Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka. Ukrainian scientific journal. № 2 (55), PP. 58–68. [In Ukrainian].

16. Brezhneva, S. (2015). Vyznachennia zmistu osnovnykh pryntsyypiv humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu molodshykh shkolariv na urokakh muzychnoho mystetstva. [Determining the content of the basic principles of humanization of the educational process of junior high school students in music lessons]. Molod i rynok. Ukrainian scientific journal. № 1. (120). PP. 137–141. [In Ukrainian].

17. Ball, H. O. (2008). Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvitnii, psykholohichnii sferakh). [Landmarks of modern humanism (in the social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr : PP «Ruta», Vyd-vo «Volyn». 232 p. [In Ukrainian].

18. Verbytskyi, A. A. (1991). Aktyvnoe obuchenye v vyssshei shkole : kontekstnyi podkhod : [metod. posobye]. [Active learning in higher education : a contextual approach]. Methodical manual. M. : Vysshaia shkola. 207 p. [in Russian].

19. Kremen, V. M. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity. [Encyclopedia of Education]. K. : Yurinkom Inter, 1040 p. [In Ukrainian].

syladiy@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., професор Дем'яненко Н.М.



УДК 378:373.091.12.011.3-051

к. техн. н., доцент Бабій Н. В.

к. техн. н. Саланда І. П.

к. пед. н. Цісарук В. Ю.

к. пед. н. Гарматюк Р. Т.

DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-13-8> (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються методи застосування інформаційно-комунікативних технологій, їх роль у формуванні міжпредметних зв'язків у процесі підготовки педагогів професійного навчання здобувачів освіти спеціальності 015 Професійна освіта «Деревообробка». Охарактеризовано основні підходи до вивчення ІКТ у системі професійної педагогічної підготовки.

Проаналізовані науково-методичні джерела дослідження різних аспектів використання інформаційних технологій і засобів навчання з проблем педагогічної і професійної освіти. Праці більшості науковців проводились у спрямуванні застосування ІКТ під час вивчення окремих освітніх компонентів.

Визначено структуру і зміст системи вивчення засобів ІКТ в дисциплінах «Інформаційні технології та засоби навчання», «Нарисна геометрія, креслення», «Основи систем автоматизованого проектування виробів з деревини». На основі власного досвіду запропоновано методикку реалізації міжпредметних зв'язків при виборі тематики завдань для лабораторних і графічних робіт з зазначених освітніх компонентів.

Розкрито методикку планування лабораторних робіт, котрий передбачає накреслення виробів засобами ІКТ для подальшої їх реалізації в матеріалі у межах двох і більше дисциплін. Подано приклад виконання цього завдання з розроблення проекту меблевого виробу (підставка під прапори) і виготовлення його в матеріалі у міждисциплінарному зв'язку «Оснoв САПР виробів з деревини» і «Технологія меблевого виробництва».

Встановлено, що такий підхід забезпечує поєднання теорії і практики, значну економію часу та інтенсифікацію навчального процесу і покращує його якість в цілому.

Ключові слова: професійна освіта, ІКТ, педагог професійного навчання, міжпредметні зв'язки, системи автоматизованого проектування.

FORMATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

The methods of application of information and communication technologies are considered in the article. Their role in the formation of interdisciplinary links in the process of training teachers of vocational training of students majoring in 015 Vocational Education «Woodworking». The main approaches to the study of ICT in the system of professional pedagogical training are described.

Scientific and methodological sources of research of various aspects of the use of information technologies and teaching aids on the problems of pedagogical and professional education are analyzed. The work of most scientists was carried out in the direction of the use of ICT in the study of individual educational components.

The structure and content of the system of studying ICT tools in the disciplines «Information technology and teaching aids», «Descriptive geometry, drawings», «Fundamentals of computer-aided design of wood products» are determined. On the basis of own experience the technique of realization of interdisciplinary communications at a choice of subjects of tasks for laboratory and graphic works from the specified educational components is offered.

The method of planning laboratory works is revealed, which provides for the drawing of products by means of ICT for their further realization in the material within two or more disciplines. An example of this task in the development of a furniture product (flag stand) and its production in the material in the interdisciplinary relationship «Fundamentals of CAD of wood products» and «Technology of furniture production».

It is established that this approach provides a combination of theory and practice, significant time savings and intensification of the educational process and improves its quality as a whole.

Keywords: vocational education, ICT, teacher of vocational training, interdisciplinary links, computer-aided design systems.

Якісна підготовка висококваліфікованих педагогів професійного навчання неможлива без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Здобувачам освіти необхідні уміння і навички роботи з технічними та програмними засобами, що дозволить частково автоматизувати власну діяльність і позитивно вплинути на якість освітнього процесу закладу професійної освіти. Водночас такий підхід забезпечить можливість професійного розвитку майбутнього фахівця.

Формування професійних компетентностей і програмних результатів навчання сучасного педагога професійного навчання неможливе без

системної організації і структурно-логічної послідовності компонентів освітньої програми. Освітній процес повинен будуватися комплексно, ґрунтуючись на міждисциплінарних зв'язках та інтегрованому навчанні. Правильно сформульовані змістові модулі та доцільно вибрана тематика завдань з предметів, які передбачають вивчення засобів ІКТ позитивно позначаються на результатах навчання і стануть своєрідним інструментарієм фахових дисциплін, забезпечать професійну спрямованість підготовки.

Тому актуальним є визначення змісту і логічної структури підготовки педагогів професійного навчання спеціальності 015 Професійна освіта «Деревообробка» засобами ІКТ та їх роль у формуванні міжпредметних зв'язків.

Проблемам використання ІКТ у системі підготовки педагогів професійної освіти присвячено дослідження В. Бойчука, Р. Горбатюка, Р. Гуревича [3], П. Кузьменка [7], Л. Коношевського, Е. Кузнецова, В. Монахова, Н. Морзе, Ю. Рамського, І. Цідила, М. Яшанова та інших.

Також для напряму нашого дослідження важливими є праці І. Коваленко [5], Т. Осипової [9], С. Рябець, Л. Салапак, Т. Якимович та ін.

Зокрема І. В. Коваленко запропонував модель та методику навчання деревообробці майбутніх учителів технологій, спрямовану на активізацію самостійної роботи студентів через впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій [5].

О. Гервас зазначає важливість ознайомлення учнів ПТНЗ з можливостями ІКТ у сфері деревообробного виробництва. Для цього сам викладач має бути добре обізнаним у перевагах і недоліках сучасних комп'ютерних програм для проектування різноманітних виробів з деревини [2].

П. Кузьменко здійснив аналіз використання сучасних інформаційних технологій при підготовці фахівців професійної освіти з деревообробки. Зокрема, вчений виділив вісім типів комп'ютерних засобів, які використовуються у навчанні на основі їх функціонального призначення:

1. Презентації.
2. Електронні енциклопедії.
3. Дидактичні матеріали.
4. Програми-тренажери.
5. Системи віртуального експерименту.
6. Програмні системи контролю знань.
7. Електронні підручники та навчальні курси.
8. Навчальні ігри та розвиваючі програми [7].

Науковець В. Кондель досліджує використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання дисциплін професійного циклу напряму «деревообробка» через впровадження дистанційного навчання та шляхи вдосконалення навчального процесу [6].

О. Осипов розкриває використання інформаційних засобів навчання в організації практичних робіт і виготовленні виробів з деревини [9].

Особливої уваги для нашого дослідження заслуговують праці Н. Титової, яка визначає, що значення міждисциплінарних зв'язків у підготовці педагогів професійного навчання надзвичайно важливе, адже успішна їх реалізація дозволяє осмислити в подальшому полідисциплінарність та трансдисциплінарність, як стратегії тривалого і продуктивного розвитку наукового знання [13].

Цю траєкторію, щодо умов реалізації міжпредметних зв'язків з використанням ІКТ у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців підтримує і О. Мацюк [8].

Здійснений аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідження різних аспектів використання інформаційних технологій і засобів навчання є однією з найважливіших проблем педагогічної та професійної освіти. Праці більшості науковців проводились у спрямуванні застосування ІКТ під час вивчення окремих освітніх компонентів.

Проблеми використання ІКТ, їх зміст і структурованість, побудова на принципах науковості та використанні міжпредметних зв'язків, комплексного використання в освітньому процесі ЗВО, застосування в професійній підготовці студентів педагогічних спеціальностей, успішно вирішуються на гуманітарно-технологічному факультеті Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії, зокрема й у межах ОП 015 Професійна освіта (Деревообробка).

На початковому етапі для здобувачів освіти викладається обов'язковий компонент «Інформаційні технології та засоби навчання». Метою цієї дисципліни є підготовка майбутнього фахівця до використання ІКТ в професійній діяльності. Зміст дисципліни передбачає проєктний підхід, що кардинально відрізняється від традиційного і загальноприйнятого підходу, а передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, що вимагають відповідного технічного оснащення [11].

Структурою предмета передбачені такі основні модулі: «Інформаційні технології та їх роль в освітньому процесі»; «Технології обробки інформації в текстовому вигляді»; «Технології обробки інформації у числовому вигляді»; «Мультимедійні технології»; «Інтернет технології в системі сучасних ІКТ»; «Використання технічних засобів навчання в освітньому процесі».

При вивченні модуля «Інформаційні технології та їх роль в освітньому процесі» визначається їх актуальність, форми, методи використання і значення в освітньому процесі.

Модуль «Технології обробки інформації в текстовому вигляді» передбачає вивчення текстових редакторів, їх функціональних можливостей при вивченні тем введення, редагування та форматування текстів використання on-line перекладачів, з метою професійного спрямування використовуються тексти з деревообробної тематики. Знання і вміння працювати з текстовими документами значно полегшують роботу при виконанні індивідуальних завдань, звітів до лабораторних робіт, оформленні конспектів та документації з практики. Значимість цього

модуля важко переоцінити, оскільки робота з текстовими документами у педагогічній діяльності є однією з основних.

Опрацювання інформації в числовому вигляді передбачає вивчення електронних таблиць. В обчисленнях використовуються дані з технології лісопильних і деревообробних виробництв, зокрема вивчаються методи розрахунку об'єму деревини, поставів для розпилювання колод, розрахунок корисного виходу пиломатеріалів та ін. Також вивчаються методи обчислення статистичних даних, побудова графіків і діаграм, що є необхідним для наукових досліджень здобувачів.

Модуль «Мультимедійні технології» спрямовує на вивчення технологій створення електронних презентацій, роботи зі звуковими файлами, створення відеофільмів. Сучасні професійні педагоги використовують різноманітні мультимедійні засоби для навчання студентів. Одним з найбільш прогресивних і ефективних вважається відеоурок. Із метою забезпечення міжпредметних зв'язків студентам запропоновано створити короткий навчальний відеофільм, де вони демонструють техніку виконання деревообробної операції, або демонструють деревообробний інструмент, одночасно коментуючи технологію його використання. Презентації також мають професійну тематику, але за принципами академічної свободи, як і тему відео студенти обирають самостійно.

Виконані завдання студенти представляють у формі навчального міні-проекту. Важливим є той факт, що використання подібного підходу сприяє розвитку так званих «soft skills»: вміння самопрезентації, навички нестандартного мислення, соціалізації і комунікації. Ці якості не тільки допомагають студенту підвищити свій власний рівень конкурентоспроможності на ринку праці, а й сприяють створенню адекватного образу майбутньої професії в освітній сфері.

Також освітній компонент визначає Інтернет-технології як засіб ІКТ. Вивчаються можливості пошуку і обміну інформацією. Також окремо розглядаються Інтернет-платформи для дистанційного навчання.

Заключним етапом дисципліни є навчання студентів використанню технічних засобів навчання в освітньому процесі. Дуже багато закладів професійної освіти мають фінансові можливості для забезпечення освітнього процесу мультимедійними проекторами, інтерактивними дошками та іншим сучасним обладнанням, тому фахові професійні педагоги повинні оперувати знаннями і вміннями їх застосування та експлуатації. Майстерність педагога професійно використовувати технічні засоби навчання надають можливість задіяти в процесі навчання різні види сприйняття, що в свою чергу покращить якість навчання.

На наступних курсах пропонуються навчальні дисципліни «Нарисна геометрія, креслення» [14] і «Основи САПР виробів з деревини» [15], метою яких є навчання студентів вищого педагогічного закладу освіти зображати геометричні форми на площинах, а по їх зображенню подати ці форми в просторі і уміти розв'язувати задачі геометричного характеру. Ознайомити

з методами нарисної геометрії, навчити вести технічну документацію згідно чинних стандартів, виконувати основні креслярські прийоми та операції, вміти користуватись вимірвальними інструментами, розв'язувати основні задачі. Ознайомлення і залучення студентів до 3D моделювання, ознайомлення з базовими інструментами роботи з 3D-об'єктами, креслення деталей вузлів верстатів, складання технічної документації на виготовлення виробів з деревини. Навчання і підготовка професійного конкурентоспроможного фахівця, затребуваного ринком праці в умовах інформаційного суспільства та швидко прогресуючих програмних й інтелектуальних продуктів.

Однією з професійних якостей майбутнього педагога професійної освіти є вміння читати і оформляти креслярсько-конструкторську документацію виробів з деревини. Навчання сучасної інженерної графіки неможливо без застосування інформаційних технологій – систем автоматизованого проектування. При вивченні обов'язкової дисципліни «Нарисна геометрія, креслення» формуються базові знання, необхідні для виконання технологічної документації, курсових, дипломних проєктів і, як наслідок, для подальшої професійної діяльності з використанням програмних продуктів для креслення.

Комплекс завдань починається з вивчення основ побудови графічних елементів, завершується побудовою складальних креслень і планувань ділянок цеху за допомогою використання засобів програм КОМПАС 3D і AutoCAD. У результаті виконання комплексних графічних робіт у студентів формуються стійкі практичні вміння:

- впровадження в креслення графічних примітивів з різними параметрами;
- автоматизації креслярсько-графічних робіт засобами інформаційних технологій;
- використання програмного середовища КОМПАС 3D, AutoCAD і Solid Works та виконання креслень деталей верстатів, утворених поверхнями обертання, використовуючи попередні побудови;
- виконання побудов повторюваних елементів креслення;
- виконання побудов різних з'єднань деталей;
- використання для побудови стандартних об'єктів бібліотеки [14].

Для завдань графічних робіт використовуються зображення, макети, деталі і механізми з дисципліни «Деревообробні верстати та інструменти». Виконуючи креслення здобувачі освіти детальніше вивчають конструкцію основних деталей і вузлів деревообробних верстатів, запам'ятовують їх розташування і технічні характеристики.

Реалізуючи графічне завдання у КОМПАС 3D, або AutoCAD вони детально розглядають внутрішню будову, вирізи, засоби кріплення, вираховують припуски. Використовуючи стандартні набори бібліотек значно пришвидшують роботу, оскільки не витрачають час на зображення основних кріпильних елементів і конструкцій.

Своєрідним логічним продовженням циклу інформаційної підготовки є вибіркова дисципліна «Основи САПР виробів з деревини», яка вивчає сучасні методи вирішення технічних завдань передбачаючи широке використання

спеціалізованих програмних продуктів, що дозволяють виконувати проектування на базі побудови віртуальних 3D-моделей розроблених виробів і їх компонентів.

Мета курсу – підготовка педагогів професійного навчання до використання систем автоматизованого проектування для розробки конструкторської документації засобами сучасних комп'ютерних технологій. Програмою передбачено вивчення основ таких програмних продуктів як PRO100, Astra – Конструктор, SolidWorks SWOOD та ін. [15].

Для забезпечення методичної складової і спрямуванню студентів на роботу в закладах освіти, крім іншого пропонується індивідуальне науково-дослідне завдання «Використання САПР на уроках виробничого навчання», у якому вони описують програми САПР, або теми та методику їх використання, які не увійшли до програми вивчення курсу «Основи САПР виробів з деревини».

Освітній компонент дуже пов'язаний із такими дисциплінами, як «Виробниче навчання» і «Технологія меблевого виробництва». Виконання лабораторних робіт передбачає накреслення виробів для подальшої їх реалізації в матеріалі. Такий підхід забезпечує поєднання теорії і практики, значну економію часу та інтенсифікацію навчального процесу. Прикладом виконання цього завдання є розроблення проекту меблевого виробу (підставка під прапори) Рис. 1 і виготовлення його в матеріалі (Рис. 2) у міждисциплінарному зв'язку «Основ САПР виробів із деревини» і «Технологія меблевого виробництва».

Важливою умовою є паралельне вивчення цих дисциплін, оскільки етапи проекту чергуються.

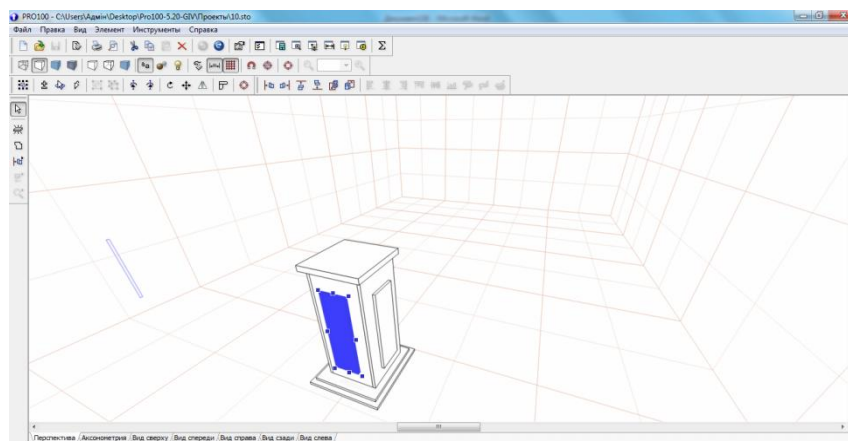


Рис. 1. Проект меблевого виробу (підставка під прапори)



Рис. 2. Меблевий виріб у матеріалі (підставка під прапори)

Студенти отримують технічне завдання і розробляють основні елементи конструкції виробу, відповідно до технологій меблевого виробництва та вимог конструкції (технічних, ергономічних, естетичних та ін.). Після ескізного проектування 3-D проєкт майбутнього виробу виконують у середовищі спеціалізованої програми. Виконання проєкту здійснювалося в програмному середовищі PRO100 [1].

Слід зауважити, що практично всі ці програми мають функцію імпорту текстур меблевих плит та фурнітури, що дозволяє візуалізувати виріб і, за потреби, внести корективи до початку його виготовлення. Функція експорту специфікації і перенесення даних у програми, котрі розраховують карту розкрою плити, мінімізує відходи виробництва [10].

На наступному етапі виріб реалізується у матеріалі. Здобувачі працюють у спеціалізованій лабораторії технології меблевого виробництва, оснащений відповідним обладнанням (форматно-розкрійний, крайкоключий верстати, електроінструменти для обрізання крайки, свердління, присадки, збирання та ін.).

Для виконання завдань графічного характеру необхідне спеціалізоване програмне і технічне забезпечення. Програмне забезпечення постійно удосконалюється, розширюється і спеціалізується. Застосування такого інструментарію стало звичайною практикою в роботі деревообробних і меблевих підприємств, підготовка робітничих кадрів для яких є основним завдання педагога професійної освіти з деревообробки [4].

На основі викладеного матеріалу зробимо наступні висновки:

- вивчення засобів ІКТ є необхідною умовою якісної підготовки педагогів професійної освіти;
- зміст предметів інформаційного спрямування має бути структурованим і відповідати логічній послідовності;
- забезпечення міжпредметних зв'язків і спрямування на майбутню професію є правильний підбір завдань та об'єктів навчання ІКТ та інших дисциплін;

- поєднання тем освітніх компонентів є важливою умовою виконання принципу зв'язку теорії з практикою;
- технічне забезпечення освітнього процесу має відповідати темпам науково-технічного прогресу і запитам ринку праці;
- використання ІКТ в освітньому процесі сприяє формуванню певного стилю мислення студента, навчає самостійно здобувати і актуалізувати знання, забезпечувати поєднання досить великої теоретичної підготовки з можливістю глибокого розуміння ряду фахових дисциплін на основі комп'ютерних засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. PRO 100 [Електронний ресурс]. URL: <http://ru.pro100.eu/pro100>. (Дата звернення: 10.02.2020 р.)
2. Гервас О. Підготовка майбутніх учителів до використання сучасних інформаційних технологій у процесі виготовлення саморобних приладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 4. С. 73–80
3. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 354–360.
4. Дзюба С., Пасічник В. Інформаційні технології проектування: Основи автоматизованого проектування. *Інформатика*. 2007. № 37–39 (421–423). С. 1–24.
5. Коваленко І. В. Методика навчання деревообробки майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.
6. Кондель В. Особливості викладання дисципліни «проектування деревообробних підприємств» з використанням сучасних інформаційних. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Дизайн-освіта майбутніх фахівців: теорія і практика»*. Полтава, 2017. С. 157–163.
7. Кузьменко П. І. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці фахівців професійної освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 53. С. 26–29.
8. Мацюк О. О. Реалізація міжпредметних зв'язків з використанням ІКТ у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56-57. С. 250-257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_56-57_33.
9. Осипов О. В. Проектування та виготовлення виробів із деревини. Київ: *Педагогічна думка*, 2001. 12 с.
10. Поротникова С. А. Обучение студентов современным методам проектирования конструкций из древесины. URL: http://symposium.forest.ru/article/2006/5_education/porotnikova_01.htm. (Дата звернення : 10.02.2020р.)

11. Саланда І. П. Інформаційні технології та засоби навчання: [робоча програма навчальної дисципліни для студентів 015 Професійна освіта (Деревообробка)]. Кременець. 2019 р. 18 с.

12. Сокотов Ю. Комп'ютерне конструювання меблевих виробів як професійна послуга майбутнього деревообробника. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019, Вип. 2. С. 142–151.

13. Титова Н. Вплив реалізації міждисциплінарних зв'язків на якість підготовки педагогів професійного навчання. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, 2018. 5.5. С. 66–76

14. Цісарук В. Ю. Нарисна геометрія, креслення: робоча програма за рівнем вищої освіти (першим (бакалаврським)), з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (Деревообробка) за освітньо-професійною програмою бакалавра] Кременець. [б.в.], 19 с.

15. Цісарук В. Ю., Гарматюк Р. Т. Основи систем автоматизованого проектування: [робоча програма за рівнем вищої освіти (першим (бакалаврським)), з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (Деревообробка) за освітньо-професійною програмою бакалавра]. Кременець, 2019 р. 18 с.

REFERENCES

1. PRO100 [Elektronnyi resurs]. URL: <http://ru.pro100.eu/pro100> [in Russian].

2. Hervas, O. (2012). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi vyhotovlennia samorobnykh prykladiv. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. Vyp. 4. S. 73-80. [in Ukrainian].

3. Hurevych, R. S. (2003). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnoho fakhivtsia. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen: zb. nauk. prats. za red. I. A. Ziaziuna, N. H. Nychkalo. K. S. 354-360. [in Ukrainian].

4. Dziuba, S., Pasichnyk, V. (2007). Informatsiini tekhnolohii proektuvannia: Osnovy avtomatyzovanoho proektuvannia. Informatyka. № 37-39 (421-423). S. 1-24. [in Ukrainian].

5. Kovalenko, I. V. (2017). Metodyka navchannia derevoobrobky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Tekst]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv. 20 s [in Ukrainian].

6. Kondel, V. (2017). Osoblyvosti vykladannia dystsypliny «proektuvannia derevoobrobnykh pidpriemstv» z vykorystanniam suchasnykh informatsiinykh. Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi zaochnoi konferentsii «Dyzain-osvita maibutnikh fakhivtsiv: teoriia i praktyka» Poltava. S. 157-163. [in Ukrainian].

7. Kuzmenko, P. I. (2018). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv profesiinoi osvity. Molodyi vchenyi. № 5.3. S. 26–29. [in Ukrainian].

8. Matsiuk O. O. (2017). Realizatsiia mizhpredmetnykh zviazkiv z vykorystanniam IKT u protsesi inshomovnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Vyp. 56–57. S. 250–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_56-57_33 [in Ukrainian].

9. Osypov, O. V. (2001). Proektuvannia ta vyhotovlennia vyrobiv iz derevyny. K. : Pedahohichna dumka. 12 s [in Ukrainian].

10. Porotnykova, S. A. (2006). Obuchenye studentov sovremennym metodam proektyrovaniya konstruktsyi yz drevesyny. URL : http://symposium.forest.ru/article/2006/5_education/porotnikova_01.htm [in Russian].

11. Salanda, I. P. (2019). Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia : [robocha prohrama navchalnoi dystsypliny dlia studentiv 015 Profesiina osvita (Derevoobrobka)]. Kremenets. 18 s [in Ukrainian].

12. Sokotov, Yu. (2019). Kompiuterne konstruiuvannia meblevykh vyrobiv yak profesiina posluha maibutnoho derevoobrobnyka. Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : pedahohika. Vyp. 2. S. 142–151. [in Ukrainian].

13. Tytova, N. (2018). Vplyv realizatsii mizhdystsyplinarnykh zviazkiv na yakist pidhotovky pedahohiv profesiinoho navchannia. OSVITNII DYSKURS: ZBIRNYK NAUKOVYKH PRATs. 5.5: 66–76. [in Ukrainian].

14. Tsisaruk, V. Yu. Narysna heometriia, kreslennia: [robocha prohrama za rivnem vyshchoi osvity (persnym (bakalavrskym)), z haluzi znan 01 Osvita / Pedahohika za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (Derevoobrobka) za osvitno-profesiinoiu prohramoiu bakalavra] Kremenets; [b.v.], 19 s [in Ukrainian].

15. Tsisaruk, V. Iu., Harmatiuk, R. T. (2019). Osnovy system avtomatyzovanoho proektuvannia: [robocha prohrama za rivnem vyshchoi osvity (persnym (bakalavrskym)), z haluzi znan 01 Osvita / Pedahohika za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (Derevoobrobka) za osvitno-profesiinoiu prohramoiu bakalavra]. Kremenets. 18. [in Ukrainian].

vitaliytsisaruk@meta.ua

Рецензент: д. пед. н., Курач М. С.

УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ У МАСОВУ ШКІЛЬНУ ПРАКТИКУ

Упровадження трактовано як самостійну проблему, специфічний науковий феномен, від якого залежить рівень педагогічної освіти, професійна компетентність учителя. Схарактеризовано стан та умови оптимального співвідношення освітньої теорії і практики на сучасному етапі. Виявлено основні типи упровадження, обґрунтовано критеріальні ознаки інновацій для оцінки і відбору нового з метою використання в практиці. Розроблено поетапний процес упровадження інноватики в практику закладів освіти.

Ключові слова: упровадження, теорія, наука, практика, типи упровадження, критеріальні ознаки, процес упровадження.

Boyko A. M.

AN INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL THEORY IN MASS SCHOOL PRACTICE

Introduction is an independent problem, a specific scientific phenomenon that influences professional competence of teacher. The concept of «introduction» is interpreted as a specially organized systematic process aimed at improving pedagogical practice based on innovations (new achievements of pedagogical science, pedagogical technologies, model experience) that includes values, quality of knowledge, skills and abilities of students that contribute to the development of professional competencies of teachers, and, consequently, provide their lifelong education and high competitiveness.

Teacher should have practice-oriented criteria to find innovations and introduce them in his activity, i.e. to have a model picture of the object of introduction. Introduction should be mandatory, focused, systematic and manageable process that is objective, motivated and independent of enthusiasm, desires and preferences. The introduction process for operational use should be accompanied by scientist, author of innovations and it should include a set of scientific and methodological developments. This is a joint work of scientists and methodological bodies. The main element of introduction should be a comprehensive study and scientific selection of its object. An important stage in introduction is a focused creation of the best practices in activities of the best teachers in school based on the idea that is being introduced. The success of introduction depends on teaching staff's competencies and belief in the effectiveness of the object of introduction.

Such criteria for assessment and selection of innovations for practical use as up-to-dateness, humanity, child orientation, readiness of innovations for

implementation, teachers's competencies for introduction, continuity with previously achieved experience, compliance with general trends of the development of national education system, integrity, harmonization, effectiveness in modern conditions, real benefits from introduction have been justified.

An introduction of innovations in school practice has included four stages: search-determining (selection and introduction in object of implementation); creative-cognitive (conscious introduction in innovations); pragmatic-clarifying (preparation and adaptation of innovations to practice, creation of exemplary experience in practice of the best teachers); final (mass introduction).

The focus has been on understanding an importance and place of innovations in the holistic functioning of education, dialectical contradiction between the old and the new, determining an optimal place of innovation in the work of educational institution or teacher.

Key words: introduction, theory, science, practice, types of introduction, criteria, introduction process.

«Перетворення... наукових істин у живий досвід творчої праці – це найскладніша сфера взаємозв'язку теорії з практикою»

*В.О. Сухомлинський
Розмова з молодим директором школи*

«Практика неможлива без теорії, теорія неможлива без практики»

*А.С. Макаренко
Педагоги пожимають плечами*

Сьогодні рейтинг і престиж країни визначається не лише розвитком науки, а насамперед оперативністю і повнотою використання її досягнень у практиці. Впровадження виступає головною умовою прискореного розвитку педагогічної теорії й освітньої практики. Актуальність проблеми впровадження зростає зі збільшенням вимог до якості діяльності освітніх закладів і, разом із тим, – прямо пропорційно усвідомленню ролі науки в усіх цивілізаційних процесах. Проте результати педагогічної науки ще не знаходять оперативного практичного використання. Тому глобалізаційний розвиток суспільства на сучасному етапі все настирливіше вимагає подальшої наукової розробки теорії педагогіки, водночас із експериментальним дослідженням удосконалення співвідношення і взаємодії педагогічної теорії і шкільної практики, процесу впровадження.

Питання співвідношення педагогічної теорії і практики вивчалися сучасними українськими вченими (В. Андрущенко, І. Гавриш,

Н. Дем'яненко, В. Кремень, М. Красовицький, В. Луговий, О. Мороз, В. Євдокимов, О. Савченко, інші). Актуальність проблеми особливо зросла в умовах інноваційного руху в науці й практиці. Тому *метою статті* нами визначено аналіз авторських наукових пошуків у галузі впровадження педагогічної інноватики, розкриття стану та умов оптимального співвідношення педагогічної теорії і практики, виявлення основних видів і типів упровадження, обґрунтування критеріальних ознак відбору нового для використання в практиці, а також розроблення поетапного процесу впровадження інноватики в практику освітньої діяльності школи.

Упровадження сприяє піднесенню рівня педагогічної майстерності, ширше – педагогічної культури і громадянських почуттів, ще ширше – професійної компетентності вчителя, усієї педагогічної освіти, зокрема освоєнню в сучасних умовах глибинного змісту понять «людиноцентризм», «суб'єкт-суб'єктні відносини» як основи гуманізації закладу освіти, перебудову на цій основі відтворювального навчання в навчання інноваційне, творче, випереджувальне, інтеграцію педагогічної науки і практики, єдність інноваційності й традиційності, високу якість навчання і виховання. Без інноваційних пошуків і нововведень система закріпиться і припинить свій розвиток, а без збереження національної культури і традицій може відбутися її руйнування.

Це підтверджує залежність ефективності освітнього процесу від загального рівня науки, передової практики, педагогічних технологій, а точніше – від застосування їх у педагогічній діяльності. А отже, зрозуміло, що педагогічна наука не повинна залишатися мертвим творінням.

Ми віримо в творчі сили вчительства, в розвиток його ініціативи і самодіяльності, тому для педагогічної науки характерна підтримка всіх паростків новаторства, перевірка нових ідей, досвіду та технологій, підготовка до впровадження найефективніших із них у масову практику. Сфера практичного досвіду – це живильний ґрунт для науки. А оскільки учитель – матір усіх професій на Землі, то педагогічне впровадження – запорука зростання прогностичної ролі педагогічної науки щодо всіх сфер суспільної практики.

Цілком логічно, що для сучасного стану розвитку педагогічної науки і практики характерне прагнення виділити впровадження як самостійну проблему, вивчити його в конкретних проявах як специфічний науковий феномен.

Педагогіка розглядається нами як самостійна наукова дисципліна, що поєднує методологічний, теоретичний і практичний компоненти. Теорія – це система педагогічних знань високого рівня узагальнень, що пояснює й удосконалює педагогічну практику. Якщо методологічні знання слугують фундаментом розвитку і теорії, і практики, то теоретичні – основою переважно практичної діяльності, її пояснення й удосконалення. Насамперед вони представлені в рукописі вченого. Президент НАПН України В. Г. Кремень, актуалізуючи діяльність учених з упровадження,

наголошує: «Підготовка рукопису – це лише проміжний, а не кінцевий продукт наукової роботи» [5].

Шкільна практика є первинною у відношенні до педагогічної теорії тому, що вона є формою відображення реальної дійсності, має дослідне походження, виступає основою і критерієм наукових теоретичних пошуків. Ось чому вченому належить постійно вивчати педагогічну практику, відчувати потреби і зміни, які в ній відбуваються, а вчителів – удосконалювати свою практичну діяльність на основі нових досягнень педагогічної науки.

При цьому виходимо із того, що теорія і практика розглядаються в органічній єдності як діалектично взаємопов'язані форми людської діяльності, що означають духовну і матеріальну сторони єдиного поняття. Але практика – вища (теоретичного) пізнання, бо вона має не лише перевагу загальності, але і безпосередньої діяльності. Виростаючи із практики, теорія перетворюється на практику, одночасно удосконалюючи її, і, збагачена практикою, – виступає початком нового відкриття. Як наслідок, розвиток науки в кожен даний період прямо пропорційний масі знань, успадкованих нею від попередніх поколінь. Базуючись на практиці сьогодення, пізнання відкриває перспективи розвитку, його велика перетворювальна сила в тому, що воно вказує практиці шляхи удосконалення або змін. Таким чином, теоретичне усвідомлення реальності, її відбиття й осмислення необхідне для успішної подальшої практичної діяльності.

Проте нові наукові ідеї самі по собі не в змозі впливати на практику. Ми можемо скільки завгодно ідеально планувати, але від цього нічого не зміниться, наукові ідеї залишаться порожнім звуком і мертвою схемою. Вони мають життєвий сенс тоді, коли починають служити практиці, коли люди, озброюючись новими знаннями, здійснюють на їх основі практичні дії, тобто впроваджують знання в життя. Отже, практична діяльність може бути успішною тією мірою, якою люди, використовуючи досвід, уже накопичений людством, кожного разу за допомогою впровадження приводять його у відповідність з новими досягненнями науки. Таким чином, людська практика є рушійною силою і кінцевою причиною прогресу, але обов'язковою умовою прогресу в розвитку теорії і практики є впровадження. Це означає, що від впровадження, оперативності і відпрацьованості його процесу – в прямій залежності ефективність і якість навчальної і виховної роботи в школі. Але, як відомо, не все, досягнуте наукою і передовим досвідом, впроваджується в практику.

Учителі повинні вміти правильно оцінювати нове (новації), співвідносити його з уже накопиченим досвідом, відбирати із нього необхідне для вдосконалення своєї практичної діяльності. А отже, вчитель повинен бути озброєний практикою зорієнтованими критеріальними ознаками відбору нового для впровадження його в свою діяльність, тобто мати модельне уявлення про об'єкт впровадження.

Експериментальна робота показала, що на даному етапі співвідношення педагогічної теорії і практики залежить від інтересу до педагогічної науки, усвідомлення її потрібності. Виступаючи перед учителями, вчені нерідко бачать, що теоретичні висновки й наукові узагальнення захоплюють далеко не всіх. Досвідчені працівники надають перевагу сценаріям, конспектам, іншим розробкам і методичним рекомендаціям практичного характеру, які завтра використають у своїй діяльності. Вони використовують наукову педагогічну продукцію переважно практичного рецептурного змісту. Суперечність між потенціалом наукових знань з педагогіки і недостатнім його використанням поглиблюється.

На основі дослідно-експериментальної роботи можна зробити такі висновки:

По-перше, впровадження мусить бути обов'язковим, цілеспрямованим, систематичним і керованим процесом. Процес повинен бути об'єктивним і мотивованим, не залежати від ентузіазму, бажань і уподобань директорів шкіл, вчителів, методичних органів і відділів освіти.

По-друге, об'єкт і процес упровадження для оперативного використання мусить відбуватися за участю вченого, автора інновацій, представлений у комплексі науково-методичних розробок. Це спільна робота вченого і методичних установ.

По-третє, головною ланкою впровадження мусить стати всебічне вивчення і відбір на науковій основі його об'єкта.

По-четверте, важливим етапом процесу упровадження є цілеспрямоване конструювання передового взірцевого досвіду в діяльності кращих педагогів школи на основі ідеї, що впроваджується.

По-п'яте, успішність упровадження залежить від підготовленості педагогічного колективу, його переконаності в ефективності об'єкта впровадження.

По-шосте, впровадження передбачає відмову педагогічного менеджменту від адміністративно-функціональної системи управління.

До недоліків, що гальмують оптимізацію співвідношення теорії і практики, директори шкіл і вчителі відносять: 1) неможливість одержання своєчасної кваліфікованої допомоги від учених; 2) байдужість учених до використання результатів їхньої наукової діяльності в практиці; 3) відсутність методичного супроводу об'єкта впровадження, часто він не представлений у розробках; 4) неналагодженість навчання керівників шкіл і вчителів з проблеми впровадження; 5) відсутність системи стимулювання інноваційної діяльності закладів освіти, педагогічних колективів, окремих учителів.

Відчувається гостра потреба в об'єктивних, однозначних науково-практичних критеріальних ознаках новацій для визначення їх оригінальності, новизни і цінності, особливо при організації впровадження. Основним і вирішальним загальним критерієм оцінки наукової значущості

більшості педагогічних досліджень мусить бути рівень використання їх результатів у практиці закладів освіти.

Варто мати на увазі, що нерідко вчителю-практику важко розібратися в численних концепціях і різних підходах до однієї й тієї ж проблеми. Вивчаючи літературу теоретичного характеру, намагаючись використовувати пропоновані рекомендації в своїй роботі, вчитель нерідко губиться перед різноманіттям і відмінністю трактувань того або іншого питання. Такі відмінності в науці закономірні. Вони характерні для процесу наукового пошуку, розробки педагогічної, як і будь-якої іншої, теорії. Тому вчителю необхідно давати матеріал у диференційованому і водночас об'єднаному, певному єдиному трактуванні, що синтезує різні точки зору, а також роз'яснювати, зіставляти і розкривати можливості участі вчителя у розв'язанні певної проблеми. Це завдання вченого.

Нами поняття «впровадження» розуміється як спеціально організований, систематизований процес, спрямований на вдосконалення педагогічної практики на основі інновацій (нових досягнень педагогічної науки, педагогічних технологій, взірцевого досвіду), які втілюються і виявляються у ціннісних орієнтирах, піднесенні якості знань, умінь і навичок учнів, сприяють підвищенню професійних компетентностей педагогів, а отже, забезпечують їхню освіту впродовж життя і високу конкурентоспроможність [3, с. 142].

До найважливіших наукових вимог щодо упровадження відносимо: 1) наявність актуального для практики нового знання; 2) його адресна спрямованість, доступність і повнота викладу; 3) визначення масштабів нововведень (Міністерство освіти і науки, регіон, район, заклад освіти); 4) наявність критеріальних ознак оцінки і відбору новацій для впровадження; 5) готовність педагогів-практиків до використання нового; 6) розроблення послідовних етапів упровадження.

Причини, які гальмують упровадження, мають місце як у сфері науки, так і у сфері практичної діяльності, оскільки, як ми переконалися, впровадження залежить від продуктивності науки і організаційних зусиль суб'єктів упровадження. За даними експерименту головні з них:

1. Недостатньо розроблена специфіка педагогічного менеджменту щодо впровадження науково-практичних інновацій.

2. Неінформованість (оперативна) значної кількості практичних працівників про конкретні досягнення педагогічної науки і досвіду.

3. Відсутність організованості, систематичності й послідовності в роботі з упровадження. Новатика часто не одержує необхідного «доведення».

4. Випадковість і стихійність у виборі об'єктів упровадження, а це призводить до того, що нерідко заклади освіти обирають для вивчення не ті проблеми і рекомендації, які відповідають їхнім можливостям і першочерговим потребам.

5. Недостатня допомога вчителю з боку вчених, керівних і методичних органів. Одержані результати показали, що більшість міських і сільських

шкіл не одержують інформації й цілеспрямованої допомоги при впровадженні.

6. Наявність лише окремих, розрізнених і теоретично недостатньо обґрунтованих, загальноописових рекомендацій щодо компонентів системи навчальної і виховної діяльності, внаслідок чого вчитель не має можливості усвідомити і реалізувати цілісну актуальну програму ефективності навчання і виховання.

7. Нове наукове знання, як правило, характеризує недостатня готовність до впровадження.

8. Гальмує впровадження байдужість більшості вчених щодо впровадження, відсутність їхньої чіткої інформації, пропаганди й агітації за власні нові концепції, ідеї, технології, досвід.

9. Недостатня теоретична, методична й психологічна підготовленість учителів та управлінь освіти до впровадження.

Аналіз причин, що перешкоджають упровадженню і вивченню масової практики дозволили визначити головну причину, що гальмує впровадження в умовах небувалого зростання потоку нової педагогічної інформації і масової творчості вчителів, – це невизначеність критеріальних ознак оцінки та відбору інноватики для впровадження в практику.

Щоб допомогти вчителю більш повно виправдовувати соціальні очікування і успішно організувати свою діяльність з виконання покладених професійних функцій, у сучасних умовах необхідно в першу чергу схарактеризувати сутність нового в результатах педагогічних досліджень, озброїти директорів шкіл, їхніх заступників, організаторів, учителів, класних керівників робочими критеріями оцінки і відбору нового. Тільки при наявності об'єктивних і практико орієнтованих критеріальних ознак педагога можуть, не втрачаючи багато часу, відібрати посправжньому нове і потрібне. А потім оперативно і повно впровадити його у свою діяльність.

Сьогодні наявність творчих починань і їх широка підтримка свідчить про те, що інтерес до інноватики, нового, новаторства, новацій стає законом педагогічної діяльності. Творча атмосфера у школі, формування нового типу шкільного працівника – дослідника і новатора, який прагне творчо осмислити кожен крок своєї педагогічної діяльності, ставлять завдання, перш за все, правильно зорієнтувати його в безперервному потоці інформації і нововведень, на єдино правильний і перспективний шлях спрямувати його творчу енергію і пошук.

У процесі свого розвитку «нове» і «старе» знаходяться завжди у діалектичному зв'язку. Поява нового є кінцем старих протиріч і початком нових. Невтомний творчий пошук, розвинене почуття нового – дорогоцінні якості педагогів. Разом із тим, намагаючись вникнути у сутність нового, педагогам не можна забувати про наступність. У єдності традицій і новаторства, наступності і сучасності полягає характерна риса розвитку в наш час.

Практика показує, що безперервний творчий пошук буде успішним тоді, коли в педагогічному колективі усвідомлять, що в період появи нового старе завжди залишається, протягом деякого часу сильнішим за нього. З іншого боку, нове привертає увагу вже тому, що вчора його не було, а сьогодні воно є. Тому нерідко вважають, що, як нове, значить, хороше, потрібно підтримати. Часто вислів: «У цьому педагогічному колективі багато інноваційних форм роботи» сприймається як заохочення. Але для позитивної оцінки інновації тільки тому, що вона нова за часом виникнення, явно недостатньо. Усяке новаторство, поняття, метод, форма оцінюються не датою виникнення, а тільки тим, чим вони корисні у практиці. Певну нову форму необхідно розглядати не саму по собі, а у єдності зі змістом, з тим, як вона працює, як служить справі, педагогічній практиці в руках директора, завуча, учителя, класного керівника.

Таким чином, нове характеризується за сукупністю таких основних ознак: а) відповідає об'єктивним вимогам і можливостям навчання і виховання на сучасному етапі розвитку освіти; б) ще не отримало масового розповсюдження, сфера його використання обмежена, але воно обіцяє бути перспективним у майбутньому; в) утримує в собі все прогресивне зі старого; г) відображає позитивні тенденції розвитку системи освіти і науки в конкретних умовах і майбутньому. Сутність нового в результатах педагогічних досліджень і передовому досвіді як їх загальна головна властивість, як їх закон полягає у тому, щоб зміст інновацій найбільш повно відповідав тенденціям суспільного розвитку, сучасній філософії освіти, оновленій парадигмі виховання, забезпечував практиці найвищу ефективність і найвищу якість при раціональних затратах праці педагога і учня.

«Рухаючись вперед, – писав В. І. Вернадський, – наука не тільки створює нове, але і неминуче переосмислює старе, пережите» [4, с. 112]. Більше того, ми поділяємо точку зору Е. А. Баллера, що «...одні і ті ж духовні, культурні цінності не тільки можуть служити людству протягом століть, але і у процесі використання (засвоєння) часто здатні ... знаходити нове застосування, і як наслідок цього, прогресувати у своєму значенні» [1, с. 42].

Насамперед виділяємо пряму реалізацію. До форм прямої реалізації належать науково-педагогічні розробки, які мають обов'язковий, «імперативний» характер для працівників освіти (програми, підручники, положення, інструкції, типові правила, циркулярні листи та інша продукція Міністерства освіти і науки, управлінь і відділів освіти).

Пряме або нормативне впровадження реалізує на практиці директивні документи з метою корінних змін або вдосконалення практики виховання і навчання. Масштабність такого впровадження знаходиться у прямій залежності від ступеня впливовості органу, що видав конкретний науковий нормативний документ. Такого роду наукова продукція обов'язкова для впровадження.

Значно ширшу сферу впливу на практичного працівника мають види побічної, ініціативної реалізації, опосередкованого, вибіркового впровадження. До них, як правило, належать: розробки вчених, продукція Інститутів НАПН України, кафедр педагогіки університетів, кабінетів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, рай(міськ)методкабінетів, районних і шкільних методоб'єднань, педагогічних рад (статті в періодичних, фахових виданнях, методичні листи, рекомендації, плакати, буклети, матеріали виставок і т. п., а також усні звіти, виступи, лекції, консультації, повідомлення на з'їздах, конференціях, педагогічних читаннях, зборах тощо), тобто увесь той лавиноподібний потік інформації, про який велася мова. Окрема частина цих матеріалів, безперечно, кожного дня трансформується, сприймається педагогами і включається в їхню практичну діяльність, здійснюючи постійний, але у зв'язку з відсутністю критеріїв часто безладний вплив на освітній процес у школі. Форми побічної реалізації не обов'язкові, не носять імперативного характеру. Але вони підлягають обов'язковій оцінці і відбору. Отже, в сучасних умовах, коли впровадження нового стає складовою частиною цілісного педагогічного процесу, озброєння педагогів критеріальними ознаками відбору інноватики стає об'єктивною необхідністю, викликаною особливостями взаємовідносин теорії і практики.

В обґрунтуванні й послідовності критеріальних ознак ми керувалися логікою відбору інноватики у співвідношенні її з практикою навчання і виховання [2; 3].

- «Актуальність» – «важливість, значущість чого-небудь» для подальшого удосконалення практики. «Відповідність часові». Цей критерій служить для визначення у новому найбільш важливого і значущого для сучасності, теперішнього часу.

- «Гуманність» і «Спрямованість на особистість дитини». Ці ознаки є метою і сенсом кожної педагогічної технології і досвіду, тобто інноваційного досягнення.

- «Готовність інноватики до впровадження». «Методична підготовленість педагогів до впровадження». Відповідно до цих критеріальних ознак результат педагогічного дослідження, технологія чи науково узагальнений передовий досвід має бути максимально матеріалізований у вигляді комплексу концептуально об'єднаних методичних розробок, інших матеріалів, чим досягається «трансформація» результатів дослідження або узагальненого взірцевого досвіду в форми, прийнятні для впровадження.

- «Наступність із раніше досягнутим досвідом». «Відповідність загальним тенденціям розвитку національної системи освіти». Застосування цих критеріїв за наявності повної наступності з існуючим досвідом дасть можливість відібрати те, що «впишеться» у систему роботи саме цієї школи або конкретного педагога, допоможе позбутися захопленості «модою», погоню за псевдоноваціями. Цей критерій

забезпечує збереження зв'язку з минулим, усім цінним, що було накопичено колективом раніше.

- «Цілісність». «Гармонізація». Визначення і використання цих ознак викликано тим, що під час відбору інноватики для впровадження у практику дуже важливо поєднувати діалектику цілого і частини. А. С. Макаренко застерігав, що «порушена в своїй органічній цілісності система робиться хворою і пересадка досвіду закінчується невдачею» [6, с. 151]. Наявність цілісності не виключає можливості творчого застосування нового, проте цілісність повинна бути максимальною. Критерій «гармонізація» дозволяє конкретизувати роботу з упровадження у відповідності до професійних і особистісних якостей кожного педагога, передбачити, за якими головними напрямками проводити методичну роботу в школі, як, наприклад, удосконалювати компетентність того чи іншого педагога, яку матеріально-технічну базу створити, щоб досягти максимальної віддачі.

- «Ефективність у сучасних умовах». «Реальна перспективність результатів». Ці критеріальні ознаки вимагають на основі глибокого аналізу стану навчальної і виховної роботи, усвідомлення сутності нового в конкретній, взятій для впровадження інноватиці, зрозуміти, чи зможе застосування даної наукової розробки чи досвіду забезпечити вищу якість педагогічного процесу або вищу форму організації навчально-виховної роботи у порівнянні з уже існуючими. Нерідко зовнішньо яскрава ідея не приносить бажаного результату, у той час як оригінальна і необхідна складніше оцінюється на перший погляд. Бажано, щоб у використанні критеріїв учені надавали консультації практичним працівникам.

Правильне використання критерію «реальна перспективність» передбачає при оцінці і відборі нового для впровадження брати всі педагогічні явища не в статичному, а у динамічному підході. Тобто застосування цих критеріальних ознак вимагає на основі глибокого вивчення не лише сучасного стану навчальної і виховної роботи в закладі освіти, а й стану самоосвітньої, всієї методичної роботи, системи діяльності окремих педагогів, організації керівництва і контролю тощо. Цей критерій дозволяє конкретизувати роботу з упровадження у відповідності до професійних і особистісних якостей кожного педагога, передбачити, у яких головних аспектах розвивати в подальшому методичну роботу, як удосконалювати існуючу матеріально-технічну базу і в цілому умови роботи в закладі освіти з тим, щоб досягти максимальної практичної ефективності у майбутньому від передбаченої для впровадження ідеї, теорії, технології, передового досвіду.

Важливо усвідомити значення і місце інноватики в цілісному функціонуванні освітнього процесу, пам'ятати про існуючу діалектичну суперечність між старим і новим і, не гіперболізуючи його роль, знайти для нього оптимальне місце у роботі закладу освіти чи педагога. Не оцінювати нове лише датою його виникнення.

Сучасний учитель без постійного поповнення і збагачення своїх знань, без застосування їх у своєму практичному живому досвіді, як безпосереднім, так і опосередкованим шляхом не може працювати з повною віддачею і відчувати радість та задоволення в праці. Інститути післядипломної педагогічної освіти, рай(міськ)методкабінети, методоб'єднання покликані сприяти йому в цьому. Роль критеріїв оцінки та вибору за таких умов зростає ще більше [3, с. 136–175].

Запропоновані критерії на основі неперервної педагогічної освіти допоможуть педагогам побачити і відібрати для повного впровадження у практику дійсно нове не тільки у широкому масштабі, але і нове для конкретної школи, класного керівника, вчителя, бо ці критерії доступні кожному. А отже, відповідаючи на питання, «що впроваджувати?», ми підійшли до необхідності відповісти на наступне логічне запитання, «як упроваджувати?».

Оперативність і повнота впровадження залежать від: 1) суспільної значущості інноватики, потреби закладів освіти у результатах певного наукового дослідження чи досягнення передового досвіду, які відібрані як об'єкти впровадження; 2) відповідності об'єкта критеріальним ознакам; 3) організації зусиль суб'єктів упровадження; 4) фінансових затрат на здійснення реалізації інноватики. Оперативність упровадження в прямій залежності від: 1) виду і форми, в яких представлений об'єкт упровадження – прямий чи побічний, нормативний, вибірковий чи ініціативний, опосередкованого чи безпосереднього шляхів його реалізації; 2) усвідомлення педагогами необхідності впровадження, подолання традиційності й консервативності мислення деяких із них; 3) організації та змісту роботи на кожному етапі впровадження; 4) своєчасного усунення труднощів і виправлення помилок; 5) наявності системи стимулювання активних учасників упровадження.

У свою чергу, повнота впровадження забезпечується: 1) завершеністю, науковою і практичною коректністю об'єкта впровадження; 2) репрезентативністю результатів досягнень науки, технологій чи взірцевого педагогічного досвіду; 3) участю в упровадженні вчених-авторів, їхніх консультацій; 4) узгодженістю й чіткістю зусиль і функцій усіх суб'єктів упровадження; 5) постійним підвищенням теоретичного і методичного світогляду суб'єктів упровадження; 6) наявністю в школі атмосфери творчого пошуку. Визначення чинників, від яких залежить оперативність і повнота впровадження, дозволило нам розкрити головні шляхи оптимізації процесу впровадження, оскільки оптимальність реалізації інноватики, за нашими даними, визначається її повнотою та оперативністю.

Оптимізація процесу впровадження передбачає: а) наявність науково-обґрунтованого розуміння сутності нового, використання з цією метою відповідних об'єктивних критеріальних ознак; б) необхідну науково-методичну підготовку педагогів; в) свідоме та цілеспрямоване створення в опорних школах інноваційного досвіду; г) узгодженість дій усіх суб'єктів

упровадження; д) чітке визначення ролі та місця кожного суб'єкта в процесі впровадження; ж) постійна увага, пропагування і консультація вченого, автора нового досягнення чи інноваційного досвіду; з) створення в закладі освіти, як уже наголошувалося, атмосфери творчого пошуку.

Проведена дослідницька робота дала змогу виділити чинники, від яких залежить безперервний процес упровадження інновацій:

- від активності вченого, усвідомлення потреби для практики отриманих результатів наукових досліджень чи новітніх технологій, які відібрані як об'єкти впровадження;

- від відповідності об'єкта впровадження критеріальним ознакам оцінки і відбору нового;

- від цілеспрямованості й узгодженості організаційних зусиль учасників упровадження;

- від виду (нормативне, ініціативне; пряме, побічне) і форм (методичні посібники, рекомендації, положення, пам'ятки та ін.), в яких представлено об'єкт упровадження;

- від усвідомлення педагогами необхідності впровадження нового, подолання консерватизму мислення деякого з них;

- від своєчасного усунення труднощів і помилок, що виникають у процесі впровадження, створення з цією метою інноваційного практичного досвіду.

Впровадження нового визначається:

- завершеністю, науковою і практичною коректністю об'єкта впровадження;

- репрезентативністю результатів досягнень науки чи взірцевого, інноваційного досвіду;

- участю у впровадженні авторів наукових ідей, технологій або досвіду чи комплексу розроблених ними методичних матеріалів;

- представленістю нового в методичних матеріалах;

- наявністю в школі атмосфери творчого пошуку;

- переходом учителів і всього педагогічного колективу до власних узагальнень і розробки нових дидактичних і виховних технологій.

Глобалізаційні процеси разом з інтернаціоналізацією освіти активізували педагогічну україністику. Це, на наш погляд, насамперед зумовлено прагненням не допустити нівелювання національного, турботою про духовне здоров'я дітей і молоді. Тому впровадженню підлягають історія, культура, традиції українського народу, що відповідають критеріальним ознакам, слугують сучасності.

Модель процесу впровадження інноватики в практику діяльності школи передбачає конкретне визначення мети впровадження, обґрунтування етапів процесу впровадження: I. Пошуково-визначальний. Відбір та ознайомлення з об'єктом упровадження. II. Креативно-пізнавальний. Упровадження на рівні усвідомлення педагогами сутності нового. III. Прагматично-уточнювальний. Упровадження інноватики на рівні препарування й адаптації до практики, обов'язкове створення

взірцевого досвіду в практиці кращих педагогів. (Акцентуємо на цьому, тому що з'явилася тенденція недооцінки передового, взірцевого досвіду. Тенденція шкідлива, свідчить про незнання і нерозуміння деякими вченими сучасної школи і вчителя. Учитель – масова професія. Педагоги різні за своїм кваліфікаційним рівнем. Передовий чи взірцевий досвід сприяє навчанню, масовому використанню інноваційних досягнень у практиці). IV. Результативно-завершальний. Масове впровадження [2, с. 61].

Зміст роботи: I-й етап – оцінка та відбір нового. Постановка теми, проблеми, технології, досвіду. Інформація, пропаганда. Розробка і забезпечення практичних працівників методичними матеріалами. II-й етап – теоретичне й методичне засвоєння нового. Новаторство, творчість, пошук. Відображення в свідомості педагога нової теоретичної моделі чи нових форм і видів навчально-виховної діяльності. Підготовка до впровадження його суб'єктів і об'єкта. III-й етап – цілеспрямоване конструювання інноваційного досвіду. Відпрацювання нової моделі в живому педагогічному процесі на основі знань, умінь та навичок теоретичного і емпіричного рівнів. IV-й етап – розповсюдження і при потребі корекція створеного в діяльності досвідчених учителів інноваційного живого, взірцевого практичного досвіду на основі об'єкта, що впроваджується. Вивчення його результативності. Стимулювання педагогів. Забезпечення найвищої ефективності і якості діяльності школи [3, с. 175–228].

Теоретичний аналіз і дані практики переконливо свідчать, що ефективність та якість навчальної і виховної діяльності сучасної школи перебувають у прямій залежності від оперативного і повного об'єднання креативної і добросовісної праці вчителя з результатами інноваційних наукових досліджень ученого. Впровадження стає складовою частиною цілісного педагогічного процесу, чим забезпечується неперервність підвищення педагогічної компетентності й кваліфікації педагогів, їхня ціложиттєва освіта, а отже – постійне зростання ефективності та якості освітнього процесу, рівня навченості і вихованості кожної дитини.

Проведена дослідно-експериментальна робота довела доцільність і необхідність створення у кожному регіоні координаційного центру впровадження. Це можуть бути кабінети упровадження в інститутах НАПН України, в інститутах післядипломної педагогічної освіти та ін. У свою чергу, при кожному рай(міськ)методкабінеті й школі доцільно створювати робочі групи досвідчених педагогів з відбору й упровадження новацій, конструювання взірцевого для всіх учителів досвіду.

У майбутньому корисно було б також розробити систему управління інноваціями в освіті й вихованні, функції педагогічного менеджера з оцінки і відбору нового, створення та доцільного впровадження інтелектуального продукту як складника цілісного освітнього процесу в умовах модернізації освіти. Все це буде сприяти зростанню ефективності та якості діяльності закладів освіти, піднесенню інтелектуальної енергії вчителів, навченості й вихованості учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. Москва, 1969. 294 с.
2. Бойко А. Критеріальні ознаки, відбір і поетапний процес упровадження педагогічних інновацій. Методичні матеріали, підготовлені до впровадження. Полтава, 2014. 158 с.
3. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 384 с.
4. Вернадский В. И. Очерки и речи. Вып. 2. Петроград, 1922. 124 с.
5. Кремень В. Г. Про наукову діяльність НАПН України в 2005 році та завдання на 2006 рік. *Педагогічна газета*. 2006. № 3.
6. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии. Пед. соч.: [в 8 т.]. Москва, 1983. Т. 1. С. 166–190.

REFERENCES

1. Baller, Э. А. (1969). Preemstvennost` v razvy`ty`y` kul`turы. Moskva. 294 s. [in Russian].
2. Boiko, A. (2014). Kryterialni oznaky, vidbir i poetapnyi protses uprovadzhennia pedahohichnykh innovatsii. Methodychni materialy, pidhotovleni do vprovadzhennia. Poltava. 158 s. [In Ukrainian].
3. Boiko, A. M. (2011). Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky v praktyku vykhovannia : monohrafiia. Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka. 384 s. [In Ukrainian].
4. Vernadsky`j, V. Y`. (1922). Ocherky` y` rechy`. Vyp. 2. Petrograd. 124 s. [in Russian].
5. Kremen, V. H. (2006). Pro naukovu diialnist NAPN Ukrainy v 2005 rotsi ta zavdannia na 2006 rik. Pedahohichna hazeta. № 3. [In Ukrainian].
6. Makarenko, A. S. (1983). Opyt metody`ky` raboty detskoj trudovoj kolony`y`. Ped. soch. : [v 8 t.]. Moskva. T. 1. S. 166–190. [in Russian].

nat77demyanenko@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., професор Демянчук О.Н.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розкривається питання формування екологічної компетенції учнів із порушеннями мовлення на уроках математики, обґрунтовуються педагогічні умови формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики.

Водночас екологічна освіта розглядається як основа нової парадигми сучасної освітньої системи, яка базується на особистісно зорієнтованому та гуманістичному підходах організації освітньої діяльності учнів з порушеннями мовлення. Автори статті виокремлюють педагогічні умови, які виявилися ефективними для формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики: застосування проблемних ситуацій для формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики; підвищення готовності педагогів до застосування у роботі з учнями з мовленнєвими порушеннями інноваційних методів у поєднанні з традиційними; налагодження взаємодії з батьками для закріплення отриманих знань про природу.

Ключові слова: екологічна компетенція; екологічна освіта; математика; учні з порушеннями мовлення; правила поведінки в природі; проблемні ситуації.

Horopaha N. M.,

Pavliuk T. O.

FORMATION OF PUPILS' ECOLOGICAL COMPETENCE WITH SPEECH DISORDERS AT MATHEMATICS LESSONS

The article reveals the issue of formation of ecological competence of students with speech disorders in mathematics lessons, substantiates the pedagogical conditions of formation of ecological competence of students with speech disorders in mathematics lessons.

At the same time, environmental education is considered as the basis of a new paradigm of the modern educational system, which is based on personality-oriented and humanistic approaches to the organization of educational activities of students with speech disorders. The authors of the article single out the pedagogical conditions that proved to be effective for the formation of ecological competence of students with speech disorders in mathematics lessons: the use of problem situations for the formation of ecological competence of students with speech disorders in mathematics lessons; increasing the readiness of teachers to use innovative methods in combination with traditional ones in

working with students with speech disorders; establishing interaction with parents to consolidate the acquired knowledge about nature. The authors proceed from the fact that in the formation of environmental competence of primary school children it is important to combine traditional educational methods with active methods of education, which require the child a higher level of independent cognitive activity. The article proves that the presence of students' interest in nature and their activity in learning about the environment plays a significant role in the formation of ecological culture. Attention is also paid to the formation of a number of research skills in students (to see the problem, to analyze the described situation, to make hypotheses about ways to solve the problem, to test their statements, to prove their own opinion, etc.).

Key words: ecological competence; environmental education; math; students with speech disorders; rules of conduct in nature; problem situations.

Екологічна освіта немислима ланка в галузі освіти, починаючи від закладу дошкільної освіти і закінчуючи післядипломною освітою та освітою дорослих. Вчені також зазначають, що освіта для сталого розвитку має складний міждисциплінарний характер, який вимагає поєднання традиційних освітніх методів з активними методами освіти, такими як імітаційні ігри, ігрові методи створення команд, роботу в малих групах, ділові ігри (О. В. Каверін, Д. О. Массеров.) [4, с. 50] тощо.

Тому поєднання екологічної освіти і математики є невід'ємною складовою організації сучасного освітнього простору закладів освіти. Це сприяє формуванню в дітей відповідального ставлення до природи, власного здоров'я та загалом підвищення рівня екологічної їх свідомості; готує їх до виконання практичних завдань в життєдіяльності.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Організація системи екологічної освіти в Україні відбувається шляхом здійснення формальної екологічної освіти (дошкільні, шкільні, професійні, вищі й післядипломні освітні заклади, навчальні програми яких мають освітній мінімум екологічних знань) та неформальної (бібліотеки, громадські організації, засоби масової інформації, музеї). Провідна роль у цьому процесі належить загальноосвітнім школам і позашкільним закладам, оскільки далеко не всі школярі здобувають згодом вищу або середню спеціальну освіту. Основною метою загальної середньої освіти є формування молодого покоління з високим ступенем екологічної культури та екоцентричним типом мислення та свідомості [5, с. 18].

У дослідженнях сучасних вчених (О. Білан, Н. Горопахи, В. Зебзеевої, Л. Іщенко, Н. Кот, Н. Лисенко, Л. Лупійко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Г. Тарасенко та ін.) проблема екологічного виховання дітей розкрита досить широко: визначено зміст, завдання, форми та методи. Питання екологічної освіти учнів присвячені наукові праці

В. Андрущенко, Г. Бачинського, Г. Білявського, В. Вернадського, Л. Губерського, Н. Пустовіт, Г. Пустовіта, А. Шумілової. Формування екологічної культури дорослих відображено в дослідженнях І. Мазур, О. Козлової, С. Ніколаєвої О. Тавстухи.

Вчені наголошують, що екологічна культура людини формується упродовж усього життя, а у роботі педагогів будь-якої освітньої ланки має стати однією з ключових компетенцій. Так, С. Ніколаєва наголошує на необхідності формування у педагогів екологічної культури, яка не лише складає основу роботи з екологічного виховання дітей, а й виступає важливою складовою їхньої загальної особистісної культури [6, с. 21]. Особливо важливо це для роботи з учнями, які мають мовленнєві порушення. Адже в основі екологічної культури особистості лежить, у першу чергу, ставлення до природного довкілля, яке вчитель повинен передати (продемонструвати, навіяти) своїм учням. Тим більше, коли йдеться про дітей, що у зв'язку з мовленнєвими порушеннями, не завжди можуть добре сприймати та розуміти пояснення й інші способи словесного подання інформації.

Найважливішим завданням екологічної освіти педагогів є формування у них рис, притаманних особистості зі сформованим біоцентричним типом екологічної свідомості. Останній характеризується трьома головними особливостями. Екологічній особистості, передусім, властива психологічна інтегрованість до світу природи, що базується на розумінні взаємопов'язаності світу людей та світу природи. По-друге, для неї характерне суб'єктивне сприйняття природних об'єктів, що виявляється у віднесенні природних об'єктів до сфери «людського», сприйнятті їх як рівних людині у своїй самоцінності. Тому взаємодія з ними включається в сферу дії етичних норм і правил. І, нарешті, екологічній особистості властиве прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи, що виявляється у естетичному освоєнні природних об'єктів, пізнавальній діяльності, обумовленій інтересом до світу природи, отриманні задоволення від самого процесу пізнання; практичній взаємодії з природними об'єктами, в основі якої лежить потреба у спілкуванні з ними тощо.

Математика, як один із найскладніших предметів шкільної програми, вимагає від педагога пошуку оптимальних шляхів підвищення пізнавального інтересу для повноцінного розвитку здобувачів освіти та становлення їх наукового світогляду. Екологізація математичної освіти дозволить учням з порушеннями мовлення підтримувати інтерес до навчання, опанувати нові терміни, набувати знань та вмій та навчитися застосовувати їх в практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості формування математичних знань через специфіку складу учнів з порушеннями мовлення спеціальної школи роблять особливо актуальною проблему широкого, цілеспрямованого використання міжпредметних зв'язків під час навчання. Міжпредметними називаються зв'язки, за допомогою яких

закріплюються нова інформація з тієї чи іншої теми даного навчального предмету [1].

Реалізація основних завдань математики неможлива без її тісного зв'язку з іншими навчальними дисциплінами. Значний науковий інтерес становить взаємозв'язок математики та природознавства. Тому більш детально розглянемо проблему формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики.

Провідну роль в організації формування екологічної компетенції учнів на уроках математики відіграє планування. Тематичне планування, з одного боку, має складатися так, щоб вивчення нового в одному класі поєднувалося з закріпленням вивченого в інших класах, а з іншого – забезпечувало міжпредметні зв'язки. Оскільки його складають не окремо для кожного класу, а для всіх класів із зазначенням теми кожного уроку, матеріалу для повторення та підготовки до вивчення наступних тем, змісту перевірених і контрольних робіт, то слід прослідковувати наступність формування екологічної компетенції учнів на уроках математики з першого класу.

Уроки математики розчленовують на кілька організаційних етапів, кожний з яких має бути логічно завершеною частиною. Особливо важливо правильно організувати початок уроку, щоб усі класи включались у продуктивну роботу.

Багато часу в спеціальній школі відводиться на самостійну роботу. Учень для цього повинен знати такі основні напрями самостійної роботи: уявлення мети роботи, виконання її, перевірка та виправлення помилок. Для кращої організації самостійної роботи учитель разом із класом намічає послідовність операцій при самостійному розв'язуванні прикладів, задач тощо, корисно кожному учневі дати наочний матеріал [2].

Розглянемо більш детально завдання формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення. За Державним стандартом початкової освіти екологічна компетентність молодшого школяра передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства [3]. Подолання притаманних сучасному суспільству екологічних проблем можливе лише за умови зміни поведінки людини, її ціннісних орієнтирів, формування у підростаючих поколінь особливого екологічного мислення, яке передбачає розуміння суті тих взаємозв'язків, що існують у єдності «природа – людина – суспільство», та усвідомлення власної відповідальності кожного за збереження Землі як єдино можливої екологічної ніші людства. Причому, розв'язання поставлених завдань буде ефективним лише у тому випадку, якщо екологічне виховання здійснюватиметься з перших років життя дитини.

У формуванні екологічної компетентності молодших школярів важливо поєднувати традиційні освітні методи з активними методами освіти, які вимагають від дитини вищого рівня самостійної пізнавальної

активності. Зокрема, таким методом є проблемні екологічні ситуації, розв'язання яких вправляє дітей у самостійному встановленні екологічних взаємозв'язків, вчать аналізувати різноманітні ситуації взаємодії людини з природою, розуміти сутність правил поведінки в природі [2]. При цьому важливо, що проблемна ситуація – це не лише метод навчання, а певний психологічний стан, що виникає в результаті мисленої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається.

Тому ми виокремили першу педагогічну умову *«Застосування проблемних ситуацій для формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики»*, яка реалізувалася через підвищення рівня теоретичної та методичної готовності вчителів до застосування у роботі з учнями з мовленнєвими порушеннями проблемного навчання, формування в школярів дослідницьких умінь (бачити проблему, аналізувати описану ситуацію, висувати гіпотези щодо шляхів розв'язання проблеми, перевіряти свої твердження, доводити власну думку тощо), поєднання проблемних ситуацій з традиційними методами ознайомлення дітей з природою (спостереженнями, розповідями, бесідами тощо), використання ігрової форми створення проблемних ситуацій на уроках математики.

При цьому ми виходимо з розуміння того, що у формуванні екологічної культури суттєву роль відіграє наявність в учнів інтересу до природи та активність їх у пізнанні довкілля. Тому й у формуванні екологічної культури вчителів важливою умовою є активізація їх пізнавального інтересу у самостійній методичній роботі, побудованій таким чином, щоб забезпечити розвиток педагога як творчої особистості, переорієнтація його з репродуктивного типу діяльності на самостійний пошук методичних рішень.

Наступною педагогічною умовою використання проблемних ситуацій у формуванні екологічної компетенції молодших школярів з вадами мовлення є врахування того, що нові знання як результат самостійних розмірковувань дитини над пізнавальною проблемою мають ґрунтуватися на знаннях, раніше нею засвоєних. Тому проблемно-пошукові методи на уроках математики слід поєднувати із іншими методами пізнання, які дозволяють показати учням світ природи через призму екологічних та математичних взаємозв'язків (спостереженнями, розповідями, ілюстративним матеріалом). Використовуючи традиційні методи навчання, педагог не лише закладає необхідну дитині для самостійного розв'язання проблеми базу знань. Він ще й навчає розв'язувати пізнавальну проблему, поступово включаючи до методичного арсеналу керівництва пізнанням природи такі запитання та завдання, які активізують самостійну думку, спонукають до елементарного пошуку, розмірковування. Спочатку це запитання, що вимагають встановлення подібності та відмінності (Чим схожі і не схожі весна і осінь, хвойні та листяні дерева, сніг та лід?) або пов'язані із розмірковуванням, встановленням причинно-наслідкових

зв'язків (Чому у качки на лапках є перетинки, а у курки їх немає? Де чистіше повітря: у лісі чи в місті? Чому?). Далі дітей привчають аналізувати власну пізнавальну діяльність та ставлять запитання, що вимагають пояснення способів дії та осмислення отриманих результатів (Як ти дізнався, що цю рослину слід полити? Про що ти дізнався, виконуючи завдання?), привчають до прогнозування результатів дії (Що буде, якщо у воду додати піску? Що станеться, якщо ми профільтруємо забруднену воду?), вимагають підтвердження або спростування висунутих положень прикладами із власного досвіду (Де ми ще бачили такі ж рослини? Чи так само багато птахів прилітало до нашої годівнички того дня, коли було дуже холодно?) тощо.

Слід врахувати також і те, що використання проблемних ситуацій як методу екологічної освіти можливе за умови формування в учнів низки умінь (бачити проблему, аналізувати описану ситуацію, висувати гіпотези щодо шляхів розв'язання проблеми, перевіряти свої твердження, доводити власну думку тощо). Виробити названі вміння допомагають спеціальні розвивальні вправи (О. І. Савенков [8]), які вчитель може планувати як фронтальні, включаючи до різноманітних частин уроку з математики, так і групові чи індивідуальні в позаурочний час. Наприклад, цікавим варіантом вправи на розвиток вміння бачити проблеми є завдання «Одна тема – багато задач»: вчитель пропонує дітям придумати якнайбільше математичних задач певного типу на одну тему, наприклад «Осінь». Розкриваючи її, можна пригадати дерева із пожовклим листям, гриби, перелітних птахів, збір урожаю, першокласників, які ідуть в школу тощо. Під час перерви з підгрупою учнів можна організувати ігрову вправу «Каруселі»: спочатку дітям потрібно подумки «сісти на каруселі», для цього вони стають в коло, беруться за кінці стрічок, прив'язаних до обруча, який педагог тримає над головою. Після кожного повного оберту – «зупинка» в різних екологічних системах. Наприклад, в лісі, на луках, у морі – ця ситуація дозволяє дітям побачити навкруг себе те, що співвідноситься з названою екологічною системою (скажімо, ліс асоціюється з деревами, кущами, які ростуть на шкільному майданчику тощо).

Відзначимо, що ігрова форма є найефективнішою не лише для проведення вправ на розвиток у молодших школярів з вадами мовлення необхідних для проблемного навчання умінь, а й для створення проблемної ситуації, яка ставить дитину перед необхідністю поміркувати над певною екологічною проблемою. В основі проблемної ситуації лежить проблемне запитання, на яке дітям треба дати відповідь. Запитання можуть бути різноманітними, від встановлення взаємозв'язків у природі («Що більше потрібне рослині – повітря, сонце чи вода?»), до аналізу конкретних екологічних проблем рідного краю («Як врятувати річку Устю?», «Чи чистим повітрям ми дихаємо?»). Щоб надати проблемній ситуації ігрової форми, можна використати для її створення елементи драматизування, при цьому діти уявлять себе на місці того чи іншого природного об'єкта, спробують передати в художній діяльності свої почуття, ставлення до

природи. Для прикладу можна запропонувати дітям здійснити уявні подорожі по сторінках «Червоної книги», у минуле («До тих, тварин, яких вже немає»), скласти «Книгу скарг та пропозицій» неживої природи, рослин та тварин, перетворитись на добрих чарівників тощо.

Важливим аспектом формування екологічної компетенції є вироблення у дітей навичок екологічно правильної поведінки. У молодшому шкільному віці це навчання учнів діяти згідно з відомими їм правилами поведінки у природі. Засвоєння дітьми кожного правила має ґрунтуватися на осмисленні його екологічної (моральної) сутності та тих наслідків, які можливі у результаті порушення цього правила. Кращими методами при цьому є такі, які дозволяють поставити школяра з вадами мовлення перед необхідністю розв'язати певну моральну (екологічну) проблему, самостійно здійснити вибір або оцінку того чи іншого способу поведінки. Засвоєння молодшими школярами, що мають вади мовленнєвого розвитку, екологічної сутності тих чи інших правил поведінки у природі найлегше відбувається завдяки емоційному сприйманню та переживанню дитиною наслідків виконання чи невиконання правил поведінки, поданих з допомогою наочних образів-зразків. Таке емоційне переживання виникає тоді, коли вчителю вдається викликати у дітей почуття, співзвучні до тих, які з'являються і у героїв проблемно-ігрової ситуації. Здійснити моральний вибір дітям допомагає сприйняття емоційної реакції дорослого на ситуації виконання та невиконання правила.

Найбільше можливостей для емоційного навіювання дорослий має у такому розігруванні проблемних екологічних ситуацій з участю іграшок чи героїв лялькового театру, у якому він грає самого себе, а діти є не просто глядачами, а учасниками, які співпереживають герою, обговорюють їх поведінку, разом з дорослим шукають виходу із проблемної ситуації. При цьому педагог досягне успіху лише в тому випадку, коли емоційний стан персонажів яскраво виражений і зрозумілий дітям, а сам вихователь демонструє своє емоційне ставлення до поведінки, що відповідає або протирічить моральній нормі. Обов'язковим структурним компонентом проблемної ситуації є бесіда-обговорення побаченого, яка повинна завершитись формулюванням конкретного правила поведінки у природі. Особливий ефект досягається в тому випадку, коли у бесіді «беруть участь» ігрові персонажі ситуації. Тут досить цікаво може бути використана здатність дітей персоніфікувати об'єкти і явища природи. Так, у бесіді можуть взяти участь Зламана гілка, Викинуті на смітник речі тощо.

Особливість проблемних екологічних ситуацій полягає також у тому, що в кожній з них обов'язково мають бути наявні протилежні образи-зразки, що уособлюють дві альтернативні лінії поведінки. Негативний образ завдяки ненормативній поведінці та емоційній реакції на неї вихователя і інших учасників ситуації допомагає дітям усвідомити наслідки неправильної поведінки у природі, а позитивний образ – це і є той зразок екологічної поведінки, котрий повинен бути засвоєний. Оскільки в роботі

доводиться використовувати екологічні проблемні ситуації з різним змістом багаторазово, можна рекомендувати мати їх постійних героїв. У цьому випадку вони починають сприйматися учнями реалістичніше, що значно підсилює ефект використовуваного методу. Однак слід застерегти від присвоєння комусь одному із героїв тільки негативних форм поведінки, а іншого роботи втіленням позитивної. Це призведе до того, що діти у своїх оцінках орієнтуватимуться не на дії героїв, а на вироблені у них стереотипи ставлення до «хорошого» та «поганого» персонажів. Запобігти цьому можна, чергуючи у різних проблемних ситуаціях правильну та помилкову поведінку одного й того ж персонажа.

Конкретний зміст екологічних проблемних ситуацій може бути досить різноманітним, стосуватись не тільки можливих випадків з життя класу, а й ширшого екологічного змісту. Наприклад, із молодшими школярами можна розіграти та обговорити такі проблемні ситуації:

1. Діти нарвали під час прогулянки великий букет конвалій. Вчителька на них розсердилася. Чому?

2. Діти принесли в живий куточок маленьке безпорадне зайченя. Що ти їм скажеш? Вислови своє ставлення до цього вчинку.

3. Прибираючи квартиру, ти знайшов свої старі дитячі книжечки з малюнками, які ти любив розглядати у три роки. Зараз вони тобі вже не цікаві. Що з ними варто зробити? Чи можна їх просто викинути на смітник?

4. На прогулянці у літній спекотний день діти гралися біля басейну, оббризкуючи один одного. Хтось звернув увагу на квітник і запропонував набрати у лійки води та полити рослини, яким теж спекотно. Чи дозволила вихователька це зробити? Чому?

Друга педагогічна умова «Підвищення готовності педагогів до застосування у роботі з учнями з мовленнєвими порушеннями інноваційних методів у поєднанні з традиційними» реалізувалася безпосередньо з педагогами, які працюють з школярами з порушеннями мовлення.

Зрозуміло, що готовність педагогів використовувати у роботі з учнями проблемні методи формується в процесі самоосвіти. Зауважимо, що молоді вчителі, очевидно, мали б бути більшою мірою готовими до їх застосування, оскільки у сучасній вищій школі у формуванні фахових компетенцій вчителя ставка теж робиться на проблемні, дослідницькі, загалом інноваційні освітні технології, форми та методи навчання. Зокрема, у процесі вивчення спеціальних методик викладання у початковій школі для дітей з вадами мовлення майбутні фахівці залучаються до розв'язання проблемних ситуацій педагогічного та методичного змісту. Їх використання, наприклад, під час контрольної роботи, заліку чи екзамену, безперечно, вимагає від майбутнього вчителя вияву творчості у пошуках альтернативних шляхів виходу із складних практичних ситуацій на основі накопичених теоретичних знань або власного педагогічного досвіду.

Якщо проблемні ситуації у формі педагогічних чи екологічних задач включені до практикумів із навчальних дисциплін або збірників тестів та

завдань для самостійної роботи, тоді кожен студент зможе спочатку самостійно поміркувати над ними, викласти письмово власний варіант розв'язання педагогічної чи методичної проблеми. Обов'язковим структурним компонентом методики використання педагогічних задач є бесіда-обговорення проблемної ситуації під час практичного заняття, яка завершується спільним вибором найефективнішого способу її розв'язання. Крім того, деякі екологічні та педагогічні задачі є прикладом того, як можна внести екологічний зміст до уроків математики. Наприклад, екологічна задача такого змісту: «В 1 кг свіжих листків різних рослин міститься різна кількість хлорофілу: у подорожника – 1,8 г, аспідистри – 4,0 г. Яка з цих рослин світлолюбна, а яка тінелюбна? Відповідь обґрунтуйте» за формою нагадує математичну задачу, хоча, зрозуміло, відповідь на поставлене запитання не передбачає виконання математичних дій. Цю екологічну задачу вчитель також може використати й на уроці математики як своєрідне завдання-пастку, поставивши учнів одночасно й перед екологічною, і перед математичною проблемою.

Особливу роль у формуванні готовності педагога до використання проблемних методів формування екологічної компетенції учнів відіграє самостійна дослідницька робота, яка є важливою складовою підвищення професійної кваліфікації. Найпоширенішою формою її є участь у творчих групах вчителів у межах школи, міста чи району. У спільному з колегами творчому пошуку спочатку відбувається освоєння науково обґрунтованих навчально-виховних технологій еколого-педагогічної роботи з молодшими школярами, що побудовані на зрозумілому змісті і здійснюються вже знайомими методами, створення у школі розвивального екологічного середовища (ознайомлення з поданими у методичних публікаціях технологіями екологічної освіти, особистісно орієнтованим підходом до екологічного виховання тощо). Наступний етап – творче освоєння цих технологій (знаходження своїх прийомів, розробка своїх варіантів втілення визначеного змісту роботи, пристосування технології до навчання учнів з вадами мовлення, а в подальшому – апробація нових нетрадиційних форм та методів екологічного виховання тощо).

Результатом проведеної роботи є не лише визначення певних принципів та змісту екологічної освіти у процесі навчання молодших школярів з вадами мовлення, апробація окремих форм та методів цієї роботи, підготовка методичних рекомендацій, а й вироблення кожним педагогом власної позиції у екологічному вихованні, власного бачення загальної методики формування екологічної компетенції молодших школярів.

Третя педагогічна умова «Налагодження взаємодії з батьками для закріплення отриманих знань про природу» дозволила залучити до освітнього процесу батьків школярів з порушеннями мовлення. Роботу з батьками варто розпочати з невеликого анкетування, яке дозволить педагогу зрозуміти, наскільки важливими є для батьків питання екологічної освіти молодших школярів у порівнянні, наприклад, з математичною

підготовкою. У сучасних реаліях таке анкетування легко провести online, використавши, до прикладу, viber. Доречними будуть такі запитання:

1. Чи є у родини домашні улюбленці (птахи, риби, рослини, кішка або собака)?

2. Чи виявляє дитина до них інтерес?

3. Як дитина ставиться до них? Чи є у дитини бажання доглядати за тваринами? Чи виявляє самостійність у наданні допомоги?

4. Чи проявляє жаль, співчуття до тварин, яких їй доводиться зустрічати на вулиці? Як Ви самі ставитеся до тварин?

5. Які види спільної діяльності в природі практикуються у Вашій родині?

6. Що б Ви запропонували для підтримки інтересу до природи?

7. Як Ви вважаєте, чи впливає Ваша поведінка на формування ставлення дитини до природи?

8. Чи знайомите дітей із правилами поведінки в природі? Чи потрібно це робити? Наведіть приклади правил поведінки в природі, дотримання яких Ви вимагаєте від своєї дитини.

9. У чому Вам потрібна допомога вчителя з цієї проблеми?

Проаналізувавши отримані відповіді, педагог може спланувати колективну та індивідуальну роботу як з усіма учнями, так і з окремими родинами. Ефективною формою можуть бути спеціально підібрані домашні завдання, виконання яких передбачає спільну пізнавальну чи практичну діяльність батьків та дітей у природі. Їй легко надати математичного спрямування. Наприклад, запропонувати школярам влаштувати «Конкурс цікавих математичних задач», і в якості підготовки до нього разом з батьками у вихідний день відвідати зоопарк (подивитися відеофільм про тварин; поспостерігати за своїм домашнім улюбленцем тощо), і на основі отриманих вражень скласти декілька цікавих математичних задач, які під час конкурсу будуть розв'язувати однокласники. Не менш цікавим є конкурс кросвордів на основі загадок про природу, що містять математичні елементи (число, величину форму).

Співпраця вчителя з батьками передбачає залучення їх до участі у розробці та втіленні довготривалого практичного проєкту, який може мати інтегрований зміст (математичний та екологічний водночас). Наприклад, проєкт «Екологічної стежки» на території школи, «Екологічного куточка» в класі, «Космічної зони» за ідеями Марії Монтесорі (останнє особливо актуальне для спеціальної школи, у якій навчаються діти з вадами мовлення чи взагалі з особливими освітніми потребами, або у інклюзивному класі загальноосвітньої школи). На початку цієї роботи слід підготувати та роздати батькам наочні матеріали, які відображали б суть проєкту та план його реалізації. У кожному класі обов'язково знайдеться, як мінімум, 3-4 учні, у сім'ях яких підтримується інтерес дітей до природи, а батьків турбує те, щоб школярі мали можливість краще пізнати навколишній світ. Саме ці родини складають основну команду помічників вчителя на першому етапі роботи над проєктом. Роботу варто

організувати так, щоб до неї були залучені всі бажаючі учні класу, вчитель має підкреслювати, що їхні батьки можуть приєднатися до роботи над проєктом на будь-якому етапі. Такий вплив на батьків через їхніх дітей завжди дає позитивні результати. Тому другий етап роботи над обраним проєктом відбувається уже із залученням переважної більшості школярів та їхніх батьків, які виявляють неабияку активність як у зборі природничого матеріалу, так і у математичних розрахунках та кресленнях. Ця робота може тривати протягом кількох місяців, пов'язані з проєктом математичні та екологічні проблемні ситуації варто включати до уроків, обговорювати їх з учнями.

Для учнів з особливими освітніми потребами слід добирати завдання так, щоб вони не лише були посильні, але й мали корекційно-розвивальний вплив. Так, враховуючи, наприклад, особливості учнів з розладами аутичного спектру, їм варто спочатку запропонувати разом з мамою чи татом вдома виготовити певні необхідні елементи проєкту (для «Космічної зони» це можуть бути хронологічні стрічки, на яких різними кольорами можна буде потім позначати пори року, місяці, дні тижня, періоди еволюції життя на Землі, об'ємний і площинний макети Сонячної системи, «карти зоряного неба» тощо). Причому, завдання слід поставити так, щоб учневі-аутисту потрібно було не лише виготовити щось (це для них зазвичай нескладно), а й потім презентувати свою роботу перед класом.

Учнів з фонетико-фонематичним та лексико-граматичним недорозвитком мовлення доречно залучати до проєктів, що передбачають вирішення дітьми певних навчальних завдань у процесі дослідження. Прикладами таких проєктів можуть бути досліді окремих живих істот чи об'єктів неживої природи («Моя квітка», «Моє дерево», «Пташиний стовп», «Наш парк» тощо). Під час реалізації проєкту молодші школярі ведуть спостереження, експериментують, малюють, ліплять, грають, слухають музику, ознайомлюються з літературними творами, складають свої казки й оповідання. Перед початком роботи з проєкту слід провести бесіду (наприклад, про квіти, дерева, птахів), щоб з'ясувати уявлення учнів, їхнє ставлення до обраних об'єктів, зацікавити проблемою. Далі запропонувати бажаючим на шкільному майданчику чи у міському парку обрати «свою квітку» або «своє дерево», з якими потім слід буде «спілкуватися»: турбуватися про них, допомагати рости, дізнаватися про них щось цікаве та розповідати усім. Учні, що мають проблеми з мовленням, але, разом з тим, на належному рівні володіють трудовими та дослідницькими вміннями, зазвичай зацікавлюються подібними проєктами. А обов'язкова для проєкту персоніфікація рослини (кожній дитині пропонується дати своїй рослині ім'я, намалювати її портрет, розмовляти з нею під час догляду, знайти її «друзів» та «ворогів» тощо) не лише підвищує пізнавальний інтерес, а й стимулює мовленнєву активність дитини. Зрозуміло, що успіх такого проєкту теж значною мірою залежить від співпраці з батьками школярів, які повинні зайняти особливу позицію, не просто виконувати за дитину якісь завдання (як це інколи буває у початковій школі, де метод проєкту часто

використовуються у якості форми домашнього завдання), а бути співучасником дослідження, яке здійснює молодший школяр.

Отже, для формування екологічної компетенції молодших школярів з вадами мовлення важливо використовувати всі напрями навчальної роботи, у тому числі й уроки математики. Педагогічні умови, які виявилися ефективними для формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики, такі: застосування проблемних прийомів для формування екологічної компетенції учнів з порушеннями мовлення на уроках математики; підвищення готовності педагогів до використовувати у роботі з учнями інноваційних методів у поєднанні з традиційними; налагодження взаємодії з батьками для закріплення отриманих знань про природу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов О. В. Спеціальна методика математики в допоміжній школі: навч. – метод. посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2011. 184 с.
2. Горопаха Н. М. Сучасні підходи до розробки програм екологічної освіти дітей дошкільного віку. *Нова педагогічна думка*. Спецвипуск. 2011. грудень. С. 35.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>
4. Каверин А. В., Массеров Д. А. Роль экологического образования в устойчивом развитии общества. *Интеграция образования*. 2014. №3 (76). doi: 10.15507/inted.076.018.201403.046 URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-ustoychivom-razvitii-obschestva#ixzz4LwhsHJRE>.
5. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 7. С. 3–23.
6. Николаева С. Роль педагогической технологии в формировании экологической культуры детей и взрослых. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 6. С. 19–30
7. Перова М. Н. Методика преподавания математики коррекционной школе. Москва : Владос, 2001. 408 с.
8. Савенков А. И. Маленький исследователь : Как научить младшего школьника приобретать знания. Москва : Академия развития, 2003. 160 с.
9. Эк В. В. Обучение математики учащихся младших классов вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1990. 176 с..

REFERENCES

1. Havrylov, O. V. (2011). *Spetsialna metodyka matematyky v dopomizhnii shkoli : navch. – metod. posibnyk*. Kamianets-Podilskyi : Medobory. 184 s. [in Ukrainian].

2. Horopakha, N. M. (2011). Suchasni pidkhody do rozrobky prohran ekolohichnoi osvity ditei doshkilnogo viku. Nova pedahohichna dumka. Spetsvypusk. hruden. S. 35. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyj standart pochatkovoi osvity. URL : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> [in Ukrainian].
4. Kaveryn, A. V., Masserov, D. A. (2014). Rol ekolohycheskoho obrazovanyia v ustoichyvom razvytyy obshchestva. Yntehratsyia obrazovanyia. № 3 (76). doi : 10.15507/inted.076.018.201403.046 URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-ustoichivom-razvitii-obschestva#ixzz4LwhsHJRE>. [in Russian].
5. Kontseptsiiia ekolohichnoi osvity Ukrainy (2002). Informatysiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. № 7. S. 3–23. [in Ukrainian].
6. Nykolaeva, S. (2000). Rol pedahohycheskoi tekhnolohyy v formyrovanny ekolohycheskoi kultury ditei y vzroslykh. Doshkolnoe vospytanye. № 6. S. 19–30. [in Russian].
7. Perova, M. N. (2001). Metodyka prepodavanyia matematyky korektsyonnoi shkole. Moskva : Vldos. 408 s. [in Russian].
8. Savenkov, A. Y. (2003). Malenkyi yssledovatel: Kak nauchyt mladshogo shkolnyka pryobretat znanyia. Moskva : Akademyia razvytyia. 160 s. [in Russian].
9. Эк В. В. (1990). Obuchenye matematyky uchashchykh sia mladshykh klassov vspomahatelnoi shkoly. Moskva : Prosveshchenye. 176 s. [in Russian].

nataliia.horopakha@rshu.edu.ua
tetiana.pavliuk@rshu.edu.ua

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.



УДК 378:373.091.12.011.3-051

к. пед. н., доцент **Онищенко Н.П.**,DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2020-13-11>к. пед. н., доцент **Лиховид О.Р.**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті здійснено аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України. Визначено особливості підготовки студентів за кордоном на сучасному етапі розвитку вищої освіти: багатоступенева модель педагогічної освіти; висока якість підготовки педагогічних кадрів, що відповідає кращим світовим стандартам; система освіти децентралізована; значна увага приділяється вивченню іноземних мов; системний підхід до організації професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм і моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи; посилення самостійності і відповідальності студентів за своє навчання, можливості індивідуалізації плану навчання, зростання академічної мобільності; полікультурність і полілінгвальність; багатопрофільність (набуття спеціалізації з двох предметів одночасно); системність та систематичність використання інноваційних технологій; високий рівень особистісно-суспільно-державної спрямованості системи моніторингу якості вищої освіти; вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМІ; невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін в одному навчальному році); зміщення центру професійно-педагогічної підготовки до школи; зростання обсягу педагогічної практики та розширення місць її проходження; підвищення вимог до абітурієнтів як у разі вступу на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування; підвищення ролі та значення різноманітних професійних організацій (шкіл професійного зростання, асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності) у процесі підвищення кваліфікації та атестації педагогів. Зазначено, що врахування виділених особливостей зарубіжного досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів сприятиме ефективній модернізації системи вищої освіти України.

Ключові слова: вища освіта, Нідерланди, Греція, Словаччина, професійна підготовка, майбутні вчителі.

FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article analyzes the peculiarities of training future teachers in higher education institutions of different countries in order to implement the positive ideas of this experience in the higher education system of Ukraine. Peculiarities of training students abroad at the present stage of higher education development are determined: multilevel model of pedagogical education; high quality of pedagogical training, which meets the best world standards; the education system is decentralized; considerable attention is paid to the study of foreign languages; a systematic approach to the organization of professional development of teachers of general secondary education based on the restructuring and optimization of methods, forms and models of teaching through the integration of elements of practical activities into professional development curricula and the formation of continuing pedagogical education as an organically integrated, optimal and dynamic system; strengthening the independence and responsibility of students for their studies, the possibility of individualization of the curriculum, the growth of academic mobility; multiculturalism and polylingualism; multidisciplinary (acquisition of specialization in two subjects simultaneously); systematic and systematic use of innovative technologies; high level of personal-social-state orientation of the system of monitoring the quality of higher education; free access to statistics and mandatory publication of monitoring results by independent media; a small number of subjects taught (not more than 16 disciplines in one academic year); relocation of the center of professional and pedagogical training to school; growth of pedagogical practice and expansion of places of its passing; increasing the requirements for entrants both in the case of admission to pedagogical specialties and during their employment; increasing the role and importance of various professional organizations (associations, unions, centers of pedagogical skills, schools of professional growth) in the process of professional development and certification of teachers. It is noted that taking into account the selected features of foreign experience in the domestic system of training future teachers will contribute to the effective modernization of the higher education system of Ukraine.

Key words: higher education, Netherlands, Greece, Slovakia, professional training, future teachers.

У європейському освітньому просторі підготовка вчителя, який відповідає стандартам професійних компетенцій XXI ст., є історичною місією педагогічних університетів, реалізація якої передбачає здійснення відповідних організаційних, змістовних і методологічних трансформацій, а педагогічна практика – джерелом засвоєння сучасного соціального і педагогічного досвіду, критерієм істини педагогічного процесу, про що

зазначено у Педагогічній конституції Європи. Сучасна школа потребує ініціативного, відповідального, компетентного вчителя-лідера з активною життєвою і професійною позицією, учителя, який бере активну участь у формуванні освітньої політики держави. Така вимога до особистості сучасного вчителя відображена у нормативній законодавчій базі України в галузі освіти, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), в яких відповідно йдеться про виховання лідерів у сфері освіти; підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства; підготовку педагогічних кадрів, здатних приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності і зазначається, що вчителі мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти.

Тому завдання вищої школи полягають у формуванні у майбутніх учителів не лише теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях. Задовольнити зазначені вимоги можливо за умови вдосконалення педагогічної практики як важливого засобу підготовки фахівців, складової їх професійної підготовки та провідного чинника саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, вдосконаленні рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх учителів. Суттєвим джерелом формування стратегії такого реформування є вивчення зарубіжного досвіду, що сприятиме виявленню особливостей підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України.

Професійна підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах є предметом наукових досліджень багатьох українських та зарубіжних науковців, зокрема – Н. Авшенюк, Н. Євтушенко, Ю. Клименко, Н. Носовець, А. Толочик, О. Хижняк, М. Azzi, D. Bosse, R. H. P. Cheung, I. Янкович та ін.

Мета статті – аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України.

У контексті дослідження заслуговує на увагу досвід підготовки майбутніх учителів у Нідерландах. Перший університет був заснований у Нідерландах у 1575 р. в м. Лейдені. Місцеві й закордонні фахівці відзначають високу якість навчання в нідерландських ЗВО. У Нідерландах ведеться моніторинг якості навчання, за допомогою якого здійснюється контроль за виконанням навчальними закладами країни відповідних міжнародних стандартів. У 2002 р. у Нідерландах прийнято Закон «Про вищу освіту», відповідно до якого всі навчальні програми, пропонувані ЗВО, повинні відповідати спеціально розробленим критеріям. До застосування в освітньому процесі допускаються лише ті програми, які пройшли успішну перевірку. У Нідерландах розрізняють три типи ЗВО:

університети, політехнічні навчальні заклади та інститути міжнародної освіти. Університети спеціалізуються на викладанні гуманітарних наук і на проведенні наукових досліджень. У країні нараховується 14 університетів. Велика частина студентів, що закінчили університет, працюють у різних структурах, що займаються науковими пошуками. Політехнічні ЗВО у Нідерландах називають вищими школами (hogescholen) і готують фахівців широкого профілю для роботи в різних галузях економіки. У країні діє 55 вищих шкіл. Інститути міжнародної освіти (Institutes of International Education – IE) створені для навчання іноземних студентів. Перші такі інститути з'явилися в Нідерландах у 1950-тих роках. На сьогодні нараховується 15 інститутів міжнародної освіти, що пропонують іноземним студентам понад 500 навчальних курсів і програм. Викладання ведеться англійською мовою. Щорічно в інститутах навчається приблизно 13 тис. іноземних студентів. Іноземні студенти мають також можливість пройти повний курс навчання в одному з нідерландських ЗВО, однак для цього необхідно знати нідерландську мову [2].

У Нідерландах навчання у закладах вищої освіти поділяється на два періоди. Перший період триває 3 роки. Закінчивши перший період, студенти здають іспит на бакалаврський ступінь. Другий період дозволяє протягом наступних 1-2 років навчання одержати ступінь Майстра. Для міжнародного навчання необхідний гарний рівень англійської мови. Для багатьох програм потрібно набрати на іспиті TOEFL не менше 550 балів. У Нідерландах є багато інститутів (або вищих шкіл) післядипломної освіти (postgraduate) із широким спектром програм підвищення кваліфікації і можливістю отримання кандидатського або докторського ступенів. Тим, хто вирішив одержати освіту в Нідерландах, надається можливість вибрати одну з освітніх програм: національну, що ведеться мовою країни, й інтернаціональну – англійською мовою. Зокрема, існують такі освітні програми: Bachelors Programmes – англійськомовні програми з деяких дисциплін в університетах (3 роки) і професійних інститутах (4 роки) з одержанням ступеня бакалавра; Master Programmes – англійськомовні програми (1-2 роки) для дипломованих фахівців в університетах, професійних і міжнародних інститутах з одержанням ступеня магістра; Advanced Master Programmes – англійськомовні програми в університетах (1 рік) для магістрів з невеликим стажем роботи за спеціальністю з одержанням другого ступеня магістра; Doctorate (Ph) Programmes – наукова праця над докторською дисертацією для фахівців, які мають міжнародний ступінь магістра. Тривалість програми – 4 роки; MBA (Master of Business Administration) – престижна програма для фахівців. У Нідерландах існує 17 шкіл MBA [2].

У Нідерландах відсутнє поняття ЗВО як, наприклад, у США або Великій Британії. Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються іншими країнами. Тому ЗВО підбирається не за його популярністю, а за тією спеціальністю, яку студент бажає отримати. Керівники місцевих фірм і компаній під час прийому фахівця на роботу в першу чергу звертають увагу на якість диплому про вищу освіту, а

не на те, в якому навчальному закладі він отриманий. Для нідерландської освітньої моделі характерні наступність і взаємозв'язок усіх ланок навчання, що включає дві основні спадкоємні програми навчання: ступінь Бакалавр (undergraduate) і Майстер (graduate). Отримана освіта в Нідерландах відповідає кращим світовим стандартам, а дипломи слугують надійною гарантією успішного працевлаштування. Нідерландські університети відомі своїми прогресивними освітніми методиками і програмами, орієнтованими на практичну діяльність [2, с. 94–95].

Важливою особливістю професійної підготовки в університетах і вищих професійних навчальних закладах Нідерландів є залучення студентів до проведення наукових досліджень. На відміну від вищих професійних навчальних закладів в університетах Нідерландів здійснюються фундаментальні наукові дослідження, які забезпечуються державним фінансуванням; відбувається підготовка науковців-дослідників; запроваджені особливі вимоги до абітурієнтів, які полягають у тому, що, вступаючи до університету абітурієнт має закінчити середню школу доуніверситетської підготовки або мати документ про завершення навчання протягом року у закладі вищої професійної освіти. Особливістю академічної програми підготовки фахівців в університетах є те, що студент поряд зі знаннями з певної професійної галузі отримує класичну академічну освіту. Зазначені особливості дають підстави зробити висновок про збереження унікальності університетів у системі вищої освіти країни.

У Нідерландах існує два типи ЗВО: традиційні дослідницькі університети (Wetenschappelijk onderwijs (WO), наприклад, University of Groningen) та університети професійної освіти або політехнічні університети (Hoger beroepsonderwijs (HBO), наприклад, Hanze University of Applied Sciences Groningen). В університетах поєднуються навчання та академічні дослідження. Всього у Нідерландах існує 13 університетів. З 1 вересня 2003 р. у країні впроваджено дворівневу систему вищої освіти: бакалавр, магістр (крім медичних наук). Програми бакалаврів для традиційних дослідницьких університетів (WO) розраховані на 180 кредитів ECTS, для політехнічних університетів (HBO) – на 240 кредитів ECTS. Мінімальна кількість кредитів ECTS, необхідних для отримання ступеня магістра, складає 60 кредитів ECTS (як правило, для гуманітарних наук, економіки, соціальних наук і права). Магістерські програми у галузі природничих наук розраховані на 120 кредитів ECTS, а деякі інші програми тривають від 180 до 240 кредитів ECTS (наприклад, для медичних наук) [21, с. 14–15].

Організація професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів відбувається під впливом важливих перетворень, пов'язаних із Болонським процесом. Перехід на двоступеневу систему вищої освіти призвів до оновлення навчальних курсів та програм професійної підготовки. Ключовими особливостями професійної підготовки фахівців у сучасній системі університетської освіти є: гарантування студентам можливості продовжити професійну підготовку після отримання ступеню

бакалавра шляхом пропонування їм магістерських програм без вступних випробувань; забезпечення внутрішньої академічної мобільності студентів за рахунок спеціальних перехідних підготовчих програм, які дають можливість змінити напрям підготовки під час вступу до магістратури, а також бакалаврам випускникам професійних вищих навчальних закладів – вступити до дослідницької магістратури.

Для постійного вдосконалення професійної підготовки у сучасних університетах Нідерландів важливе значення відіграє Голландсько-фламандська організація з акредитації. Діяльність цієї організації спрямована на постійне підвищення якості навчального процесу та зміцнення позицій університетської освіти Нідерландів у світі. Забезпечення єдності навчальної та науково-дослідної діяльності є характерною рисою професійної підготовки у нідерландських університетах, яка виявляється у використанні результатів наукових досліджень в освітньому процесі та активному залученні студентів до дослідницької діяльності на всіх етапах навчання.

Варто виділити поділ магістерських програм на академічні (професійні), дослідницькі та педагогічні з огляду на необхідність розмежування підготовки майбутніх наукових та науково-педагогічних працівників, а також посилення практичної спрямованості академічних магістерських програм. Під час формування єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти у Нідерландах було створено усі необхідні умови для забезпечення професійної та академічної мобільності. Основою цього процесу стала правова та організаційна підтримка іноземних студентів та науковців у Нідерландах і нідерландських студентів за кордоном, яку здійснює Нідерландська організація міжнародного співробітництва.

Державна фінансова підтримка професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів стала підґрунтям стабільного розвитку університетів та стимулом для їх постійного вдосконалення. Нові механізми виділення державних коштів ґрунтуються на результатах діяльності університетів та пов'язують фінансування з поточною та плановою результативністю, а саме: кількістю студентів, які вступили на перший курс, та кількістю виданих дипломів, а також успішністю науково-дослідної діяльності. За таких умов університети вимушені конкурувати за чисельність і продукувати кращі досягнення, щоб отримати фінансування.

Провідними тенденціями професійної підготовки фахівців щодо розвитку сучасної університетської освіти Нідерландів є: відповідність професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів вимогам загальноєвропейського простору вищої освіти; єдність навчальної та науково-дослідної діяльності у професійній підготовці в умовах університетів; забезпечення професійної та академічної мобільності в університетах та державна фінансова підтримка університетської професійної підготовки. Зазначені тенденції враховують процеси

становлення університетської освіти, її розвиток та відповідають вимогам європейського простору освіти [1, с. 115–120].

У Нідерландах велику відповідальність за якісну освіту педагогічних працівників покладено саме на університети. В основному вчителі навчаються в університетах прикладних наук, втім є педагогічні програми і в дослідницьких університетах, безпосереднє завдання яких – підготовка фахівців з різних галузей науки. Якість освіти здобувачів вищої освіти також пов'язана з відповідним професійним рівнем викладачів, який залежить від наявності належної та визнаної педагогічної кваліфікації. Донедавна ситуація відносно підготовки вчителів у Нідерландах була непростою через брак кваліфікованих педагогічних працівників. Так, наприклад, у середній освіті майже кожен п'ятий урок проводиться вчителями, які не є відповідно кваліфікованими [18].

Профспілки та організації роботодавців уклали угоду, за якою до 2020 року всі педагогічні працівники мають бути повністю кваліфіковані в рамках знань інноваційної програми. У програмах підготовки вчителів питання про успішність навчання виноситься на перше місце. Також значний вплив на якість підготовки має відмінність у рівні кваліфікації випускників педагогічних спеціальностей різних навчальних закладів. Причиною виникнення розбіжностей у підготовці фахівців є академічна свобода навчальних закладів. Для покращення стану підготовки педагогічних працівників з 2016 року було розроблено план узгодження розбіжностей у програмах педагогічних спеціальностей [4, с. 67-73].

У Нідерландах партнерство між школами та освітніми закладами підготовки вчителів формують гарну освітню базу, підтримується урядом, у тому числі в рамках програми підготовки вчителів від Міністерства освіти, культури і науки. Роботодавці та галузеві організації у системі початкової, середньої та середньої професійної освіти висловили свої рекомендації щодо змін у підготовці педагогічних працівників. Серед основних кроків: зобов'язати 30% учителів початкової освіти та 50% учителів середньої освіти мати науковий ступінь hbo / магістр до 2020 року; створити більшу кількість тренувальних шкіл та здійснення більш інтенсивного керівництва за діяльністю недосвідчених вчителів; ефективніше адаптувати пропозицію професійно орієнтованого навчання для вчителів підготовчої та середньої професійної освіти; акцентувати увагу на пріоритетності володіння вчителями необхідними професійними компетенціями; розширювати спектр професійно орієнтованих бакалаврів для задоволення змін у попиті на вчителів середньої професійної освіти; заохочувати інструкторів, які працюють як студенти вступного курсу МВО, отримувати ступінь бакалавра [18].

У контексті нашого дослідження важливим є досвід підготовки майбутніх учителів у Греції. Зазначимо, що система вищої освіти Греції децентралізована та містить два сектори: університетський і професійно-технічний. Конституція Греції надає університетам повну автономію та академічну свободу. Греція бере участь у міжнародних порівняннях якості

мовної, природничо-наукової та математичної грамотності PISA і ще у 1999 р. приєдналася до Болонського процесу [5, с. 142].

У Греції існують високі соціальні стандарти для студентів: безкоштовні гуртожитки, безкоштовне харчування, безкоштовне медичне обслуговування, в тому числі і для іноземних студентів. Більшість ЗВО Греції є державними. Конституція Греції не дозволяє створювати приватні заклади вищої освіти. Однак приватні ЗВО в Греції все ж існують. Такі заклади, як правило, діють як філіали іноземних закладів вищої освіти. Але Греція фактично не визнає дипломи приватних ЗВО. Конкурс до ЗВО Греції є дуже високим. Зарахування відбувається за результатами випускних іспитів, які складаються після отримання повної середньої освіти у відповідних закладах. Зарахування до ЗВО відбувається через Міністерство освіти, релігії, культури і спорту. Абітурієнт обирає споріднені факультети та споріднені спеціальності, вказує кілька університетів, в яких би він хотів навчатися, та подає документи до Міністерства освіти, релігії, культури і спорту. А Міністерство визначає заклад, в якому буде навчатися абітурієнт. Визначальним чинником є середній бал атестату та результати випускних іспитів. Вступних іспитів до ЗВО не існує. Іноземні абітурієнти вступають на основі оцінок атестату. Вступити до ЗВО Греції можна без знання новогрецької мови, але доведеться рік провчитися на підготовчому відділенні [7].

Адміністрація всіх ЗВО Греції представлена однаково: ректор, проректор і декани факультетів. Щороку ректором стає той, хто обіймав посаду проректора у попередньому році. Проректор обирається на загальних зборах адміністративної ради університету, а декан – на відповідних факультетах. Важлива подія у роботі ЗВО – засідання генерального секретаріату університету, що є основним джерелом пропозицій законів, тем наукових досліджень та інновацій у даному університеті.

Перші спроби оновлення системи вищої освіти Греції було започатковано ще у 1974 р. під час правління президента К. Караманліса. Було створено єдину для всіх ЗВО раду, що складалася з ректорів усіх грецьких університетів. Ця рада ЗВО працює і дотепер, вирішуючи проблеми освіти у Греції, і сприяє поліпшенню розвитку вищої освіти у країні. Усі ЗВО країни створені за принципом найстарішого Афіньського університету, тому вся університетська система країни формується навколо трьох класичних факультетів: філософського, юридичного і фізико-математичного [7, с. 159].

Особливістю вищої освіти Греції є індукція – введення вчителя на посаду, що знаходиться у підпорядкуванні регіональних центрів післядипломної підготовки (the Regional In-Service Training Centres, РЕК). Вона складається з трьох етапів загальною тривалістю 100 год., включаючи дидактичні методики, управління освітою та організацію, навчальні практики, методи оцінювання (60 год.), практичне навчання (30 годин), а також оцінювання й планування (10 год.). У Греції програми індукції

вчителя є обов'язковими, вчителі-наставники отримують допоміжну зарплатню [11].

На сьогодні після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають навчання і через два роки роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя. Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідуює початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності регіональних центрів педагогічної освіти (Regional Centres for Teacher Education), так званих РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі: організаційні та адміністративні аспекти освіти; педагогічні проблеми; предмет дидактики; питання оцінювання; проблеми міжкультурної освіти; методику викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання; вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами) [17, с. 1].

У Греції щороку регіональні центри педагогічної освіти організують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються вчителями, а потім реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу – 40 годин. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо [17, с. 1-2]. Що стосується тренерів, то можна зазначити, що здебільшого ті ж самі люди працюють у початковій педагогічній освіті та післядипломній освіті, але це не є загальним правилом. Студенти у секторі початкової педагогічної освіти відвідують свої навчальні курси окремо від студентів у неперервному професійному розвитку, і вони жодним чином не можуть змішуватися в класах або курсах, оскільки відвідують різні установи. Проте в цілому існує співпраця між навчальними закладами (the Academic Institutions) та регіональними центрами педагогічної освіти у формі обміну управлінським персоналом, а директорами регіональних центрів, як правило, є викладачі ЗВО (university professors).

Із метою забезпечення наступності у підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, здійснювані для вчителів у перший рік їх роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці.

У Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та централізовано скоординовано Педагогічним інститутом та Міністерством освіти, релігії, культури і спорту. Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні обирати собі курсову підготовку, яка відповідає їхнім потребам. Відповідно до сучасних законодавчих актів у

Греції було створено автономну організацію підготовки та професійного розвитку вчителів. Вона покликана зосередити увагу на координації, розробленні та реалізації курсів або семінарів для післядипломного навчання та професійного розвитку. Організація надає університетам та іншим відповідним установам завдання для реалізації курсів [6, с. 49].

У Греції не існує університетського факультету або відділення із єдиною метою надання загальнопедагогічної освіти для академічного – викладацького складу. Проте науковий ступінь доктора філософії, а також актуальність докторської дисертації або науково-дослідної роботи кандидатів у когнітивному полі оголошеної посади складають формальні кваліфікації, необхідні кандидатам для здійснення викладацької або науково-дослідної роботи у ЗВО (Higher Education Institution, HEIs), які створюють університети та Інституції технологічної освіти навчання (Technological Education Institutions, TEIs).

Грецький Закон 4009/2011 визначає порядок призначення та підвищення кваліфікації академічно-педагогічного персоналу. Згідно із зазначеним законом викладачі та наукові співробітники належать до таких рангів: професор, професор-замісник (substitute professors), доцент (assistant professors) та викладач. Також існує нова категорія – ад'юнкт-професори, які працевлаштовані установами на умовах строкового контракту, що регулюється приватним правом, тривалістю від 1 до 3 академічних років і підлягають поновленню на посаді без перевищення загалом 5 академічних років. Тренери для дорослих, а також працівники інших рівнів отримують початкову освіту в ЗВО, тоді як з 1 по 9 жовтня 2013 р. вони повинні підтвердити свої освітні здібності (Закон 4115/2013). Після того, як їхні освітні здібності визнані та засвідчені Національною організацією із сертифікації кваліфікацій та професійної орієнтації (the National Organization for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance, EOPPEP), тренери для дорослих реєструються у Реєстрі тренерів (the Trainers Register). «Фонд для молоді та навчання впродовж життя» забезпечує усі необхідні заходи для професійної освіти та неперервної професійної підготовки своїх працівників, до складу якої входять педагоги дорослих (Adult Educators) [9].

Щодо зарубіжного досвіду підготовки вчителів у Словацькій Республіці, то необхідно в першу чергу зазначити, що Словаччина пройшла складний шлях реформ, результати яких дозволяють говорити про функціонування в країні системи вищої освіти європейського рівня. Після зміни моделі суспільного устрою в 1989 р. розвиток Словаччини був орієнтований на постсоціалістичну модернізацію та інтеграцію системи вищої освіти у європейський освітній простір. Серед найбільш значущих об'єктивних чинників, які мали вплив на різних етапах трансформації системи вищої освіти Словаччини, варто виокремити: розпад «соціалістичного табору» та дезінтеграційні процеси на постсоціалістичному просторі, що супроводжувалися, зокрема, демонтажем ідеологічних освітніх структур «старого режиму»; комплекс радикальних

реформ, направлених на розбудову парламентської демократії, ринкової економіки, правової держави, децентралізацію державного управління; одночасно був взятий курс на плюралізм, конкуренцію і децентралізацію у словацькій вищій освіті; розпад Чехословаччини та створення в 1993 р. самостійної Словацької Республіки, що зумовило необхідність розробки національної стратегії розвитку вищої освіти; посилення регіональної співпраці, координації реформ у сфері вищої освіти між країнами Вишеградської групи, що ставило спільні та відмінні цілі на різних етапах розвитку; інтенсифікація євроінтеграційних процесів на постсоціалістичному просторі та підтримка Європейською спільнотою освітніх перетворень; підписання Словаччиною Болонської декларації в 1999 р. і вступ до Європейського Союзу в 2004 р., що пришвидшило перетворення у сфері вищої педагогічної освіти.

Головним органом державного управління Словаччини в питаннях освіти є Міністерство освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки. Словацька система освіти складається з чотирьох ступенів: 1) дитячий садок (*materská škola* або *škôlka*), 2) початкова школа (*základná škola*), 3) середня школа / гімназія (*stredná škola / gymnázium*) і 4) ЗВО (*vysoká škola / univerzita*). У Словаччині існують громадські, державні та приватні ЗВО. Відповідно до чинного законодавства в Словаччині «Законом про вищу освіту» ЗВО країни забезпечують три рівні вищої освіти. Перший ступінь навчання закінчується присвоєнням випускникові ступеня бакалавра (*Bakalar*), другий ступінь – рівень повної вищої освіти – присвоєння ступеню магістра (*Magister*), інженера (*Inzinier*), доктора медицини (*Doktor Mediciny*); третій ступінь завершується присвоєнням ступеня доктора (*Doctorate / PhD*). Також усі ЗВО діляться на два типи: ЗВО університетського типу (наприклад, Університет ім. Каменського в Братиславі), ЗВО неуніверситетського типу (найчастіше за фахом). Навчання у закладах вищої освіти триває 5-7 років, з яких перші три роки – це бакалавр, а два роки – магістратура. Тому до ЗВО вступають школярі віком 19-20 років, а закінчують заклад у віці 24-25 років.

Закон Словаччини «Про вищу освіту» № 172/1990, затверджений в рамках законів Державної Ради Словаччини № 41/1994 та № 324 від 23 жовтня 1996 р., вніс певні зміни та поправки щодо деяких форм навчання та підготовки майбутніх фахівців на рівні вищих шкіл у Словацькій Республіці. Перебудова системи вищої освіти з акцентом на її демократизацію та гуманізацію позитивно відобразилася на змінах щодо програм підготовки і форм навчання на педагогічних факультетах. Основною формою післядипломного навчання стали програми у формі докторантури. Окрім цього при кафедрах педагогіки функціонують також інші форми підвищення кваліфікації. Педагогічна підготовка в Словацькій Республіці реалізується у вигляді програм для спеціалістів, університетських магістерських програм, післядипломного навчання в докторантурі, післядипломного навчання громадян на рівні вищої школи [8].

Значимо, що у 2005 р. владою Словаччини була затверджена Національна стипендіальна програма підтримки обміну студентами, аспірантами, викладачами закладів вищої освіти і науковими працівниками, яка фінансується Міністерством освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки. Реформування освіти в Словацькій Республіці перебуває у площині напружених взаємовідносин між трьома групами суб'єктів освітнього процесу: державою і політичними партіями, які впливають на процес формування освітньої політики; педагогічними працівниками як реалізаторами реформ; громадськістю, яка посередництвом суспільної думки створює соціальний контекст трансформаційного процесу [14, с. 37].

Сучасні науковці виділяють чинники, які негативно впливають на реформування системи вищої освіти Словаччини: централізаторські тенденції в освіті та намагання держави контролювати освітній процес; традиція інформативного навчання, яка має корені ще з педагогічно-дидактичної спадщини Я. А. Коменського; суспільна свідомість щодо розуміння значення освіти [14, с. 36–37].

У травні 1999 р. було створено відповідну комісію, яка розробила «Концепцію розвитку виховання та освіти в Словацькій Республіці на найближчі 15–20 років» (Проект «Milénium») [15]. 30 серпня 2000 р. урядом Словаччини було ухвалено «Проект концепції подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на 21 століття», в якому було зафіксовано стан розвитку вищої освіти, окреслено орієнтири і механізми змін, підтверджено необхідність руху в напрямку гармонізації словацької вищої освіти з загальноєвропейськими цілями Болонського процесу [19].

У контексті європеїзації діяльність органів вищої освіти Словаччини можна прослідкувати щонайменше у двох напрямках: перший – це створення правових основ шляхом ухвалення нормативних актів, другий – практичні дії по їх реалізації та інші ініціативи в освітньому процесі. Базові нормативні рамки щодо поступової реалізації Болонського процесу були створені в 2002 р. Законом «Про вищі школи» [12] і Постановою Міністерства освіти Словаччини «Про кредитну систему навчання» [20], що вступив у дію 1 квітня 2002 р. та врегулював широкий спектр питань щодо правового положення ЗВО, їх фінансування і управління, навчальних програм та спеціальностей, акредитації, статусу викладачів і студентів, їх соціальної підтримки та ін.

У Словаччині законодавчі нововведення істотно посилили автономію ЗВО, зокрема фінансову. Було запроваджено систему диверсифікації фінансових надходжень, що дозволило ЗВО залучати кошти з багатьох джерел шляхом власної діяльності; також заклади вищої освіти стали власниками державного майна, яким раніше розпоряджалися як бюджетні організації. Закон 2002 р. регламентував структурний поділ вузівської системи, виокремивши три типи навчальних закладів: громадські (verejné), державні (štátne) та приватні (súkromné), а також передбачив можливість діяльності іноземних ЗВО [12].

У Словаччині законодавчо встановлено систему двох основних навчальних циклів: додипломного та післядипломного. У ЗВО запроваджені навчальні програми й академічні ступені трьох рівнів: 1) бакалаврський (Bc.); 2) магістерський (магістр – Mgr., Mgr.art.), інженерський (інженер – Ing., Ing.arch.), докторський (доктор – MUDr., MVDr.); 3) докторантський (доктор – PhD, ArtD, ThLic.).

Вступ Словаччини до Європейського Союзу у 2004 р. сприяв реформуванню освіти в контексті виконання політичних планів і зобов'язань уряду, а також положень, зафіксованих у міжнародних угодах щодо розвитку Болонського процесу (Празьке комюніке в 2001 р., Берлінське комюніке в 2003 р. та ін.). Закон «Про вищі школи» постійно оновлюється і вдосконалюється. Позитивними змінами в системі освіти Словаччини є поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяє розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких закладів вищої освіти, підвищенню їх конкурентноспроможності та відкритості, покращенню якості навчання та наукових досліджень. Словаччина долучилася до програм ЄС у сфері освіти, науки та фахової підготовки, що передбачає мобільність студентів та викладачів, партнерську участь ЗВО у спільних проєктах. Зокрема, це такі програми як SOCRATES і Leonardo da Vinci (1995–1999 рр.), SOCRATES II і Leonardo da Vinci II (2000–2006 рр.), ERASMUS, Jean Monnet, TEMPUS, які орієнтуються на стратегічну ціль – гармонізацію розвитку вищої освіти в Словацькій Республіці із загальноєвропейським трендом. Зростання кількості ЗВО зумовило потребу у кваліфікованих викладачах, яких в Словаччині не вистачає. Цю ситуацію в університетах частково вирішують, приймаючи на роботу педагогів, які мають досвід викладання в закладах нижчого рівня, або запрошуюючи викладачів з закордону. Однак чимало критичних зауважень лунає з приводу низької якості професорського складу, оскільки це безпосередньо впливає на якість знань випускників [3, с. 74–77].

Зазначимо, що у Словаччині відбулися значні зміни в системі вищої освіти, орієнтовані на оновлення всіх її структур та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців у контексті входження до європейського освітнього простору. Інтенсивність та результативність реформування на окремих етапах розвитку Словацької держави була різною: в 1990–1992 рр. відбувалися базові зміни в процесі постсоціалістичної модернізації та демократизації системи вищої освіти; в 1993–1998 рр. було здійснено лише часткові зміни на рівні освітніх структур; і тільки в контексті реалізації євроінтеграційного курсу можна говорити про системні зміни в сфері вищої освіти Словацької Республіки. На сучасному етапі в Словаччині функціонує розгалужена система закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку і професіоналізацію педагогічних кадрів [16, с. 40].

У Словаччині в контексті модернізації системи вищої освіти навчальні програми з підготовки вчителів адаптуються до вимог суспільства та ринку праці, що відповідно позначається на кількості здобувачів професії; збільшується

кількість випусників закладів вищої освіти з педагогічних спеціальностей [13, с. 272–273].

У контексті дослідження словацького досвіду підготовки майбутніх учителів заслуговує на увагу діяльність в країні міжнародних, європейських та національних рейтингових агенцій – Academic Ranking of World Universities, European University Association, European Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, Akademicka rankingova a ratingova agentura. Ці агенції здійснюють систематичний збір, оцінювання й розповсюдження інформації про функціонування словацької освітньої системи. У Словаччині поряд із зовнішньою оцінкою існує система внутрішнього контролю в межах університетів. Студенти кожного року заповнюють анкети щодо задоволеності навчальним процесом. Таким чином забезпечується систематичний моніторинг у галузі вищої педагогічної освіти. Нове законодавство запровадило такі фундаментальні положення: розподіл освіти і типів ЗВО на університетський та неуніверситетський (спеціалізований) сектори, запроваджено поняття дослідницького університету, яке потім було дещо трансформовано; адаптація функціонування іноземних університетів, які отримують державний дозвіл (ліцензію) на функціонування у Словаччині у статусі приватних навчальних закладів; вплив на діяльність та повноваження органів академічного самоврядування; започаткування приватних університетів після отримання державного дозволу (ліцензії) – з 1999 р.; змінено механізм фінансування вищої освіти; збережено безоплатне навчання для студентів, запроваджено реєстр студентів та реєстр роботодавців; зміни в акредитації: навчальний процес у ЗВО може відбуватися лише за акредитованими програмами; акредитація навчальних закладів відбувається без класифікації; дозволено студентську мобільність, при цьому студенти отримали право змінювати навчальну програму під час навчання; запроваджено інші нові плати для додаткового навчання [10].

Зазначимо, що у словацьких ЗВО зростає кількість англійських програм. У той же час, безкоштовними в державних ЗВО є лише програми на словацькій мові. Підтримку на початковому етапі можна отримати також у приватній мовній школі iCan, яка спеціалізується на мовній підготовці для вступу до ЗВО і шкіл Словаччини. Також у Словаччині реалізується технологія дуальної освіти Studium mit vertiefter Praxis, за якої випускник отримує ступінь бакалавра та практичний досвід роботи.

Таким чином, здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів дозволив визначити особливості підготовки студентів за кордоном на сучасному етапі розвитку вищої освіти: багатоступенева модель педагогічної освіти; висока якість підготовки педагогічних кадрів, що відповідає кращим світовим стандартам; система освіти децентралізована; значна увага приділяється вивченню іноземних мов; системний підхід до організації професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм й моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної

педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи; посилення самостійності і відповідальності студентів за своє навчання, можливості індивідуалізації плану навчання, зростання академічної мобільності; полікультурність і полілінгвальність; багатопрофільність (набуття спеціалізації з двох предметів одночасно); системність та систематичність використання інноваційних технологій; високий рівень особистісно-суспільно-державної спрямованості системи моніторингу якості вищої освіти; вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМП; невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін в одному навчальному році); зміщення центру професійно-педагогічної підготовки до школи; зростання обсягу педагогічної практики та розширення місць її проходження; підвищення вимог до абітурієнтів як у разі вступу на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування; підвищення ролі та значення різноманітних професійних організацій (шкіл професійного зростання, асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності) у процесі підвищення кваліфікації та атестації педагогів. Урахування зазначених особливостей зарубіжного досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів сприятиме ефективній модернізації системи вищої освіти України.

Перспективою подальших розвідок є питання вивчення та розповсюдження регіонального і зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів за фаховим спрямуванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заяць Л. І. Інтеграція університетів Нідерландів у міжнародне освітнє середовище. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: Едельвейс, 2014. Вип. 3. С. 115–120.
2. Зорочкіна Т. Підготовка вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2018. № 2 (61). С. 92–97.
3. Ключкович Т. В. Передумови та чинники трансформації вищої педагогічної освіти в Словачькій Республіці. *Освітній дискурс*: зб. наук. праць. Київ: «Видавництво «Гілея», 2018. Вип. 7 (8). С. 84–94.
4. Колісніченко А. Розвиток педагогічної освіти у Нідерландах як фактор впливу на рівень досягнень здобувачів освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 2. С. 67–73.
5. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції: дис. ...канд. пед. наук / 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Харків, 2008. 230 с.
6. Постригач Н. О. Directions of Pedagogical education development in Greece, Italy and Spain. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 469. С. 175–184.
7. Сапожников С. В. Функціонування системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2011. Вип. 35. С. 158–164.

8. Степанюк Н. Особливості освітнього процесу в Словацькій Республіці. 2018. URL : <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-osvitnogo-procesu-v-slovackij-respublici-89.html>.
9. Трубавіна І. Формування готовності викладачів університетів до роботи в післядипломній педагогічній освіті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5(1). С. 151-159. URL : <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/14.%20Trubavina%20s.151-159.pdf>.
10. Benova E., Fabus M. Systemic processes of democratization of higher education in Slovakia. *Збірник наукових праць Буковинського університету. Економічні науки*. 2012. Вип. 8. URL : <http://www.bukuniver.edu.ua/Applications/zbirnik/n8/12SPD.pdf>, accessed 26.08.2015.
11. European Commission : Key Data on Education in Europe. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf.
12. Zákon č. 131/2002 Z.z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 58. S. 1462-1514.
13. Zacharová J. Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. Storočí. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie; Pedagogika*. 2013. T. 22. S. 259-277.
14. Kosová B., Porubský Š. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*. 2011. Č. 21(1). S. 35-50.
15. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt «MILÉNIUM»). URL: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf>.
16. Krajčová N., Šuťáková V. Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania. *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeck. Prác*. Prešov: FHPV PU, 2013. S. 37-45.
17. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. URL: <http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT REP GREECE.pdf>
18. Progress in international reading literacy study : Data Repository. URL : <https://www.iea.nl/datatools/repository/pirls> (дата звернення: 10.09.2019).
19. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie. 2000. URL : http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685_2000.html.
20. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 239. S. 6250- 6264.
21. Welcome to the University of Groningen: A guide for International Students. 2013. 56 p.

REFERENCES

1. Zaiats, L. I. (2014). Intehratsiia universytetiv Niderlandiv u mizhnarodne osvritnie seredovyshche. [Integration of Dutch universities into the international

educational environment]. Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats. Kyiv: Edelweis. Vyp. 3. S. 115–120. [in Ukrainian].

2. Zorochkina, T. (2018). Pidhotovka vchyteliv pochatkovoï shkoly u rozvynenykh krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. [Training of primary school teachers in developed countries of the European Union]. Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky. № 2 (61). S. 92-97. [in Ukrainian].

3. Kliuchkovych, T. V. (2018). Peredumovy ta chynnyky transformatsii vyshchoï pedagogichnoi osvity v Slovatskii Respublitsi. [Prerequisites and factors of transformation of higher pedagogical education in the Slovak Republic]. Osvitnii dyskurs : zb. nauk. prats. Kyiv : «Vydavnytstvo «Hileia». Vyp. 7 (8). S. 84-94. [in Ukrainian].

4. Kolisnichenko, A. (2019). Rozvytok pedagogichnoi osvity u Niderlandakh yak faktor vplyvu na riven dosiahnen zdoभवuvachiv osvity. [The development of teacher education in the Netherlands as a factor influencing the level of achievement of students]. Psykholoho-pedagogichni problemy suchasnoi shkoly : zb. nauk. prats. Vyp. 2. S. 67–73. [in Ukrainian].

5. Korotkova, Yu. M. (2008). Profesiina pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv u suchasniï Hretsii : [Professional training of primary school teachers in modern Greece] dys. ...kand. ped. nauk / 13.00.01 – zahalna pedagogika ta istoriia pedagogiky. Kharkiv. 230 s. [in Ukrainian].

6. Postryhach, N. O. (2009). Directions of Pedagogical education development in Greece, Italy and Spain. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Vyp. 469. S. 175-184. [in Ukrainian]

7. Sapozhnykov, S. V. (2011). Funktsionuvannia systemy vyshchoï osvity Hretskoi Respubliky yak krainy-chlena Chornomorskoho ekonomichnoho spivtovarystva. [Functioning of the higher education system of the Hellenic Republic as a member of the Black Sea Economic Community]. Zasoby navchalnoi ta naukovodoslidnoi roboty. Vyp. 35. S. 158–164. [in Ukrainian]

8. Stepaniuk, N. (2018). Osoblyvosti osvitnoho protsesu v Slovatskii Respublitsi. [Features of the educational process in the Slovak Republic]. URL : <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-osvitnogo-procesu-v-slovackij-respublici-89.html> [in Ukrainian]

9. Trubavina, I. (2017). Formuvannia hotovnosti vykladachiv universytetiv do roboty v pisliadyplomnii pedagogichnii osviti. [Formation of readiness of university teachers to work in postgraduate pedagogical education]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty. Vyp. 5(1). S. 151-159. URL : <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/14.%20Trubavina%20s.151-159.pdf>. [in Ukrainian]

10. Benova, E., Fabus, M. (2012). Systemic processes of democratization of higher education in Slovakia. Zbirnyk naukovykh prats Bukovynskoho universytetu. Ekonomichni nauky. Vyp. 8. URL : <http://www.bukuniver.edu.ua/Applications/zbirnik/n8/12SPD.pdf>, accessed 26.08.2015. [in Ukrainian]

11. European Commission : Key Data on Education in Europe. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. URL :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

12. Zákon č. 131/2002 Z.z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 58. S. 1462–1514.

13. Zacharová J. Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. Storočí. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie; Pedagogika*. 2013. T. 22. S. 259–277.

14. Kosová B., Porubský Š. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*. 2011. Č. 21(1). S. 35–50.

15. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov (projekt «MILÉNIUM»). URL: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf>.

16. Krajčová, N., Šuťáková, V. (2013). Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávaná. *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeck. Prác. Prešov: FHPV PU*. S. 37–45.

17. Psycharis, S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. URL: <http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT REP GREECE.pdf>

18. Progress in international reading literacy study: Data Repository. URL: <https://www.iea.nl/datatools/repository/pirls> (дата звернення: 10.09.2019).

19. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie. 2000. URL: http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685_2000.html.

20. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 239. S. 6250–6264.

21. Welcome to the University of Groningen: A guide for International Students. 2013. 56 p.

onischenkon@gmail.com

Рецензент: д. н., проф. Анджей Шмит

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ ПРАКТИКИ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ФІНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається приклад країни, освітня система якої увібрала в себе ідеї філософських концепцій критичного мислення І. Канта та М. Лінмана. Адже саме завдяки динамічним інтеграційним процесам у світі, ми звертаємо увагу на рефлексивні моделі освіти, які приводять нас до запитання: Що ж на сьогоднішній день є більш актуальним - заучування інформації чи її критичний аналіз?

У статті зроблена спроба дослідити організацію навчання у фінських школах через призму рефлексивної моделі І. Канта та рефлексивної моделі практики освіти М. Лінмана.

І. Кант у своїй роботі "Критика чистого розуму" використовував поняття рефлексії з метою роз'яснення специфіки роботи свідомості. Він поділяв поняття рефлексії на трансцендентальну і логічну. Логічна рефлексія тільки порівнює поняття між собою і не може судити про речі апіорі. Трансцендентальна рефлексія - підстава можливості об'єктивного порівняння уявлень одне з одним.

Спираючись на положення із робіт І. Канта про рефлексію як спосіб утворення нових понять і суджень через порівняння вже наявних уявлень, М. Лінман запропонував рефлексивну модель освіти, якій присвячена його робота «Рефлексивна модель практики освіти».

Також у статті проаналізована роль феномено-орієнтованого навчання та викладання (phenomenon-based teaching and learning) у вихованні критичного мислення, яке необхідне для успішної життєдіяльності особистості в сучасному інформаційному суспільстві. Фінляндія на практиці демонструє, як вивчення феноменів допомагає учневі не просто зрозуміти те, що відбувається, а й підготувати його до формулювання самостійної думки з будь-якого життєвого питання. Таким чином створюється підхід під назвою "рефлексивна модель освіти", яка в повній мірі розглядалася І. Кантом в сфері філософії, а М. Лінманом у сфері психології і педагогіки.

У статті зроблена спроба аргументовано довести, що організація процесу навчання у фінській школі має ознаки рефлексивної парадигми критичної практики, що є невід'ємною особливістю фінської системи освіти на сучасному етапі її розвитку.

Досвід організації навчання у фінській школі може бути використаний при розбудові нової української школи.

Ключові слова. рефлексія, рефлексивна модель практики освіти, критичне мислення, критерії, судження, феномени, феномено-орієнтоване навчання і викладання.

IMPLEMENTATION OF REFLECTIVE MODEL OF EDUCATIONAL PRACTICE IN THE MODERN FINNISH SCHOOL

The article considers the example of a country whose educational system has absorbed the ideas of philosophical concepts of critical thinking of I. Kant and M. Lipman. After all, thanks to the dynamic integration processes in the world, we pay attention to reflective models of education, which lead us to the question: What is more relevant today – memorization of information or its critical analysis?

The article attempts to investigate the organization of education in Finnish schools through the prism of I. Kant's reflexive model and M. Lipman's reflexive model of educational practice.

I. Kant in his work «Critique of Pure Reason» used the concept of reflection in order to explain the specifics of the work of consciousness. He divided the concept of reflection into transcendental and logical. Logical reflection only compares concepts with each other and cannot judge things a priori. Transcendental reflection – the basis for the possibility of objective comparison of ideas with each other.

Based on the provisions of Kant's work on reflection as a way of forming new concepts and judgments through the comparison of existing ideas, M. Lipman proposed a reflective model of education, which is devoted to his work «Reflective model of educational practice.

The article also analyzes the role of phenomenon-based teaching and learning in the education of critical thinking, which is necessary for the successful life of the individual in the modern information society. The Finnish school shows us that the study of phenomena helps the student not only to understand what is happening, but pushes him to formulate an independent opinion on any issue in life. This creates an approach called «reflective model of education», which was fully discussed by I. Kant in the field of philosophy, and M. Lipman in the field of psychology and pedagogy.

The article attempts to argue that the construction of the learning process in the Finnish school has the features of a reflexive paradigm of critical practice, which is its integral feature.

The experience of organizing education in a Finnish school can be used in the development of a new Ukrainian school.

Key words. reflection, reflective model of educational practice, critical thinking, criteria, judgments, phenomena, phenomenon-oriented learning and teaching.

Розбудова якісної конкурентоспроможної системи освіти в Україні зумовлена потребами соціально-економічного, духовного і культурного розвитку нашої держави, зміцнення її міжнародного авторитету й іміджу, створення умов для самореалізації кожного її громадянина.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття в Україні активізувалися пошуки

вітчизняними ученими у галузі зарубіжної теорії та практики прикладів і вартих наслідування зразків функціонування систем освіти, впровадження досягнень яких сприятиме удосконаленню освітньої системи України. Так, окремі аспекти системи освіти США досліджуються у роботах Л. Кнодель, О. Тарасової, М. Шутової та ін.; Великобританії – Н. Воскресенської, Н. Дічек, Л. Заблоцької, В. Лапчинської, О. Сергєєвої та ін.; Німеччини – В. Гаманюк, Л. Писаревої та ін.; Франції – О. Бочарової, Л. Зязюн, О. Хміль та ін.; Японії – О. Бібко, І. Зязюна, Л. Савранчук та ін.; Чехії – Н. Бондарчук та ін.; у країнах Євросоюзу – Т. Кристопчук та ін.

Вагомим для України є досвід Фінляндії, система освіти якої за «загальним визнанням експертів у сфері освіти та за результатом міжнародних досліджень ТНСС, ПІЗА, ПІРЛЗ є однією з найкращих, якщо не найкращою освітньою системою у світі» [1, с. 1], а за результатами Індексу ефективності національних систем освіти (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment) у 2016 р. вона посіла 6 місце (а Україна – 42) [10, с. 38].

Окремі аспекти системи освіти Фінляндії досліджуються у роботах В. Бутової (шкільна освіта у Фінляндії), Л. Волинець (принципи освітньої політики у Фінляндії), С. Гринюк (принципи побудови успішної системи освіти у цій країні, її мовна політика), І. Жерноклеєва, Т. Пушкарьової (система освіти Фінляндії), В. Загвоздкіна, М. Писаревського (чинники успіху фінської системи освіти, реформування її), В. Луначека (досвід Фінляндії у створенні адаптивних систем управління освітою в Україні) та ін.

Попри те, що значна увага сучасними науковцями приділяється питанням функціонування системи освіти Фінляндії, аналізу теоретичних засад організації навчання у освітніх закладах та деяким іншим суттєвим для освітньої системи аспектам, на нашу думку, вони через динамічні зміни як у суспільному житті, так і у розвитку освітньої системи потребують подальшої розробки

Метою статті є аналіз фінської системи освіти через призму рефлексивної моделі І. Канта та рефлексивної моделі практики освіти М. Ліпмана.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія – це «роздум про свій внутрішній стан, самоаналіз» [9], «міркування, повне сумнівів, протиріч; аналіз власного стану» [13]; «рефлексія (від лат. reflexio – обернення назад) – процес осмислення чого-небудь за допомогою вивчення і порівняння. У вузькому сенсі – «новий поворот» духу після скоєння пізнавального акту до Я (як центру акта) і його мікrokосмосу, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного [14].

Хоча поняття «рефлексії» не є новотвором і відоме науковцям, Д. Жадяєв, наприклад, вважає, що філософське поняття рефлексії практично не розкрито [3]. Дослідник проаналізував зміни дефініцій цього поняття в історії філософії та його трактування І. Кантом [3] і дійшов цілком аргументованого висновку, що Платон і Аристотель трактували

мислення і рефлексію як атрибути божественного Розуму, через які проявляється єдність можливого і думки. В епоху Нового часу Р. Декарт під рефлексію розумів основний методологічний принцип філософії. Шляхом рефлексії знаходиться точка відліку істини: *cogito ergo sum*. Згідно Дж. Локка, рефлексія носить емпіричний характер і відноситься до внутрішнього досвіду мислячого суб'єкта. Г. Лейбніц поділяв пізнання на емпіричне і логічне (інтелектуальне), пов'язуючи своє поняття рефлексії із загальним знанням і загальними істинами [3].

Д. Жадяєв вказує, що І. Кант у своїй філософії використовував поняття рефлексії з метою роз'яснити специфіку роботи свідомості. У роботах «Про форму і принципи чуттєво сприйманого і інтелігібельного світу», «Критика чистого розуму» І. Кант розкрив поняття рефлексії як такої, що виконує інтегруючу функцію між двома сферами: чуттєвою та інтелектуальною, як те, що пов'язує явище і досвід. Поняття рефлексії у І. Канта – це відповідь його попередникам, які розвели способи пізнання у протилежні сторони і не могли прийти до об'єктивного рішення, відстоюючи кожен свої позиції. Саме рефлексію німецький мислитель підключив до вирішення суперечки між раціоналістами й емпіриками. Через рефлексивну модель він хотів не просто навчити розумності, а навчити людей самотійному мисленню [3].

У «Критиці чистого розуму», визначаючи дане поняття, І. Кант говорить, що «reflexio» не має справи із самими предметами, щоб отримувати поняття прямо від них; вона є такий стан душі, в якому ми перш за все намагаємося знайти суб'єктивні умови, при яких можемо утворити поняття [5]. Тут мається на увазі, вважає Д. Жадяєв, що рефлексія суть такого стану душі, завдяки якому людська свідомість може правильно визначити до якого джерела пізнання - чуттєвості або розуму - відносяться дані уявлення [3].

Для більшої ясності, І. Кант ділить поняття рефлексії на трансцендентальну і логічну. Дослідження типології трансцендентальної рефлексії у філософії І. Канта знаходимо в роботі А. Кузьміна «Типологія трансцендентальної рефлексії в філософії І. Канта» [6]. Трансцендентальною рефлексією, згідно І. Канту, є дія, якою людина пов'язує порівняння уявлень взагалі з пізнавальною здатністю (чуттєвістю або розумом), що виробляє його, і яким вона розпізнає чи порівнює уявлення одне з одним як такі, які належать до чистого розуму або до чуттєвого споглядання. Логічна рефлексія тільки порівнює поняття між собою і не може судити про речі апіорі. Трансцендентальна рефлексія може визвати тотожність чи відмінність речей, їх узгодженість або протиріччя між ними і т. п. не просто порівнюючи (*comparatio*), а розрізняючи сам спосіб пізнання, до якого вони належать. «Трансцендентальна рефлексія – підстава можливості об'єктивного порівняння уявлень одне з одним», – вважає А. Кузьмін [6].

Кантівська філософія вперше поставила питання про логічне виведення принципів пізнання, а також про можливість їх застосування до способу такого виведення, а його ідеї й досі, вже у ХХІ столітті залишаються

актуальними і слугують відправною точкою для нових ідей і теорій. Так, спираючись на положення праць великого німецького філософа про рефлексію як «спосіб утворення нових понять і суджень через порівняння вже наявних уявлень», американський дослідник М. Ліпман запропонував рефлексивну модель освіти, якій присвячена його робота під назвою «Рефлексивна модель практики освіти» [7].

Науковець вважає, що школа – це поле битви, оскільки вона більше, ніж інший соціальний інститут, формує суспільство майбутнього. Тому кожна соціальна група чи фракція прагне контролювати школу в ім'я своїх власних цілей.

Коли школа розглядається переважно як представник всіх, а не якоїсь однієї соціальної групи, вона здатна зберегти право на неупередженість. З іншого боку, в цьому випадку школа може перетворитися в дуже консервативний, навіть традиціоністський інститут. «Саме така школа сьогодні в нашому суспільстві», – робить висновок М. Ліпман. [7, с. 91]

Освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передавати знання та культивувати мудрість. Але в часи суспільних змін знання дуже швидко старіють, тому в такі періоди люди віддавали перевагу інтелектуальній гнучкості та винахідливості.

Сучасна концепція освіти (*education as inquiry*) поєднує обидві зазначені цілі. «Вона наголошує однаковою мірою як на процесі, так і на його результаті: на мисленні і на знанні, на дослідженні і на знайденій завдяки йому істині», – вказує науковець [8, с. 33].

Організуючим принципом школи як соціального інституту є раціональність. Школи підлягають принципам раціональності, однак демократичне суспільство більш за все потребує розумних громадян, вважає М. Ліпман. Саме такі завдання – розбудувати демократичне суспільство та готувати освічених громадян, яким властиве критичне мислення, вміння висловлювати власні судження, намагається сьогодні розв'язувати українське суспільство.

Як же слід навчати таких громадян, «щоб вони стали розумними?» – ставить запитання цей дослідник і відповідає на нього [7, с. 92]. Науковець вважає, що справа не просто в необхідності раціональної організації школи. Головне полягає в тому, що для одержання більш розумних людей з учнями, які пропускаються через школу, слід поводитися розумно. Це значить, що кожний аспект шкільного навчання повинен мати раціональне виправдання. Діти, виховані в системі розумних громадських інститутів, мають більше шансів стати розумними, а ніж діти, які виростили не в раціональних умовах.

Чи можна навчити розумності, не навчаючи мисленню? З цією дилемою зіткнувся І. Кант, вважає М. Ліпман. Німецький філософ щиро бажав, щоб люди думали самостійно і був близький до ідеї навчання цьому поки вони ще знаходяться в дитячому віці. Однак, самостійне мислення, яке мав на увазі І. Кант, не означало повноцінної участі в дослідженнях, тобто тієї діяльності, що пропонується зараз. Скоріше передбачалось добровільне

підпорядкування кожного індивіда загальним універсальним принципам. Саме про це писав І. Кант у своїй статті «Що таке просвіта?» [7, с. 93].

Багато авторів відзначають і коментують той факт, що через якийсь час перебування в школі допитливість, багата уява дітей поступово зникають, «перебування з ровесниками є єдиним шансом спасіння, освітня сторона справи – важким випробуванням», відзначає М. Ліпман [7, с. 93].

Шлях до вирішення цієї проблеми пов'язаний з розробкою процедур, які заохочують як до удосконалення організації, так і до здійснення творчої діяльності. Науковець, посилаючись на роботу Д. Дьюї «How we think», наводить цитату: «Проблема методу в формуванні навичок рефлексивного мислення – це проблема створення умов, які породжують і направляють допитливість; виявлення зв'язків, наявних у досвіді, об'єктах, що пізніше викличе потік здогадок, поставити проблеми та цілі, які сприяють установленню послідовності в ланцюгу ідей» [7, с. 94–95].

Слід відзначити, що саме Д. Дьюї першим запропонував дефініцію поняття «рефлексивне мислення» у цій роботі [1].

М. Ліпман звертає особливу увагу на практику, під якою він розуміє «будь-яку методичну діяльність» і проводить розмежування між «звичайною» і «критичною» практикою [7, с. 97]. У своїх роздумах науковець виходить із наявності двох чітко протилежних парадигм освітньої практики – стандартної парадигми звичайної практики і рефлексивної парадигми критичної практики.

Не вдаючись до характерних ознак стандартної парадигми, які називає автор, звернемо увагу на домінуючі ознаки рефлексивної парадигми:

- навчання – це результат участі у керованому вчителем дослідницькому співтоваристві, однією з цілей якого є досягнення розуміння і хорошого судження;

- учнів мотивують розмірковувати про всесвіт, уявляючи наше знання про нього як двозначне, не визначене і загадкове;

- дисципліни, в рамках яких відбувається дослідження, не вважаються вичерпними, допускається їх перетин, їх відношення до свого змісту досить проблематичне;

- позиція вчителя не авторитарна, вона відкрита спростуванню (тобто готовності визнати помилку);

- передбачається, що учні стають вдумливими, рефлексивними, все більш розсудливими;

- фокус освітнього процесу спрямований не на поглинання інформації, а на досягнення внутрішніх відносин досліджуваних предметів [7, с. 98].

Автор вважає, що з самого початку зрозуміло, що рефлексивна парадигма розглядає освіту як дослідження, в той час як стандартна парадигма має інше бачення. Звідси і розбіжності про умови протікання навчання і з приводу переслідуваних цілей. Існує різниця між тим, що зроблено і тим, як зроблено. Наприклад, в стандартній парадигмі вчителі опитують учнів; в рефлексивній парадигмі вчителі та учні задаються

питаннями. В стандартній парадигмі учні вважаються мислячими в тому випадку, якщо вони вивчили те, чому їх навчають; в рефлексивній парадигмі учні вважаються мислячими, коли вони приймають участь у співтоваристві дослідників.

На нашу думку, саме впровадження рефлексивної парадигми в практику роботи сучасної української школи створить необхідні умови для розв'язання освітніх задач, які полягають у необхідності активізації пізнавальної діяльності учня, перетворення його із об'єкта у суб'єкт учіння.

Характеризуючи рефлексивну парадигму, М. Ліпман використовує ключові поняття, які не є точними, на його думку, чітко окресленими; навпаки, вони швидше дифузні та контекстуальні. Це: дослідження, співтовариство, раціональність, справедливість, творчість, автономія. Кожне з цих понять несе в собі дещо більше, ніж просто дух традиційної філософії. Автор підкреслює, що такого роду поняття, які з'єднують принципи, наслідки, які витікають з них – тільки абстрактна, теоретична сторона критичного підходу. «Якщо нам не вдасться з'єднати все це з практикою – способами, якими рефлексивна освіта може фізично працювати в класі, – ми скотимося до культивування хибного розуміння, яке властиве відстороненим від теорії людям і повністю поглинутих практикою», – підкреслює М. Ліпман [7, с. 99].

Виходячи з переконань Д. Дьюї про те, що освіта зазнавала невдачі через суттєву помилку, яка полягала у тому, що вона намагалась примусити учнів вивчати висновки, а не досліджувати проблеми, залучаючи їх в цю діяльність, М. Ліпман теж розглядає освітній процес у класі як наукове дослідження, а шкільний клас як дослідницьке співтовариство, яке «мислилося філософом як основа суспільства, в якому відбувається становлення громадян демократичного суспільства» [1, с. 282]. «Запропонований Д. Дьюї шлях... полягає у тому, що в якості зразка освітній процес в класі повинен орієнтуватися на процес наукового дослідження», – пише М. Ліпман. У такому класі як співтоваристві учні слухають один одного з повагою, висловлюють ідеї з урахуванням ідей інших, закликають наводити докази у випадку сумнівних думок, допомагають один одному робити висновки зі сказаного. [7, с. 100].

Для того, щоб у класі відбувалося мислення, програма, за якою він працює, не повинна бути чіткою і жорстко структурованою, оскільки останнє паралізує думку. Програма повинна акцентувати аспекти предмету, не вирішені і проблематичні, з метою привернення до них уваги учнів, стимулювання їх до створення співтовариства дослідників, розвивати чутливість до проблемного, розсудливість, формувати відношення і створювати умови для формулювання суджень і характеристик. Судження є вирішеннями чи визначеннями того, що спочатку було не вирішеним, не визначеним, так чи інше проблемним. «Ми можемо сказати, – пише М. Ліпман, – що дослідження і судження в цілому співвідносяться одне з одним як процес і продукт, однак, цим зв'язок не вичерпується; деякі дослідження не виливаються в судження, а деякі судження не є продуктом

дослідження. Проте, результати дослідження, як правило, резюмуються і виражаються в оціночному характері процесу дослідження: оцінювання породжує оцінки, опис створює зображення, аналітична робота дає аналіз» [7, с. 102].

Звертання до словників дозволяє дізнатися, пише М. Ліпман, що судження є «формуванням думок, оцінок або висновків». Отже, воно містить такі речі, як вирішення проблем, вироблення рішень, опанування нових понять, але, разом з тим, є ширшим та загальнішим. Судження є результатом критичного мислення. За М. Ліпманом судження можуть бути оціночними, прескриптивними, приписовими, дескриптивними, описовими [8, с. 34].

Науковець поділяє думку Е. Херста з приводу того, що «наукове знання виступає моделлю раціональності» і повинне «підтверджуватися очевидністю чи підґрунтям». Тому учнів слід орієнтувати саме на таке розуміння знання, на те, що ніяке судження не можна виносити без адекватних і відповідних критеріїв [7, с. 103].

Шляхом укріплення об'єктивності суджень є критерії. До них М. Ліпман відносить: стандарти, закони, правила, канони, інструкції, приписи, вимоги, умови, обмеження, конвенції, принципи, припущення, визначення, ідеали, цілі, завдання, методи, процедури та ін. Критерії належать до найважливіших інструментів раціональної діяльності, є суттєвим моментом навчання критичного мислення, підкреслює дослідник [8, с. 40].

У критичному мисленні задіюється велика кількість пізнавальних навичок, об'єднаних у групи, наприклад, навичок формування умовиводів, концептів, дослідження і перекладу. Усі їх слід враховувати у розвитку критичного мислення. Нехтування бодай однією з них призведе до руйнування процесу в цілому [8].

Рефлексивну модель освіти часто відрізняють від стандартної, виходячи із спрямованості першої, перш за все, на автономію того, хто вчиться. На жаль, пише М. Ліпман, автономія часто асоціюється з чимось на кшталт «вульгарного індивідуалізму». Насправді, рефлексивна модель повністю соціальна і комунальна, її метою є артикуляція відмінностей, які породжують в співтоваристві групові уособлення, розробка аргументів в підтримку конкуруючих тверджень і досягнень в процесі ретельного обговорення розуміння загальної картини, яка дозволяє зробити об'єктивне судження. «Рефлексивна модель освіти навчає учнів мисленню вищого порядку, якому властиві понятійне багатство, послідовне, організоване, орієнтоване на пояснення мислення», – підкреслює автор [7, с. 105]. Інструментом стимуляції його в навчальному класі є філософствування або роблення філософії [to do philosophy]. Воно перетворює клас у «співтовариство дослідників». М. Ліпман вважає, що введення методології співтовариства дослідників у будь-яку дисципліну може стати засобом стимуляції обговорення і рефлексії про її предмет. Прийоми критичного мислення створюють рамки, які дозволяють залучати в дискусію

предметний зміст даної дисципліни [7, с. 106].

Мислення вищого порядку не зводиться тільки до критичного, швидше воно є сплавом критичного і творчого мислення. Таке мислення є продуктивним і гнучким.

М. Ліпман підкреслює, що майстерне мислення включає ще і третій компонент – комплексне мислення як мислення, яке усвідомлює як власні передбачення, так і причини і докази на користь того чи іншого висновку [7, с. 109].

Науковець вважає, що сьогодні школа вимагає змін, вся її діяльність потребує перегляду. «Рефлексія відносно практики – це основа для створення більш досконалої практики, а остання, в свою чергу буде стимулювати подальшу рефлексію і послідує корекцію практики» [7, с. 111]. Школа, побудована на таких засадах, буде готувати розсудливих громадян, в яких відчуває потребу здорова демократія.

Рефлексивна модель освіти М. Ліпмана сьогодні є підґрунтям організації навчання учнів у деяких країнах світу, зокрема у Фінляндії про успіхи якої ми говорили вище [див. с. 1].

Значну роль у досягненнях фінської системи освіти відіграла психолого-педагогічна наука. Фінська педагогіка як в теорії, так і на практиці, покликана забезпечити політичну ідею рівності. У психолого-педагогічних теоріях 70-х років, відзначає В. Загвоздкін, спостерігається рішуча відмова від уваги до вроджених здібностей і перехід до вивчення таких, які впливають на процес навчання... У відповідності до цього навчання потрібно диференціювати так, що різний час, який потрібний різним учням для засвоєння матеріалу, повинен стати визнаною складовою частиною системи [4].

У якості дидактичної моделі, яка забезпечує цей процес, була вибрана концепція американського педагога Б. Блума (B. Bloom) «mastery learning», згідно якої центральним елементом навчального процесу є ретельне формулювання (визначення) навчальних цілей і наступна деталізація їх по окремих кроках, де для кожного знову точно формулюється навчальна мета. Досягнення цих цілей повинно бути своєчасно відслідковане. Суттєву роль тут відіграє принцип подолання труднощів, згідно якого важливе завдання навчального процесу полягає у своєчасному визначенні труднощів, з якими зустрічається учень і допомозі йому у подоланні їх. Важлива також і система оцінки навчальних досягнень : оцінки, які дозволяють порівнювати одного учня з іншим, були усунуті. Зусилля направляються на сприймання учнем своїх навчальних досягнень - прогресу в навчанні, який повинен посилити довіру учня до себе, своїх здібностей і підвищити позитивне відношення до процесу навчання. Уже на ранніх етапах практикується самооцінка [15].

Останніми роками, вважає В. Загвоздкін, намітився перехід від концепції Б. Блума в основі якої лежали моделі навчання біохевіористського толку, до конструктивістських моделей навчання, в основі яких ідеї Ж. Піаже. У них підкреслюється власна активність учнів у навчанні.

За основним положенням конструктивізму, знання не надається учням, а створюється ними. Це відображає думку швейцарського психолога Ж. Піаже про те, що дитина завдяки взаємодії з оточуючим світом створює для себе правила, згідно з якими і здійснюється подальша взаємодія. Дитина сама впорядковує цю взаємодію. Вчитель повинен виступати посередником між знанням та учнем, тобто повинен направляти учня. Задача вчителя підтримувати учня у його починаннях [4].

Світ майбутнього потребує таких навичок у людей, як творче і критичне мислення, здатність учитися. «Фінляндія зі своєю системою PBL (phenomenon-based teaching and learning – англ. «феномено-орієнтоване навчання та викладання», або простіше «викладання і вивчення явищ») уже сьогодні вчить людей майбутнього, зносячи стіни у школах і прибираючи звичні «предмети» із розкладу уроків», - вважає М. Писаревський [10].

Автор констатує, що у вільній атмосфері проходять навчання групи чи класи, зібрані з дітей різного віку. При цьому на «уроках» не викладають окремі предмети – математику, фізику чи географію, а вивчають «феномени», «явища», розглядають якісь практичні приклади з реального життя. Таким чином у Фінляндії зламані бар'єри не тільки між приміщеннями, але і між класами та предметами, тож, цілком очікувано, що не так давно у Фінляндії був анонсований перехід на «багатодисциплінарне навчання».

У шкільному розкладі таким «урокам із життя» (вивченню феноменів) надається особливий час – їм відводиться досить тривалий період у навчальному році. Метод, який має міжнародну назву PBL (phenomenon-based teaching and learning – англ. «феномено-орієнтоване навчання та викладання», або простіше: «викладання і вивчення явищ»), багато в чому став результатом еволюції методів науково-практичних інтенсивів і методики навчання Task Based Learning and Teaching («навчання і викладання, орієнтоване на вирішення конкретного завдання»). А вони, в свою чергу, у багатьох освітніх закладах прийшли на зміну найбільш звичної системи PPP (Presentation – Practice – Production), коли спочатку іде «начитка» лекцій, потім учні роблять вправи, а далі переходять до використання вивченого на більш практичних прикладах.

Учні в школах без стін і шкільних предметів самі вирішують (або приймають активну участь у рішенні), який «феномен» вони будуть розглядати на наступній сесії, знаходять тему, до якої в них більш усього лежить душа. Різні методи та стратегії стимулювання учнів ставити запитання є важливим засобом розвитку в них навичок аналізу, синтезу, інтерпретації інформації. Здавалося б, такий загальний підхід до вивчення світу повинен знизити рівень знань учнів з окремих дисциплін, зауважує М. Писаревський. Однак, як пояснюють прихильники методу PBL, усі процеси, усі події і дії в реальному житті не поділяються на науки та дисципліни – будь-яка життєва ситуація комплексна і задіює декілька наук відразу. Розум людини теж простіше сприймає інформацію і знаходить вихід із проблем, підходячи до питання комплексно. «У школярів

розвивається критичне мислення» [10], у якому задіюються різні пізнавальні навички, формується системне мислення, а на підґрунті певних правил, законів як критеріїв (інструментів раціональної діяльності) формулюються судження, які містять свідчення про опанування нових понять, вирішення проблем, наявність висновків, формується позитивне емоційне ставлення до пізнання.

Важливо, що діти, які увійшли в життя з таким багажем знань і вмінь, зможуть вижити в «епоху постправди». Термін «постправда» (post truth) був визнаний найпопулярнішим словом 2016 р. в англійській мові. Цей феномен використовують як інноваційну, соціальну і політичну технологію, коли основою дискурсу стає не факт, а емоційна складова. Саме система PBL не притупляє емоції учнів, які залишаються живими людьми в комфортному середовищі, допомагає заглянути за сенс сказаних слів, побачити факти, а за ними – і явища. «Докопатися і усвідомити саму суть явищ – в цьому мета нової системи освіти», – підкреслює М. Писаревський [10].

Зазначимо, що в 20-х роках ХХ століття в українській школі теж була спроба відмовитись від класно-урочної системи навчання. Поширювалася комплексна система навчання (від лат. complexus - зв'язок, сполучення), яка передбачала відбір змісту освіти та його відповідну інтеграцію навколо тем, що дозволяло ознайомлювати учнів з природою, суспільством, працею людей. Однак, таке навчання, побудоване на основі широкої міжпредметної інтеграції, виявилось непродуктивним, бо не забезпечувало формування в учнів систематичних і ґрунтовних знань і вмінь [12, С. 11–12; 260].

Викладене дозволяє констатувати, що ідеї німецького філософа І. Канта про роль рефлексії у пізнанні актуальні сьогодні. Про це свідчить звертання американського дослідника М. Ліпмана до ідей І. Канта про рефлексію як спосіб утворення нових понять і суджень і розробка ним рефлексивної моделі практики освіти. Побудова процесу навчання у фінській школі має, на нашу думку, ознаки рефлексивної парадигми критичної практики освіти, а саме :

- навчання – це результат участі у керованому учителем співтоваристві дослідників;
- інтегративність навчання як підхід, що допускає перетин навчальних дисциплін;
- вивчення не окремих предметів, а феноменів, явищ, у виборі яких беруть участь учні;
- відсутність чітких жорстко структурованих програм - колегія кожної школи сама розробляє програму і навчальні плани;
- клас – це співтовариство дослідників;
- у класі-співтоваристві є філософствування або «роблення філософії», що стимулює обговорення і рефлексію;
- фокус освітнього процесу спрямований не на поглинання інформації, а на усвідомлення внутрішньої суті явищ, феноменів;

- позиція вчителя не авторитарна, його авторитет – у високому професіоналізмі;

- у процесі навчання звичайна практика перетворюється у критичну, що сприяє формуванню в учнів мислення, якому властиві критичність і творчість.

Побудована на положеннях філософії І. Канта, рефлексивна модель практики освіти М. Ліпмана утворює ідею про те, що для «одержання більш розумних людей з учнями, які пропускаються через школу, слід поводитися розумно. Регулюючими ідеями цієї моделі є розумність, креативність і демократія.

Епоха глобальних соціально-економічних змін чітко означила потребу у вихованні людей, яким властиве мислення, що є сплавом критичного і творчого. Таке мислення є підґрунтям для успішної життєдіяльності в інформаційному суспільстві ХХІ століття.

Сучасна Фінляндія, запозичивши позитивний досвід організації освітянських систем в інших країнах світу, зокрема, США, Швеції, Німеччини та ін, відмовившись від концепції Б. Блума і перейшовши до моделей навчання, в основі яких ідеї Ж. Піаже про максимальну активність учня у процесі навчання, пішла своїм шляхом і створила систему освіти, яка цікавить усіх, хто займається навчанням і вихованням підростаючого покоління у світі.

Досвід освітян Фінляндії може бути використаний при розбудові «нової школи» в Україні, зокрема, при вирішенні завдань виховання в учнів критичного мислення та впровадженні інтегрованого навчання у старшій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Ліпмана : філософські запитання, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей. Філософія освіти: наук. часопис. 2011. № 1–2. С. 275–287.

2. Гринюк С. П. Сумлінна праця: як фіни побудували успішну систему освіти // Вісник післядипломної освіти. 2011. Вип. 5. С. 57–64.

3. Жадяев Д. В. О понятии рефлексии у И. Канта URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11951.html>

4. Загвоздкин В. Секрет финского успеха. Народное образование. 2006. № 14. С. 57–66.

5. Кант И. Критика чистого разума. Москва : Эксмо. 2006. 736 с.

6. Кузьмин А. А. Типология трансцендентальной рефлексии в философии И. Канта.

7. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. Перевод выполнен А. В. Колотвиным по The reflective model of educational practice. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge. 1991. P. 7–25. URL : http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/pril1_1.pdf

8. Ліпман М. Критичне мислення : чим воно може бути? Постметодика. 2005. № 2 (60). С. 33–41.

9. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 7000 слов. Москва : Русс. яз., 1989. 924 с.
10. Писаревский М. Образование в Финляндии: школы без стен, учеба без оценок URL : <https://innovationhouse.org.ua/ru/statti/obrazovanye-v-fynlyandyu-shkoly-bez-sten-ucheba-bez-otsenok/>.
11. Родюк Н. Ю, Лазаренко Н. І., Доті Чед. Інноваційні процеси в розвитку вищої освіти Фінляндії. *Молодий вчений*. 2018. № 5. 2 (57. 2). С. 38–41.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза. 1999. 368 с.
13. Словарь иностранных слов. Москва : Русс. яз. 1988. 608 с.
14. Философский энциклопедический словарь. Москва : Иностран. л-ра, 2003. 576 с.
15. Krathwohl D. R. Bloom. Taxonomy of educational objectives.

REFERENCES

1. Adamenko, N. (2011). «Spilnota doslidnykiv» M. Lipmana : filosofski zapytuvannia, obhovorennia, arhumentatsii ta kontrarhumentatsii vustamy ditei [M. Lipman's «Community of Researchers»: Philosophical Questions. Discussions, Arguments and Counter-Arguments through Children's Mouths]. *Filosofiiia osvity : nauk. chasopys*. № 1–2. S. 275–287.
2. Hryniuk, S. P. (2011). Sumlinna pratsia: yak finy pobuduvaly uspishnu systemu osvity [Hard work: how the Finns built a successful education system] // *Visnyk pislidyplomnoi osvity*. Vyp. 5. S. 57–64.
3. Zhadiaiev, D. V. О poniatyy refleksyy u Y. Kanta [On the concept of reflection in I. Kant] URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11951.html>.
4. Zahvozdkyn, V. (2006). Sekret fynskoho uspekha [The secret of Finnish success]. *Narodnoe obrazovanye*. № 14. S. 57–66.
5. Kant, Y. Krytyka chystoho razuma. [Criticism of Pure Reason] Moskva : Эkсмо. 2006. 736 с.
6. Kuzmyn, A. A. Typolohyia trantsendentalnoi refleksyy v fylosofyy Y. Kanta [Typology of transcendental reflection in the philosophy of I. Kant].
7. Lypman, M. Refleksyvnaia model praktyky obrazovanyia. [Reflexive model of educational practice] URL : http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/pril1_1.pdf
8. Lipman, M. Krytychne myslennia : chym vono mozhe buty? [Critical thinking: what can it be?]. *Postmetodyka*. 2005. № 2 (60). С. 33–41.
9. Ozhegov, S. I. Slovar` russkogo yazy`ka : 7000 slov. Moskva : Russ. yaz., 1989. 924 s.
10. Pisarevskij, M. Obrazovanie v Finlyandii: shkoly` bez sten, ucheba bez ocenok [Education in Finland: schools without walls, studies without grades] URL: <https://innovationhouse.org.ua/ru/statti/obrazovanye-v-fynlyandyu-shkoly-bez-sten-ucheba-bez-otsenok/>.
11. Rodiuk, N. Іu, Lazarenko, N. І., (2018). Doti Ched. Innovatsiini protsesy v rozvytku vyshchoi osvity Finliandii [Innovative processes in the development

of higher education in Finland]. Molodyi vchenyi. N 5. 2 (57. 2). S. 38–41.

12. Savchenko, O. Ya. (1999). Dydaktyka pochatkovoï shkoly : pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv. Kyiv : Heneza. 368 s

13. Slovar` inostranny`kh slov. (1988). [Dictionary of foreign words]. Moskva : Russ. yaz. 608 s.

14. Filosofskij e`ncziklopedicheskij slovar`. (2003). [Philosophical Encyclopedic Dictionary] Moskva: Inostr. l-ra, 576 s.

15. Krathwohl, D. R., Bloom. Taxonomy of educational objectives.

leftmail133@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабій Надія Василівна

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Бойко Алла Микитівна

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Київ, Україна)

Галан Оксана Миколаївна

аспірантка, Фаховий коледж Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Гарматюк Ростислав Тарасович

кандидат технічних наук, викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Горопаха Наталія Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені ім. Т. І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет (Рівне, Україна)

Дем'яненко Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)

- Лиховид Олена Романівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (Переяслав-Хмельницький, Україна)
- Мокляк Володимир Миколайович** доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)
- Онищенко Наталія Петрівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (Переяслав-Хмельницький, Україна)
- Павелко Вікторія Вікторівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
- Павлюк Тетяна Олександрівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені ім. Т. І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет (Рівне, Україна)
- Саланда Іванна Петрівна** кандидат технічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Семеновська Лариса Аполлінаріївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтав, Україна)

Силадій Іван Михайлович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління, інформаційно-аналітичної діяльності та євроінтеграції факультету менеджменту освіти та науки НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)

Ступак Кирило Євгенійович аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету (Кривий ріг, Україна)

Цісарук Віталій Юрійович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Цісарук Ірина Василівна викладач, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Бабій Н. В.	103	Онищенко Н. П.	141
Бойко А. М.	114	Павелко В. В.	38
Галан О. М.	58	Павлюк Т. О.	128
Гарматюк Р. Т.	103	Саланда І. П.	103
Горопаха Н. М.	128	Семеновська Л. А.	50
Дем'яненко Н. М.	5	Силадій І. М.	93
Лиховид О. В.	141	Ступак К. Є.	159
Мокляк В. М.	26	Цісарук В. Ю.	103
		Цісарук І. В.	73

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 13

Матеріали подані мовою оригіналу

Технічний редактор – Юрчук С. П.
Комп'ютерна верстка – Постої Ю.В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 17.01.2020 р. Зам. № 321.

Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір фісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 20,57.

Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від 13.03.2018 р.