Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2009

УДК 371
ББК 74.00
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Редакційна колегія:

Сбруєва А.А., д. пед. н., проф. (голов. ред.);
Лазарєв М.О., к. пед. н., проф. (відп. ред.);
Лозова В.І., д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України;
Статівка В.І., д. пед. н., проф.;
Стахевич О.Г., д. мист., проф.;
Цикін В.О., д. філос. н., проф.;
Чайченко Н.Н., д. пед. н., проф.;
Михайличенко О.В., д. пед. н., проф.;
Козлова О.Г., канд. пед. н., доц.;
Чашечникова О.С., к. пед. н., доц.;
Лобова О.В., к. пед. н., доц.;
Лоза Т.О., к. пед. н., проф.;
Ніколаї Г.Ю., к. пед. н., доц.;
Полякова О.М., к. пед. н., доц.;
Тарапата-Більченко Л.Г., к. філос. н. доц.;
Тарасова Т.Б., к. псих. н., доц.;
Коваленко С.М., канд. пед. н., доц.;
Перетятько О.В., к. пед. н., доц. (відп. секр.)

П24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. Частина третя. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – 346 с. Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., № 4).

ISBN 978-966-698-137-3

У збірнику наукових статей відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, а також з педагогічних й методичних проблем формування мовленнєвої культури особистості.

ISBN 978-966-698-137-3

УДК 371
ББК 74.00

© Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 37(09)

І.І. Кондратенко
Чернігівський державний педагогічний
університет імені Т.Г. Шевченка

ОГЛЯД НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі потребує дослідженння історико-педагогічних умов розвитку освіти в умовах інформатизації

Использование информационных технологий в учебном процессе требует исследования историко-педагогических условий развития образования в условиях информатизации.

The usage of information technologies in the educational process needs study of the historical-pedagogical conditions of formation and development of the education informatization.

Постановка проблеми. Вітчизняна педагогічна наука з 1985 року активно займається проблемами інформатизації освіти. Впродовж двадцяти років дослідники неодноразово аналізували стан інформатизації і комп'ютеризації освіти в навчальних закладах України та її вплив на навчальний процес. Останнім часом усе частіше з'являються праці, присвячені історичному огляду впровадження й розвитку методичної системи навчання інформатики та інформатизації освіти. Учені звертають увагу громадськості на необхідність збереження історії розвитку інформаційних технологій та впровадження їх у вітчизняну систему освіти. Актуальність цього питання обгрунтовується появою публікацій, конференцій, створенням віртуальних музеїв (наприклад; віртуальний музей-архів видатного вченого А.П. Єршова, в якому зберігаються в електронному вигляді його праці, листування, документи, статті тощо; музей, створений за матеріалами книг Б.М. Малиновського та присвячений інформатизації та інформаційним технологіям в Україні та світі, вітчизняним ученим, що зробили внесок у їх розвиток). У своїх працях науковці аналізують зміни, що відбулись за час упровадження інформаційних технологій в освіту. **Мета статті** – проаналізувати актуальні дослідження з проблем впливу інформатизації на розвиток освіти, виявити найбільш важливі ознаки та розбіжності у поглядах учених, узагальнити та систематизувати матеріал із зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У деяких працях учених на основі

історичного аналізу зроблено спроби спрогнозувати майбутній розвиток освіти [6; 9]. Дослідники вважають, що важливо осмислити епохи розвитку курсу інформатики, виділити його головні, рушійні складові й на підставі цього окреслити майбутній розвиток освіти.

А. Кузнєцов та В. Долматов [6, 3 – 4] визначили основні періоди розвитку методичної системи навчання інформатики: перший етап – 1985 – 1990 рр.; другий етап – 1990 – 1995 рр.; третій етап – 1995 – 2000 рр. Зміни у системі цілей навчання є важливим компонентом процесу навчання, основою саме для такого поділу. На першому етапі, на думку авторів, метою курсу інформатики було формування комп'ютерної грамотності. Другий етап характеризувався тим, що на перший план виходило завдання ознайомлення з основами інформатики як фундаментальної галузі наукового знання. Для третього періоду характерні зміни у співвідношенні між різними засобами навчання: підручника й педагогічних програмних засобів, комп'ютера й традиційних засобів навчання. Такі зміни спричиняють перебудову методичної системи навчання та навчального процесу.

Ми цілком погоджуємося з думкою О.В. Співаковського про те що, "щоб точніше побачити майбутнє, необхідно краще усвідомити минуле" [9]. Усвідомлення перспективи через аналіз тенденцій, на думку науковця, однозначно визначить конкретні кроки дій, вектор дискусій як для професіоналів, так і для суспільства з метою ухвалення відповідних рішень. Автор переконаний, що класифікацію епох розвитку шкільного курсу інформатики потрібно будувати не через розгляд питань покоління комп'ютерів або систем зв'язку, не через нескінченну низку навчальних посібників і методик їх використання, не через наявність або відсутність комп'ютерних класів, а на основі "основних освітніх парадигм інтеграції інформаційних технологій у шкільну систему освіти" [9]. Він виділяє три основні періоди: епоху першої парадигми (1985 – 1990 рр.), гаслом якої був вислів А.П. Єршова: "Програмування – друга грамотність"; другу – (1991 – 1997 рр.), основне завдання якої полягало у переміщенні акцентів із питань програмування на питання алгоритмізації й предметного використання інформаційних технологій; починаючи з 1998 року, на думку автора, настав час нових ідей, нових концепцій, нової парадигми.

О.В. Майборода у своєму дисертаційному дослідженні [7], присвяченому становленню і розвитку комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів

України, зазначає, що унаслідок інформатизації суспільства й освіти з'явився новий вид освіти – комп'ютерний. Комп'ютерна освіта визначається автором як процес і результат формування інформаційної культури людини, що має на меті формування цілісної картини розвитку та впливу інформаційних технологій на людське суспільство в загальному вигляді. Дослідниця конкретизує означення комп'ютерної освіти як компонента вищої педагогічної освіти студентів, визначивши її як процес і результат систематизованого засвоєння знань, умінь і навичок з інформатики. Вона вважає, що комп'ютерна освіта бере початок із середини 60-х рр. XX ст. Період до 1985 р. названо авторкою періодом "ранньої інформатики". Межі інших періодів окреслено так: 1985 – 1990 рр. – вивчення обов'язкового курсу "Основи інформатики та обчислювальної техніки"; 1991 – 1995 рр. – прийняття державного документа про інформатизацію суспільства; 1996-2002 рр. – визнання інформатики як фундаментальної науки та введення поняття "комп'ютерна освіта". Отже, в основу періодизації покладено найбільш вагомі та задокументовані на держаному рівні події, пов'язані з викладанням інформатики. Конкретизація основних періодів комп'ютерної освіти, на думку автора, є одним із важливих завдань, що дозволить удосконалити професійну підготовку студентів педагогічних коледжів.

Деякі автори розглядають вплив процесів інформатизації у загальному плані для всієї системи освіти [2; 10 – 11].

А.М. Ундозерова висвітлює розвиток ідей комп'ютерного навчання в російській педагогіці [11]. Зародження й розвиток ідей комп'ютерного навчання, на думку дослідниці, почався з 1960 року, оскільки саме в цей час у радянській педагогіці з'явились концепції алгоритмізації та програмованого навчання. Зміни в освітній галузі, що пов'язані з інформатизацією, авторка розглядає через розвиток інформаційних та педагогічних технологій, технічної бази та поділяє комп'ютерне навчання на: а) програмоване навчання, що включає використання навчальних та контролюючих програм, розроблених відповідно до положень теорії алгоритмізації і програмованого навчання на технічній базі ЕОМ I – II поколінь 50 – 60 рр. XX ст.; б) автоматизоване навчання – упровадження автоматизованих навчальних систем на базі ЕОМ III – IV поколінь 70 – початку 80-х років XX ст. і розробка предметних навчальних середовищ, інтелектуальних навчальних систем та систем віртуальної реальності на базі персональних комп'ютерів 80 – початку 90-х рр. XX ст.; в) електронне навчання – проектування і використання в навчальному процесі

інформаційно-освітніх середовищ та електронно-освітніх видань, розроблених на основі мультимедіа, гіпермедіа, мережевих, нано- і нейромережевих на базі локальних і глобальних обчислювальних мереж, інтелектульних інформаційних систем та систем телекомунікацій 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Аналіз джерел із теми дослідження дозволив установити, що протягом періоду становлення та розвитку інформатизації освіти відбувався пов'язаний із нею динамічний розвиток ідей, що відображений у працях учених. У педагогіці другої половини ХХ – початку ХХІ ст. сформувались такі ідеї комп'ютерного навчання: програмоване управління пізнавальною діяльністю учнів; підтримання зворотного зв'язку й вироблення коригуючих впливів за допомогою навчальних і контролюючих програм; індивідуалізація та диференціація навчального процесу на основі оцінки (комп'ютерного тестування) початкового рівня підготовленості учнів та аналізу виконаних ними дій; використання комп'ютера для формування позитивної мотивації до навчання, візуалізації і моделювання процесів та явищ, що вивчаються; зберігання структурованої інформації і доступу до інформаційних ресурсів; зміна характеру пізнавальної діяльності й порядку взаємодій викладача та студента; посилення міждисциплінарних зв'язків і динамічного оновлення навчального процесу; реалізація діяльнісного, особисто орієнтованого й синергетичного підходів до навчання.

Російський учений А.М. Долгоруков уважає [2], що розвиток освіти в умовах інформатизації відбувається внаслідок змін у співвідношенні між традиційними засобами навчання й новими засобами презентації знань. У результаті спостерігається трансформація традиційного спілкування між викладачем та учнем (студентом) у нове, що відбувається з допомогою засобів інформаційних технологій. Ідеальний процес освіти, на думку автора, передбачає спілкування, що має дискурсивний, адаптивний та інтерактивний характер. Дискурсивний характер має спілкування опосередковане, логічне, що складається з послідовностей міркувань (на відміну від чуттєвого, спостерігального, безпосереднього). Серед дискурсивних засобів презентації автор виділяє: 1). аудіоконференції; 2). відеоконференції; 3). конференції, що підтримуються комп'ютерними мережами. Ці засоби дозволяють людям залучатися до дискусії, аргументувати свою точку зору й аналізувати міркування інших. Важливо й те, що все це учасники дискусії можуть робити, знаходячись на великих відстанях один від одного. При цьому викладач повинен володіти

здібностями та навичками режисера, сценариста й уміти імпровізувати. Особливістю цього засобу автор уважає відсутність взаємодії із зовнішнім світом або імітацією світу. Тому його ефективність цілком залежить від особистих якостей викладача.

Інший вид засобів презентації знань – адаптивні. Вони використовують результати виконаних студентом завдань (дій) для того, щоб визначити, якого рівня складності має бути наступна презентація знань або завдання, а також чи потрібне повторне вивчення попереднього матеріалу. Важливою характеристикою адаптивності є забезпечення можливості контролювати процес навчання самим студентом. До адаптивних засобів автор відносить програми-тренажери, імітаційні моделі, інтелектуальні навчальні системи. Усі процеси та явища, що легко моделюються, можуть бути описані мовою математики з достатнім наближенням для імітації їх на комп'ютері та подані у вигляді імітаційних моделей або інтелектуальних навчальних систем. А.М. Долгоруков зазначає, що найкращу реалізацію мають власне математичні об'єкти. Такі системи, як правило, можуть попереджати типові помилки студента та відповідно до них коментувати його дії або пропонувати інші концептуальні подання матеріалу. Автор також розглядає основні властивості, переваги та недоліки інтерактивних засобів презентації. До них відносяться комп'ютерні імітатори реальності, моделювання реальності користувача. Аудіовізуальні (лекція, друкований текст, відеокасета, аудіокасета, поєднання вищезгаданих засобів, телебачення, радіо), гипермедійні та мультимедійні засоби презентації розглядаються окремо. Основним недоліком таких засобів є відсутність зворотного зв'язку та, як наслідок, слабка рефлективність, адаптивність та їх інтерактивність або відсутність наведених характеристик. Після аналізу всіх засобів презентації за їх характеристиками науковець дає прогноз подальшого розвитку освіти, а саме зміни предметного характеру освіти на мультидисциплінарний, що стане можливим завдяки розробці нового покоління навчальних матеріалів – мультидисциплінарних комплексів (МДК). Багатовікова предметність освіти пояснюється природою наукового (предметного) способу здобування знань і необхідністю передачі цих знань великій кількості людей за слабкого розвитку засобів презентації. Грамотна розробка засобів презентації та їх композицій, що забезпечують виконання всіх навчальних завдань, дає нові можливості у створенні мультидисциплінарних комплексів. Вони органічно поєднуються із сучасною інфосферою й дозволяють

наблизитись до ідеалу освіти, зберігаючи можливість працювати з масовою аудиторією.

А.Т. Ашеров уважає, що розвиток освіти в умовах інформатизації доцільно аналізувати через розгляд еволюції поколінь інформаційних технологій навчання. Проте властивості, притаманні кожному періоду та поколінню інформаційних технологій навчання, визначають за зовсім іншими характерними ознаками. Він виділяє такі періоди, що характеризувались стабільними технологічними процесами навчання [1]:

1. Використання під час викладення матеріалу традиційних засобів навчання: дошки, крейди, лабораторних установок (50-ті роки XX ст. і раніше).
2. Додатково до традиційних дошки та крейди використання технічних засобів навчання: проектори, магнітофони, слайди тощо. (60-ті роки XX ст.).
3. Використання засобів програмованого контролю знань під час перевірки якості засвоєння (70-ті роки XX ст.).
4. Використання комп'ютерів та автоматизованих навчальних систем, що реалізували в навчанні метод "інформування" і поточний (підсумковий) контроль у діалозі на зразок "вибір із меню" (80-ті роки XX ст.).
5. Використання інтелектуальних педагогічних програмних засобів у навчанні та контролі, які дозволяють формувати індивідуальний дидактичний образ учня (90-ті роки XX ст.).

Кожне із визначених поколінь інформаційних технологій навчання має такі ознаки:

- базова психологічна теорія навчання;
- вид пізнавальної діяльності, що переважає;
- набір функцій, що покладений в основу засобу навчання;
- можливість індивідуального навчання;
- інтервал часу між поданням і контролем знань;
- частота контролю знань;
- суб'єкт контролю знань.

Огляд періоду з 1959 по 2005 роки подано у праці відомими українськими вченими М.І. Жалдаком, Н.В. Морзе та Ю.С. Рамським [3], в якій розглянуто становлення методичної системи навчання інформатики у школах та педагогічних університетах України. Автори зазначають, що у 1960 році у Київському державному педагогічному інституті імені О.М. Горького на фізико-математичному факультеті почали читати лекції з основ обчислювальної техніки

і програмування, теорії алгоритмів, математичної логіки (професори В.С. Королюк, М.Я. Лященко, Я.В. Хроми). Учені звертають увагу на ті зміни, які відбулась в освіті, а саме: події, що сприяли комп'ютеризації та інформатизації навчальних закладів, створення нових освітніх підрозділів, поява нових навчальних курсів та розвиток їх змісту, поява нових навчальних та методичних посібників, зміни в організаційних формах навчання, зміни концепцій методичної системи навчання, створення педагогічних програмних засобів українськими науковцями. Автори приділяють особливу увагу програмно-методичним комплексам для підтримки навчання математики як таким, що дістали найбільше визнання і поширення в Україні.

Деякі науковці вважають, що сучасні стандарти підготовки майбутніх учителів та викладачів не містять достатніх відомостей про використання інформаційних та комунікаційних технологій у професійній роботі педагога [4; 8]. Цього недоліку освітньо-професійних програм можна позбутись, якщо включити до них нові курси дисциплін, зокрема такі, що містять історичні та історико-методологічні основи педагогічної діяльності в умовах інформатизації. Так, Н.І. Пак та С.А. Виденін [8] пропонують у педагогічних ВНЗ увести курс "Історія інформатики". Автори статті [4] переконані, що освітньо-професійну програму підготовки магістрів "Фізико-математичної освіти" в галузі ІКТ варто доповнити такими дисциплінами, як: методологічні основи інформатизації загальної та вищої освіти, сучасні педагогічні технології та методи навчання на основі ІКТ та деяких інших, що мають покращити підготовку майбутніх викладачів відповідно до сучасних вимог до інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів.

Висновки. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження засвідчив, що проблема розвитку освіти в умовах інформатизації порушується в окремих працях науковців. Проте останнім часом вони усе частіше звертаються до неї, указують на необхідність різнобічного дослідження цієї проблеми. Дослідники вважають здійснення історико-педагогічного аналізу необхідним для того, щоб визначити напрями конкретних дій у певній освітній галузі, покращити рівень підготовки педагогічних кадрів. У своїх працях вони розглядають зміни в освіті, спричинені впливом інформатизації, як у загальному плані, так і в окремих її частинах, зокрема середній, вищій, у тому числі педагогічній. Необхідно відзначити, що окреслено різні напрями науково-дослідних робіт педагогічної науки у сфері проблем історії інформатизації

освіти. Учені не мають одностайної думки щодо викладу подій і визначення значущих впливів. Вони розглядають розвиток освіти в умовах інформатизації через зміни:

- системи цілей навчання;
- основних освітніх парадигм інтеграції інформаційних технологій;
- задокументованих на держаному рівні подій, пов'язаних із викладанням інформатики;
- поколінь інформаційних технологій навчання;
- традиційного спілкування між викладачем та учнем (студентом) у нове, що відбувається з допомогою засобів інформаційних технологій тощо.

Деякі вчені розглядають кілька або цілий комплекс змін, що відбулись. Отже, проблема потребує комплексного розгляду різних підходів, узагальнення та систематизації накопиченого теоретичного матеріалу. Велика кількість праць учених, присвячених проблемам інформатизації освіти, дозволяють простежити послідовність змін та становитимуть основу теоретичної бази дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашеров А. Т. Эволюционный анализ поколений информационных технологий обучения / А. Т. Ашеров // Матеріали міжн. наук. Конф. ["Інформаційна та культурологічна освіта на зламі тисячоліть"] / під. ред. проф. Шейко та ін. – Х. : ХДАК, 1999. – Ч. 2 – С. 198 – 205.

2. Долгоруков А. М. Развитие образования в условиях информатизации общества / А. М. Долгоруков // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 1999. – № 4. – С. 31 – 37.

3. Жалдак М. І. Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Ю. С, Рамський // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2005. – № 5 – С. 12 – 19.

4. Информационно-технологическая подготовка магистров физико-математического образования [Электронный ресурс] / М. П. Лапчик, М. И. Рагулина, Е. К. Хеннер // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Вып. – Режим доступа до журн. :
www.omsk.edu

5. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України 20 років / А, М. Гуржій, В, Ю. Биков, В. В. Гапон та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3 – 11.

6. Кузнецов А. Методическая система обучения ОИВТ: структура и функции, состояние и перспективы / А. Кузнецов, В. Долматов // Информатика и образование. – 1989. – № 1. – С. 3 – 8.

7. Майборода О. В. Становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед.наук / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 17 с.

8. Пак Н. И. Курс "История информатики" в педвузе / Н. И. Пак, С. А. Виденин // Информатика и образование. – 2007. – № 7. – С. 78 – 80.

9. Співаковський О. В. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій / О. В. Співаковський // Матеріали між нар. наук.-метод. конф. ["Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи"] : тези

доповідей. – Херсон : Айлант, 2005. – С. 84 – 85.

10. Ундозерова А. Н. Динамика идей использования компьютерного обучения в российском образовании. [Электронный ресурс] / А. Н. Ундозерова // Письма в Emissia. Offline : электронный научно-педагогический журнал. – 2007. – Режим доступа до журн. :

http://www.emissia.org/offline/2007/1167.htm.

11. Ундозерова А. Н. Развитие идей компьютерного обучения в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI века : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук. / ГОУ ВПО "Поморский государственный университет" – Петрозаводск, 2007. – 21 с.

12. Ширшов Е. В. Развитие идей компьютерного обучения. История и современность : монография / Е. В. Ширшов, Т. С. Буторина, А. Н. Ундозерова. – Архангельск : Изд-во Арханг. гос. техн. ун-та, 2007. – 307 с.

УДК 371.132

Г.І. Лемко
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (1919–1939 РР.)

У статті розглянуто дидактичний аспект підготовки майбутніх учителів для української початкової школи західного регіону міжвоєнного періоду, яких готували учительські семінарії, учительські курси, педагогічні ліцеї, педагогії та педагогічні академії.

В статье рассмотрен дидактический аспект подготовки будущих учителей для украинской начальной школы западного региона межвоенного периода, которых готовили учительские семинарии, учительские курсы, педагогические лицеи, педагогии и педагогические академии.

In the article the didactics aspect of preparation of future teachers is exposed for Ukrainian initial school of western region of intermilitary period, which was prepared by teaching seminaries, teaching courses, pedagogical lyceums, pedagogii and pedagogical academies.

Постановка проблеми. Провідну роль у процесі засвоєння знань відіграє учитель – людина, "заглиблена" у свою професію, яка володіє майстерністю передачі знань дітям, уміє багато, повно і красиво викласти навчальний матеріал. Від учителя початкових класів чи не в першу чергу залежить майбутнє людини, майбутнє нації.

Українське народне учительство міжвоєнної доби мало стати провідником не лише дітей і молоді, але й усього народу. Як зазначала посол до варшавського сейму М. Рудницька, учителем українських дітей в умовах чужодержавного панування мусить бути українець, – це писане й неписане право батьків, українських громад, цілого українського народу [6, 265].

Ефективність навчально-виховного процесу та його національна спрямованість у народних школах західноукраїнського регіону значно залежала

від підготовки вчителів-українців. Крім того, увага до підготовки цієї категорії вчителів була викликана ще й тим, що українські діти, які бажали стати педагогами, могли навчатися переважно лише в закладах з підготовки вчителів для народних шкіл, вищі навчальні заклади для них були практично недоступні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки вчителів для початкових класів народних шкіл Західної України (1919–1939 рр.) висвітлена у працях таких педагогів: М. Барна вивчала історію виникнення та розвитку навчальних закладів, що здійснювали підготовку вчителів різного рівня кваліфікації у Східній Галичині; значний внесок у розроблення цього питання зробив О. Вишневський; проблемам історії учительського руху в Західній Україні присвячені праці Д. Герцюка; Т. Завгородня проаналізувала стан, систему, зміст і методи підготовки вчителів Галичини для української народної школи у міжвоєнний період; у дослідженні В. Кеміня розкрито питання становлення і розвитку системи підготовки вчителів у Чехословаччині (1918 – 1990 рр.); зміст освіти у галицьких класичних гімназіях ґрунтовно розкрила І. Курляк; загальні аспекти цієї проблеми досліджував Б. Ступарик.

Мета статті – охарактеризувати мережу закладів педагогічної освіти вчителів українських народних шкіл Західної України міжвоєнної доби та проаналізувати дидактичний аспект їх підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки вчителів для народних шкіл національних меншин у 1919 – 1939 рр. була не лише актуальною, але й складною, бо уряди держав, до складу яких після розвалу Австро-Угорської імперії увійшли західноукраїнські землі, не сприяли її розв’язанню.

Нагальна потреба у підготовці вчительських кадрів була зумовлена їх нестачею. Так, у 20-ті роки ХХ ст. на одного працюючого вчителя припадало понад 50 учнів, при чому ця цифра не тільки не зменшувалась, а навпаки, постійно зростала. А в подальшому ці співвідношення зростають. Наприклад, у 1937/38 н. р. школи настільки були переповнені, що на одного вчителя припадав 61 учень [7, 233]. Особливо гостро ця проблема проявлялась у сільській місцевості. Д. Великанович, виступаючи із промовою на бюджетній комісії Сейму, зазначав: “в той час, коли міста мають по 8 і більше учительських сил по школах, на які призначено по 50 учнів на вчителя, то по селах маємо пересічно одного або двох вчителів, на яких випадає найменше по 70 учнів” [8, 4].

Усвідомлення визначальної ролі вчителя в історичних умовах міжвоєнної

доби віддзеркалено в подальшому розвитку мережі закладів педагогічної освіти, що репрезентували учительські семінарії (на початку 30-х рр. ХХ ст. у Галичині діяло 25 приватних і 18 державних); державні та приватні семінарійні курси (у Львові –2, Станіславі – 1, Тернополі – 1). Поступово замість учительських семінарій, які існували тривалий час, із середини 30-х рр. ХХ ст. у зв'язку з реформою освіти 1932 р. у Галичині провідну роль відігравали педагогічні ліцеї (10) та педагогії (1), що було певним поступом у становленні вищої педагогічної освіти.

На території Волині, яка теж була під владою Польщі, у 20-х рр. ХХ ст. діяли лише 4 учительських семінарій, з яких 2 – приватні. Польський уряд не сприяв належній підготовці українських учителів і на цих етнічних українських землях.

Ще гіршим були результати 20-річного панування боярської Румунії в Буковині. Архівні джерела засвідчують, що до початку румунської окупації підготовка майбутніх учителів для українських народних шкіл цього краю в основному відповідала потребам розвитку українського народного шкільництва. Уже у 1922 р. було взагалі закрито чоловічу вчительську семінарію, що існувала у Чернівцях із 1871 р. Такою ж сумною була доля приватної вчительської семінарії для дівчат, яка була закрита 26 вересня 1921 р.

У значно кращому становищі порівняно з Буковиною перебувала у міжвоєнну добу підготовка вчителів українських народних шкіл на Закарпатті. У 1921 – 1922 н. р. тут діяли 3 учительські семінарії, в яких українська молодь навчалася рідною мовою: державна в Мукачево та приватні греко-католицькі (чоловіча й жіноча) учительські семінарії в Ужгороді. У 1938 р. у Закарпатті вже існувало 5 учительських семінарій: 4 з українською мовою навчання і 1 – з чеською. Учительські семінарії на Закарпатті не задовільняли вимогам до підготовки вчителів, потребували вдосконалення навчально-виховного процесу. Підтвердженням цього є відомості про те, що вже у 20-х рр. ХХ ст. пропонувалося готувати вчителів у педагогічних академіях, тобто в навчальних закладах вищого освітнього рівня. А. Волошин писав, що "чотыроклассовъ семинаріи осталися бы до того часу, пока педагогична академія не знала бы давати нашимъ школамъ достаточно учителъвъ" [2, 83].

У міжвоєнну добу на західноукраїнських землях, які входили до складу різних держав, відбувалися зміни у структурі навчальних закладів із підготовки вчителів народних шкіл, що зумовлювали зміни навчальних планів, програм,

вимог до підготовки нових підручників і посібників, тобто відбувалась еволюція змісту педагогічної освіти.

Як відомо, навчання в учительських семінаріях галицького краю тривало п’ять років: із них перші три відводилися для загальноосвітньої підготовки, а два останні – для професійної. Головними навчальними дисциплінами були релігія, польська мова і література, іноземна мова, історія, наука про сучасну Польщу з наукою господарювання, географія з геологією і космографією, математика з кресленням, фізика, хімія з мінералогією, біологія (ботаніка і зоологія) з анатомією, городництво з бджільництвом, малювання, музика і співи, тілесні вправи з іграми й забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (в курсі якої були також питання з дидактики, історії педагогіки, організації шкільництва і вивчення шкільної документації, спеціальні методики та шкільна практика) [10, 32 – 33].

Крім цих обов’язкових предметів, нормативні документи Польщі щодо освіти дозволяли вивчати ще так звані “надобов’язкові”, тобто майбутні вчителі обирали додатковий предмет за бажанням. Для запровадження такого навчального предмета в плани семінарії потрібен був дозвіл Міністерства освіти і віросповідань Польщі.

Важливою базою для набуття навичок самостійної педагогічної праці була практика, передбачена навчальними планами в останній рік навчання. Її мета – “знайомство з виховательською працею і дидактичною працею вчителя, а також з організацією школи” [9, 60].

Із переліку навчальних дисциплін випливає, що в учительських семінаріях приділялася увага загальноосвітній, психолого-педагогічній, методичній і мистецькій підготовкам. Це свідчить, що майбутні вчителі діставали усебічний розвиток, адже вчитель насамперед є творцем нової людини.

Вивчення навчальних планів однорічних учительських курсів засвідчує, що в них переважали предмети педагогічного та мистецько-технічного циклів. При цьому фахові дисципліни займали 58%. Цей навчальний план передбачав також вивчення методики позашкільної освіти, що було новим порівняно з навчальними планами вчительських семінарій.

Навчальні плани дворічних приватних і державних учительських курсів включали вивчення таких предметів: релігія; українська й польська мови; історія; географія з космографією; математика; фізика з хімією і мінерологією; біологія; гігієна; рисунки; музика і спів; руханка; ручні роботи; педагогічні

предмети – а) психологія, педагогіка, педольогія і історія педагогіки; б) методика елементарного навчання і практичні вправи; надобов'язковий предмет – німецька мова [4, 72]. Однак, як уже зазначалося, навчальні заклади цього типу через короткотривалий термін функціонування не могли як слід реалізувати ні теоретичну, ні практичну частини навчального плану.

Як доводять матеріали дослідження, значно глибшим був зміст навчання в педагогічних ліцеях. Уже на першому році навчання тут вивчали предмети (у дужках зазначено кількість годин на тиждень): релігію (2), польську мову (3), історію (2), математику (3), фізику і хімію (3), іноземну мову (2), психологію (3), проблеми життя сучасного і пізнання середовища (3), рисунки (3), спів (3), фізичне виховання (2), військову підготовку (2), спортивну підготовку (2). Доцільно зазначити, що в цьому переліку предметів відсутня українська мова. Це свідчило про подальше зростання асиміляторських тенденцій в освітній політиці Польщі, яка ігнорувала потреби національних меншин.

Ще яскравіше ці відмінності простежуються в навчальних планах дворічних педагогій. Навчальні плани цих закладів здійснювали і загальноосвітню, і професійну підготовки. У навчальному плані педагогії передбачалися загальноосвітні, мистецько-технічні та психолого-педагогічні дисципліни. Нововеденням були предмети: філософія, соціологія, геологія, біологія виховання, педагогічна психологія. Порівняно з учительськими семінаріями і педагогічними ліцеями педагогія здійснювала більш ґрунтовну професійну підготовку. На вивчення психолого-педагогічних дисциплін тут відводилося 36% навчального часу. Сучасні дослідники вважають, що педагогія, яка прийшла на зміну вчительським семінаріям, була "навчальним закладом вищого типу" [1, 40]. Проте в Галичині досліджуваного періоду діяв лише один навчальний заклад цього типу, практично недоступний для українців.

Архівні дані підтверджують, що навчальні плани вчительських семінарій Волині були аналогічними до тих, що використовувалися в інших краях Речі Посполитої [3, 1].

У вчительських семінаріях Буковини більше уваги приділялося загальноосвітній підготовці, ніж професійній. На вивчення педагогічних предметів у ньому припадало 13% (аналогічним був цей показник і у вчительських семінаріях Галичини початку 20-х рр. XX ст.), на вивчення мистецько-технічних предметів – 18%. Надобов'язковим предметом у цій

семінарії була лише гра на скрипці [5, 175].

На Закарпатті, на відміну від Буковини, навчальні плани педагогічних закладів із підготовки вчителів для народних шкіл у міжвоєнну добу відчутно були вдосконалені. Це відобразилося у структурних змінах, у збільшенні кількості навчальних предметів. Як уже зазначалося, протягом 1919 – 1939 рр. на Закарпатті діяли 3 учительські семінарії. Проаналізувавши навчальний план Ужгородської греко-католицької жіночої вчительської семінарії на 1922/23 н. р., можна зробити висновок про те, що на предмети педагогічного характеру відводилося лише 11%, тобто менше на 2%, ніж у тогочасних учительських семінаріях Галичини та Буковини. Водночас 25% навчального часу припадало на вивчення різних мов, що сприяло всебічний загальноосвітній підготовці учнів.

У 1926/27 н. р. у навчальному плані цієї ж семінарії на вивчення дисциплін педагогічного циклу було відведено ще менше часу – 10%. Отже, за п’ять років свого функціонування Ужгородська греко-католицька жіноча вчительська семінарія не збільшила, а навіть знизила кількість годин на професійну підготовку майбутніх учителів.

Це й зумовило появу нового типу навчальних закладів із підготовки вчителів з відповідними змінами в навчальних планах. Аналіз навчального плану педагогічних академій засвідчує, що одним із важливих предметів тут була філософія. Це пояснювалося тим, що перед учителем ставилося завдання – дати дітям основи філософського світобачення.

Історія педагогіки, народна педагогіка, література та психологія викладалися в педагогічних академіях у значно ширшому обсязі, ніж у вчительських семінаріях. Вивчення цих предметів відбувалося на високому науковому рівні, більш доступному учням-випускникам гімназій, ніж реальних шкіл.

Одне із провідних місць у навчальному плані педагогічних академій посідала граматика. Це пояснюється в основному тим, що випускники середніх шкіл не отримували потрібного обсягу знань із цього предмета. Варто зауважити, що студентам, які під час навчання в середніх школах вивчали граматику інших мов, значно легше давалося вивчення рідної мови.

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що в навчально-виховному процесі педагогічних академій одне з важливих місць посідала методика викладання предметів художньо-естетичного циклу, насамперед музики. Під час прийому на навчання в педагогічні академії віддавалася

перевага музично освіченій молоді. Проте, враховуючи, що більша її частина не мала музичної підготовки, потрібної для майбутньої діяльності, під час навчання в академії створювалися умови для опанування гри на скрипці, оволодіння навичками співу, основами музики. Було запроваджено для майбутніх учителів і такі обов'язкові навчальні предмети, як методика малювання, оскільки його викладають у початковій школі, методика трудового навчання (окремо для дівчат і хлопців, що передбачало його диференціацію).

Крім теоретичного навчання, значна увага в підготовці вчителів народних шкіл приділялася залученню студентів до практичної діяльності. Більш суттєву практичну підготовку їм давала практика (6 год. на півріччя) у горожанських школах, які були вищим рівнем початкової освіти. Аналіз навчальних планів педагогічних академій переконує, що під час практики студенти мали змогу краще пізнати дитячу душу, сформувати навички самостійної вчительської праці. Це, у свою чергу, сприяло становленню громадянської позиції майбутніх учителів.

Заслуговує на увагу той факт, що педагогічній академії дозволялися інваріанти в навчальному плані відповідно до специфіки кожної місцевості, регіональних особливостей.

Порівняння навчальних планів педагогій Галичини і педагогічних академій Закарпаття дає підстави для таких висновків: у педагогіях більше уваги приділялося вивченню загальноосвітніх предметів: фізики, математики, хімії, геології та ін. У педагогічних академіях такі дисципліни не передбачалися, натомість там вивчалися "вправи семінарійні з психології, педагогії, загальної педагогіки і дидактики, історії педагогіки", а також передбачалося "виховання відхилиних дітей" (чи не єдиний показник уваги до дітей з певними вадами), гра на скрипці тощо, чого не було в педагогіях. Отже, предмети психолого-педагогічного циклу в академіях були репрезентовані дещо ширше.

Висновки. Еволюція навчальних планів педагогічних навчальних закладів відбувалася в напрямку розширення змісту загальноосвітньої підготовки, посилення уваги до предметів професійного спрямування та забезпечення високого рівня їх засвоєння.

Окремі позитивні аспекти тогочасної педагогічної освіти можна творчо використовувати в сучасній практиці навчання і виховання студентів педагогічних навчальних закладів освіти різних рівнів акредитації.

Отже, міжвоєнний період на західноукраїнських землях відзначався не лише розвитком мережі педагогічних закладів, що готували майбутніх учителів

початкових шкіл, але й удосконаленням змісту їх підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772 – 1939 рр.) / М. Барна // Рідна школа. – 1998. – № 7 – 8. – С. 33 – 48.

2. Волошин А. Педагогічна академія / А. Волошин // Учитель. – 1921. – Число 6. – С. 81 – 83.

3. Державний Архів Волинської області, Ф. 71, оп. 1, спр. 533 (Свидетельство об образовании Вольковской Любови). – 1 арк.

4. Державний Архів Івано-Франківської області, Ф. 303, оп. 1, спр. 5 (Журнал оценок учащихся 1–5 курсов и протоколы экзаменов на диплом за 1924/25 учебный год). – 113 арк.

5. Державний Архів Чернівецької області, Ф. 213 (Окружной школьный инспекторат Буковины г. Черновцы 1918 – 1940), оп. 1 (1918 – 1924 гг.), спр. 2 (Свидетельства выпускников женской учительской семинарии общества "Українська школа" г. Черновцы). – 178 арк.

6. За українську школу і українського вчителя // Рідна школа. – 1932. – Ч. 19 – 20. – С. 265 – 267.

7. Народне шкільництво в Галичині в числах статистики // Рідна школа. – 1938. – Ч. 22. – С. 233.

8. Українське шкільництво в цифрах // Діло. – 1934. – С. 4.

9. Центральний Державний Історичний архів України у м. Львові, Ф. 179, оп. 3, спр. 1505 (Справа про діяльність державного педагогічного ліцею у м. Львові). – 79 арк.

10. Dziennik urzedowy Wyznan Religijnych i Oswiecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. – Warszawa, 1919. – S. 32 – 33.

УДК 316.62-053.6+37.064.1+37(09)

С.Л. Маховська

Слов'янський державний педагогічний університет

КОЛО ПИТАНЬ З ПРОБЛЕМИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПІДЛІТКОВИХ ДЕВІАЦІЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано проблему попередження підліткових девіацій в історико-педагогічній літературі; обгрунтовано необхідність взаємодії школи та сім'ї під час навчально-виховного процесу як визначальної умови запобігання відхиленням у поведінці школярів; досліджено ключові аспекти функціонування зазначених інститутів суспільства в різні історичні епохи; визначено основні напрями комплексної взаємодії школи та сім'ї.

В статье проанализирована проблема предупреждения подростковых девиаций в историко-педагогической литературе; обоснована необходимость взаимодействия школы и семьи в ходе учебно-воспитательного процесса как определяющего фактора предостережения отклонений в поведении школьников; исследованы ключевые аспекты функционирования указанных общественных институтов в разные исторические эпохи; определены основные направления комплексного взаимодействия школы и семьи.

The aim of the research is to analyze the problem of prevention of juvenile deviations in the historic-pedagogical literature, to demonstrate of the necessity of school-family interaction in the educational process as a main factor of prevention of appearance of difficult-for-upbringing children; to research the main characteristics of function of this public institutes in the different historical epochs; to determine the fundamental directions of complex school-family interaction.

Постановка проблеми. На сучасному етапі вдосконалення системи освіти, розвитку інноваційних технологій, покращання матеріальної забезпеченості працівників шкіл менше половини випускників вищих педагогічних навчальних закладів працюють за професією, аргументуючи це значною кількістю важких дітей у загальноосвітніх школах.

Важковиховувані – це діти, які через відсутність взаємодії між представниками різних соціальних інститутів опинилися на межі нівелювання соціальних, правових, моральних та етичних норм. Наслідком цього є численні прояви девіантної поведінки серед дітей та підлітків. Девіантна поведінка (від лат. deviatio – "відхилення") – система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки (наркоманія, алкоголізм, токсикоманія, проституція, суїцидальна поведінка, деліквентна та адиктивна поведінка).

Визначальними інститутами у становленні особистості дитини, на наш погляд, є сім'я та школа. Їх вплив на свідомість дитини дуже великий. Здатність швидко і майже тотально охоплювати найширші аудиторії дає їм змогу формувати суспільну думку, визначати духовні цінності підростаючого покоління. Тому попередження появи девіантних форм поведінки у підлітків буде більш ефективним лише за умови комплексної взаємодії вищезазначених соціальних інститутів суспільства. Розробка практичних рекомендацій неможлива без дослідження історико-педагогічної літератури.

Актуальність проблеми запобігання появі підліткових девіацій у різні історичні епохи обумовила вибір теми дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея превентивного виховання молоді в педагогічній думці не нова. На необхідності цілеспрямованої спільної роботи педагогів та сім'ї з метою попередження відхилень у поведінці дітей та підлітків наголошували Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, Г. Сковорода, Т. Шевченко, К. Ушинський та інші.

Ці самі проблеми відображені і в працях педагогів ХХ ст.: Г. Ващенка, О. Залужного, Т. Лубенця, А. Макаренка, С. Русової, І. Соколянського, Я. Чепіги та ін.

Творчий пошук сучасних науковців спрямований на аналіз причин виникнення та визначення основних видів важковиховуваності (В. Бітенський, З. Зайцева, А. Кочетов, О. Лічко, В. Оржеховська, М. Попов, Ю. Свєженцева).

Значущими щодо пошуку ефективних шляхів профілактики девіантних

форм поведінки і пов'язаною з нею адикцією є дослідження Л. Колесова, Н. Максимової, М. Окаринського, О. Панчека, О. Пилипенка, Т. Федорченка. Концептуальні засади морально та духовно здорової особистості висвітлені І. Бехом, Н. Калініченко, С. Максименком; необхідність соціально-правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді обґрунтовано О. Бовть, В. Оржеховською, Н. Семеновою, В. Синьовим, М. Фіцулою.

Відповідно рівень взаємодії соціальних інститутів під час роботи з дітьми та підлітками досліджують у своїх працях Л. Бойко (у процесі формування у школярів загальнолюдських цінностей), І. Звєрєва (на рівні педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні), В. Копа (на прикладі студентської аудиторії), О. Кузьменко (у процесі соціального становлення особистості), С. Омельченко (під час формування здорового способу життя).

Різноплановість вищезазначених досліджень свідчить про наявність цілої низки нерозв'язаних проблем під час роботи з підлітками, про необхідність удосконалення соціально-педагогічної системи. Проблема, на наш погляд, полягає не тільки в розробці корекційних методик під час роботи з важкими дітьми, у забезпеченні профілактики важковиховуваності серед підлітків, але й у відсутності грунтовного аналізу історико-педагогічної літератури превентивного спрямування.

Мета статті. – розглянути коло питань з проблеми попередження підліткових девіацій в історико-педагогічній літературі; довести необхідність взаємодії школи та сім'ї під час навчально-виховного процесу як визначальної умови запобігання відхиленням у поведінці школярів; дослідити ключові аспекти функціонування зазначених інститутів суспільства в різні історичні епохи; визначити основні напрями комплексної взаємодії школи та сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Попередження появи підліткових девіацій як невід'ємна складова системи навчально-виховного процесу закладу освіти дає змогу формувати в учнів "імунітету" до негативних впливів соціального оточення. Проте не тільки освітні заклади беруть участь у розв'язанні різноманітних особистісних, міжособистісних і соціальних проблем сучасного підлітка.

Інститут сім'ї – це один із визначальних апаратів впливу на світоглядні позиції дитини, на формування її життєвих орієнтацій, стрижневого потенціалу адекватно сформованої особистості, оскільки те, що закладено батьками в

дитинстві, дуже важко, а в деяких випадках неможливо змінити, виправити у дорослому віці.

У свою чергу, школа, – це своєрідний фільтр неконтрольованої інформації, під вплив якої дитина потрапляє за межами родини. Безперечно, сприйняття світу дитиною, її думки та бажання значною мірою визначаються впливом на неї середовища, в якому вона перебуває. Якщо молода людина живе в атмосфері зла, серед спокус, розпусти та нестримних пристрастей, то не може не заразити свою душу. Немало цьому сприяють й телевізійні програми, які демонструють садизм, насильство і розпусту, але не варто списувати всі труднощі лише на них. Створення чітких механізмів взаємодії школи та сім'ї – одна з основних умов попередження появи "важкої" молоді.

До кола пошуків педагогів-теоретиків і практиків ХХ століття (Г. Ващенка, О. Залужного, Т. Лубенця, А. Макаренка, С. Русової, І. Соколянського, Я. Чепіги та ін.) входили проблеми сімейного виховання, які залишилися поза офіційними напрямами розвитку педагогічної думки. Вони прагнули показати значущість сім'ї як необхідного соціально-виховного інституту у процесі формування особистості, відзначаючи, що потрібне не знищення родини, не її руйнація, не "війна" з родиною як з одним з інститутів соціального виховання, а боротьба з тими застарілими забобонами, що міцно тримають у своїх руках здорову природу родини. Тому у своїх працях педагоги обгрунтували потребу у вивченні сучасної сім'ї, її педагогізації та залученні до превентивного виховання.

Аналіз праць Г. Ващенка свідчить про те, що соціалізація особистості дитини починається з перших кроків її життя, а сім'я є її початковим етапом. Саме в сім'ї дитина отримує перші знання та враження про навколишній світ і життя, в сім'ї формуються соціальні, психологічні та моральні основи людської особистості. Найбільша цінність сім'ї полягає у тому, що вона сприяє попередженню появи девіантних форм поведінки у дітей та підлітків.

Проте, незважаючи на цілу низку доказів важливості родини у становленні дитячої особистості, незаперечним є той факт, що у всі часи сім'я відчувала потребу у підтримці з боку школи стосовно виховання дітей. Історія підтверджує, що коли люди жили великими сім'ями, то необхідність знань, умінь і навичок сімейного життя передавалась від покоління до покоління природно. Із суспільним розвитком, коли сімейні зв'язки між поколіннями порушувались, передача необхідних знань про формування сім'ї та виховання дітей ставала

одним із найважливіших завдань школи. І чим глибше відчувався розрив між поколіннями, тим більш відчутною була потреба батьків в отриманні певних педагогічних навичок стосовно виховання та навчання своїх дітей.

Так, у “Передмові до проекту української школи” Я. Чепіга зазначає, що школа повинна бути нормальним продовженням сім’ї, “доскональним первообразом культурної, завсігди еволюціонуючої сім’ї” [4, 65].

З цього приводу відома думка А. Макаренка: виховання є процес соціальний у широкому розумінні цього слова: виховує дитину (добре або погано) все – природа, середовище, речі, але насамперед люди – з них на першому місці педагоги і батьки.

За С. Русовою процес інтеграції особистості в суспільство, що є надзвичайно динамічним, зумовлюється взаємозв’язками всієї виховної системи: сім’єю, дитячим садком, школою, позашкільними закладами, різноманітними неформальними об’єднаннями. С. Русова вважала школу тим осередком, який повинен провести дитину від родинного виховання “через дитячий садочок у соціальний колектив і через національно-громадське виховання до Всесвіту” [6, 120].

А. Макаренко розглядав школу як соціальний центр, як організацію життєдіяльності вихованців. Він зазначав, що школа – це “суспільство у мініатюрі” [1, 11], вона повинна інтегрувати учнів у соціальну структуру суспільства, його мораль, основні ідеї, традиції. Педагог наголошував, що школа постає своєрідним фільтром для негативних впливів на особистість дитини, вона захищає своїх учнів від хвороб навколишнього середовища.

На думку Я. Чепіги, у школі необхідно створювати умови, близькі до родинних, ураховувати принцип природовідповідності, послідовності, гуманізму, зважати на психологію, характер, національну свідомість у процесі становлення особистості як соціальної істоти.

На думку сучасного педагога С. Меліної, “світоглядна стійкість, закладена родиною, – це критеріальна характеристика становлення світогляду особистості і визначається рівнем його сформованості, спрямованості особистості, усвідомленістю та моральністю її поведінки” [2, 17]. Згідно із проведеним дослідницею анкетуванням, більшість батьків уважає, що сімейне виховання впливає на формування світогляду їх дітей, зокрема підліткового віку, причому фактор родинного виховання вони оцінили у 45%. Усі інші фактори, на думку батьків, несуттєві: школа – 24%, суспільство – 16%, ЗМІ – 6%, сам підліток – 9%.

Така оцінка важливості інституту сім'ї під час роботи з дітьми підліткового віку є об'єктивною, але тільки розуміння батьками своєї важливості недостатньо.

Проблема відхилень у поведінці сучасних дітей ускладнюється у зв'язку з багатоаспектністю змін сучасної сім'ї та взаємовідносин між її членами в сучасних сім'ях (між батьками, батьками і дітьми, між братами і сестрами та ін.). Це обмежує виховний вплив батьків на дітей, почуттєві взаємини між ними, що за несприятливої морально-виховної атмосфери і незадоволених психологічних, біологічних і суспільних потреб призводить до відхилень у поведінці.

Існують припущення, що часто особисті погляди батьків щодо виховання та їх виховна система спричиняють відхилення в поведінці. Багато досліджень присвячено аналізу життя сім'ї, оскільки причини більшості відхилень приховуються в сімейному середовищі і пов'язані з виховною неспроможністю батьків, відхиленнями у структурі сім'ї та в її виховній атмосфері.

Однією із причин появи "важких дітей" можна назвати проблемну сім'ю (проблемною вважаємо родину, в якій дитина переживає моральний та матеріальний дискомфорти, стресові ситуації, жорстокість, насилля, зневажливе ставлення, емоційне відторгнення) [5].

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли сім'я втрачає свої керівні позиції у вихованні дітей та підлітків, школа повинна мати силу компенсувати різноманітні недоліки сімейного виховання. З цією метою треба поставити необхідність взаємодії школи та сім'ї на перше місце в навчально-виховному процесі.

Дослідження історико-педагогічної літератури свідчить про нерозв'язаність проблеми взаємодії зазначених інститутів суспільства у процесі превентивної роботи протягом багатьох століть. На наш погляд, основними завданнями такої взаємодії на сучасному етапі повинні стати:

- розробка механізмів взаємодії інститутів суспільства (школи, сім`ї) в межах соціально-педагогічної системи;
- виконання соціально-педагогічних завдань зазначених інститутів суспільства;
- залучення підлітків до активної культурно-масової та суспільно корисної діяльності;
- забезпечення високого рівня соціальної підготовки представників загальноосвітніх закладів та достатнього рівня педагогічної культури сім'ї.

Висновки. Попередження появи відхилень у поведінці дітей та підлітків у

всі історичні епохи передбачало активну взаємодію сім'ї та школи. Завдання вчителів сучасної школи полягає у тому, щоб, використовуючи передовий педагогічний досвід, допомогти сім'ї стати ефективним соціально-виховним інститутом у превентивній роботі з дітьми та підлітками.

Узгодженість, взаємозв'язок, взаєморозуміння, взаємодоповнення цих двох соціально-педагогічних інститутів, практичне застосування теоретичної історико-педагогічної бази під час роботи з учнями середньої школи (у чому вбачає подальші перспективи дослідження) сприятиме успішній соціалізації особистості дитини на сучасному етапі становлення української державності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Книга для батьків. / Макаренко А. С. – К. : Либідь, 1987. – С. 11.
2. Меліна С. Світоглядні аспекти роботи з сім'єю / С. Меліна // Воспитание школьников: Теоретический и научно-методический журнал. – 2005. – № 5. – С. 17 – 21.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – 3 грудня. – № 94. – С. 6 – 10.
4. Невгодовський А. Навчіться любити дітей / А. Невгодовський // Світло. – 1999. – № 1. – С. 54 – 69.
5. Парфенова І. Організація співробітництва сім'ї та школи / І. Парфенова // Виховання школярів. – 2002. – № 3. – С. 25 – 27.
6. Русова С. Современные школьные нужды в Украине / С. Русова // Украинский вестник. – 1906. – № 2. – С. 115 – 122.
7. Соколянський І. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання / І. Соколянський // Рад. освіта. – 1928. – № 10. – С. 64.
8. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. / К. Д. Ушинский – М. : Просвещение, 1968. – С. 340.
9. Шахрай О. Педагогізація родини / О. Шахрай // Рад. освіта. – 1929. – № 1. – С. 44.

УДК 37. 011

А.О. Пучко
Слов'янський державний
педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ" У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті аналізуються різні наукові підходи визначення сутності понять "диференціація", "індивідуалізація" та пов'язаних з ними понять, взаємозв'язку диференціації та індивідуалізації навчання; подаються деякі дефініції цих термінів; виділено основні ознаки диференціації та провідні тенденції до розуміння цих понять у сучасній педагогічній думці.

В статье анализируются разные научные подходы к определению сущности понятий "дифференциация", "индивидуализация" и связанных с ними понятий, взаимосвязи дифференциации и индивидуализации обучения; даются некоторые дефинции этих терминов; выделены основные черты дифференциации и ведущие тенденции

относительно понимания этих понятий в современной педагогической мысли.

In the article the author analyzes different scientific approaches indicating the essence of the notions “differentiation” and “individualization” and other notions concerned with them; interconnection of the “differentiation” and “individualization” of the process of education is described; some definitions of the terms are provided; the main features of the “differentiation” and the leading tendencies according to the understanding of the notions in modern pedagogical science are singled out.

Постановка проблеми. Інноваційні зміни, що відбуваються в сучасній освіті, вимагають різноманітних заходів щодо вдосконалення навчального процесу. Особливого значення набуває сьогодні особистісно орієнтоване навчання, основу якого становлять диференціація та індивідуалізація.

Диференціація навчання – одна з найбільш складних проблем шкільної освіти. Суперечки навколо неї розпочалися задовго до появи самого терміна “диференціація навчання” і тривають ще до сьогодні. На необхідності постійно враховувати індивідуальні здібності та нахили дітей у процесі навчання наголошував Я.А. Коменський. Однак педагогічна класика мала у своєму арсеналі ідей іншу точку зору. Так, Ф. Гегель виступав проти того, щоб у школі враховувалась своєрідність інтелектуальної та емоціональної сфери окремих учнів.

Проблема диференціації навчання виникла на певній соціально-історичній основі, саме тому вона має свої соціальні явища, що відповідають її подальшому розвитку. Оскільки соціальні умови мають історичний характер, то вони й сьогодні дають змогу по-іншому інтерпретувати проблему диференціації залежно від соціального замовлення, що дозволяє розглянути тенденцію до її вирішення у конкретних обставинах життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес диференціації навчання був предметом наукового аналізу вітчизняних і зарубіжних учених. Проблемі диференціації та індивідуалізації навчання у психолого-педагогічній науці XX століття присвячена значна кількість наукових праць: 20 – 30-ті роки – проблема відображена у працях П. Блонського, В. Вахтерова, В. Водовозова, П. Каптерєва, С. Шацького; 50 – 70-ті роки – диференціацію розглядають А. Бударний, Е. Голант, Е. Рабунський та інші; 70 – 80-ті роки – Г. Глейзер, Н. Гончаров, Г. Данілочкина, В. Загвязинський, Е. Кириллов, А. Кірсанов, В. Крутецький, П. Мазур, І. Унт та інші; кінець XX – початок XXI століття В. Володько, В. Гусев, Ю. Дик, Г. Дорофеєв, А. Жафяров, С. Іванов, В. Монахов, В. Орлов, І. Осмоловська, О. Савченко, П. Сікорський, І. Смірнов, Р. Утєєва, Н. Федорова, В. Фірсов, Р. Черкасов, В. Шадриков, І. Якиманська та багато ін. Крім того, у кінці XX – на початку XXI ст. в Україні захищені дисертації з

проблеми диференціації навчання (О. Братанич, Т. Вожегова, Т. Дейніченко, Л. Жовтан, О. Кузьміна, Н. Лобко-Лобановська, С. Логачевська, Я. Фруктова, А. Харченко).

Постановка завдання. Варто зазначити, що, незважаючи на широке використання поняття "диференціація" в педагогічній літературі, у психолого-педагогічній науці немає єдиного тлумачення означеного терміна.

Мета статті – здійснити аналіз різних наукових підходів до визначення сутності поняття "диференціація навчання".

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній літературі щодо визначення сутності терміна "диференціація" набули поширення такі поняття, як "диференційоване навчання", "диференційований підхід", "індивідуалізація навчання", "індивідуальний підхід". Незважаючи на наявність досить значної кількості літератури, що присвячена проблемі диференціації та індивідуалізації навчання, не можна не відзначити відсутність єдності та чіткості у тлумаченні цих термінів. Практично майже кожен автор дає свої оригінальні визначення, розкриваючи сутність названих понять у рамках своїх концепцій, зосереджуючи увагу на певних аспектах.

Диференціація (від лат. differentia – "різниця") з точки зору термінологічного підходу означає розчленування, розподіл, розшарування цілого на частини, форми, ступені.

У педагогічній літературі термін "диференціація навчання" має багато різних значень:

- дидактичний принцип, відповідно до якого для підвищення ефективності створюється комплекс дидактичних умов, який ураховує типологічні особливості учнів (їх інтереси, творчі здібності, навченість), згідно з якими відбираються і диференціюються мета, зміст навчання, форми і методи навчання (В. Андрєєв);

- розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи, що здійснюється на факультативних заняттях у спеціальних школах та класах (Е. Рабунський);

- особлива форма організації навчання з урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів та особливої організації комунікації "учителя – учнів" (Ю. Бабанський, М. Мельников, І. Якиманська);

- форма організації навчальної діяльності учнів середнього та старшого віку з урахуванням їх нахилів, інтересів та здібностей (Н. Вендровська, Н.

Шахмаєв);

- така організація навчального процесу, що характеризується варіативністю змісту, методів та інтенсивністю навчання (С. Зубов, Л. Калашнікова);

- спосіб оптимального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної організації навчального процесу (І. Чередов);

- урахування індивідуальних особливостей учнів у певній формі, коли учні групуються на основі яких-небудь особливостей для окремого навчання, при цьому навчання здійснюється за кількома різними планами та програмами (І. Унт);

- така система навчання, коли кожен учень володіє певним мінімумом загальноосвітньої підготовки, що є загальнозначущою і забезпечує змогу адаптації в постійно змінних життєвих умовах, одержує право і гарантовану можливість приділяти увагу тим напрямам, які найбільше відповідають його нахилам (Г. Дорофеєв, П. Кузнєцов, С. Суворова, В. Фірсов);

- організація навчального процесу з урахуванням домінуючих особливостей учнів (маються на увазі групові особливості; диференційоване навчання є умовою і засобом індивідуалізації) (З. Абасов);

- спосіб організації навчального процесу, коли враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здібності, інтереси, нахили, особливості інтелектуальної діяльності) (І. Осмоловська).

Наголосимо, що за різниці формулювань майже всі автори відзначають одну істотну ознаку диференціації навчання: організацію навчального процесу на основі врахування особливостей, які притаманні різним групам учнів, що дозволяє створити найбільш сприятливі умови для розкриття індивідуальності кожного учня. Дослідники диференціації навчання основну увагу приділяють умовам і можливостям побудови навчального процесу, спираючись на індивідуальні особливості учнів.

Існують й інші дефініції цього поняття, що свідчить про складність самого процесу диференціації. Аналіз літератури доводить, що найбільш чітке визначення в кожному конкретному випадку залежить від того, яка мета і які засоби маються на увазі, коли йдеться про диференціацію. Іноді автори навіть не уточнюють, про яку саме диференціацію вони говорять: внутрішню чи зовнішню. В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов та багато інших учених обґрунтовують необхідність розмежування внутрішньої (різне навчання дітей у гетерогенних класах) і зовнішньої диференціацій (створення гомогенних груп на

різних рівнях) [8]. Проте зовнішня диференціація не виключає внутрішньої, оскільки абсолютної гомогенності у класі, на думку Л. Дроздикової, досягти неможливо. Найдоцільнішим вона визначає поняття “системно-цільова диференціація” як таку, що інтегрує зовнішню і внутрішню диференціації на основі цілеспрямованого вибору цілей, змісту, форм і методів навчання, результатом чого є творча особистість, здатна до самореалізації.

У сучасній педагогічній літературі існує багато підходів до співвідношення понять “диференціація навчання” та “індивідуалізація навчання”. Один із підходів полягає у змішуванні трактувань цих понять.

Так, Е. Голант використовує термін “індивідуалізація” під час розподілу колективу учнів на групи за будь-якими схожими ознаками та навчання їх у цих групах. Майже всі дослідники таку форму організації навчання називають диференціацією. У своїх працях Е. Голант використовує обидва терміни: “індивідуалізація” і “диференціація” в одному і тому самому значенні [5]. Деякі дослідники (А. Кірсанов, Е. Рабунський, І. Унт) більш чітко розмежовують ці поняття.

Ідея супідрядності індивідуалізації та диференціації простежується у працях В. Монахова, В. Орлова, Е. Рабунського, В. Фірсова. Вони вважають, що диференціація є правомірною і необхідною умовою індивідуалізації. При цьому індивідуалізація розглядається ними як мета, а диференціація – як засіб її досягнення.

С. Іванов відзначає, що індивідуалізація пов’язана з такою організацією процесу навчання і виховання, яка спрямована на формування індивідуальності як самоцілі розвитку суспільства. На його думку, індивідуалізація означає доцільно організований процес, що здійснюється суб’єктом, який передбачає набуття людиною своєрідності. У зв’язку з цим індивідуалізація навчання орієнтується на індивідуально-психологічні особливості учня і будується на підставі врахування цих особливостей [6].

Е. Рабунський під індивідуалізацією навчання розуміє особливу організацію навчального процесу в колективі класу чи групи, яка спрямована на дотримання вимог індивідуального підходу. В основі виділення груп учнів покладено такі навчальні характеристики, як навченість, організованість у навчанні та дієвість пізнавальних інтересів [11].

Деякі автори індивідуалізацію і диференціацію навчання розглядають з точки зору управління. Наприклад, Г. Глейзер під індивідуалізацією навчання

розуміє систему управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного учня [7].

Інші розглядають її з точки зору врахування у процесі навчання індивідуальних чи індивідуально-психологічних особливостей. Так, І. Унт у монографії "Індивідуалізація і диференціація навчання" визначає індивідуалізацію як "урахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються" [13].

Дещо іншу точку зору має видатний дидакт Г. Селевко. Під індивідуалізацією навчання вчений розуміє організацію навчального процесу, коли вибір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями учнів, а також є різні навчально-методичні, психолого-педагогічні та організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід [12].

О. Братанич уважає, що поняття "диференціація" та "індивідуалізація" розглядаються вченими з чотирьох якісно відмінних точок зору (залежно від того, який компонент педагогічного процесу є основою змісту поняття): зміст освіти; процес навчання; особистісний підхід у навчанні; організація освіти. На її думку, "доцільно віднести диференціацію до принципів навчання, а процеси, в основу яких покладено ці принципи, – до гуманістичних педагогічних технологій навчання". Автор визначає диференціацію навчання як: 1) принцип урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів в інтересах розвитку їх нахилів і здібностей; 2) педагогічну технологію навчання, яка забезпечує реалізацію принципу диференціації. Під індивідуалізацією навчання автор розуміє: 1) принцип урахування індивідуальних особливостей окремих учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів та здібностей; 2) педагогічну технологію навчання, яка забезпечує реалізацію принципу індивідуалізації. Тобто вважає, що поняття "індивідуалізація" і "диференціація" не є синонімами, проте взаємопов'язані і взаємозумовлені [3].

У педагогічній та методичній літературі поряд із поняттями "диференціація" та "індивідуалізація" часто зустрічаються терміни "диференційоване навчання" та "індивідуалізоване навчання".

"Педагогічна енциклопедія" розрізняє поняття "диференційоване навчання" та "індивідуалізація навчання". Згідно з енциклопедією, диференційоване навчання – це "розподіл навчальних планів і програм у

старших класах середньої школи”, а індивідуалізація навчання – це “організація навчального процесу, під час якого вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання” [10].

А. Афанасьєв і Д. Данилов уважають, що така постановка питання вже застаріла, оскільки з цих визначень випливає, що диференціація та індивідуалізація навчання розглядаються як поняття, не пов’язані між собою, що належать різним сферам діяльності школи [2].

У теорії педагогіки поняття “диференційоване навчання” та “індивідуалізоване навчання” різними авторами трактується по-різному.

Диференційоване навчання за Р. Утєєвою – навчання, під час якого здійснюється диференційований підхід до учнів, а індивідуалізоване навчання – навчання, коли здійснюється індивідуальний підхід до учня [14].

І. Якиманська вважає, що диференційоване навчання не є метою, а лише засобом розвитку індивідуальності. Індивідуалізація є основою диференційованого навчання. Індивідуалізація – не результат диференціації, а навпаки, диференціація сприяє індивідуалізації навчання [15].

А. Кірсанов, І. Чередов та Л. Фрідман зазначають, що термін “диференціація навчання” застосовується у тому самому смислі, що й диференційоване навчання.

У своєму дослідженні І. Осмоловська визначає, що диференційоване навчання – процес, організований з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів, а диференціація навчання є способом, формою його організації [9].

Як основний психолого-педагогічний та організаційно-методичний принцип розуміє диференціацію М. Артюхов. Для того щоб показати диференціацію як систему, що лежить в основі всього навчально-виховного комплексу, він розділяє такі поняття, як “диференційоване навчання” (комплекс організаційних заходів, соціально-економічних, правових аспектів навчання, що створюють статус навчального закладу) та “диференційований підхід” (технологія індивідуального підходу до учнів з метою визначення їх рівня здібностей, їх професіональної спрямованості, максимального розвитку кожної особистості на всіх етапах навчання) [1].

Термін “диференційований підхід” застосовується в кількох значеннях:

- спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання

загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання (Ю. Бабанський);

- особливий підхід учителя до різних груп учнів, який полягає в організації навчальної роботи, різний за змістом, обсягом, складністю методів та прийомів (А. Кірсанов, В. Загвязинський);

- дидактичне положення, яке передбачає розподіл класу на групи. Диференційований підхід – пристосовування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів (Е. Рабунський).

Докладно розглядає значущість індивідуального підходу та обґрунтовує його Е. Рабунський. Він указує на те, що, по-перше, принцип індивідуального підходу зумовлює необхідність у систематичному врахуванні соціально-типового та індивідуально-неповторного в особистості кожного учня. По-друге, кожен учень без винятку має потребу в індивідуальному підході. По-третє, індивідуальний підхід є активним, формуючим, розвиваючим принципом, який передбачає творчий розвиток індивідуальності учня [11].

Отже, на основі позицій різних учених установлено, що індивідуальний підхід багатьма вченими розуміється як орієнтація на індивідуально-психологічні особливості учня, вибір і застосування відповідних методів та прийомів. Індивідуальний підхід є дидактичним принципом, який вносить свої корективи в організацію навчального процесу.

О. Братанич розуміє під диференційованим навчанням вид навчання, який ґрунтується на принципі диференціації та педагогічній технології диференційованого навчання, що передбачає створення різних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування як індивідуальних особливостей, так і домінуючих особливостей їх контингентів, а індивідуалізоване навчання – це вид навчання, що ґрунтується на принципі індивідуалізації та педагогічній технології індивідуалізації навчання, що передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів як у середині гомогенних груп, класів, так і гетерогенних. Автор ідентифікує складові понять “диференційований підхід” та “індивідуальний підхід” з відповідними складовими понять “диференціація” та “індивідуалізація” навчання [3].

У своєму дослідженні Т. Вожегова визначає проблему індивідуалізації та диференціації як проблему реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні. Принцип індивідуального підходу розглядається нею як положення найбільш повного врахування індивідуальних особливостей кожного окремого учня. Принцип диференційованого підходу –

як положення, спрямоване на врахування типологічних, схожих особливостей учнів [4].

Доцільно зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній літературі, на наш погляд, недостатньо чітко виявлена подібність і відмінність між індивідуалізацією та диференціацією навчання. Огляд різних тлумачень дозволяє виділити основні тенденції у підходах до розуміння понять “диференціація” та “індивідуалізація навчання”:

1) диференціація розглядається як більш широке поняття, ніж індивідуалізація (Г. Глейзер, Е. Голант, В. Гусев, Ю. Колягин);

2) диференціація розглядається як більш вузьке поняття, ніж індивідуалізація (А. Кірсанов, В. Крутецький, І. Унт та ін.);

3) диференціацію відносять до освіти, а індивідуалізацію – до навчання (Н. Гончаров, Е. Рабунський);

4) диференціація розглядається як одна з форм індивідуалізації, як засіб досягнення всіма учнями базової освіти, як система навчання та ін. (Г. Дорофєєв, В. Монахов);

5) диференціація розглядається як одна з форм індивідуалізації (І. Унт);

6) індивідуалізація є окремим випадком диференціації (Г. Глейзер, В. Гусев);

7) практично не ототожнюють диференціацію та індивідуалізацію (В. Крутецький);

8) поняття “індивідуалізація” і “диференціація” є синонімами (А. Бударний, Е. Голант, А. Кірсанов);

9) індивідуалізація – вид диференціації, його найбільш повне втілення (Г. Глейзер, В. Гольховой, М. Сагателян);

10) диференціація – окремий випадок індивідуалізації (В. Монахов).

На наше переконання, що індивідуалізація та диференціація навчання – це взаємопов’язані дидактичні принципи, які не виключають один одного, призначені для найбільш повного розкриття індивідуальних нахилів та здібностей учнів, що передбачають створення оптимальних умов для розвитку особистості та досягнення навчально-виховних цілей (тобто в них однакове призначення та цілі). У цьому полягає подібність цих понять. Відмінність полягає в тому, що вони мають різні об’єкти дій: у випадку індивідуалізації – це окремий учень, а у випадку диференціації – окрема група учнів.

Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «диференціація»,

ми можемо виділити такі основні ознаки диференціації:

- урахування індивідуальних особливостей учнів;
- групування учнів на основі цих особливостей;
- варіативність навчального процесу у групах;
- розвиток індивідуальної спроможності кожного учня.

Диференціація навчання сприяє розкриттю індивідуальності, виявленню нахилів і здібностей особистості учня, передбачає вибір того напряму, який уважається найбільш близьким.

Висновки. Отже, на основі ґрунтовного вивчення та аналізу наукових поглядів, узагальнення результатів досліджень проблеми щодо визначення поняття "диференціація" нами встановлено, що визначення цих термінів у сучасній педагогічній теорії постійно розширюється та уточнюється. Вивчення сучасної наукової, педагогічної та психологічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що існують різні підходи до визначення терміна "диференціація навчання", який набуває різних значень: від структурування педагогічного процесу, розподілу його на численні процеси до ототожнювання з поняттям "індивідуалізація навчання". Це пов'язано зі складною структурою диференціації та її багатоаспектністю (психологічний, дидактико-методичний, технологічний), різноманітністю предметів дослідження та прийняття за основу різних компонентів навчального процесу. Розкриття змісту цього поняття залежить від того, які цілі ставляться та які засоби використовуються для їх досягнення в кожній конкретній ситуації. Шляхи реалізації диференціації навчання різні. Їх специфіка визначається культурно-історичними, національними та регіональними особливостями. Провідна ідея диференціації навчання – прагнення до врахування індивідуальних особливостей учнів, створення відповідних умов для розвитку їх потенціальних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхов М. В. Управление дифференцированным обучением школьников в промышленно-развитом регионе / Артюхов М. В. – Кемерово, 1997. – 232 с.

2. Афанасьев А. Е. Дифференциация обучения в сельской школе: историко-теоретический анализ : [монография] / А. Е. Афанасьев, Д. А. Данилов. – Якутск : Изд-во Якут. ун-та, 2003. – 104 с.

3. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання / О. Братанич // Рідна школа. – 2000. – № 7. –С. 43 – 45.

4. Вожегова Т. В. Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50 – 90-х гг. XX в. : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. В. Вожегова – Луганск, 2008. – 241 с.

5. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Голант Е. Я. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.

6. Иванов С. Н. Дифференциация обучения как средство индивидуализации целостного педагогического процесса / С. Н. Иванов // Дифференцированное обучение учащихся в городских школах : сб. науч. тр. – Минск, 1990. – С. 110 – 115.

7. Индивидуализация и дифференциация обучения в вечерней школе : для работников веч. (смен.) шк. / [под ред. Г. Д. Глейзера]. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.

8. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42 – 47.

9. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / Осмоловская И. М. – М. : Изд-во ИПП, 1998. – 160 с.

10. Педагогическая энциклопедия. – М. : Изд-во Большой Российской энциклопедии, 1993. – Т. 1. – 607 с.

11. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности / Рабунский Е. С. – М., 1975. – 182 с.

12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

13. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Унт И. Э. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

14. Утеева Р. А. Теоретические основы организации учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике в средней школе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Р.А. Утеева. – М., 1998. – 37 с.

15. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И. С. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

УДК 37.013.42(09)

А.О. Рижанова
Харківська державна академія культури

РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (XVII – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті розглянуто процес розвитку системи вітчизняного соціального виховання в період становлення індустріальних соціокультурних відносин; проаналізовано вплив розширення суб'єктів, об'єктів, змісту, закладів, засобів соціального виховання на піднесення громадської та національної самосвідомості народу, його соціальності в цілому.

В статье рассмотрены процесс развития системы отечественного социального воспитания в период становления индустриальных социокультурных отношений; проанализировано влияние расширения субъектов, объектов, содержания, учреждений, средств социального воспитания на возрастание общественного и национального самосознания народа, его социальности в целом.

The paper deals with the process of development of the system of national social upbringing in the period of formation of industrial socio-cultural relations. Influence of the extension of subjects, objects, content, establishment, means of social upbringing on the increase of civil and national self-consciousness of the people, their sociality in whole is analyzed.

Постановка проблеми. Тривала політична та соціальна нестабільність в Україні негативно позначається на економічному рівні суспільства, а головне –

деформує соціальний розвиток усіх верств населення, призводить до відчуття соціальної незахищеності, поширення споживацьких спрямувань, що посилює руйнівні процеси в соціумі. Проте в історії людства вже винайдено механізм зміцнення доцентрових спрямувань у суспільстві – соціальне виховання, результат якого (соціальність) сприяє гармонійному взаємокорисному взаємовдосконаленню людини і суспільства. Тому особливо актуальним для сьогодення є вивчення досвіду розвитку системи соціального виховання, накопиченого нашою країною в умовах трансформації суспільства, оновлення соціальності населення, зокрема через громадське виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці зазвичай вивчають історію певної соціально-виховної проблеми: Ю. Поліщук – українського молодіжного руху у XIX – XX ст., С. Харченко, М. Кратінов, Л. Ваховський та інші соціальної допомоги (князівської, церковної, державної, суспільної та приватної) різним категоріям населення з архаїчної доби до XX ст., В. Тесленко – соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями тощо. Найґрунтовніше соціальне виховання нової генерації у 20 – 90 рр. XX ст. дослідила Л. Штефан. Проте динаміка становлення з XVII ст. цілісної системи вітчизняного соціального виховання не досліджувалась.

Мета статті – охарактеризувати систему вітчизняного соціального виховання, що почала формуватись у XVII ст. та досягла свого апогею на початку XX ст. через становлення громадського виховання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток системи соціального виховання в Україні означеного періоду щільно пов’язаний із динамікою культури Російської держави, до складу якої ввійшла наша країна. Цей соціально-політичний акт справив неоднозначний вплив на все соціокультурне буття українців, зокрема на їх соціальне виховання. Річ у тім, що з часів Київської Русі єдиної системи виховання на теренах України не було. Існували ефективні системи виховання: братства у Західній частині країни, козацька соціально-педагогічна – у Східній. Проте відсутність єдиної для всіх українців соціально-виховної системи заважала зміцненню власної державності, формуванню національного суспільства, що, у свою чергу, гальмувало соціальний розвиток наших співвітчизників. Становлення з XVII ст. фактично російської системи виховання в Україні, з другого боку, призводило до русифікації населення, нав’язування іншої, хоча і слов’янської, культури, з іншого боку, об’єднувало всіх українців через єдиний виховний простір, що об’єктивно сприяло розвиткові

національної самосвідомості найосвіченіших громадян.

Поступово система виховання, зокрема і в Україні, набула таких елементів: релігійний, сімейний, державний (реалізовувалися через *підсистему освіти*: початкова – народна, середня, вища), громадський (здійснювався через *підсистему просвіти*: різноманітні громадські товариства, заклади культури – сприяння соціокультурному розвиткові незаможних верств населення, *підсистему піклування:* суспільні, громадські, приватні заклади й ініціативи з надання допомоги жертвам соціальних обставин). Окремо проаналізувати елементи соціального виховання можна лише умовно, оскільки вони утворювали єдину систему з багатьма взаємозв'язками. Детальніше розглянемо громадське виховання: саме з його розвитком пов'язуємо перспективи вдосконалення сучасної вітчизняної системи соціального виховання.

Природно **релігійно-державне виховання було домінуючим** до початку XX ст. Релігійні цінності пронизували родину, освіту та інші виховні елементи, оскільки їх підтримували держава і суспільство. Релігійні цінності на духовному рівні об'єднували всі складові соціального виховання, а об'єднуючим соціальним чинником, звичайно, була держава. Саме вона формувала та контролювала створення *системи державного* соціального виховання, сприяючи й обмежуючи громадський вид виховання, що народжувався. Отже, держава регулювала розвиток соціальності громадян через релігійні цінності. Тому тривалий час провідним осередком соціального виховання всього населення була церква з її традиційними методами, формами та засобами релігійного розвитку.

Сімейне виховання, як і в Західній Європі того часу, було провідним та єдиним (для більшості бідного населення) аж до початку поширення промисловості. Тоді воно стає усвідомленішим, цілеспрямованішим, дедалі науково обґрунтованішим (Д. Локк, Ж-Ж. Руссо та інші) у дворянських прогресивних родинах. Проте було майже відсутнє, часто-густо негативне у робітничому середовищі, серед бідних городян, оскільки індустріалізація знищувала традиційне сімейне виховання народу. Це спричинило наукові дискусії про "смерть сім'ї", "громадське або сімейне виховання?", потребу у "винятково суспільному вихованні" [9]. У цих умовах доповнити, скоригувати, іноді й замінити сімейне виховання намагалися державне та громадське через освіту, просвіту та опіку.

Державне виховання через освітні заклади ставало провідним структурним елементом соціального виховання для нащадків керівної верхівки країни, хоча особливістю соціального розвитку українців був високий рівень писемності народу завдяки громадським та народним школам. Культ "учености" ще з козацьких часів сприяв поширенню в Україні у XVII – XVIII ст. народних шкіл мандрівних дяків. Катерина II (1729 – 1796), скасовуючи козацтво і перетворюючи підданих на кріпаків, своїми Указами 1782 та 1788 рр. поклала край мандруванню дяків, а общинні школи поступово замінювались казенними російськими.

Необхідно зазначити, що *державна система освіти* почала формуватись у Російській імперії лише на початку XIX ст., тобто на два століття пізніше порівняно, наприклад, з Німеччиною. У документах ("Попередні правила народної освіти", "Статут університетів" та "Устав навчальних закладів, підвідомчих університетам", 1804) було зафіксовано, що саме для "моральної освіти громадян, відповідно до обов'язків кожного стану, створюються чотири роди училищ, а саме: 1) приходські; 2) повітові; 3) губернські або гімназії; 4) університети" [1, 28]. Соціальну спрямованість виховання, корисну для російського уряду, відзначено в діяльності більшості закладів. У приходських училищах, наприклад, крім навчання вчитель давав настанови щодо головних начал Закону Божого, "благонравия", обов'язків до государя, начальства і ближнього, у повітових – щодо "посад людини та громадянина". У гімназіях передбачалися читання та переклад творів, які слугуватимуть освіті сердець і даватимуть чисте поняття про Закон Божий та громадянські обов'язки. На кінець XIX ст. на терені України було кілька університетів (у Харкові (1805), Києві (1834), Одесі (1865)), 129 гімназій (серед яких 77 жіночі; перша – Київ, 1850), крім того, приватні гімназії у великих містах, 16798 початкових шкіл. Заклади освіти неодноразово реформувались державою протягом століття у зв'язку із соціокультурним розвитком (особливо політичним та економічним), ставали то демократичнішими, то консервативнішими, але чисельність та галузева різноманітність їх неухильно зростала відповідно до рівня індустріалізації країни. Зрозуміло, що держава весь час неухильно контролювала соціальну "благонадежность" вихованців від початкової школи до університету.

Найцікавішим, з точки зору реформування соціального виховання в сучасній незалежній Україні, є **громадський** елемент системи. Його складова – *просвіта* – завжди свідчить про певний рівень соціального розвитку населення

країни, про сформованість духовного авангарду нації, яка переймається проблемами соціального розвитку нижчих верств через залучення їх до культурного надбання національного та світового. В Україні цей процес ознаменувався створенням низки культурно-освітніх товариств та установ, на початку ХХ ст. товариства працювали дедалі більш централізовано (товариство "Просвіта" 1906 р. мало осередки у Києві, Полтаві, Одесі, Чернігові).

Об'єднанню творчої інтелігенції сприяли: скликання у 1848 р. першого з'їзду діячів науки і культури "Собор руських вчених", відкриття у 1864 р. в Одесі "Товариства аматорів музики", виникнення у Києві у 1888 р. літературного гуртка (Л. Українка, А. Кримський та інші), заснування у 1896 р. літературно-артистичного товариства, а у 1915 – "Товариства українських акторів". У поширенні культури серед незаможного населення неабияку роль відіграли бібліотеки: перша публічна бібліотека відкрилась в Одесі у 1830 р., а наприкінці XIX ст. їх діяло понад 140 [6, 109 – 112]. Культурно-освітня діяльність товариств проявилась не лише у згуртуванні творчої інтелігенції, але й у формуванні на цій основі громадянського суспільства, спрямованого на піднесення культурного рівня країни, зокрема соціодуховного.

Поступово утворилась система просвітніх закладів. Визначну роль в освіті незаможного дорослого населення XIX – початку ХХ ст. відіграли *недільні школи*. Вони стали поширеними в Східній Галичині у 1848 – 1849 рр. [6, 75], у Києві – у 1859 р., а на Слобожанщині – у 1862 р. (офіційно відкрито Жіночу недільну школу у 1870 р. [4, 38]). Недільні школи – наслідок пробудження національної самосвідомості авангарду української громади, її відповідальності за розвиток культури на противагу авторитарній державі. Викладали в цих початкових за змістом навчання школах найкращі представники української інтелігенції: Х. Алчевська, В. Антонович, М. Драгоманов, О. Кониський, В. Лобода та інші. Навчання здійснювалось українською мовою, за допомогою українських підручників, зокрема букваря Т. Шевченка, "Граматики" П. Куліша. У 1860 р. недільних шкіл в Україні було 68, усі вони не лише сприяли освіченню трудового населення, але й соціальному вдосконаленню. Навіть в умовах їх заборони Олександром II 1862 р. недільні школи продовжували таємно навчати (наприклад, Харківська жіноча). З 1865 по 1917 роки у сфері народної освіти, зокрема дорослих, активно діяли земські (земства як форма місцевого самоврядування) школи. Саме земствам і підпорядковувались з 1870 р. недільні школи, а з 1891 р. – духовному відомству [4, Т. 5, 1748].

Дієвим *засобом просвіти* населення, розширення особистої та громадської свідомості, формування соціальних якостей громадян нашої країни було *мистецтво, зокрема література*. Керівництво читанням дітей та дорослих оформилось у самостійний метод соціального виховання, до якого вдавалися як педагоги державних закладів освіти, так і керівники громадської просвіти: "Книга є життя нашого часу. Її потребують усі – і старі, і молоді, і ділові, і ті, хто нічого не робить; діти – також. Уся справа – у виборі книги для них" [1, 299]. Використання книг для дітей розглядалося як складова плану виховання. Метою виховання через книгу мав бути "розвиток наданих їм (дітям – А.Р) від природи елементів людського духу – почуття любові та почуття безмежного" [1, 302]. У першій половині XIX ст. освіту навіть критикували за перебільшення літературного компонента ("наше повне неуцтво прикрите ...лише знанням сучасної белетристики"). Проте і у другій половині XIX століття педагоги, громадські діячі, творча інтелігенція продовжували зміцнювати в суспільній свідомості значення літератури в соціальному вихованні, особливо дітей. Однак літературу розглядали як засіб соціального виховання і дорослих, тому відомі освітні діячі, засновники бібліотечної справи складали рекомендаційні покажчики для народу, щоб зорієнтувати населення в літературному потоці, допомогти в систематичній самоосвіті. Наприклад, Х. Алчевська у співпраці з учителями своєї недільної школи уклала бібліографічну збірку "Що читати народу" (1 – 3 кн., 1884 – 1906 рр.). Крім того, просвіта незаможного населення через літературу була провідною складовою благодійної діяльності, прикладом було "Товариство розповсюдження корисних книг" (1861), яке займалося виданням книг для народу, відкриттям народних бібліотек, організацією публічних читань. Отже, вищезазначене свідчить про те, що в культурі російського суспільства XIX – початку XX ст. (до якого належало й українське) література та її носій – книга – свідомо використовувалися як засіб соціального виховання.

Активному поширенню культурно-освітньої роботи із селянами та робітниками в Україні, зокрема в Харківській губернії, сприяли *Товариства грамотності.* Харківське товариство грамотності (1869) мало відділення в Сумах, Слов'янську, Вовчанську, Богодухові. У складі Товариства були комітети сільських бібліотек, видавничий, шкільно-педагогічний. Воно керувало як шкільною, так і позашкільною освітою народу, особливо доцільно відзначити методичну та видавничу роботи. Завдяки діяльності членів Товариства не лише

відкрилися на околицях міста і в повітах народні, жіноча, ремісничa, малярно-декоративна школи, організовані безплатні народні читання та народні бібліотеки-читальні, але й надавалася методична допомога у створенні, організації і роботі народних шкіл усім бажаючим займатися цією справою, консультативна допомога освітнім товариствам та організаціям з питань шкільної і позашкільної освіти. Видавничий комітет, очолений професорами В. Данилевським та Д. Багалієм, поширював книжки для народного читання художньо-белетристичного, історичного, географічного та природничого характеру. За свідченням істориків, особливо популярною була багатотомна "Народна енциклопедія наукових та прикладних знань"[8,338].

Значну роль у громадянському вихованні через підсистему просвіти відігравало одухотворення дозвілля незаможних верств населення, тому на початку XX ст. для цього було створено спеціальні соціальні заклади – *народні будинки.* Їх діяльність розпочалась у 1901 р. За участі В. Короленка, М. Коцюбинського, П. Мирного відкрито Народний дім М. Гоголя у Полтаві. У Харкові народний будинок працював з 2 лютого 1903 року. Його основне завдання – "надання відвідувачам розумних розваг", тому тут працювали безплатна бібліотека-читальня, книжкова лавка, чайна, кравецькі курси, товариство взаємодопомоги ремісників, зал для глядачів. За шість років існування народного будинку відбулося близько 400 вистав (за п'єсами О. Грибоєдова, В. Шекспіра, М. Островського, М. Горького, Л. Толстого, Т. Карпенка-Карого), 12 концертів (Ф. Шаляпін, А. Рубінштейн та інші), 103 читань, 15 лекцій, 7 оперних спектаклів. У червні 1915 р. у Харкові навіть відбувся з'їзд з питань розумних розваг, де діяльність народного будинку дістала високу оцінку, крім того, йшлося про створення мережі народних будинків у повітах [8, 347 – 348]. За цих же часів як форми просвіти розвиваються бібліотечна та музейна справи, народний театр, народні хори, які теж сприяли анімації дозвіллєвої діяльності передусім незаможних верств населення, пробудженню та розвитку духовності, соціальності всього народу.

Саме у громадському вихованні став активно використовуватися такий *засіб соціального виховання,* як *ЗМІ,* зрозуміло – друковані. Об'єднанню творчої інтелігенції сприяли видання 1831 р. у Харкові "Українського альманаху". Активному проникненню соціально-виховних проблем у суспільну свідомість допомагала преса, бурхливий розвиток якої в Україні завдячує визнанню "малоросійського наречія", дозволу на видання періодичних видань.

Перша щоденна українська газета так і називалася спочатку – “Громадська думка” (з вересня 1906 по 1914 р. мала назву “Рада”). У 1906 року у Харкові почато видання газет “Слобожанщина”, “Правда”, де обговорювались проблеми освіти рідною мовою, розширення системи народних шкіл, які б мали більш практичну значущість, критикувалася авторитарна схоластична система навчання в державних закладах, пропагувався прогресивний зарубіжний та вітчизняний досвід виховання, зокрема соціального.

Іншою складовою громадського виховання в системі соціального була **опіка,** або по-сучасному соціальна допомога. З другої половини XVII ст. відбуваються суттєві зміни в організації *громадської опіки* жертв несприятливих умов соціалізації, керування якою поступово переходить від церкви до держави, а потім до громадськості. У XVIII ст., за часів царювання Петра І, розпочато формування державної політики надання допомоги тим, хто її потребує, через відкрите піклування (харчові гроші, пенсії) та через закриті заклади, створення законодавчої бази піклування, мережі соціальних закладів (“шпиталі” для убогих військових (1712 р.), “шпиталі” для незаконнонароджених (1715 р.), боротьбу з лжестарцями, через урахування тих, хто просить милостиню. Для дітей установлено таку систему закладів громадської опіки: 1) губернські госпіталі для незаконнонароджених дітей; 2) сирітські будинки; 3) сирітські будинки при монастирях [8, 106]. Це свідчить про певний рівень духовної культури соціуму, коли усвідомлюється необхідність соціальної підтримки людей у скруті, але в цих закладах ішлося швидше про “утримання”, ніж про створення умов для повноцінного соціального розвитку. Петро І спробував поєднати державну та благодійну турботу. Наприклад, виданий у 1715 р. Указ про створення шпиталів для незаконнонароджених дітей передбачав їх фінансування на пожертвування заможних громадян.

Катерина II підтримувала ці традиції. За її указом 1763 р. створено Виховне товариство, у межах якого для дівчат з бідних шляхетних родин було відкрито Смольний інститут благородних дівиць. Цей інститут зробив неабиякий внесок у становлення і розвиток жіночого виховання та освіти. Система дитячих притулків як державних закладів почала формуватись у 60-ті роки XVIII ст.

Поширенню громадської опіки, удосконаленню централізованого керування нею сприяв виданий Катериною II у 1775 році “Указ об учреждении

Приказов общественного призрения”. У кожній губернії громадську опіку очолював губернатор. У віданні громадської опіки були народні школи, сирітські будинки, госпіталі та лікарні, богадільні, будинки невиліковних хворих і божевільних, робітні і гамівні будинки. Указ установлював вимоги до всіх цих закладів [8, 106]. Павло І передав керування громадською опікою своїй другій дружині імператриці Марії Федорівні, назвавши відповідно мережу закладів “Відомство закладів імператриці Марії” [4]. Це сприяло традиції утворення благодійних товариств жінками генерал-губернаторів (у 1837 р. Т. Голіцина заснувала Благодійне товариство, яке сприяло поширенню рукодільних шкіл для незаможних дівчат, у 1848 р. Є. Тучкова організувала Дамський тюремний комітет). Олександр І передав опіку у сферу громадського самоврядування, а після скасування кріпацтва Олександром ІІ у 1861 р. вона стала справою земств.

Незабаром до широкої благодійної діяльності залучалися люди з вищих верств населення, купецтво і навіть ремісники, яким було не байдуже майбутнє суспільства, що свідчило про поширення цінності соціальної взаємодопомоги, про піднесення рівня соціальності населення. Серед напрямів їх діяльності доцільно виокремити такі:

- організація багатоаспектної соціальної допомоги – “Товариство заохочення працелюбності” (1863), “Школа кухарок” (1870), “Попечительство Горлецьких” (1881), яке надавало допомогу бідним студентам Московської консерваторії [2];

- організація медичної допомоги вдовам та відкриття лікарні для невиліковних хворих зі школою сестер милосердя при ній [2];

- організація виховної роботи із сиротами. У 1842 р. створено дитячий притулок у Харкові, де перебували бідні діти як вільних батьків, так і кріпаків (православних). 36 дівчаток і 32 хлопчики віком від 3 до 10 років приходили до притулку вранці, а ввечері їх забирали батьки. Тут за ними наглядали, годували, навчали. Дівчат, які успішно закінчили курс, після виповнення 10 років переводили до школи Харківського благодійного товариства, яке виникло у 1843 р. Там вони навчалися до 17 років. З 1870 р. притулок став інтернатом для дівчат. У 1881 р. створено Олександрійський притулок, який виховує бідних харківських хлопців віком від 7 до 13 років (100 дітей). Вони здобувають загальну освіту в обсязі початкових народних училищ, крім того, столярську, слюсарську, ковальську підготовку. А з 1890 р. уводиться курс духовної музики, пізніше, із 1895 р. – садівництва, городництва, співу. Особливу увагу приділяли

моральному та фізичному вихованню. У 1874 р. організовано Харківське товариство опікування безпритульними неповнолітніми сиротами, яке працювало здебільшого з підкидьками. Відкритий у 1899 р. Ольгінський притулок для бідних дітей на кошт харківського міщанина Некрасова (згідно із заповітом) свідчить про рівень розвитку соціальності, зокрема духовності суспільства, пересічні громадяни якого турбувалися про найнезахищеніших своїх членів, не сподіваючись на жодну подяку держави. У 1910 р. Товариство боротьби із жебрацтвом дітей відкрило притулок, де головна увага приділялась перевихованню "дітей вулиці". У тому ж році ремісник І. Злобін відкриває притулок-сховище для дітей найбідніших ремісників [11]. Це свідчить про те, що в соціальній свідомості того часу соціальне виховання ствердило ідею про неможливість виживати та розвиватися в соціумі без взаємодопомоги. Таким чином, ще у XIX ст. сформувалась система притулків під наглядом Губернського піклування дитячими притулками;

- судовий захист дітей з делінквентною поведінкою. Уперше у 1864 р. громадськість порушила проблему про необхідність уведення особливих правових норм для неповнолітніх у Судові устави. Результатом клопотання в цій справі суспільних організацій стало прийняття у 1897 р. Закону про неповнолітніх правопорушників. Згідно із цим Законом були створені умови і для відкриття спеціальних Дитячих судів. Перший з них відкрили у 1910 р. у Петербурзі, у 1912 р. – у Москві. На терені сучасної України Дитячі суди існували у Харкові, Києві, Одесі. З 1914 р. виходив щомісячник "Особливі суди для неповнолітніх і боротьба з дитячою бездоглядністю" [5];

- корекція девіантної поведінки. Уперше у 1864 р. Дамський тюремний комітет відкрив ремісничо-виховний притулок з метою примусового перевиховання хлопців від 10 до 15 років, які були під слідством або засуджені. У притулку 150 хлопців утримувалися не менше року, але до виповнення 18 років. З 1869 до 1875 р. директором притулку був П. Рукавишников, ім'ям якого притулок був названий пізніше. Виховна система цього притулку дала неабиякий ефект: відзначено лише 6 – 9% рецидивів поганої поведінки [10]. У селі Болшево (1874 р.) існував аналогічний притулок для дівчат від 6 до 14 років. Ним опікувалося "Товариство заохочення працьовитості". Дівчата у ньому виховувалися до 16 років. Перший виправний притулок для неповнолітніх злочинців у Харкові відкрито у 1881 р., хоча Харківське товариство аналогічних притулків було створено ще у 60-ті XIX ст. роки. У цьому притулку

перевиховувалося понад 50 хлопців, яких приймали віком до 16 років не менш ніж на два роки. Вихованці здобували загальну освіту, виховувалися відповідно до релігійної моралі, поваги до чужої власності, покори старшим, призвичаювалися до праці [11];

- організація дозвіллєвої діяльності дітей та підлітків найбідніших верств населення. Притулки розташовувалися близько до міської школи, щоб діти незаможних батьків мали можливість готувати уроки, проводити дозвілля поза впливом неблагополучної родини. Для бідних дітей організовували недільні та святкові розваги, відкривали "порайонні" бібліотеки тощо [10];

- оздоровлення дітей. Для хворобливих дітей, які не підлягали лікуванню у стаціонарі, створювали притулки та колонії на свіжому повітрі, за межами міста [10].

Особливим напрямом громадського виховання була пропаганда соціально значущої ідеї – про необхідність займатися благодійною діяльністю, такі самі цінності прищеплювала й церква, крім того, піднесення освітнього рівня населення, особливо заможних його верств, – усе це сприяло розвиткові суспільної самосвідомості та соціальної активності громадян. Це уможливило утворення навіть династій меценатів. В Україні такими були козацькі родини Харитоненків, Терещенків, Симиренків. Варто розглянути меценатську діяльність Симиренків, яка багато в чому нагадує систему соціально-виховної діяльності Р. Оуена на мікросоціальному рівні. Свій маєток у Городищі П. Симиренко перетворив на "Місто сонця". Його завод і контора розміщувалися у красивій, світлій багатоповерховій будівлі. Для службовців було зведено 150 будинків з городами та садами. У крамниці робітники купували товари за собівартістю; працювали лікарня на 100 місць, технічне училище, щоб молодь могла здобути знання та підготуватися до роботи на виробництві. Отже, сама організація життя в маєтку мала соціально-виховну спрямованість. Крім того, П. Симиренко утримував власний український національний театр, уважаючи, "що просвіта, освіта та виховання – найважливіші шляхи підвищення добробуту народу, його духовності" [7, 67].

Висновки. Таким чином, основними складовими вітчизняної системи соціального виховання були релігійне, державне, сімейне та громадське. Соціальне виховання мало не однорідний, а становий характер. Найбагатші верстви населення залучалися до всіх елементів соціального виховання, на народні маси поширювалися повною мірою лише сімейне та релігійне. Проте з

удосконаленням системи державної освіти, формуванням вітчизняної інтелігенції, зростанням її громадської та національної свідомості відбувається активний розвиток громадянського виховання. Отже, інтелігенція (яка бере на себе тягар відповідальності за сучасне та майбутнє суспільства) набуває ознак суб'єкта соціального виховання, виховна діяльність якого спрямована на незаможні верстви населення, відразу на всі вікові групи, як на жінок, так і на чоловіків. Національно свідома громада сама соціально вдосконалювалася через організацію різноманітних товариств, створюючи громадські соціально-виховні осередки: недільні школи, народні будинки тощо, використовуючи як засоби соціального виховання мистецтво (особливо літературу, театр), друковані ЗМІ, стимулюючи соціальний саморозвиток, зміцнюючи рівень соціальності всіх громадян країни. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є вивчення особливостей певних регіональних соціально-виховних систем, зокрема Харківщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли в России в первой половине XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – 558 с.
2. Власов П. Жертвуя на бедных / П. Власов // Социальная защита. – 1993. – № 9. – С. 67 – 69; 1994. – № 1. – С. 76 – 79.
3. Горшкова Е. А. Воспитательные дома и приюты в Российской империи / Е. А. Горшкова // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 117 – 119.
4. Енциклопедія Українознавства. – Львів, 1993. – Т. 1. – 400 с.
5. Завражин С. А. Детские суды в Российской империи / С. А. Завражин // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 103 – 106.
6. Крушинський В. Ю. Історія України. Події. Факти. Дати / В. Ю. Крушинський, Ю. А. Левинець. – К., 1993. – 176 с.
7. Кузь В. Українська козацька педагогіка і духовність / В. Кузь, Ю. Руденко, Д. Губко. – Умань, 1995. – 115 с.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.). – К. : Радянська школа, 1991. – 381 с.
9. Рубинштейн М. М. Общественное или семейное воспитание? / М. М. Рубинштейн. – М. : Задруга, 1916. – 120 с.
10. Семенова Л. Российская благотворительность: воспоминание о прошлом или наказ на будущее? / Л. Семенова // Социальная работа. – 1992. – № 1. – С. 62 – 64.
11. Тальчук В. Соціально-виховна діяльність Харківських притулків до 1917 р. : дипломна робота. – Х. : ХДАК, 1999. – 78 с. (на правах рукопису).

УДК 37.013(091)410

М.Ю. Рисіна,
В.І. Сенчуріна
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті розглянуто теоретичні основи реформування трудового навчання у Великій Британії; здійснено аналіз змісту та форм трудового навчання у середній освіті Великої Британії.

В статье рассмотрены теоретические основы реформирования трудовой учебы в Большой Британии; совершен анализ содержания и форм трудового обучения в среднем образовании Большой Британии.

The article describes the theoretical basis of reforming process of the working education in Great Britain. Content and forms of the working education in the secondary education in Great Britain are analysed.

Постановка проблеми. Науково-технічна революція 60-х років і технологічна революція 70 – 90-х рр. ХХ ст. поставили посилені вимоги до рівня підготовки спеціалістів будь-якої сфери у провідних країнах Західної Європи. Перед світовою школою виникло оновлене завдання вдосконалення діяльності навчального закладу та підвищення рівня якості освіти. Невід’ємною складовою загальної освіти стало трудове навчання. Для українських освітян постала потреба в об’єктивному вивченні проблем становлення та розвитку освіти, зокрема трудового навчання у провідних країнах світу, насамперед у Великій Британії з її багатовіковими традиціями у цій галузі.

Мета статті – проаналізувати процес реформування, змісту та форм трудового навчання у Великій Британії у другій половині ХХ століття.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми реформування зарубіжної системи освіти досліджували А. Джуринський, З. Малькова, В. Рижов.

Питання підготовки британської молоді до майбутнього професійного життя було предметом досліджень вітчизняних учених Г. Алексевич, К. Корсака, О. Локшиної, Н. Ничкало, Л. Пуховської. Теорія та методика трудового навчання за кордоном вивчалася К. Салімовою, Р. Сойчук.

Отже, в умовах реформування освіти України та пошуку шляхів підготовки учнів до трудового життя досвід британських педагогів становить як теоретичний, так і практичний інтерес.

Виклад основного матеріалу. У 70 –80 рр. ХХ ст. європейські держави активно розпочали реформування власних освітніх систем, оновлення

принципів їх організації та діяльності. Загострення процесу конкурентоспроможності країн на світовому ринку стало для Великої Британії поштовхом до модернізації шкільної освіти.

У Великій Британії питання трудового навчання молоді завжди були актуальними, а його зміст та форми залежали від рівня науково-технічного розвитку суспільства.

Ідеї підготовки молоді до практичної діяльності розвивав відомий філософ та педагог епохи Відродження Дж. Локк. Він розробив таку систему виховання і навчання, яка б мала сприяти підготовці джентльменів до практичної діяльності. У праці “Думки про виховання” (1693) Д. Локк пропонував деякі види ручної праці як засіб, що спонукає молоду людину до певної діяльності та сприяє її фізичному розвитку [3].

Інші мислителі минулого також уважали за потрібне введення елементів праці у процес навчання з метою озброєння учнів життєво необхідними знаннями і вміннями.

У XIX столітті, яке нерідко називають “Століттям Великої Британії”, високий розвиток машинного виробництва у країні поставив певні вимоги до організації освіти та впровадження їх у життя за такими головними напрямами:

– підготовка висококваліфікованих спеціалістів для різних галузей промисловості (робітників, керівників і технічних виконавців);
– підготовка адміністративних кадрів (керівні посади в колоніях);
– виховання і навчання наукової та суспільної еліти.

Отже, для Британської системи освіти характерний надзвичайний прагматизм, унаслідок якого, крім елітарного напряму підготовки кадрів, недостатньо зверталася увага на духовний розвиток особистості, а коло знань обмежувалось суто професійно-практичними проблемами [2, 19 – 20].

Процес становлення системи трудового навчання у Великій Британії можна умовно поділити на такі періоди:

I період (орієнтовно з 80-х рр. XIX ст. до 1902 р.) – трудове навчання викладається в початковій школі (предмет “Ремесло”).

II період (1902 –1976 рр.) – відбувається розвиток предмета “Ремесло” та його викладання в середній школі.

III період (1976 – 1988 рр.) – уведено предмет “Ремесло, дизайн, технологія”.

IV період (1988 – 90-ті рр.) – уведено предмет “Технологія” у всіх

державних школах Великої Британії [4, 23 – 24].

V період (поч. 90-х рр. XX ст. до сьогодні) – до нового Національного навчального плану введено предмет “Дизайн і технологія” [5, 75 – 82].

У цей час з боку політичних сил посилюється увага до трудового навчання та підноситься його рівень відповідно до суспільних та економічних змін у країні. Реформи британської школи, починаючи з 1870 р. (прийняття першого закону про народну освіту), спрямовані на пошук оптимальних шляхів трудової підготовки молоді. Лише у другій половині XIX ст. праця стає обов’язковим предметом у британських школах. У цей період у країні склалося кілька поглядів на зміст трудового навчання:

– уведення цілеспрямованої ручної праці в навчальний курс школи сприятиме всебічному розвитку особистості, моральному вихованню та загальній підготовці учнів до трудової діяльності;

– трудове навчання – це шлях до вузької професіоналізації, тобто навчати праці тільки тих учнів, які стануть робітниками;

– трудове навчання має універсальне значення – заперечення вузької спеціалізації та недооцінка розумового виховання [7, 68].

На початку XX ст. у Великій Британії було прийнято державні документи, за якими рекомендувалось уводити практичну освіту відповідно до віку, здібностей і потреб учнів, а також можливостей регіону та школи. До змісту практичної освіти включались кулінарія, пральна справа, ручна праця, домогосподарство, садівництво тощо [1, 30 – 32].

У 50-ті рр. XX ст. було обгрунтовано зв’язок між потребами економіки і трудовим навчанням у школі. У доповіді міністра освіти “Технічна освіта” вказувалось на відставання країни відносно підготовки технічних кадрів [7, 176 – 177]. Було також проаналізовано можливості школи та розроблено рекомендації щодо вдосконалення шкільних навчальних програм, оскільки у цьому вбачалася першооснова поліпшення трудового навчання: саме у школі мають створюватися умови для підготовки дітей до майбутньої діяльності; зверталася увага на диференційований підхід на заняттях з трудового навчання; трудове навчання допомагало учням у виборі майбутньої професії.

З ініціативи ЮНЕСКО було здійснено анкетування у всіх європейських державах щодо змісту трудового навчання. Британське міністерство освіти визначило власні погляди на проблему, за якими ручна праця сприяє розумовому розвитку, ознайомленню дітей із традиційними видами праці, виховує старанність

у роботі з матеріалами та інструментами, розвиває естетичний смак школярів, виявляє інтереси та професійні нахили кожного учня [7, 177].

У 50 – 60-ті рр. XX ст. виник новий погляд на значення уроків праці у процесі диференційованого навчання дітей у школах Великої Британії. Так, відомий методист з трудового навчання С. Гленістер обгрунтував необхідність індивідуалізації програми з праці. На його думку, варто створювати індивідуальні програми з урахуванням здібностей кожного школяра. Ручна праця розглядалися як важливий педагогічний засіб усебічного розвитку дитини.

Ще у повоєнні роки, коли Велика Британія значно відставала в освітній сфері від Німеччини, Японії та Франції, було ухвалено деякі нові закони, спрямовані на подолання відставання країни та задоволення її потреб у кадрах відповідних кваліфікацій через упровадження нових освітніх реформ. У країні порушується питання щодо демократизації системи національної освіти. Прогресивні педагоги висловлювали думку, що нерівнозначні типи шкіл доцільно замінити новою моделлю середньої освіти – об’єднаною середньою школою для всіх.

Р. Кінг уважав, що єдина школа повинна здійснювати диференційоване навчання: протягом перших 2 – 3 років навчання має відбуватися за загальною програмою, а в наступні роки з урахуванням побажань самих школярів та їх батьків має визначатися б професійний інтерес та вибір освіти школяра. Ця концепція лягла в основу розвитку об’єднаної школи [9, 195 – 196] і протягом певного часу її зміст оновлювався і вдосконалювався, а кількість об’єднаних шкіл збільшилась.

Завершення процесу становлення мережі об’єднаних шкіл, в яких тоді навчалося понад 80% школярів, припадає на 1984 р.

Сьогодні об’єднана школа є наймасовішою школою у Великій Британії.

Б. Саймон наголошував, що лише цей тип школи дає можливість зберегти і реалізувати принцип єдності та диференціації освіти [6, 150].

У 70 – 80 рр. XX ст. почався небачений спад економіки, що призвело до безробіття у країні. Уряд, реагуючи на такий стан, уводив різноманітні програми практичного стажування на виробництві, розширив професійну підготовку та професійну орієнтацію. З метою психологічної підготовки до складних життєвих ситуацій у деяких школах було введено курс “Як жити, будучи безробітним”.

У 1977 р. під час “Великих дебатів” у країні була відзначена відсутність

зв’язку шкільної освіти з трудовим життям. Тому у 1981 р. був ухвалений документ “Освіта 16 – 19-річних”, в якому йшлося “про термінову необхідність забезпечення високоякісною професійною освітою випускників шкіл” [8, 60 – 61].

У 80-ті роки XX ст. опубліковано рекомендаційні документи: “Школа і видавництво”, “Індустріальний проект «Шкільної ради»” та “Школа і трудове життя”, спрямовані на налагодження зв’язку школи з трудовим життям.

Отже, можна стверджувати про поєднання професійної і загальноосвітньої підготовки молоді.

З метою підвищення рівня профорієнтаційної роботи та формування знань, умінь і навичок у 1986 – 1987 н.р. у шкільну програму департаментом освіти вводиться курс з підготовки до складання іспитів на свідоцтво про допрофесійну підготовку. Це давало змогу підвищити престиж праці та створити умови для підготовки кваліфікованих робітників, які почнуть трудове життя, закінчивши школу або один рік навчання у IV класі.

Після реформування системи освіти характерною ознакою професійного навчання стає відповідність єдиним державним стандартам, що визначаються єдиними екзаменаційними вимогами.

Проте остаточне розв’язання проблеми трудового навчання в середній школі було здійснено після прийняття у 1988 р. закону, який зобов’язував уведення предмета “Технологія” в навчальні плани всіх державних шкіл.

Отже, уряд намагається вплинути на школу з метою переорієнтації освіти з гуманітарної на практичну, яка б готувала підростаюче покоління до життя та праці у високотехнологічному суспільстві. У зв’язку з цим виникла велика потреба у підвищенні рівня викладання практичних предметів для учнів, які мають до цього схильність, а також для навчання всіх інших школярів.

Інтерес до проблеми трудового навчання у школах Великої Британії існує протягом кількох століть, але на практиці впровадження цих задумів здійснюється та змінюється понад століття.

Після прийняття урядом законів щодо поліпшення стану освіти та економічного рівня країни суттєво змінюються погляди на трудове навчання. У цей період воно відіграє визначальну роль у формуванні особистості, яка спроможна жити і працювати в оновленому технологічному суспільстві.

Таким чином, криза, що виникла у країні у 70 – 80 роках XX ст., та зростання безробіття стали поштовхом до освітніх реформ, які передбачали перегляд і оновлення змісту, форм та методів трудового навчання.

Висновки. Трудове навчання характеризується такими ознаками: розширення програми, повернення до професіоналізації та водночас до більш поглибленої базової підготовки. Згідно із законом “Про освіту і підготовку до праці” (1973 р.) школам пропонувалось включити в навчальний процес кілька варіантів обов’язкової професійної освіти, серед яких: “Індустріальний проект” та “Короткий курс вивчення індустріалізації”.

Реформування освіти у 80 – 90 роках XX ст. передбачало зближення загальної та професійної освіти з метою підготовки молоді до подальшої трудової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденция развития. / Джуринский А. Н. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Кудін В. О. Освіта в інформаційному суспільстві. / Кудін В. О. – К., 1998. – 151 с.
3. Локк Дж. Думки про виховання : хрестоматія з історії педагогіки. – Ч. ІІ : Зарубіжна школа і педагогіка. – С. 193 – 206.
4. Павлова М. Б. Система подготовки молодежи к трудовой жизни в общеобразовательных школах Великобритании / М. Б. Павлова // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1991. – Вып. 2. – С. 23 – 26.
5. Питт Д. Разработка учебных стандартов – использование проектов в технологическом образовании Англии 1989 – 2000 гг. / Д. Питт // Мир образования – образование в мире. – 2000. – № 2. – С. 75 – 82.
6. Саймон Б. Общество и образование / [ред. В. Я. Пилиповский]. – М. : Прогресс, 1989. – 159 с.
7. Салимова К. И. История трудового обучения в Англии. / Салимова К. И. – М. : Просвещение, 1967. – 267с.
8. Coutempory. Education Policy / [ed. by J. Ahier and M. Flude]. – L. : Canberra : Croom Helm cop., 1983. – 286 p.
9. King E. The Yifted Child / E. King // The Yearbook of Education. – L. : Evans., 1962. – Pp. 195 – 196.

УДК 372.3 (477)(09)

С.А. Саяпіна
Словянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА С. РУСОВОЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ

У статті розглянуто педагогічну спадщина фундатора українського дошкілля – Софії Русової; висвітлено оригінальну концепцію національного дошкільного виховання, розробленого видатним педагогом; проаналізовано деякі її праці щодо теоретичних засад українського дошкілля, де визначено його мету, завдання, принципи, методи та організаційну структуру.

В статье рассмотрено педагогическое наследие учредителя украинской системы дошкольного воспитания – Софии Русовой; раскрыта оригинальная концепция национального дошкольного воспитания, разработанная выдающимся педагогом;

проанализированы некоторые ее труды по теоретическим основам украинской системы дошкольного воспитания, где выделены ее цель, задачи, принципы, методы и организационная структура.

Pedagogical heritage of the founder of the Ukrainian pre-school education system' development – S. Rusova is considered in the article. The original concept of the national system of pre-school education worked out by the outstanding teacher and educator is revealed. Some of her works concerning the theoretical fundamentals of the Ukrainian educational system with its purposes, aims, principles, methods and organizational structure are analyzed.

Постановка проблеми. В умовах відродження України, усіх сфер життя суспільства завдання першочергової ваги – оновлення, реформування національної системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільне виховання.

Українське дошкілля сьогодні повинно будуватися на засадах гуманізації і демократизації, створювати оптимальні умови дня природного входження дитини в культуру нації як складову загальнолюдської культури, формувати національну свідомість, духовність, готовність до навчальної і трудової діяльності, художньо-естетичні смаки, фізичну активність.

Питання дошкілля знайшли відображенні в Законі України “Про освіту”, Концепції дошкільного виховання, проекті Закону України “Про дошкільну освіту», які визначають мету, завдання, напрями та шляхи реформування дошкільних закладів відповідно до потреб суспільства.

Радикальні зміни, що відбуваються в нашій державі, спричинені ними гуманістичні й демократичні зрушення у світогляді, ідеології, науці та культурі зумовлюють необхідність вивчення та впровадження у навчально-виховний процес прогресивних ідей наших попередників, зокрема педагогів, психологів і методистів.

Сучасна система освіти невідривна від національних та світових здобутків на різних етапах історичного розвитку педагогічної думки. Вивчення досвіду минулого, виявлення і впровадження його прогресивних ідей сприяє вдосконаленню навчально-виховного процесу в закладах освіти різного типу. Сьогодні актуалізується звернення до життя та діяльності відомих українських педагогів минулого, які зробили певний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної та освітньої практик.

Однією з непересічних особистостей в історії національної освіти є педагог, просвітник, громадський діяч, фундатор українського дошкілля Софія Русова. Її численні педагогічні праці, особиста участь у влаштуванні і діяльності дошкільних інституцій, підготовці кадрів для них ще на поч. XX ст. підтверджують міцний зв’язок педагога з українським дошкіллям, уболівання за

його долю, вагомий внесок у розвиток теорії та практики національного дошкільного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Над проблемою становлення і розвитку національної теорії дошкілля плідно працюють вітчизняні вчені у тісній співдружності з найкращими майстрами дошкільної справи. Вагомий внесок у розробку концептуальних засад українського дошкілля зробили Л. Артемова, Г. Белєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кузь, С. Ладивір, Н. Лисенко, О. Проскура, М. Стельмахович та ін. Важливість діяльності С. Русової для розвитку вітчизняного дошкілля та педагогічної думки обгрунтувалися у працях сучасних дослідників: З. Борисової, Г. Груць, О. Губка, О. Джус, І. Комісар, Н. Маліновської, М. Мельничук, В. Сергеєвої, С. Попиченко, О. Пшеврацької.

Мета статті – розкрити педагогічну і просвітницьку діяльність. С. Русової на тлі розвитку національної теорії і практики виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну спадщину С. Русової сьогодні розглядають за багатьма аспектами:

- С. Русова і просвітницький рух в Україні (Г. Груць);
- творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922 – 1940 рр.) (О. Джус);
- використання лінгводидактичних ідей С. Русової в навчанні дошкільників (Н. Маліновська);
- організація суспільного дошкільного виховання у працях С. Русової (О. Пшеврацька);
- проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині С. Русової (В. Сергеєва);
- духовно-релігійне виховання дітей дошкільного віку у педагогічній спадщині С. Русової (А. Богуш, В. Сучок).

Діяльність С. Русової має багатогранний характер. На переломних етапах суспільного розвитку її праці безпідставно та необґрунтовано не використовувались у науковому обізі та практиці дошкільного виховання. Спростуванням цього є життєдіяльність її ідей у дошкільній практиці і наукових дослідженнях.

Видатний педагог залишила багату педагогічну спадщину:

- ”Дитячий сад на національному ґрунті“, (1910 р.);
- “Дещо з філософії виховання”, (1918 р.);
- “Дошкільне виховання”, (1918 р.);

- “В дитячому садку”, (1919 р.);
- “Теорія і практика дошкільного виховання”, (1924 р.);
- “Нові методи дошкільного виховання”, (1927 р.);
- “Мої спомини”, (1937 р.) та ін.

Фактично її праці “Дошкільне виховання”, “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Нові методи дошкільного виховання” можна назвати першими українськими підручниками з дошкільної педагогіки і психології.

Вивчення педагогічних праць видатного освітнього діяча С. Русової з дошкільного виховання, виданих на поч. ХХ ст., привело нас до висновку, що в них висвітлюється оригінальна, гуманістична та єдина на той час в Україні концепція національного дошкілля. Вона ґрунтується на найновіших досягненнях тогочасної психолого-педагогічної науки, прогресивному досвіді дошкільного виховання у зарубіжних країнах, традиційних засадах народного виховання українців.

Сучасна дослідниця Т. Поніманська називає педагогіку С. Русової гуманістичною, характерною ознакою якої є толерантність і повага до світогляду кожного народу і кожної конкретної особистості [3].

Педагогічну спадщину видатного педагога у контексті розвитку українського дошкілля досить ретельно розглядає С. Пониченко Вона визначає напрями її практичної діяльності у сфері дошкільного виховання у період кінця ХІХ – початку ХХ століття:

– “сприяння відкриттю дитячих садків та безпосередня участь у їх роботі (відкриття приватного дитячого садка у Києві в 1871 р., організація дитячих садків у різних містах України, де довелось побувати Софії Федорівні через сімейні обставини: Харкові, Одесі, Полтаві);

– вивчення та узагальнення досвіду роботи зарубіжних дитячих садків;

– розробка концепції національного дошкілля, публікування статей із дошкільного виховання в Україні під час співпраці в педагогічному журналі “Світло” (1910 - 1914 рр.);

– викладання курсу теорії дошкільного виховання в Київському фребелівському педагогічному інституті (1910 - 1916 рр.);

– виконання обов'язків заступника голови педагогічної комісії при Київському товаристві народних дитячих садків, з цією метою – реалізація завдань експериментального дослідження методики дошкільного виховання, організація лекцій та бесід для батьків, громадськості, огляд дитячої літератури,

журналів, бібліографічних видань та посібників” [4].

Аналіз психолого-педагогічної спадщини С. Русової засвідчує, що над концепцією українського дитячого садка вона працювала багато років. Ця концепція містить: мету виховання і завдання дитячого садка, зміст роботи.

Розкриваючи мету і завдання дошкільного виховання, педагог визначала, що дитячий сад – це установа цілком самостійна, яка має власну незалежну,високу цінність [10].

Вона розглядала дитячий садок як установу не лише педагогічну, але й соціально-національну. Його призначення ширше, ніж підготовка до школи і полягає у вихованні людини, свідомого громадянина своєї країни.

Своєрідність, новизна концепції дошкільного виховання С. Русової полягає в її глибокій національній сутності, орієнтуванні на традиційні народні засади, на національну психологію, світобачення, рідну мову, природу, культуру.

Уже в першій праці з проблем дошкілля – “Песталоцці-Фребелівський будинок у Берліні” [9] С. Русова виділяє такі головні принципи побудови освітньо-виховної роботи в дитячому садку:

- гуманізм;
- науковість;
- виховання на трудових традиціях рідного народу.

Автор узагальнює досвід дошкільних інституцій Берліна, ознайомлює читачів з режимом їх роботи, підходами педагогів до комплектації вікових груп, принципами організації навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Організації дошкільної справи в Україні присвячена стаття С. Русової “Дитячий Сад на національному ґрунті” [5]. У ній педагог обґрунтувала необхідність та доцільність створення дитячих садків в Україні, визначила їх головні завдання, розкрила шляхи та засоби виховання дошкільнят.

Один із найважливіших принципів виховання, який проголошує С. Русова у праці “Дитячий сад на національному ґрунті”, – це індивідуалізація навчання та виховання. Вона закликає педагогів “не краяти по шаблону, а придивлятися до кожної окремої організації душі” [5, 46].

Другий, не менш цінний і важливий, принцип, на якому зосереджує увагу автор, – це гуманні відносини між педагогом та вихованцем. Лише за умови глибокої любові до дітей, зважання на їх бажання, прагнення можливий виховний ефект, “садовниця й діти будуть взаємно вірити й поважати одне одного, і в цих

приємних відносинах виявиться перше зерно гуманізму” [7, с. 51].

Третій, надзвичайно важливий принцип – це націоналізація дошкільного виховання. Дитячий садок має бути весь пройнятий національним духом свого народу: “Дитячі сади дадуть велику користь тоді, коли вони по змозі будуть триматися національного ґрунту. Тоді вони дадуть пишно розквітчатися усім найкращим думкам і почуттям дитини, тоді дитячий сад закладе у своїх вихованцях перве зерно задля розвитку гуманно освіченої людини, що не рве своїх зв’язків з рідним народом, а виростає свідомим сином своєї нації” [5, 54].

С. Русова зазначає, що лише робота згідно із цими трьома принципами в єдності дасть позитивні результати.

Важливою для організації роботи сучасного дошкільного навчального закладу є праця С. Русової “Націоналізація дошкільного виховання”, де вона конкретно визначає навчально-виховну мету і низку завдань:

- розвиток мови дітей;
- розвиток відчуттів дітей (зміст і методика сенсорного виховання);
- ознайомлення дітей з природою (природа рідного краю; вирощування квітів; спостереження за свійськими тваринами; утримання тварин; збирання колекцій, гербаріїв квітів);
- формування трудових умінь, позитивних навичок, виховання доброзичливості та взаємодопомоги у стосунках дітей;
- формування математичних уявлень;
- розвиток естетичних нахилів дитини у процесі малювання, ліплення, будування;
- фізичний розвиток, виховання моральних якостей у рухливих іграх та під час виконання гімнастичних вправ;
- розвиток музичних вражень дитини;
- навчання грамоти [7, 8].

С. Русова, розвиваючи ідеї К.Д. Ушинського, ще на початку ХХ століття обґрунтувала засади національного дошкільного виховання, а її думки про те, що лише національне виховання є надзвичайно впливовою силою у формуванні національного характеру, національної психології людини, набули актуальності й сьогодні.

Вона вважала, що духовність, національна самосвідомість закладаються в людині з перших років життя. Тому у своїх працях значну увагу приділяла розкриттю значення національного характеру виховання.

Огляд доробку С. Русової дає підстави для висновку про те, що нею упродовж тривалих років створювалася власна система виховання. Уперше ця система дістала початок і повне наукове обґрунтування вперше у Київському Фребелівському Інституті, де С. Русова майже 10 років читала курс лекцій з дошкільного виховання і далі глибше у Кам'янець-Подільському українському університеті та в Українському Високому педагогічному інституті М. Драгоманова у Празі.

Педагогічний світогляд С. Русової, який відображений у низці монографій, книг, розвідок, статей, опублікованих, а також ще не опублікованих, складався під впливом напрямів у вітчизняній та західноєвропейській педагогіці і психології.

Кожен період життя і творчості С. Русової був напруженим, цілеспрямованим, багатогранним і надзвичайно плідним. Разом з головними для періоду завданнями С. Русова ставила і розв'язувала багато інших, теж досить важливих завдань. У її діяльності не було спадів, це була нелегка, виважена дорога до створення національної системи виховання в контексті європейської і світової педагогічної думки.

Висновки. Найдосконаліша, оригінальна концепція національного дошкільного виховання розроблена С. Русовою – фундатором українського дошкілля. Концепція побудована з урахуванням найновіших досягнень психолого-педагогічної науки, світового прогресивного досвіду дошкільного виховання. Вона ґрунтується на традиційно-народних засадах виховання і характеризується такими ознаками, як гуманістична спрямованість; висока духовність; науковість; надання пріоритету дитині, розвитку її здібностей; орієнтування на національну психологію, світобачення, народні звичаї та обряди, широке ознайомлення з українським мистецтвом, літературою, музикою; проголошення рідної мови найважливішим засобом національного виховання; утвердження індивідуального підходу як одного з головних принципів освітньо-виховного процесу у дошкільному закладі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник. / Артемова Л. В. – К. : Либідь, 2006. – С. 245 – 252.

2. Богуш А. Н. Уроки духовності дітям. / А.Н. Богуш, В.Є. Сучок – Одеса : Друк, 2007. – С. 16 – 20.

3. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навч. посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. / Т. Поніманська – К. : Академвидав, 2006. – С. 94 – 96.

4. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / С.С.

Попиченко – К., 1998. – 16 с.
5. Русова С. Ф. Дитячий сад на національному ґрунті / С.Ф. Русова // Світло. – 1910. – № 3. – С. 44 – 54.
6. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С.Ф. Русова // Русова С. Вибрані твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 185 – 201.
7. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання / С.Ф. Русова // Світло. – 1912. – № 4. – С. 15 – 26.
8. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання / С.Ф. Русова // Світло. – 1913. – № 5. – С. 15 – 22.
9. Русова С. Ф. Песталоцці – Фреблівський будинок у Берліні / С.Ф. Русова // Світло. – 1910. – № 2. – С. 14 – 20.
10. Русова С. Ф. Про дитячі іграшки / С.Ф. Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – Кн. 1. / [За ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 2006. – С. 158 – 167.

УДК 371.013.74 (420)

А.А. Сбруєва
Сумський державний
педагогічний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ БРИТАНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ ПОЧАТКУ XXI СТ.

У статті здійснена характеристика основоположних підходів до визначення шляхів персоналізації навчання, що існують у сучасній зарубіжній теорії освіти; з'ясовано особливості застосування організаційно-педагогічного підходу до персоналізації навчання в контексті реформи середньої освіти у Великій Британії на початку XXI ст.

В статье характеризуются основополагающие подходы к определению путей персонализации учебного процесса, которые существуют в современной зарубежной теории образования; выяснены особенности применения организационно-педагогического подхода к персонализации обучения в контексте реформы среднего образования Великобритании в начале XXI в.

The fundamental approaches to the personalisation of learning which exist in the western modern theory of education are characterized. The features of application of the organizational-pedagogical approach to personalisation are found out in the context of UK secondary education reform at the beginning of the XXIst century.

Постановка проблеми. Особливістю освітньої політики широкого кола розвинених країн у кінці XX ст. стало запровадження масштабних стандарто орієнтованих реформ систем середньої освіти. Ці реформи за умови запровадження стандартів світового рівня якості довели свою ефективність. Доказом їх успішності є результати кількох міжнародних моніторингових акцій (TIMSS, PISA, PIRLS), які підтвердили підвищення навчальних результатів учнів відповідних країн. Однак більш глибоке вивчення сутності змін, що набувають розвитку у шкільній практиці багатьох країн світу, доводить, що крім запровадження освітніх стандартів відбувається значно ширше коло

інноваційних процесів: реформи стосуються як організаційної, так і педагогічної культури школи. Їх основоположною складовою стала персоналізація освіти. Сутність цієї інноваційної стратегії була сформульована відомим британським освітнім політиком Девідом Мілібендом у такій тезі: "Персоналізоване навчання означає високі очікування від освітніх результатів кожної дитини. Вони реалізуються шляхом якісного викладання, в основу якого покладено глибоке знання і розуміння освітніх можливостей і потреб дитини" [8, 3]. Проблема персоналізації навчання має багатовимірний характер, що передбачає її розв'язання на освітньо-політичному, організаційно-педагогічному та психодидактичному рівнях.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні засади персоналізації навчання стали предметом наукового інтересу широкого кола західних науковців. Впливова міжнародна організація ОЕСР та британський мозковий центр "Демос" ініціювали нещодавно проведення міжнародного семінару на тему "Персоналізоване навчання: майбутнє реформ у соціальній сфері", результати якого були висвітлені у кількох доповідях ОЕСР [2; 6], опублікованих у межах програми "Школа для майбутнього". Аналіз цих доповідей засвідчив, що до розв'язання розглядуваної нами інноваційної стратегії розвитку освіти залучене широке різноманіття фахівців, серед яких освітні політики (Ч. Лідбітер, Д. Мілібенд, Ж.К. Руано-Борбалан), освітні теоретики (Т. Бінтлі, Р. Міллер, Е. Поллард, Д. Харгрівз, Д. Хопкінс, С. Ярвела), когнітивні психологи (М. Спітцер), соціологи освіти (Й. Хеберт та В. Хертлі) та ін. [2; 4; 5; 6; 8; 9]. Найбільш активно концепцію персоналізації навчання розвивають британські науковці, що зумовлено зокрема тим, що ідея персоналізації була покладена урядом Великої Британії в основу прийнятої у країні у 2004 р. п'ятирічної стратегії розвитку освітньої системи (Five Year Strategy for Children and Learners) [3].

Широке міжнародне визнання дістала концепція персоналізації, розроблена провідним британським дидактом, теоретиком та організатором інноваційних шкільних мереж Д. Харгрівзом. У ній сформульовані організаційно-педагогічні засади персоналізованого навчання. Концепція включає як змістову складову (так звані "дев'ять складових персоналізації навчання"), так і процесуальну, що передбачає розробку, запровадження та поширення передової практики, забезпечення можливостей її використання всіма, хто матиме змогу адаптувати цю практику до умов своєї діяльності. Процесуальний вимір теорії персоналізації стосується також питань подальшого

розвитку і дослідження ефективності інновацій, поширення нових професійних знань у шкільній громаді.

Мета статті – здійснити порівняльну характеристику освітньо-політичного, дидактичного та організаційно-педагогічного підходів до визначення шляхів персоналізації навчання, з'ясувати особливості застосування організаційно-педагогічного підходу в контексті реформи середньої освіти у Великій Британії в кінці XX – на початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Ідея задоволення освітніх потреб кожної дитини є досить старою. Вже протягом тривалого часу до неї апелюють освітні політики, теоретики освіти та вчителі-практики у всьому світі. Однак, хоча широка педагогічна громада і спрямовує активно свої зусилля на задоволення освітніх потреб учнів, загальновизнаним є той факт, що ці зусилля не завжди є успішними, унаслідок чого потреби залишаються нереалізованими. Нова постановка питання, що виникла в межах сучасного етапу розвитку суспільства – суспільства знань, звучить так: чи можна зробити більше, щоб *якісно* задовольнити освітні потреби *кожного учня*? На початку XXI ст. відповіддю на це запитання стала персоналізація навчання.

Осмислення ідеї персоналізації відбувається на різних рівнях: освітньо-політичному, організаційно-педагогічному та психолого-дидактичному. Завдання, що виникають *на освітньо-політичному рівні* розв'язання проблеми, сформульовані Д. Мілібендом як "три кардинальні виклики" персоналізації: необхідність одночасного забезпечення високої якості та соціальної справедливості в освіті; необхідність поєднання гнучкості в організації навчального процесу для кожного учня та звітності за результати навчання в межах існуючої в освітній системі організаційної вертикалі; нарешті, необхідність поєднання універсального характеру освітньої пропозиції та індивідуального характеру освітнього попиту [5, 22]. Д. Мілібенд визначає п'ять компонентів змін в освітній політиці, необхідних для реалізації ідеї персоналізації навчання (табл. 1).

У дещо іншій площині, ніж освітні політики, розглядають виклики, пов'язані із суспільною потребою персоналізації навчання, фахівці у галузі теорії освіти та когнітивної психології (за нашим визначенням – психолого-дидактичний підхід). Згідно з цим підходом пріоритетною умовою персоналізації навчання є розвиток когнітивних умінь і мотивації учнів до здобуття якісної освіти [9, 31 – 46]. «Критичні виміри», у яких необхідні зміни в

контексті психолого-дидактичного підходу до персоналізації навчання, відображені у табл. 1.

Ще один підхід до забезпечення персоналізації навчання (за нашим визначенням – організаційно-педагогічний) поданий концепцією Д. Харгрівза. Персоналізація навчання трактується ним як процес, що передбачає закріплення вже існуючої ефективної навчальної практики, модифікацію певних аспектів цієї практики, розробку принципово нових підходів до здійснення навчального процесу. Отже, пропонується нова точка зору на організацію навчального процесу та на шляхи його інноваційних перетворень. Продуктивним, на думку Д. Харгрівза, є погляд на персоналізацію як на результат широкої сукупності інноваційних перетворень (педагог пропонує дев'ять складових інноваційного розвитку школи), що передбачає здійснення змін в основоположних складових культури навчального закладу та формування навчального простору нового типу.

Далі у порівняльній таблиці подано ключові складові змін ("компоненти", "критичні виміри", що є характерними для трьох розглядуваних нами підходів до здійснення персоналізації навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові складові змін у контексті основоположних підходів до персоналізації навчання

Компоненти змін згідно з освітньо-політичним підходом, сформульованим Д. Мілібендом	**Складові персоналізації навчання в межах організаційно-педагогічного підходу Д. Харгрівза**	**Критичні виміри змін у межах психолого-дидактичного підходу С. Ярвела**
1) набуття вчителями глибоких знань про сильні та слабкі сторони кожного учня, що є необхідним для запровадження розвивального оцінювання, діагностичних методик та діалогу у з'ясуванні індивідуальних освітніх потреб учнів; 2) розвиток компетенцій та віри у власні сили, що передбачає запровадження методик викладання, які вимагають залучення всіх учнів, дозволяють кожному з них рухатися у навчанні	1) урахування у навчальному плані потреб та інтересів кожного учня; 2) розвиток системи консультування та психологічної допомоги учням у визначенні їх освітніх потреб; 3) запровадження оцінювання для розвитку; 4) пріоритетна увага до розвитку пізнавальних умінь учнів; 5) зміни у дизайні шкільних приміщень та організації діяльності школи; 6) неперервний професійний	1) розвиток специфічних для різних галузей знань ключових умінь, що є результатом конструювання знань та обміну ними як основоположних складових процесу учіння; 2) удосконалення пізнавальних вмінь учнів, а саме умінь аналізувати, критично мислити, висловлювати власні судження, порівнювати та оцінювати інформацію; 3) спонукання до навчання шляхом розвитку мотивації. Розвиток в учнів розуміння

своїм темпом та стилем; 3) можливості вибору змісту навчання як прояв поваги до інтересів та можливостей кожної дитини, зрозумілі маршрути, що дозволяють здійснити вибір; 4) радикальна перебудова організаційної культури школи, центрована на досягненні прогресу кожним учнем. Її ключовим фактором є реформа шкільного персоналу, що передбачає залучення до здійснення навчального процесу поряд з учителем інших професіоналів; 5) формування навколо школи навчальної громади, в межах якої місцева влада та соціальні служби допомагають школі у здійсненні її суспільної місії [5, 21 – 30]	розвиток педагогічного персоналу; 7) запровадження нових інформаційних технологій; 8) розвиток наставництва; 9) врахування точки зору учня (student voice) [4, 2]	значущості набутих знань шляхом усвідомлення ними потенційних можливостей їх використання поза межами школи; 4) співробітництво учнів у конструюванні знань шляхом застосування методів наукового дослідження, розв'язання проблем, проектів; 5) нові підходи до оцінювання знань: автентичне оцінювання, пряме оцінювання результатів навчальної діяльності, віртуальні портфоліо; 6) використання ІКТ як засобу індивідуального когнітивного та соціального розвитку; 7) учителі як ключовий суб'єкт формування нового навчального середовища, що визначається розвиненими вміння комунікації та співробітництва [9]

Порівняння наведених вище складових різних підходів до розвитку персоналізації навчання дозволяє дійти висновку про їх принципову єдність. За деякого різноманіття термінології та акцентів на різних складових інноваційних перетворень усі підходи спрямовані на максимальне та якісне задоволення освітніх потреб кожної особистості. Найбільш синтетично, з нашої точки зору, шляхи реалізації цієї ідеї подані в концепції Д. Харгрівза. З огляду на такий висновок далі дамо коротку характеристику кожного з визначених цим теоретиком та менеджером інноваційних процесів у сфері освіти аспектів змін, зосередившись на специфіці їх запровадження в контексті англійських освітніх реформ кінця XX – початку XXI ст.

Урахування у навчальному плані потреб та інтересів кожного учня є найбільш очевидною складовою персоналізації навчання. У процесі реформ старшої середньої школи (в англійській педагогічній літературі та законодавчих актах Департаменту освіти і професійної підготовки сукупність таких реформаційних перетворень дістала назву "Реформа для віку 14 – 19") учням була дана можливість більш активної участі у виборі змісту навчання, ніж

передбачалося Національним навчальним планом, запровадженим згідно з Актом реформи 1988 р. Однак кроки, що можуть і повинні бути здійснені у цьому напрямі, є достатньо суперечливими. Наприклад, у британській шкільній політиці залишається невирішеним питання, чи є вивчення іноземних мов обов'язковим у старшій середній школі. І взагалі вибір у цій віковій групі стосується далеко не тільки предметів з Національного навчального плану, але й елементів професійної підготовки і навіть самого місця навчання: це може бути не тільки класна кімната у коледжі, але й робоче місце на підприємстві. На етапі базової освіти вибір може стосуватися методики викладання предметів з Національного навчального плану. Щодо цього можуть бути експерименти, які передбачають викладання навчального матеріалу у формі, що виходить за традиційні межі методики викладання окремих навчальних предметів або тем.

Необхідно визнати можливості не тільки позитивних наслідків персоналізації змісту освіти. Розширення участі учнів у визначенні індивідуального навчального плану призводить до зростання ризиків необдуманого вибору, що наперед закриє для них певні перспективи та може зашкодити їх життєвим планам. Тому зрозуміло, що реформа старшої середньої школи потребує вдосконалення системи професійного та навчального консультування як учнів, так і їх батьків, що повинно сприяти як успішній розробці індивідуальних навчальних планів, так і усвідомленню кар'єрних намірів старшокласників.

Оцінювання для розвитку. Теорія оцінювання для розвитку, започаткована британськими теоретиками П. Блеком і Д. Вільямом, уже дістала визнання і запроваджена у практику роботи школи не тільки у Британії, але й в інших країнах світу. Вона є, за висловом Д. Харгрівза, "софістикованою версією концепції оцінювання в епоху, коли абсолютно домінує підсумовуюче оцінювання (summative assessment)" [4, 4]. В основу цієї концепції покладено нове розуміння взаємозв'язку між процесами викладання й учіння. Оцінювання, згідно з новими підходами, заявленими П. Блеком і Д. Вільямом, повинно не тільки констатувати те, що досягнуто в результаті виконання навчальних завдань, а й бути спрямованим "уперед", тобто сприяти ефективнішому учінню та викладанню. Дослідники визначили такі ключові шляхи розвитку розвивальної функції оцінювання:

- встановлення повноцінного зворотного зв’язку після оцінювання знань, який повинен полягати в наданні допомоги у подоланні недоліків, у наданні учневі можливостей виправлення помилок;
- поряд із зовнішнім стандартизованим оцінюванням та внутрішнім, здійснюваним учителем, необхідно розвивати в учнів навички самооцінки, що сприяють усвідомленню ними цілей навчання, розумінню шляхів досягнення цих цілей;
- зворотний зв’язок повинен діяти не тільки за результатами навчального процесу: учні повинні постійно мати можливість проявити своє розуміння навчального матеріалу, що сприятиме більш свідомому засвоєнню знань та розвитку взаємодії між учасниками навчального процесу [1, 5 – 7].

На завершення розгляду особливостей *оцінювання для розвитку* відзначимо, що воно повинно сприяти не тільки більш майстерному оволодінню учнями навчальним матеріалом, але й розвитку у них мета когнітивних умінь, зокрема розуміння особливостей та шляхів розвитку своїх пізнавальних можливостей.

З’ясовуючи характеристики наступної складової персоналізації – *розвитку пізнавальних можливостей,* наголосимо, що 90-ті роки XX ст. стали в зарубіжній педагогіці періодом виникнення та бурхливого розвитку нової теорії навчання (англійською мовою – “learning sciences”), що є галуззю міждисциплінарних досліджень процесів викладання й учіння, які відбуваються у системах формальної, неформальної та інформальної освіти. Метою цих досліджень є з’ясування когнітивних та соціальних умов, що є необхідними для успішного здійснення навчального процесу. Нові дослідження спрямовані на вдосконалення різних типів навчальних просторів: як класної кімнати, так і інших, де може відбуватися здобуття нових знань так, щоб забезпечити їх більш глибоке та ефективне засвоєння. Нова теорія навчання включає дослідження у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, соціальна психологія, комп’ютерні науки, антропологія, соціологія, інформатика, нейрологія, педагогіка та інші.

До провідних напрямів наукових досліджень у межах нової теорії навчання належить з’ясування способів конструювання учнем нових знань, виявлення шляхів *розвитку пізнавальних можливостей* учнів та досягнення більш високого рівня їх самостійності і незалежності в навчальному процесі [7, 45 – 65.]. “Одна справа, – розмірковує Д. Харгрівз, – сформувати в

учнів основоположні пізнавальні вміння, інша – розвинути у них бажання використовувати ці вміння та отримувати від цього задоволення, ще інша – сформувати у них мотивацію та здатність до навчання протягом подальшого життя” [4, 5].

Мотивація та здатність до самостійного навчання є визначальними моментами у розвитку персоналізації, оскільки вони дають змогу зменшити залежність учня від учителя та від традиційних методів навчання.

Усе вищеозначене стосується і *нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)*. Педагоги все більше переконуються, що ІКТ є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Вони дають учню більшу незалежність, можливість контролювати навчальний процес, розширюють доступ до інформаційних ресурсів, що дозволяють задовольнити індивідуальні навчальні потреби. Оскільки використання ІКТ уможливлює навчання у будь-який час і у будь-якому місці поза межами школи, процес персоналізації набуває щодо цього додаткової гнучкості.

Запровадження ІКТ у шкільну практику є однією з рушійних сил, що спонукають до *розвитку педагогічного персоналу*, що передбачає як зміни структури педагогічного персоналу у школі та поза її межами, так і зміни функцій педагогічного персоналу у класі. Так само, як у медичній професії відбулось значне урізноманітнення пара-медичного персоналу у двадцятому столітті, у педагогічній професії аналогічні процеси спостерігаються в сучасних умовах. Отже, кількісне зростання та урізноманітнення педагогічного персоналу є однією з визначальних умов персоналізації навчання.

Нові ролі педагогічного персоналу приводять до змін у стосунках між тими, хто навчається, і тими, хто здійснює психологічну та інші види підтримки навчального процесу. Посилюється роль різних наставників (менторів) та консультантів як у школі, так і поза нею. Винятково важливою є діяльність таких професіоналів для дітей з особливими навчальними потребами, чиї запити найбільш складно врахувати в межах шкільного навчання і чиє перебування в навчальному закладі особливо вимагає персоналізованого підходу. Не менш важливим є розвиток іншої форми наставництва, коли менторами своїх однолітків є самі учні. Така форма наставництва нарешті дістала визнання як потенційна перспектива розширення можливостей персоналізації.

Нові функції персоналу та запровадження ІКТ спонукали до змін у *дизайні шкільних приміщень та в організації діяльності школи*. Масштабна програма

побудови нових та відновлення вже існуючих шкільних приміщень, започаткована в межах освітніх реформ у Великій Британії, стала слушною нагодою для переосмислення організації діяльності навчальних закладів. Традиційно школи були призначені для навчання дітей одного віку, об'єднаних у групи (класи). Для такого навчання були призначені відповідні шкільні приміщення (класні кімнати). Персоналізоване навчання вимагає нових форм дизайну шкільних приміщень.

Нарешті останньою, однак, чи не найбільш потужною складовою персоналізації Д. Харгрівз називає «*голос учня*» (student voice).

Протягом тривалого часу реформатори не брали до уваги точки зору учнів щодо змін, які відбуваються у житті школи. Тобто персоналізація відбувалась без участі тих, кого вона першочергово стосувалась. Сьогодні зацікавленість учнів у змісті перетворень, їх готовність до того, щоб відіграти в них конструктивну роль, стала цілком очевидною для вчителів. Більш того, загальним стало усвідомлення того, що активізація суб'єктної позиції учнів у процесі змін сприятиме підвищенню його результатів.

Висновки. Отже, персоналізація навчання передбачає широке коло змін у методологічних та методичних підходах до викладання навчальних предметів, у підходах до професійного розвитку вчителів, в цілому до розвитку організаційної та педагогічної культури школи. Як уважає Д. Харгрівз, почати персоналізацію навчання можна з будь-якої складової. Далі потреби конкретного учня, можливості конкретного вчителя, навчального закладу, сама логіка навчального процесу приведе до активізації інших складових, оскільки вони є взаємопов'язаними. Ефективне запровадження концепції персоналізації навчання можливе, як свідчить досвід сучасних освітніх реформ у Великій Британії, передусім у контексті створення інноваційних шкільних мереж.

На завершення, повертаючись до соціального виміру розгляду персоналізації навчання, відзначимо, що проблеми, які виникають у цьому контексті, – це не стільки проблеми вибору між альтернативними типами освітніх програм, типами навчальних закладів та формами їх власності, скільки проблема формування освітніх просторів нового типу, що здатні поєднати, гармонізувати різні освітні ресурси навколо забезпечення навчального прогресу кожного учня.

Отже, проблема полягає у тому, що формування освітніх просторів нового типу, про які йшлося вище, можливо лише за умови, що персоналізація

навчання не призведе до знищення таких сутнісних тенденцій розвитку сучасних освітніх систем, як *універсальність* надання освітніх послуг, *диверсифікація* освітньої пропозиції згідно з індивідуальними потребами кожного клієнта, *прозорість* інформації щодо освітньої пропозиції для кожного клієнта та *доступність* всіх можливих траєкторій для задоволення освітніх потреб кожного клієнта протягом його життя.

На подальше вивчення заслуговують особливості запровадження концепції персоналізації навчання на освітньо-політичному та психолого-когнітивному рівнях, а також результати запровадження концепції персоналізації в межах реалізації Стратегії реформування освіти у Великій Британії "Five Year Strategy for Children and Learners" (2004 – 2009 рр.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Black P. Inside the black box : raising standards through classroom assessment / P. Black, D. William. // Phi Delta Kappa International. – 1998. – 15 p. – URL: http://www.pdkint/org/kappan/kbla9810.htm
2. Demand sensitive schooling? Evidence and Issues. – Paris : OECD Publications, 2006. – 152 p.
3. DfES. Five Year Strategy for Children and Learners. – Norwich : HMSO, 2004. – 116 p.
4. Hargreaves D. H. Personalising learning : Next steps in working laterally. – London : Specialist schools Trust, 2004. – 128 p.
5. Miliband D. Choice and voice in personalised learning. / D. Miliband. – P. 21-30.
6. Personalising Education. – Paris : OECD Publications, 2006. – 131 p.
7. Sawyer K. Optimizing learning : Implications of learning sciences research / Innovating to learn, Learning to innovate. / K. Sawyer. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 45 – 58.
8. What is personalised learning? A commentary by the Teaching and learning research programme / Andrew Pollard and Mary James (editors). – London : Economic and Social Research Council, 2004. – 28 p.
9. Yarvela S. Personal Learning? New insights into fostering / Personalising Education / S. Yarvela. – Paris : OECD Publications, 2006. – P. 31 – 46.

УДК 378.01

С.М. Ситняківська
Житомирський військовий інститут ім. С.П. Корольова

РЕМІСНИЧА ОСВІТА У ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті подано найважливіші характеристики та вектори розвитку ремісничої освіти як професійно-технічного напрямку освітньої системи у вітчизняних педагогічних теоріях кінця XIX – початку XX століття. Особлива увага приділена аналізу наукових надбань із зазначеної проблеми в педагогічній теорії К. Ушинського та С. Русової.

В статье представлены важнейшие характеристики и векторы развития ремесленного образования как профессионально-технического направления образовательной системы в отечественных педагогических теориях конца X1X – начала

XX столетия. Особенное внимание уделяется анализу научных достижений по данной проблеме в педагогической теории К. Ушинского и С. Русовой.

In the article the main characteristics and vectors of development of handicraft education as professional-technical way of educational system of XIX – beg. XIX centuries in native pedagogical theories are represented. The greater part of the article is devoted to studying of handicraft education of children and youth in pedagogical theory of K. Ushinskiy and S. Rusova.

Відбудова сучасної професійної освіти Української держави є складним завданням, для вирішення якого об'єктивно необхідний детальний аналіз теоретичних історико-педагогічних надбань, що грунтується на науково-педагогічних теоріях ремісничої освіти кінця XIX – початку XX століття, яка сама по собі в науковому поданні сучасними педагогічними теоріями не є достатньо вивченою і повно висвітленою з точки зору головних аспектів історико-педагогічного детермінізму. Тому вкрай важливо розв'язати проблему становлення напряму розвитку ремісничої освіти в досліджуваний період, визначити її завдання та внесок у культурно-трансляційний канал становлення освіти в цілому і професійної освіти зокрема на основі історико-педагогічних надбань класиків історії педагогіки.

Метою статті – визначити найважливіші характеристики і векторирозвитку ремісничої освіти як системи підготовки кадрів у досліджуваний період у контексті внеску вітчизняних учених-педагогів утворення наукового підгрунтя її аналізу за сучасних умов.

Ремісничa освіта як феномен освіти узагалі й об'єкт наукового пізнання зокрема відносно пізно посіла гідне місце у наукових педагогічних теоріях. На це вплинула соціально-економічна ситуація, зумовлена відсутністю замовлення на кваліфіковану робочу силу до початку розвитку промисловості, та сприйняття ремісничої освіти як освіти для дітей нижчих прошарків населення, а тому незначущої як об'єкт теоретичного аналізу.

Як наукова проблема, ремісничa освіта та її історичний розвиток відображені у багатьох сучасних наукових дослідженнях (Є. Днєпрова, О. Джуринського, Р. Доватора, В. Кларіна, та ін.). Певною мірою історія розвитку ремісничої освіти висвітлена в історико-педагогічних дослідженнях Л. Вовк, М. Левківського, Л. Медвідь, С. Сірополка та ін. Хоча справедливо зауважити, що як радянська, так і вітчизняна історія педагогіки приділяли більше уваги традиційній ступеневій системі освіти (початкова школа, середні навчальні заклади та вища освіта), залишаючи поза увагою ремісничі й реальні училища та ремісничі класи, що стали прообразом сучасної системи професійно-

технічної освіти [1; 5; 8 – 10; 12].

У процесі аналізу наукового доробку вітчизняних педагогів виокремленого певні педагогічні персоналії, в яких розгляд проблеми ремісництва як навчально-виховної, заслуговує на особливу увагу, насамперед це стосується К. Ушинського та С. Русової.

К.Д. Ушинський відомий із наукових досліджень як творець, насамперед, теорії професійної педагогічної освіти, концепції педагогічної психології, прихильник навчання дітей рідною мовою. Внесок К. Ушинського у розвиток теорії і практики ремісничої освіти у педагогічній науці відомий значно менше. Головні положення навчання ремеслу педагог виклав у працях “Необхідність ремісничих шкіл у столицях” та “Праця в її психічному та виховному значенні” [14].

Характеризуючи загальноприйнятий образ учня-ремісника, учений відзначав проблеми побуту й змісту освіти майбутніх ремісників, їх ранню і не завжди адекватну соціалізованість, знання соціальних проблем великого міста. К. Ушинський висміював “педагогічні” прийоми, якими користувалися майстри-ремісники для навчання і виховання учнів – ляпаси, стусани, голод і холод [14, 214]. Такою була плата за навчання ремесла: “Чим же вони платять за навчання? – Нічим, якщо не вважати моральність і здоров’я за монети, що не мають цінності. Кілька перших років свого ремісничого курсу вони лише гріють праски, носять воду, …доки господарям, зрештою, не спаде на думку всадити їх за роботу” [14, 215].

Перебування дітей у середовищі майстрів та підмайстрів К. Ушинський уважав антисоціальним для майбутнього дітей, антивиховним – за своєю сутністю. Тому він пропонував у великих містах створити мережу ремісничих шкіл і вилучити дітей з ремісничого учнівства – для блага самих учнів, для їх доцільної соціалізації та систематичного виховання у межах навчального закладу [14, 216].

К. Ушинський уважав трудове виховання необхідною умовою всебічного розвитку людини, особливо її морального і розумового вдосконалення. Розглядаючи працю як важливий засіб виховання, К. Ушинський рішуче виступав за введення уроків трудового навчання, створення при міських школах майстерень, а при сільських – шкільних ділянок.

К. Ушинський наголошував, що людина формується і розвивається у трудовій діяльності. Праця, по-перше, є основою і засобом людського існування, по-друге, вона є джерелом фізичного, розумового і морального

вдосконалення людини.

Основи теоретичної концепції вивчення ремесел закладені у праці К. Ушинського “Праця в її психічному та виховному значенні” [16]. Педагог убачав у праці головний чинник розвитку й існування будь-якого суспільства: “зі знищенням необхідності особистої праці сама історія має припинитися” [16, 336]. Але сама по собі праця не буде справляти того впливу на дитину, який би дозволив їй розвиватися далі: “Матеріальні плоди праці становлять людський достаток; але лише внутрішня, духовна, животворна сила праці є джерелом людських чеснот, а разом з тим моральності й щастя” [16, 337 – 338]. Вивчення різноманітних ремесел, на думку вченого, має як суто освітнє, так і виховне значення: “Виховання має безперервно піклуватися про те, щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю у світі, а з другого – навіяти йому невтомну спрагу до праці” [16, 361].

Учений обстоював точку зору, що будь-яке ремесло вимагає не просто завчених дій з виготовлення певного виробу, але й власне освіти, яка б змушувала осмислювати свою професійну діяльність, критикуючи при цьому загальноприйнятий підхід до ремісництва: “Це неодноразово помічалося на тих фабриках, де робітники є доповненням машини і заняття їх не вимагає майже ніякого зусилля думки” [15, 221]. К. Ушинський визначав навчання основ ремесла як обов’язковий компонент людського життя: “Праця, звичайно, тягар, але тягар, без якого неможливе поєднання людської гідності і щастя, – тягар, який повинна нести людина, яка хоче прийти до того непорушного спокою, до якого закликаються тільки трудящі й обтяжені” [15, 230].

К.Д. Ушинський був прихильником уведення ручної праці до програм усіх навчальних закладів і вважав, що в чоловічих гімназіях необхідно ознайомлювати гімназистів із “технічними основами промислу”, а у жіночих – учити рукоділля, шиття й домашнього господарства. Особливого значення він надавав вивченню сільськогосподарських ремесел. На його думку, кожна сільська школа повинна мати окрему земельну ділянку для організованої педагогічної праці й осягнення дітьми сільського ремесла.

К. Ушинський пропонував створити ремісничі школи з використанням тієї самої методики навчання ремесла, яка застосовувалась під час вивчення письма, граматики, читання, стверджуючи, що навчання будь-якого ремесла “анітрохи не складніше, ніж навчання читання й письма” [15, 216].

К. Ушинський створив власне бачення методики навчання ремесла,

послуговуючись вивченим ним досвідом ремісничих (технічних) класів при школах та сирітських притулках, які лише утвердили його в необхідності створення спеціальних ремісничих навчальних закладів. Наприклад, для ремісничих шкіл Петербурга він рекомендував такі види ремесел для вивчення, які: чоботарне, шорне, слюсарне, токарне, столярне, типографське, палітурне, лудильне тощо. Як і відомі педагоги Європи, він категорично наполягав на поєднанні навчання ремесла з вивченням навчальних предметів загальноосвітнього циклу – читання, письма, основ православ'я, чотирьох правила арифметики, малювання, історії, географії [15, 217].

Указуючи на економічну потребу в заснуванні ремісничих шкіл, К. Ушинський виділяв два головні аспекти їх існування – соціальний та організаційно-педагогічний. Загалом учений виокремлював такі *функції ремісничої освіти* нового типу: **економічні** (узгодження ремесла з вимогами тогочасної науки й техніки); **соціальні** (поповнення соціальних прошарків населення, які мають виробляти різну продукцію у промисловості й сільському господарстві); **моральні** (скасування учнівства як форми експлуатації праці дітей); **педагогічні** (обґрунтування системи ремісничих та інших професійних навчальних закладів, установлення тісного взаємозв'язку праці й навчання, створення особливої методики професійного навчання на сучасних засадах психолого-педагогічної науки).

Здійснений аналіз засвідчує, що в теорії К. Ушинського щодо ремісничої освіти йшлося про першу (поки теоретичну) спробу створення системи професійної освіти нижчого, прикладного, рівня, яка б давала змогу:

– розв'язати проблему низької кваліфікації ремісничих кадрів;

– соціалізувати вільний час дітей та підлітків, які не мали змоги отримувати регулярну освіту в гімназіях;

– знизити рівень дитячої злочинності;

– перевести ремісничу освіту з оказіонального та позаінституційного на інституційний рівень і віддати її під жорсткий контроль держави;

– отримати професійні знання дітям з особливо незахищених верств населення (осиротілі й багатодітні незаможні сім'ї, збідніле міщанство, діти-сироти, діти з функціональними обмеженнями та ін.).

Соціально-превентивна функція ремісничих шкіл, на думку К. Ушинського, полягала в тому, щоб попередити швидке зростання дитячої бездоглядності і злочинності: "Варто заводити ремісничі школи вже з тією однією метою, щоб

лікарні й місця позбавлення волі не обтяжувалися тими особами, які за пристойного ремісничого виховання, напевно, уникли б і лікарень, і в'язниць" [15, 217]. Зауважимо, що у цій праці К. Ушинського вперше з'являється поняття "ремісниче виховання", натомість досі і в європейських, і у вітчизняних педагогічних теоріях уживалося лише "ремісниче навчання". Педагог уважав ремісничу освіту й виховання кращими засобами для зниження рівня злочинності у великих містах.

У кожній ремісничій школі К. Ушинський пропонував вивчати кілька ремесел, але достатньо й одного чи двох – трьох послідовно, якщо для навчання кільком немає достойних учителів-майстрів.

Учений багато уваги приділив організації та методиці навчання ремесла у ремісничих школах. Головні положення його організаційно-методичної системи полягали в навчанні ремесла за принципом послідовності та соціальної вибірковості у платі за навчання.

Аналіз ремісничої освіти в різних країнах Європи, які вдалося відвідати К. Ушинському, запевнив його у тому, що вітчизняні ремісничі школи мають суттєво відрізнятися від зарубіжних – через суто ментальнісні та цивілізаційні причини. Так, посилаючись на досвід британських rages schools, він указував, що в російських великих містах не так багато злиденних дітей, тому заводити для них окремі школи немає особливої потреби. К. Ушинський уважав, що добре улаштовану ремісничу школу можуть відвідувати і діти досить заможних батьків, принаймні тих, хто розуміє, що "дати сину в руки ремесло – означати дати йому єдиний невитратний капітал на чорний день" [15, 218]. Зауважимо, що така точка зору досить близька до головних положень педагогічної теорії Ж.-Ж. Руссо [10, 266].

Наполягаючи на створенні мережі ремісничих шкіл у великих містах, К. Ушинський мав на межі – підвищити й соціальний статус самого робітничого класу, внести в його межі дух просвітництва, доповнити засвоєння суто професійних навичок ще й достатнім рівнем загального розвитку, бажанням отримувати знання. Цю мету ремісничої школи педагог окреслив як можливість надавати суспільству "чесних, порядних ремісників, які б не були розбещені морально і фізично ще в ранньому віці" [14, 218].

У зазначеній праці К. Ушинський визначив і головне завдання ремісничої школи: за 3 – 4 роки підготувати "незіпсованого, здорового, грамотного хлопчика настільки, що він буде здатен дійсно стати робітником й отримувати

платню, достатню, щоб прогодуватися” [14, 219].

Педагог передбачав, що ремісники-майстри не будуть дуже задоволені введенням системи ремісничих шкіл, оскільки позбавляться безплатної робочої сили і прислуги, але розраховував, що найбільш кмітливі з них самі будуть із часом зацікавлені в тому, щоб отримувати з ремісничих шкіл добре підготовлених найманих працівників для роботи у своїх майстернях. А влада малих міст і селищ, на його думку, має надсилати до ремісничих шкіл дітей зі своїх населених пунктів, як це раніше робили поміщики. Отже, як уважав учений, вирішиться питання про забезпечення кваліфікованими ремісниками (годинникарями, чоботарями, кравцями) містечок і сіл. Згодом, на думку К. Ушинського, місцеві земства знайдуть можливості для заснування у своїх містечках та селах власних ремісничих шкіл [14, 219].

Можливості утримання ремісничих шкіл у містах та містечках К. Ушинський убачав у поєднанні місцевих коштів (насамперед земських) з добродійними внесками представників місцевих громад, що, на його думку, послужило б патріотичним та філантропічним цілям.

Таким чином, головні положення теорії К.Д. Ушинського щодо створення, функціонування та змісту діяльності ремісничих шкіл можна окреслити як **станово-соціалізаційний підхід** до проблеми ремісничої освіти в Російській імперії у другій половині XIX століття. Саму ж теорію К. Ушинського можна вважати першою теоретичною спробою педагогічно й соціально-педагогічно окреслити ремісничу освіту в загальній системі освіти з боку представника вітчизняної системи освіти досліджуваного періоду, елементи якої можуть розглядатися і на сучасному етапі створення професійної освіти.

Думки К. Ушинського про викладання у початковій школі основ ремесел та здійснення трудового виховання учнів були підтримані методистом, діячем народної освіти М. Корфом (1834 – 1883), який був прихильником поєднання навчання і виховання з життям. Він детально розробив організацію та зміст діяльності “педагогічної ремісничої майстерні” при загальноосвітній початковій школі, обґрунтував міжпредметні зв’язки уроків ремесла із загальноосвітніми предметами, їх місце в загальній освіті підростаючого покоління. Одним із найважливіших завдань навчання він уважав розвиток особистості школяра через осмислену ручну працю, був прихильником активних методів навчання, які стимулюють самостійність учня [4, 15 – 18].

Питання трудової школи також вивчав російський учений, педагог,

психолог П. Каптерєв (1849 – 1922). У своїх працях він розглянув питання мети і завдань, змісту і методів навчання, сутності навчально-виховного процесу, обґрунтував виховне значення навчання елементів ремесел у початковій школі, виступав за введення ручної праці як навчального предмета [3, 68].

Активно пропагував у пресі питання розвитку народної школи талановитий педагог-публіцист М. Пєсковський. Він обгрунтував необхідність викладання праці в загальноосвітній школі, обстоював прогресивні погляди на місце і роль трудового навчання для освіти і виховання молоді.

Педагогічна думка науковців початку ХХ століття А. Волошина, Я. Зеленкевича(Чепіги), М. Корфа, Т. Лубенця, О. Русова, С. Русової, М. Скрипника, С. Черкасенка та інших учених зробила значний внесок у розвиток ремісничої освіти школярів [2, 80 – 90; 4, 15 – 18; 6; 13, 5; 17, 4-7]. Учені вважали виховання засобами художньої творчості обов’язковою складовою навчального процесу.

Великого значення навчанню учнів основ ремесел надавала С. Русова. Їй, власне, належить заслуга опрацювання величезного масиву наукових праць її попередників з різних країн світу щодо впровадження основ ремесел у безпосередній навчальний процес: Й. Гербарта, Дж. Дьюї Г. Кершентштейнера, В. Лая, М. Монтеня, У. Фіхте та ін. С. Русова пропонувала свою класифікацію поглядів видатних педагогів і науковців на проблему навчання ремесел у межах загальноосвітніх чи в спеціальних навчальних закладів, а саме:

- професійний напрям (Кершентштейнер, Паст, Дьюї), за яким увесь навчально-виховний процес у школі має бути підпорядкований трудовому навчанню, у тому числі вивченню ремесел;
- професія як метод навчання і виховання (Лейпцігська вчительська спілка, та Гурліт, Зайдель, Лай, почасти Дьюї), у зв’язку з чим у Лейпцигу було відкрито 24 школи трудового типу;
- окреслення праці та ремесла як самостійного творчого процесу вияву думок учня, що сприяє розвитку його здібностей (на основі вивчення досвіду діяльності гімназії Літца в Німеччині); такі школи мали більш професійний характер (22 майстерні з 61000 учнів у них).

План організації нової “діяльної” трудової школи С. Русова пропонувала здійснювати у три етапи: надавати педагогічні знання із залученням зразкових трудових шкіл, де б можна було проходити практику й обмінюватися педагогічними знаннями; розширювати програму професійної підготовки

вчителів для трудових шкіл; давати змогу кращим учителям ознайомитися з досвідом діяльності трудових шкіл за кордоном.

У межах такої триступеневої програми С. Русова вперше порушила питання про професійну підготовку вчителів ремесел у вчительських семінаріях, які б забезпечували навчання ремесел у новій "діяльній" трудовій школі. Крім того, як уважала педагог, при вчительських семінаріях можуть існувати окремі ремісничі курси, де б висвітлювалось педагогічне значення ремісничого знання [11, 18 – 119]. Основою ремісничої освіти у новій трудовій школі С. Русова вважала ознайомлення дітей з двома головними видами ремесел: сільськогосподарським обробкою різних матеріалів. При цьому у пригоді стане використання елементів народних промислів [11, 119 – 120]. Головною формою навчання ремесла педагог уважала лабораторні роботи, головним методом – ручну працю, головним принципом – принцип послідовного навчання від простого до більш складного.

С. Русова сформулювала також педагогічні вимоги до здійснення ремісничої освіти та навчання ручної праці: "1) вона мусить обходитися недорогим матеріалом, не вимагати для свого проведення ані багато грошей, ані багато часу; 2) вона мусить бути легка для розуміння, легко передаватися від учителя до учня; 3) щоб вона легко виконувалася і не вимагала складної техніки; 4) щоб вона задовольняла дитину, невтомлювала її, а давала їй приємність" [11, 122 – 123].

Великого значення педагог надавав проблемам трудового виховання молоді як шляху до розвитку їх творчих здібностей. С. Русова відзначала: «Народне виховання – це організація народу й систематичне керування ним задля загальної радості і творчості. А так людей ніщо не єднає, як спільна праця – то й школа повинна стати майстернею праці, де діти набираються добрих звичок. Праця – мусить панувати у школі. Кожна дитина мусить знати якесь ремесло й для цього треба розвинути її ручну техніку" [13, 80 – 90].

Нова школа, на думку С. Русової, повинна з пасивної, нерухомої перетворитися на активну школу, засновану на людському інтересі, мають змінитися і принципи виховання, основна ідея яких – виховання гармонійно розвиненої людини.

Реміснича освіта, на думку багатьох відомих учених-педагогів, розглядалась як регіонально залежна і відповідала потребам певного прошарку населення. Так, відомий український педагог Т. Лубенець важав, що навчання

сільського ремесла повинно давати реальну користь селянам, щоб їх діти навчилися виготовляти граблі, вила, уміли полагодити сани, зробити вісь для воза чи надіти на неї колесо [6].

На думку Я. Чепіги (1875 – 1938), вивчення різних видів ремесел та уроки ручної праці у школі мають стати “головним двигуном у розумовому розвитку учнів”, бо вона є важливою умовою гармонійного розвитку дитини. Педагог писав, що ”треба дбати, щоб ручна праця не обернулась в суто механічну, де не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, – в ручній праці повинні культивуватися творчість, фантазія, розум і воля” [17, 5].

Деякі аспекти теоретичних і прикладних проблем трудового виховання та ремісничої освіти молоді також відображені у працях С. Ананьїна, О. Астряба, М. Даденкова, Г. Жураківського, І. Соколянського, С. Чавдарова, Я. Мамонтова, педагогів-адміністраторів, організаторів народної освіти М. Зотова, Я. Ряппо, М. Скрипника (20-ті роки ХХст.), які приділяли увагу теоретичним і практичним проблемам трудового виховання та ремісничої освіти молоді [17; 13, 5].

Отже, огляд ремісничої освіти як проблеми теорії і практики підготовки дітей та молоді до життя в теоріях вітчизняних учених-педагогів наштовхує на думку про виокремлення кількох основних підходів до тлумачення головних форм ремісничої освіти протягом певного історичного періоду: 1) реміснича освіта як учнівство; 2) реміснича освіта як засіб розвитку творчих здібностей; 3) реміснича освіта як професійна освіта (підготовка до певного виду трудової діяльності).

У процесі наукового аналізу історичних традицій ремісничої освіти та наукової літератури з цієї проблеми доцільно вказати на найважливіші характеристики і вектори розвитку ремісничої освіти як системи підготовки кадрів у досліджуваний період. Необхідно зазначити, що реміснича освіта протягом усього періоду свого розвитку вирішувала різнорівневі завдання – від простої передачі знань до трудового виховання дітей та молоді. На особливу увагу заслуговує висновок про те, що у процесі надання ремісничої освіти з метою підготовки кадрів для певної галузі виробництва розвивався (імпліцитно чи згідно з декларованими установками) певний культурно-трансляційний канал, відбувалась передача не лише знань і технологій, але й певних цінностей та традицій, у тому числі найважливішої – цінності працьовитості.

Таким чином, реміснича освіта, виходячи з аналізу наукових надбань вітчизняних педагогів, може бути подана з кількох основних позицій: як процес

(передача знань), як явище (спорадичне чи системне; сукупність соціальних інституцій чи окремий соціальний інститут), а також як результат (зміна статусної інфраструктури суспільства, аксіологічний феномен). Історико-педагогічні ж надбання з проблеми розвитку і становлення ремісничої освіти епохи промислової революції кінця XIX – початку XX століття можуть і повинні бути враховані в сучасних умовах реформування професійно-технічної освіти Української держави.

Здійснений аналіз основних відомих класичних вітчизняних педагогічних теорій щодо проблеми ремісничої освіти не вичерпує всієї проблематики навчання ремесла в теорії і практиці української педагогічної науки. Перспектива подальших досліджень пов'язана з детальним аналізом цієї проблематики і втіленням надбань теоретичних засад ремісничої освіти в розбудову сучасної професійно-технічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / [под ред. Э. Д. Днепрова, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
2. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Й. Г. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.) : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Л. П. Вовк. – К., 1995. – 411 с.
4. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник. / Левківський М. В. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
5. Медвідь Л. А. Історія національної освіти й педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Медвідь Л. А. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні. / Сірополко С. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский / [под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.), Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаевой]. – Т. 2. – 438 с.
8. Ушинский К. Д. Собрание починений : в 11 т. / Ушинский К. Д. / [ред. кол. : А. М. Егонин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский]. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 575 с.
9. Ушинський К. Д. Праця в її психічному та виховному значенні / К. Д. Ушинский // Історія української школи та педагогіки / [за ред. акад. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, – 767с.
10. Корф Н. А. Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе / Н. А. Корф // Русская мысль. – 1883. – Кн. III. – С. 15 – 18.
11. Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогии и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1992. – № 3 – 4. – С. 67 – 74.
12. Зайченко І. В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С. Русової / І. В. Зайченко // Вісник акад. пед. наук України. – 1993. – № 1. – С. 80 – 90.
13. Лубенец Т. Г. Педагогические беседы. / Лубенец Т. Г. – СПб., 1910. – С. 551.
14. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн.: навч. посібник / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. Кн. 1 – 624 с.
15. Чепіга Я. Ф. Проект української школи / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1913. – Кн. IV. – С. 4 – 7.

16. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Русова С. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 318 с.

17. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX століття) : хрестоматія / [упоряд. : Л. Д. Березівська та ін.] – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с

УДК 37.044.5 (100)

В.І. Статівка
Сумський державний педагогічний університет
А.М. Статівка
Академія внутрішніх справ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ ЛЮБОВИ ДО ЧИТАННЯ: ДОСВІД РОБОТИ МЕДІАТЕКИ В CAVALER SUR MER, FRANCE

У статті розглянуто основні шляхи формування вмінь ефективного читання та проаналізовано досвід роботи одного з французьких культурно-освітніх закладів – медіатеки міста CAVALER SUR MER в аспекті виховання любові до читання у дітей.

В статье рассмотрены основные пути формирования умений эффективного чтения и проанализирован опыт работы одного из французских культурно-образовательных учреждений – медиатеки города CAVALER SUR MER в аспекте воспитания любви к чтению у детей.

The article fouches upon the main ways of forming skills of effective reading and analyses the exepience of work in oun of French educational istablishment – mediateka in CAVALER SUR MER in the aspect of teaching children love to the reading.

Науковців та батьків давно вже хвилює проблема, яку можна віднести до глобальних (але не у природному, а в суспільному та моральному значеннях), – це проблема зменшення частки читання у формуванні світогляду особистості. Людина не читає: не любить читати, не вміє читати, не може відшукати потрібну інформацію у друкованому тексті, не може повноцінно здійснювати пізнавальну діяльність… В інформаційному суспільстві це призводить до деградації особистості, витіснення її із певної соціальної ніши.

Відомий російський державний діяч XIX ст. граф М.С. Воронцов уважав, що існує два суттєві шляхи пізнання (і він перевірив це на досвіді виховання власних синів) – це читання і подорожі. Не погодитися з такою думкою важко навіть у XXI столітті (хоча з розвитком цивілізації шляхів пізнання стало більше, проте роль зазначених не знизилась), але ці два способи пізнання для кожної особистості можуть давати різні результати, оскільки ставлення до читання та ступінь ефективності цього виду мовленнєвої діяльності у кожного різний.

Навчання ефективного сприйняття тексту – один з аспектів роботи педагогів у процесі освітньо-виховної діяльності. В Україні, як і у світі,

визнається **актуальність** зазначеної проблеми, її важливість для формування особистості в умовах інформаційного суспільства.

Не випадково сучасні науковці підпорядковують свою дослідницьку діяльність розробці методики формування мотиваційної сфери особистості та навчання ефективного читання.

Під ефективним читанням розуміється не переведення буквеного коду у звуковий, а максимальне вилучення інформації з тексту за певний проміжок часу. Саме такого читання (в методичній науці його називають комунікативним читанням) має навчати вчитель з будь-якого предмета.

Загальновідомо, що значний внесок у розвиток методики навчання комунікативного читання зробили науковці, які працюють над методикою викладання іноземної мови, оскільки саме в цій галузі комунікативний підхід до навчання мови, що вимагає вільного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, почав реалізовуватися значно раніше (60 – 70 роки ХХ століття). Учені йшли шляхом урахування особливостей роботи психобіологічних механізмів мовленнєвої діяльності, фаз породження мовленнєвої діяльності, які визначили та описали психологи М.І. Жинкін [5], І.О. Зимня[6; 7], О.О. Леонтьєв [10] та ін.

Розробка і вдосконалення методики навчання читання ведеться різними шляхами: у 70-ті роки ХХ ст. учені зосереджують увагу на *диференційованому* навчанні кожного виду мовленнєвої діяльності, особливо рецептивних видів, оскільки досі методика навчання слухання та читання випадала з поля зору науковців; паралельно стверджується шлях, що дістав назву *комплексне* навчання – у процесі засвоєння мови учні оволодівали відразу двома видами мовленнєвої діяльності; у 80 – 90-ті роки ХХ ст. набуває популярності такий шлях, як *взаємозв'язане* навчання видів мовленнєвої діяльності, що полягає у паралельному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності на основі одного й того самого мовно-мовленнєвого матеріалу.

В аспекті навчання рідної мови комунікативний підхід стверджується лише у 90-х роках ХХ ст., і відтоді навчанню читання як виду мовленнєвої діяльності присвячують свої праці О. Волощук [1], Л.М. Вьюшкова [2], Г.Г. Граник [3], Л.П. Доблаєв [4], О.А. Ісаєва [9], Н.О. Іполітова [8], Т.М. Пахнова [11; 12], В.І. Статівка [13], Л.Є. Туміна [14] та ін., закладаються методичні основи навчання ефективного читання рідною мовою. У зазначених працях запропонована система навчання ефективного читання переважно шляхом комплексного та взаємозв'язаного навчання.

Подібними шляхами розвивається методика навчання ефективного читання у Франції, проте на даному етапі французьке суспільство більше стурбовано іншою проблемою: як викликати бажання читати, виховати любов до читання як одного зі шляхів наукового пізнання та ознайомлення зі світовою культурою. Усі намагання навчити ефективного читання будуть марними, якщо дитина не хоче читати, якщо в неї не існує прагнення до читання, не вихована повага до книги.

У сучасному українському суспільстві, зокрема у школах, визначається тенденція до зменшення частки читання в пізнанні світу, в отриманні естетичної насолоди від художнього твору. У Франції, навпаки (зокрема це стосується регіону CAVALER SUR MER, PROVANCE), ставлення дітей до книги можна порівняти зі ставленням до найдорожчої для них речі, немов до живої істоти. Вони плачуть, коли випадково пошкодили книгу, і радіють, коли повернули їй попередній вигляд. Доросле населення із задоволенням відвідує бібліотеку, про що свідчить, наприклад, надзвичайно велика кількість відвідувачів медіатеки під час курортного сезону. Громадяни Франції приїжджають відпочивати на південь до Лазурної бухти та йдуть до бібліотеки, щоб мати можливість читати навіть під час відпочинку.

У чому ж полягає причина такого ставлення до книги і прагнення до читання? На нашу думку, вона полягає у системі роботи з виховання любові до читання і поваги до книги. **Мета статті** – проаналізувати досвід роботи медіатеки, одного з кращих державних закладів у культурно-освітній системі міста CAVALER SUR MER і всього регіону PROVANCE, частка роботи якого підпорядкована формуванню поважного ставлення дитини до книги і читання.

Медіатека – це державна структура в системі освіти і культури, яка відіграє роль бібліотеки й центру культурно-просвітницької роботи серед різновікового населення (від 7 – 9 місяців і доросліше). Серед різноаспектної роботи цього закладу особлива увага приділяється вихованню любові до книги. Ця діяльність скоординована із навчально-виховними закладами, які в Україні називались би яслами, садочками, початковою школою. Щоб стала зрозумілою зазначена думка, стисло опишемо, як побудована у Франції система навчально-виховних закладів.

Перший заклад, до якого потрапляє дитина, – це c*reche* – яселка, в яких діти перебувають із 3-місячного віку до 3-літнього; після трьох років дитина відвідує *ecole maternelle* – це заклад, в якому знаходяться діти до 6-річного віку.

Його не можна порівняти ані зі школою, ані з садочком, хоча французи називають його школою: з дітьми працюють вихователі і вчителі, а кінцевий результат полягає у тому, що діти оволодівають алфавітом і читають.

Ecole primaire охоплює дітей від 6 до 11 років і навчання відбувається протягом п'яти років (з 1 по 5 класи): СР – курс підготовчий; СЄ-1 – курс елементарний; СЄ-2 – курс елементарний, другий рік навчання; СМ-1 – курс середній; СМ-2 – курс середній, другий рік навчання. Цей етап у навчанні можна порівняти з початковою школою в українській системі освіти.

З 12 до 16 років навчання відбувається в ліцеї, в якому діти проходять шість терміналів: 6-й (найнижчий) – 5-й – 4-й – 3-й (найвищий). Останній рік навчання у ліцеї складається з двох терміналів (2-го і 1-го), в яких відбувається профільне навчання.

Після закінчення ліцею дитина може вступати до університету.

Ми нагадали структуру освітньої системи у Франції, щоб зазначити, що медіатека на кожному етапі навчання відіграє свою роль у формуванні любові до книги і читання, але детальніше розглянемо роботу медіатеки з наймолодшими потенційними читачами (від 7 – 9 місяців до 3-х років). Саме у цей період життя дитина активно засвоює світ і життєві цінності формуються і на підсвідомому рівні. Те, що увійшло у світ дитини у цьому віці, залишається назавжди. Ось чому до системи цінностей мають потрапити найголовніші, у тому числі й ставлення до читання.

З 7 – 9-місячними дітьми працівники медіатеки починають працювати переважно у приміщенні creche (яселка). Для сеансу роботи з книгою існує спеціальне приміщення, в якому стіни обтягнуті сірою непривабливою тканиною; на стінах немає ніяких предметів, що могли б заволодіти увагою малюків. Єдиним строкатим та привабливим предметом є книга в руках у бібліотекаря.

Діти, які ще не можуть самостійно сидіти, розміщуються у спеціально облаштованих крісельцях.

Особливості книги для цього віку полягають у тому, що вона картонна, строката, приваблива, з кількістю сторінок не більш ніж п'ять. Речення на сторінці коротенькі, а ілюстрації – з різних тканин, приємних на дотик, бо дітьми семимісячного віку книга пізнається взагалі як предмет, а тому має залишити приємне тактильне відчуття.

У приміщенні тільки діти, бібліотекар і книга. Бібліотекар спрямовує

власний погляд лише на книгу (не можна дивитися в очі малюкам, бо вони відразу переключають увагу на людину, а не на книгу). Бібліотекар показує красиву, привабливу книгу, говорить про те, що це книга, яку вони зараз читатимуть. Розгортає її та читає надрукований рядок, перегортає і знову читає… Після нетривалого читання дітям дається змога потримати книгу в руках. “Хто хоче цю книжечку потримати? А хто хоче цю?”. Діти беруть книгу у руки, а бібліотекар пильнує, щоб діти не брали її до рота або не кидали чи не рвали. Як тільки-но помічено щось подібне, книга відбирається з промовлянням приблизно таких фраз: “Книгу не можна… Книга – не іграшка… Книгу треба берегти…”.

З 9-місячного віку діти навчаються відкривати книгу охайно та обережно. Іноді трапляється, що дитина випадково відірвала щось у книзі, то найчастіше спостерігається така реакція дитини: дитина дуже вражена, плаче. Тоді бібліотекар бере дитину за ручку і веде до майстерні, де “лікують” удвох книгу: клейкою стрічкою прикріпляють відірване… Дитина радіє, коли книга знову має первинний вигляд, і вже після такого подібні випадки трапляються вкрай рідко. Діти не рвуть, не обписують книги.

Якщо малюки навчилися ходити, то заняття проводяться в медіатеці. Один вихователь бере двох дітей за руки і веде до медіатеки (або їх підвозять). Для дітей 1,2 – 1,5-річного віку існують спеціальні зали, стіни яких оббито м’якою тканиною. В залі немає гострих і твердих предметів, а крісельця для дітей зроблено у вигляді різних тваринок. Зал має вигляд мініамфітеатру, в якому на “сцені”, внизу – діти і бібліотекар, а “публіка” (батьки та вихователі) – вище, на сходинках.

Діти всідаються зручно у крісельця, їх увагу привертає бібліотекар з книгою. Спочатку книгу читає сам бібліотекар, а потім діти вибирають собі книгу і гортають її, відповідаючи на запитання: “Хто це?” або повторюючи напам’ять, що там написано. Як тільки діти починають галасувати або недбало ставитися до книги, відразу вихователі та батьки забирають їх. Так виховується поважне ставлення до бібліотеки і книги: в бібліотеці не можна галасувати, а слід поводитися тихо. Книги читаються в атмосфері тиші і спокою.

Перші сеанси виховної роботи бібліотекаря не перевищують 15 – 20 хвилин, щоб не силувати дитину, а скористатися природною увагою до незвичного. Урахування таких й подібних моментів приводить до того, що дитина ставиться до бібліотеки як до місця, де є лише приємні враження (цьому

підпорядковане навіть частування дітей напоями в медіатеці). Дитина звикає ходити до бібліотеки, до працівників бібліотеки, а вже згодом вона навчається усієї премудрості роботи з джерелами інформації в бібліотеці.

Працівники таких культурно-просвітницьких закладів, як медіатеки перебувають у постійному пошуку шляхів та методів, що допомогли б виплекати паростки любові до читання, що закладені з раннього віку, у плодоносне дерево. Про це свідчать матеріали відвіданої нами регіональної конференції з теми: "Як навчити дітей любити читати?" (серпень 2008 року). Учасниками цієї конференції були працівники медіатек, шкіл, технічних ліцеїв, університету регіону PROVANCE та представники мерії міста CAVALER SUR MER, що опікаються цією справою. Наведемо цікаві, на наш погляд, думки, що були висловлені учасниками конференції:

- читання – це певний акт свободи, особистість сама має обирати, коли, де, як і що читати, але в арсеналі педагога мають бути чинники, що підштовхують до читання; читання має завжди супроводжуватися дорослими, непомітно спрямовуватися ними;
- дітям не завжди цікаво читати те, що їм пропонують у школі, не є поганим навіть те, що діти читають щось "легке"; вони через "легке" читання осягають глибокі істини; слід надавати право педагогу самому обирати книги для читання дітям;
- до сприйняття класичної літератури дитину варто готувати: спочатку читати доступне для розуміння, відтворювати осягнуте у малюнках, інсценуваннях;
- спочатку читання є пасивним, згодом воно має переходити в активне під впливом різноманітних прийомів: діти 8 – 9 років колективно пишуть власну книгу, наприклад "Дитина Місяця"; старшокласники обговорюють важливі моральні проблеми, посилаючись на досвід героїв класичної літератури… Лише за умови активного читання виникає потреба у читанні;
- на заняттях має звучати художнє слово: читати вголос, читати не обов'язково у класі, можна в бібліотеці, під час подорожей, за інших обставин; необхідно змінити тактику читання у технічних закладах, щоб сколихнути інтерес у молоді, і не лякатись, коли він зникає: любов до читання може згасати і знову повертатися;
- деякі діти приховують від учителів та ровесників, що вони багато читають: бояться виглядати "заучками", проте багато дітей бояться читати

вголос через те, що погано читають, ось чому уроки читання мають відбуватися чотири рази на тиждень, і всі діти повинні читати вголос, щоб удосконалювати техніку.

Аналіз вищенаведених думок дає підстави говорити про спільну проблему виховання любові до читання, про її глобальний характер. Описаний досвід роботи медіатеки з розв'язання зазначеної проблеми у Франції заслуговує на схвалення та запозичення, бо він дає позитивні результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук Е. В. Умеют ли читать ваши... старшеклассники / Е. В. Волощук // Всесвітня література. – 1997. – № 8. – С. 28 – 34.
2. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать / Л. Н. Вьюшкова // Русский язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 8 – 10.
3. Граник Г. Г. Когда книга учит. / Бондаренко С. М., Граник Г. Г., Концевая Л. А. – М. : Педагогика, 1991. – 212 с.
4. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебно-научного текста и проблема его понимания. / Доблаев Л. П. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.
5. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : избранные труды. / Н. И. Жинкин –М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. / Зимняя И. А. – М. : Просвещение, 1991. – 234 с.
7. Зимняя И. С. Самостоятельная работа над языком как основная форма учебной деятельности студентов / И. С. Зимняя // Методика обучения языкам межнационального и национального общения. – М. : Изд-во МПИ, 1991. – С. 14 – 20.
8. Ипполитова Н. А. Совершенствование механизмов речи школьников на уроках русского языка / Н. А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 1995. – № 3. – С. 3 – 8.
9. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. / Ісаєва О. О. – К. : Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 413 с.
10. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. / Леонтьев А. А. – М. : Наука, 1969.
11. Пахнова Т. М. Художественный текст на уроках русского языка / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 3 – 10.
12. Пахнова Т. М. Художественный текст на уроках русского языка / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2000. – № 4. – С. 3 – 12.
13. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности. / Стативка В. И. – Сумы : Изд-во СумДПУ им. А.С. Макаренко, 2004. – 311 с.
14. Тумина Л. Е. Учим слушать / Л. Е. Тумина // Русский язык в школе. – 1993. – № 1. – С. 70 – 72.

УДК [908:502]:373.5(477)«18»

О.М. Трегубенко
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (XIX СТОЛІТТЯ)

У статті розглядаються особливості розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти у XIX столітті; аналізуються погляди вітчизняних учених, теоретиків і практиків педагогічної галузі на сутність, зміст і місце краєзнавства в системі шкільної освіти.

В статье рассматриваются особенности развития природничого краеведения в системе отечественного школьного образования в XIX веке; Анализируются взгляды отечественных ученых, теоретиков и практиков педагогической отрасли на сущность, содержание и место краеведения в системе школьного образования.

In the article peculiarities of nature land in the system of social and school education in XIX sent are considerated. In the article glances of native scientists, theorists and practicals, in pedagogic branch about essence, content and place of nature land in the system of school education are analyses.

Постановка проблеми. У контексті реформування вітчизняної системи освіти особливого значення набуває підвищення ефективності краєзнавства, як одного з важливих засобів створення культуротворчого середовища у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. У процесі краєзнавчої діяльності відбувається формування знань, які відображають властивості навколишнього світу і є необхідною умовою для пізнавальної і практичної діяльності людини. Максимальна реалізація принципу особистісно-орієнтованого навчання, розширення можливостей патріотичного виховання учнів у процесі пізнання компонентів природи рідного краю зумовлюють необхідність оновлення змісту, методів, форм краєзнавства як складової природничої освіти, пошук нових концептуальних підходів до його організації, контролю та аналізу отриманих результатів з урахуванням вітчизняного педагогічного досвіду.

Щодо цього постає необхідність у конструктивно-критичному вивченні і врахуванні досвіду, накопиченого вітчизняним природничим краєзнавством, бо саме ця комплексна сфера інтегрованих знань формує уявлення про природу рідного краю як особливу цілісну систему, починаючи з початкових класів загальноосвітньої школи протягом періоду навчання. При цьому, з одного боку, закладається фундамент загального світосприймання дитини, а з другого – конкретизуються загальні поняття, сформовані в різних навчальних курсах

природничого циклу.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти проблеми розвитку теорії і практики природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти висвітлюються у працях В. Бенедюк, А. Даринського, Л. Зеленської, В. Корнєєва, М. Кострицi, М. Крачило, Є. Мешечко, В. Обозного, А. Сафіуліна, К. Строєва та інших, що присвячені визначенню ролі і місця окремих видів краєзнавства в системі вітчизняної освіти, методичним рекомендаціям до його організації, питанням підвищення ефективності краєзнавчої роботи. Частковий аналіз означеної проблеми в педагогічній літературі не дозволяє повністю реалізувати теоретичний і практичний потенціал, закладений для розв'язання.

Мета статті – розглянути особливості розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти у XIX столітті, проаналізувати погляди вітчизняних учених, просвітителів, суспільних діячів на сутність, зміст і місце краєзнавства в системі шкільної освіти XIX століття.

Виклад основного матеріалу. На початку XIX століття під впливом соціально-економічних і культурних вимог країни почалася реформа в галузі освіти, яка торкнулася і якості викладання природних наук. У Статуті гімназій 1804 р., опублікованому в період шкільної реформи 1803 – 1804 рр. наголошувалося, що вчителю природничої історії необхідно використовувати у процесі викладання матеріали місцевої природи: «...збирати трави, різні роди земель, каменів, пояснювати їх властивості і відмітні ознаки..., бо малюнки й описи не можуть дати очевидного про те розуміння» [11, 35]. Ці рекомендації були однією із спроб подолання схоластичного навчання природничих наук, заснованого на заучуванні фактичного матеріалу, без аналізу і засвоєння істотних характеристик, розуміння причинно-наслідкових зв'язків об'єктів та явищ.

Необхідність пізнання своєї Батьківщини, виховання любові і пошани до вітчизняного були одними з важливих етичних постулатів просвітницької діяльності декабристів. У § 9 статуту «Союза благоденствия» («Зеленій книзі») було написано: «Союз усіма силами зневажає неуцтво й, обертаючи розум до корисних занять, особливо до пізнання Вітчизни, прагне встановити справжню освіту» [5, 14].

Незважаючи на деякі спроби вдосконалення навчального процесу у школах, зміст, організація і методи навчально-виховної роботи в них в основному залишалися тими самими. Школа не здійснювала підготовки учнів до трудової діяльності, не забезпечувала розуміння учнями практичної

значущості знань, що отримуються, не використовувала навчальний потенціал місцевого матеріалу у процесі викладання природничих дисциплін. У 1862 р. у журналі «Учитель» Н. Вессель писав: «Загальноосвітнє училище абсолютно неправильно носить цю назву й у жодному випадку не доставить учням справжньої загальної освіти, якщо в навчальний курс його не входить місцевий елемент» [2, 845].

Невідповідність рівня шкільної освіти рівню економічного і суспільного розвитку країни привела уряд до необхідності підготовки (1856 – 1864) і проведення шкільних реформ. Питання реформи загальноосвітньої середньої школи обговорювалися на педагогічних з'їздах і нарадах, зокрема на з'їздах природодослідників і вчителів природничих наук у Києві (1861 і 1862), в Одесі (1864 і 1865), у Харкові (1867), на нарадах директорів гімназій і професорів Київського навчального округу (1865) [6, 144].

Під час обговорення проектів реформи, які готував учений комітет Міністерства народної освіти, розгорнулася дискусія щодо визначення завдань і змісту освіти. Прихильники класичної освіти головним завданням навчання вважали розумовий розвиток учнів, основою якого називали мови і математику, ігноруючи навчальні дисципліни природничого циклу, визначаючи їх як накопичення фактичного матеріалу.

Прихильники реальної освіти відзначали, що міцне оволодіння реальними знаннями є необхідною передумовою розумового розвитку, і надавали особливого значення природно-науковим знанням у формуванні світогляду учнів, викорінюванні марновірств і псевдонаукових уявлень про навколишній світ. Прихильники реальної освіти зосереджували увагу на тему, що застосування у процесі організації засвоєння навчальних дисциплін природничого циклу наочного і практичного методів навчання забезпечує розуміння учнями практичної значущості знань, що отримуються і сприяє їх розумовому розвитку.

Більшість педагогів, які шукали шляхи реформування змісту, організації і методів навчання у школі, відносилися до прихильників єдиної загальноосвітньої школи, що виступали за різносторонню освіту і розумний підхід до побудови змісту освіти і співвідношення навчальних дисциплін гуманітарного і природничого циклів. Одним з них був К. Ушинський. Він відзначав, що роль будь-якої людини в суспільстві більш повноцінна, якщо вона проникла в сутність природних явищ. Основною ідеєю педагогічної системи

К. Ушинського була народність, яку він розумів як своєрідність кожного народу, озумовлену його історичним розвитком, соціальними і природними умовами життєдіяльності.

Глибиною й оригінальністю відрізняються педагогічні погляди вченого на вивчення рідного краю. У 1861 р. К. Ушинським була видана навчальна книга «Дитячий світ і Хрестоматія». Вона призначалася для класного читання на уроках рідної мови в початкових класах, була багатим і систематизованим матеріалом для бесід з учнями зі сфери рідної природи та історії. Основними відділами «Дитячого світу» були: «З природи», «З російської історії», «З географії», матеріал яких давав змогу послідовно формувати цикл елементарних природних та історичних знань.

Послідовно і доступно розкриваючи матеріал природознавства на прикладах об’єктів та явищ спостережуваних дітьми в оточуючій їх місцевості, К. Ушинський готував ґрунт для розуміння основних закономірностей органічного і неорганічного світу, взаємозв'язків і взаємоозумовленості його елементів.

Характерною особливістю «Дитячого світу» був не тільки докладний опис фенологічних змін природи, але й активне використання наочної бази уявлень і практичного досвіду дітей, сформованих у процесі спостережень сезонних змін природи рідного краю. Навчальні описи супроводжуються питаннями, що вимагають аналізу спостережуваних об’єктів та явищ, їх порівняння, виділення їх характерних ознак, установлення зв’язку між одержаною інформацією та уявленнями: «Птахів разом з весною з’являється множина. (Звідки вони повертаються до нас? Чому вони відлітають на зиму?)» [9, 25].

Ретельно ознайомившись під час своєї подорожі по Європі (Швейцарії, Німеччині, Франції, Бельгії, Італії) з напрацюваннями європейських педагогів з організації і вдосконалення процесу навчання у школах різних типів, К. Ушинський описує свою подорож у семи листах, які публікуються в «Журналі Міністерства народної освіти» у 1862 і 1863 рр., під загальною назвою «Педагогічна поїздка по Швейцарії». У цих публікаціях учений детально описує досвід німецьких педагогів з викладання курсу «отечествоведения», головними завданнями якого є «виховання сенсу місцевостей і форм» [8, 168], вивчення окремих предметів та явищ природи, спостереження за їх розвитком, їх аналіз і порівняння. Обґрунтовуючи необхідність уведення такого курсу до програми народних училищ, К. Ушинський відзначає, що «...цей курс уводить дітей у

науку; але не як у мертву купу книг, а як у живе пояснення світу, виконаного життям» [8, 172], сприяє формуванню у дітей багатства думок та яскравої конкретності образів дійсності.

У 1864 р. вийшло перше видання навчальної книги «Рідне слово. Книга для дітей. Рік перший і другий» К. Ушинського, основним завданням якої було завдання розумового та етичного розвитку учнів початкових класів на доступному і зрозумілому для них матеріалі життя природи і суспільства. У «Рідному слові. Книзі для тих, що вчать» – своєрідному педагогічному керівництві елементарним навчанням дитини у школі і вдома – К. Ушинський зазначає: «Усяка подія, презентована учню у відомому йому місці і з відтінками, які додають події певної пори року, глибоко вкорінюється в душі дитини» [10, 320]. Аппелюючи до досвіду швейцарських шкіл, К. Ушинський підкреслює крайню «придатність і корисність» для всіх можливих шкіл і навіть домашнього навчання вивчення околиць рідної місцевості, яке називає «окрестнографией» [10, 318.]. Організаційно чітко розв’язуючи проблему корекції та систематизації уявлень про об’єкти і явища навколишнього світу, накопичені дитиною до школи, розвитку спостережливості, уміння помічати, аналізувати істотні ознаки природи рідного краю, учений тим самим сприяв формуванню інстинкту місцевості: «Цей інстинкт місцевості буває іноді сильною природженою здатністю, але найчастіше варто зміцнювати і розвивати і у всякому разі направляти як здібність надзвичайно корисну і в навчанні, і в практичному житті» [10, 319].

Розробку методики початкового навчання, основою якої було використання наочності, матеріалів власних спостережень і практичного досвіду дітей по пізнання своєї місцевості, продовжив послідовник ідей К. Ушинського, відомий педагог і методист М. Корф. В організованих М. Корфом школах серед навчальних предметів були такі, як природознавство, наочне навчання і світознавство, вивчення яких було природно пов’язано з уявленнями і враженнями дітей, одержаними від пізнання природи і суспільного життя свого краю.

Однією з найважливіших методичних рекомендацій педагога з організації початкового навчання було використання під час занять як наочність зібраних самостійно вчителями та учнями місцевих матеріалів. У створеному М. Корфом керівництві для діячів земських шкіл «Російська початкова школа» (1870) він наголошує: «Кожен учитель, який любить свою справу, не нехтуватиме жодним

випадком, для того, щоб поступово скласти колекцію каменів, рослин, металів, зубів, хутра та інших частин тварин, тканин і різних фабричних творів» [1, 191]. Відзначаючи особливу практичну значущість початкового навчання основ природничих знань, у передмові до своєї книги «Наш друг» М. Корф пише: «Ми зобов'язані розплющити селянину очі на весь навколишній його світ, створюючи таким чином ту основу, на якій згодом можуть бути затверджені ґрунтовні відомості із сільського господарства...» [3, 106].

Ідею поєднання у процесі навчання пізнання законів природи із сільськогосподарською працею пропагував відомий просвітитель і педагог XIX століття О. Духнович, який, ратуючи за організацію землеробських робіт не тільки як чинника пізнання, але й чинника становлення особистості, у своєму навчальному посібнику «Народна педагогія» (1857) обґрунтовує необхідність організації у школах пришкільної ділянки: «Для того таже потребно есть, чтобы повсюду к школе належала большая загорода (огород) или сад, в котором дети забавляти моглися и к науке правильного земледелия упражнялися» [4, 347]. Прихильник народності освіти О. Духнович виступав за навчання рідною мовою, виховання у дітей любові до рідного краю, розвиток відчуття патріотизму й самовідданості стосовно своєї Батьківщини.

Під впливом прогресивних ідей К. Ушинського і його послідовників були створені перші підручники предметів природного циклу, автори яких уважали за потрібне організовувати вивчення природи на місцевому матеріалі. Яскравими прикладами реалізації принципу вивчати природу з «найближчого для них місця» є один з перших підручників географії Ф. Студітського (1840), «Тетрадь всеобщей географии» М. Тимаєва (1848), «Начальные основы географии» С. Барановського (1853), «Уроки географии» Д. Семенова (1860), «Элементарный курс географии за синтетическим методом» С. Нікітіна (1874 – 1875), «Элементарное обучение» М. Овчиннікова (1876) та інші.

Відомий послідовник ідей К. Ушинського Д. Семенов обґрунтовував необхідність уведення курсу «отечествоведения» як основи початкового курсу географії. Педагог відзначав, що починати вивчення географії необхідно саме з освоєння місцевих умов життя учнів, знання про які вони одержують не з книг, а в результаті власних спостережень. Ці педагогічні рекомендації по суті були першим обґрунтуванням краєзнавчого принципу викладання географії у школі.

На думку вченого, вивчення природи, історії, населення рідного краю є основою не тільки для створення цілісної системи знань, але й дійовим

способом формування духовності, національної самосвідомості учнів. Д. Семенов наголошував, що саме місцеві умови життя народу є фундаментом формування і розвитку характерних рис нації.

Д. Семеновим у загальних ознаках були розроблені програми з «отчизноведения» та «отечествоведения», які могли бути видозмінені залежно від особливостей краю. Відповідно до програми курс «отчизноведения» припускав початкове дворічне вивчення рідного краю, перший рік якого припускав накопичення в доступній для дітей формі фактів та уявлень про природу, населення, господарство своєї місцевості у процесі спостереження і практичної діяльності. Другий рік освоєння курсу припускав вивчення і синтез цих фактів, виявлення відносин між ними, узагальнення уявлень в єдиний образ рідного краю, що відображає його сутнісні характеристики.

Логічним продовженням «отчизноведения» Д. Семенов убачав вивчення «отечествоведения», яке було розраховано на два роки навчання у 3–4-х класах гімназій. Програма курсу припускала вивчення географічних, фізико-біологічних, антропогеографічних і культурно-історичних особливостей місцевості, що дозволяло забезпечити розуміння основних взаємозв’язків між людиною і природою, природних процесів і чинників, які зумовили специфіку історичного розвитку людини в певній місцевості.

Реформаторські ідеї педагогів того часу були зумовлені необхідністю докорінно змінити стан викладання природничих дисциплін у школі, яке в середній школі переважно було подано зазубрюванням різнорідних, не пов’язаних між собою відомостей, без пояснення сутнісних характеристик компонентів природи, показу їх практичної значущості. Часто у школах природні дисципліни викладали не географи, біологи, фізики, а вчителі інших спеціальностей. Так, до 80-х років XIX століття в університетах не існувало кафедр географії, які могли б здійснювати підготовку вчителів географії для нижчих і середніх шкіл. Кафедри географії були відкриті в університетах країни тільки у 1885 р., у короткий термін вони виконали велику роботу з організації університетського викладання географії.

Університетська географічна школа кінця XIX – початку XX століття, яскравими представниками якої є Д. Анучин, А. Краснов, П. Кротов, Е. Петрі та інші, визначаючи завдання географії та методики її викладання, виступала проти механічного заучування набору географічних даних, на пов’язаних між собою і тим самим позбавлених сенсу і значення. Подібний схоластичний тип

викладання, що не припускає активізації розумової діяльності учнів, використання наочності і спостережень, на думку Д. Анучина, не міг сприяти загальному розвитку учнів, формуванню у них необхідної суми знань, що само по собі є серйозною перешкодою для отримання загальної освіти: «Якщо учень не отримує належного уявлення про зв'язок між різними географічними явищами і про їх взаємні відносини і залежність, то обтяження пам'яті призводить тільки до її стомлення, до незадоволеності, до втрати інтересу, до нездатності сприймати істотне і відокремлювати його від другорядного, та й те, що засвоєно пам'яттю, не знаходячи підтримки в уяві і висновку, забувається і втрачається без жодної користі для цілей освіти» [7, 38].

Висновки. Ретроспективний аналіз засвідчує, що на початку XIX століття в результаті соціально-економічних перетворень у країні були проведені реформи в галузі народної освіти, що передбачали підвищення ефективності викладання природних наук, шляхом використання у процесі навчання матеріалів місцевої природи. Проте реформи цього часу практично не вплинули на схоластичний тип навчання у школах.

Наприкінці XIX століття під впливом реформаторських ідей прогресивних педагогів того часу на противагу схоластичному типу викладання у процесі вивчення природних дисциплін у школі активізується використання наочності і безпосередніх спостережень за природними об'єктами та явищами своєї місцевості з метою пояснення характеристик компонентів природи, показу їх практичного значення.

Багато вчених, філософів, просвітителів, громадських діячів вели активну педагогічну роботу з удосконалення навчального процесу у школі. Особливого значення в розвитку природничого краєзнавства набувають педагогічні ідеї К. Ушинського, М. Корфа, О. Духновича, Д. Семенова, які розкривали значущість матеріалу про природу навколишньої місцевості для розуміння основних закономірностей і взаємозв'язків елементів органічного і неорганічного світу, практичного використання в повсякденному житті, обґрунтовували необхідність створення образу рідного краю як сукупності істотних характеристик, що зумовлюють формування і розвиток характерних рис нації.

Великий внесок у розвиток природничого краєзнавства зробили університети, які активно займалися пропагандою природничих знань, важливим елементом яких було вивчення «найближчого місця», здійснювали підготовку педагогів, які надалі заклали основи теоретичного і практичного краєзнавства.

Перспективними напрямами дослідження означеної проблеми вважаємо аналіз діяльності і внеску громадських організацій і періодичних видань у розвиток природничого краєзнавства в системі шкільної освіти кінця XIX – початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калиниченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Вессель Н. Местный элемент в обучении / Н. Вессель // Учитель. – 1862. – С. 815–867.
3. Егоров С. Ф. Выдающийся русский педагог второй половины XIX века / С. Ф. Егоров // Советская педагогика. – 1984. – № 8. – С. 102–108.
4. Машталер О. В. Педагогічна і освітня діяльність О. В. Духновича / Машталер О. В. – К. : Наукова думка, 1966. – 437 с.
5. Паначин Ф. Г. Учительство и революционное движение в России (XIX – начало XX в.) : историко-педагогические очерки / Паначин Ф. Г. – М. : Педагогика, 1986. – 216 с.
6. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : нариси / [М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін.]. – К. : Рад. шк., 1991. – 384 с.
7. Строев К. Ф. Методические взгляды Д. Н. Анучина и его деятельность в школьной географии / К. Ф. Строев // География в школе. – 1950. – № 1. – С. 35 – 39.
8. Ушинский К. Д. Собраний сочинений : [в 11 т.] / [ред. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский]. – М. – Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 3: Педагогические статьи 1862–1870. – 1948. – 691 с.
9. Ушинский К. Д. Собраний сочинений : [в 11 т.] / [ред. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский]. – М. – Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 4 : Детский мир и Хрестоматия. – 1948. – 679 с.
10. Ушинский К. Д. Собраний сочинений : [в 11 т.] / [ред. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский]. – М. – Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 6 : Родное слово. Книга для детей. Родное слово. Книга для учащих. –1949. – 447 с.
11. Яхонтов А. А. Краеведение и школа / А. А. Яхонтов // Вопросы краеведения : сб. докл., сделанных на Всерос. конф. научн. общ-ва по изучению мест. края в Москве в дек. 1921 года / [под ред. В. В. Богданова]. – Нижполиграф, 1923. – С. 35–43.

УДК 37.018.1 (430)

Г.І. Чирікова
Слов'янський державний
педагогічний університет

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ РОДИНИ У СУЧАСНОМУ СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ В НІМЕЧЧИНІ

У статті визначено, яку роль відіграють особистісні ресурси родини, а саме бабусі й дідусі, у сучасному сімейному вихованні в Німеччині.

В статье определено, какую роль играют личностные ресурсы семьи, а именно бабушки и дедушки, в современном семейном воспитании в Германии.

The article deals with the role of the personal ressours of the family, namely grandparents, in the modern family education in Germany.

Постановка проблеми. Історично так склалося, що усвідомлення себе як частини великого роду є рисою менталітету слов'янських народів. Споконвіку наші пращури знали свій рід до "сьомого коліна", з колиски нам прищеплювалося розуміння того, що ми не одні у світі, що у нас є близькі люди. Типовим для українців є шанобливе ставлення до бабусь і дідусів, до більш старших поколінь, показовим для нашого народу є називання своїх дітей їх іменами.

Така ситуація, на жаль, не є характерною для всіх народів. Можливо, витоки цих відмінностей полягають у тому, які цінності переважають у педагогічних системах певних країн. Так, за результатами досліджень М.О. Желуденко, у переліку життєвих цінностей українців третю сходинку посідає сім'я, а, скажімо, в ієрархії жителів Німеччини – шосте, поступившись толерантності і миру [1, 47], що досить логічно, з огляду на історичні події у державі минулого століття. Звичайно, значення родини для німецьких громадян не треба применшувати, але об'єктивні факти свідчать, що інститут сім'ї, а разом з тим ставлення до різних поколінь свого роду у нас різне: у українців ці стосунки більш теплі та інтимні, а у німців – шанобливо-відсторонені. Незважаючи на це, у вихованні дітей представниками обох народів певною мірою використовуються особистісні ресурси сім'ї, які впливають на визначення мети та стилю виховання. Особистісні ресурси родини визначаються, по-перше, її складом (наявністю обох батьків, братів та сестер, бабусь та дідусів), по-друге, такими якостями старших родичів, як стан здоров'я, характер, рівень і вид освіти, індивідуальні смаки, ціннісні орієнтації тощо [2, 90]. Зміст сімейного виховання та його результати прямо залежать від того, як та якою мірою буде залучатися позитивний досвід родини до процесу становлення дитячої особистості, особливе місце у ньому посідає старше покоління – бабусі й дідусі малюка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємостосунки трьох поколінь однієї родини – бабусі й дідуся, батька й матері і дітей – достатньо розроблена психологами проблема, проте в педагогіці вона ще потребує подальшого вивчення. Доктор педагогіки Юта Ецаріус, яка у результаті своїх досліджень особливостей виховання дитини у сім'ї із трьох поколінь у Німеччині окреслює це питання як актуальне, уважає, що воно обов'язково має стати темою розробок у найближчий час [3, 273].

Спроби дослідження ролі бабусь і дідусів у німецькій педагогіці робили

австрійський педагог Ерхард Хвойка у книзі “Історія ролі бабусь і дідусів з 16 по 20 ст.” (2002 р.), в якій розкриваються особливості розвитку взаємостосунків між бабусями і дідусями та молодшим поколінням, у тому числі й німецьких сімей, адже за історичних обставин сучасні Австрія і ФРН тривалий час входили до складу однієї держави; Юта Ецаріус, яка у праці “Сімейне виховання з урахуванням історичних змін. Вивчення особливостей виховання та виховного досвіду трьох поколінь однієї родини” (2002) не тільки проаналізувала взаємостосунки трьох поколінь у минулому столітті, але й проілюструвала приклади їх реалізації за допомогою розповідей мешканців однієї з федеративних земель країни.

Питання співвиховання маленької дитини бабусями і дідусями разом з батьками та їх вплив на сімейне виховання вивчається в доробках сучасних німецьких психологів та педагогів Фолькера Армгайна (“Роль дідуся й бабусі у сім’ї та їх альтернативи”), Міхаеля Ільґнера (“Роль батьків і бабусь з дідусями у процесі розвитку дитини”), Гельґи Ґюртлєр (“Коли батьки стають бабусями й дідусями”), Інґрід Ляйфґен (“Якщо дідусь з бабусею втручаються у виховання”), Лоре Шульц-Вільд (“Онуки! Онуки! Посібник для бабусь і дідусів”).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ураховуючи актуальність означеної проблеми, маємо на меті визначити, яку роль відіграють особистісні ресурси родини, а саме бабусі й дідусі, у сучасному сімейному вихованні в Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Поява нового члена родини – це не тільки перехід молодих людей у статус тата й мами, але й перехід їх батьків у категорію бабусі й дідуся. Дідусь і бабуся – це представники двох родів, які є батьками батьків дитини [5]. Ступінь залучення старшого покоління до виховання онуків залежить від багатьох чинників: від сімейних традицій, від того, чи брали участь бабусі й дідусі минулих поколінь у вихованні онуків, від того, чи займаються вони ще професійною діяльністю, та, зрештою, від бажання бабусі й дідуся надавати допомогу у вихованні і від потреби дітей користатися нею.

Здійснити аналіз сучасного стану розробленості проблеми ролі німецьких бабусь і дідусів у вихованні онуків допоможе вивчення історичного аспекту цього питання.

Дізнатися про участь старшого покоління у вихованні дитини до XV – XVI ст. досить важко через відсутність писемних пам’яток, які б засвідчували якість цих стосунків. Різноманітні гравюри, перші спроби

книгодрукування і результати сучасних досліджень науковців [3; 10] дають нам змогу з урахуванням соціально-економічних, демографічних та історичних особливостей розвитку Німеччини зробити такі висновки: участь дідусів і бабусь у вихованні онуків залежала, по-перше, від умов проживання (разом з ними чи окремо), по-друге, від соціальної приналежності роду до певної категорії населення (знаті, бюргерів, селян чи, починаючи з XIX ст., робітників). Спільною для всіх соціальних прошарків формою проживання була до XVIII ст. велика родина під одним дахом, де дуже часто малюк у сім'ях бюргерів та селян знаходився або біля бабусі, коли вона готувала обід чи займалася шиттям, або біля дідуся, який міг майструвати, наглядаючи за онуками [4, 28]. Така участь старшого покоління у вихованні дитини не вважалась "педагогічним" заняттям, а була звичайним проявом повсякденного життя. У заможних родинах навіть батьки бачили дитину 1 – 2 рази на день, інший час ними опікувалися наймані жінки, то ж говорити про участь діда та баби у сімейному вихованні малечі немає сенсу. Зі зростанням економіки і поступовим переходом сімейного співіснування у форму "малої родини" на поч. XX ст. участь старшого покоління у сімейному вихованні зменшилась і спостерігалась лише у деяких селянських родинах, тому що в цей період розпочалася міграція родин із сел у міста, а із міст у мегаполіси. Така ситуація тривала до поч. XX ст., а після закінчення Другої світової війни вона кардинально змінилась, адже багато дідусів та бабусь змушені були розв'язувати всі проблеми з виховання дітей у результаті загибелі їх батьків під час воєнних дій.

Соціальної різниці між верствами населення у цей час майже не спостерігалося і до моменту об'єднання Німеччини у 1990 році, ступінь участі дідусів та бабусь у сімейному вихованні ФРН і НДР майже не відрізнявся – вони не проводили багато часу з онуками через такі причини: діти здебільшого мешкали з батьками окремо від дідуся й бабусі; старше покоління повинно було працювати, оскільки мали невелику суму державного пенсійного забезпечення; рівень тривалості життя в обох країнах був не надто високим, тому сповна насолодитися спілкуванням з онуками могла лише не значна кількість представників старшого покоління країни.

Порівняно з 1900 роком тривалість життя зросла більше ніж на 30 років і ця тенденція прогресує: якщо зараз німецькі чоловіки живуть у середньому 75,4 роки, а жінки – 81,2 роки, то у 2050 році такий поріг зросте до 81,1 і 86,6 років відповідно [9]. Це зумовлено покращанням рівня медичного обслуговування,

поступовою заміною фізичних видів праці на інтелектуальні. Уявлення про бабусь, які в'яжуть панчохи онукам, і дідусів, які палять трубку, сидячи у кріслі-гойдалці перед каміном, давно не відповідають дійсності. Наприкінці першого десятиліття XXI ст. дорослі, які раніше звалися літніми людьми, ведуть активний спосіб життя.

Одна з основних відмінностей між німецькими та українськими дідусями й бабусями полягає у чіткому усвідомленні німцями того факту, що вони вже здійснили свій батьківський обов'язок і тепер мають право спостерігати за зростанням і дорослішанням нового покоління своєї родини з боку, утримуючись від безпосередньої відповідальності за розвиток дитини, адже основні лінії виховання визначають її батьки. Тепер стосовно до маленької дитини вони мають право використовувати не слово "повинен, мушу", а слово "можу". Можу не перейматися тим, що в дитини нова ґуля (свої діти мали їх безліч, проте виросли); що у 13 місяців онук не бігає так спритно, як сусідський хлопчик; що онучка не з'їдає все, що приготувала мама, а тільки те, що їй до смаку [6]. Дорослі отримують довгоочікувану можливість займатися улюбленими справами, зустрічатися з друзями тощо. Свідченням цього є результати дослідження опитувань людей старшого покоління Юти Ецаріус, яка стверджує, що лише окремі бабусі (і зовсім поодинокі дідусі) кінця XX ст. брали активну участь у вихованні онуків [3, 215].

Позиція сучасних німецьких дідусів і бабусь – не бути завжди у розпорядженні своїх дітей [6]. Відомо, що діти, крім задоволення, додають ще й психологічного стресу, про це особливо важливо пам'ятати, коли мова йде про категорію "літніх" людей, в яку дорослі переходять після появи онуків [8]. Саме з цієї причини дідусі й бабусі Німеччини не проводять з онуками більше часу, ніж вони того бажають, і не соромляться повідомляти про це своїм дітям, бо ж бути коло ліжка немовляти кілька ночей на місяць, взяти дитину на вихідні, а потім наводити порядок у перевернутому догори дном будинку вже досить важко людині 60 років [6]. Крім того, у дитини є тато й мама, які мають нею опікуватися.

Показовим для Німеччини є той факт, що батьки малюків адекватно сприймають бажання дідусів та бабусь не змінювати свій звичний ритм життя. Підтвердженням цього стало масове застосування послуг гувернантів-іноземців (часто це студенти старших курсів або випускники педагогічних університетів, які закінчували факультети іноземних мов). Оплата за таку роботу невисока порівняно із вартістю години фахівця-педагога з Німеччини, крім того, дитина

змалечку звикає до комунікації з представниками іншої культури. Але в такий спосіб старше покоління родини, на нашу думку, ще більше віддаляється від процесу виховання дитини і спроба їх батьків зберегти свободу дій бабусь і дідусів насправді може стати початком припинення традиції виховання онуків старшими членами родини.

З другого боку, Г.Х. Ґюртлєр застерігає бабусь і дідусів, особливо тих, хто втратив партнера, захоплюватися опікуванням онуків. Такі дорослі проводять з малечею навіть більше часу, ніж таке спілкування дає їм утіху. Згодом вони забувають про своє приватне життя і присвячують себе вихованню малюка, розуміючи, що насправді вони є тільки помічниками батьків дитини і визначати стиль виховання, вирішувати стратегічні питання її розвитку вони не будуть. Треба намагатися не відходити від стилю життя, притаманного дорослому до появи нової маленької людини в родині. Тоді бабусям і дідусям не буде так болісно сприймати той факт, що, наприклад, онук обере місцем свого відпочинку юнацький табір, а не затишний бабусин будинок. З огляду на це, бабуся чи дідусь повинні усвідомлювати заздалегідь, яким буде стиль їх спілкування з онуками.

Стилі поведінки з онуками, притаманні німцям старшого покоління, ми намагатимемось розкрити, спираючись на результати досвіду роботи Г.Х. Ґюртлєр з різними родинами [6]. Отже, ураховуючи той факт, що жінки живуть у середньому довше, ніж чоловіки, і що вони є більш емоційними порівняно з представниками сильної статі, жіночих стилів спілкування з онуками нараховується більше, ніж чоловічих:

- бабуся, яка надто пильно піклується про малечу. На її думку, батьки все одно не зможуть правильно виховати дитину, тому процес сімейного виховання без її втручання не буде стовідсотково вдалим;
- бабуся, для якої виховання полягає в тому, щоб дитина вживала тільки якісну їжу й обов’язково у визначений час;
- сучасна бабуся виглядає, ніби вона – мама дитини, стежить за собою, займається спортом та відвідує салони краси. Вона любить онуків, але не буде заперечувати, якщо проблеми з ними батьки вирішуватимуть без її участі;
- бабуся, яка завжди захищає дитину, навіть коли в цьому немає потреби, їй здається, що її онуків увесь час ображають і тільки вона їх розуміє;
- бабуся, сенсом життя для якої є знати подробиці того, як минув день онука у дитсадку чи школі, що він їв, за що отримав оцінки, тощо;

- емансипована бабуся: усі чоловіки у родині – її таємні вороги, і правильно виховати онука може тільки жінка, тобто вона, за допомогою матері дитини;

- бабуся, яка виховує онуків, не нагадуючи про це своїм дітям кожної хвилини. Її завдання – не образити кого-небудь, налагодити відносини в конфліктній ситуації, її улюблене прислів'я: "Мені добре, коли всім навкруги добре".

Для поведінки німецьких дідусів характерними є такі стилі спілкування з онуками:

- дідусь, який завжди готовий утілити нову ідею у грі, що придумав онук;
- дідусь, який не задоволений новим поколінням німецьких громадян, уважає, що воно погано виховане, але водночас не намагається долучитися до процесу виховання онуків;
- дідусь, який характеризується хаотичним підходом до виховання: він забуває тепло вдягнути дитину, може переплутати час, коли онука треба забирати з дитсадка, але загалом намагається робити все якнайкраще;
- дідусь, який завжди свариться з батьками онуків, тому що впевнений, що краще за нього ніхто не може знати, як треба їх виховувати;
- дідусь, який незгодний з рівнем витрат на ведення домашнього господарства взагалі і, скажімо, на прогулянку з онуком зокрема. Він упевнений, що більшість коштів, які витрачаються на дитину, можна було заощадити, привчаючи онуків таким чином до економії.

Природно, що стиль поведінки бабусі й дідуся з онуками залежить від багатьох чинників, але більшість представників старшого покоління сьогоднішньої Німеччини наслідує стилі виховання, притаманні їх батькам [3, 255]. Проте, беручи до уваги той факт, що сучасні бабусі й дідусі мають можливість застосування наукового підходу до процесу виховання, подібна ситуація може змінитися вже у найближчі роки.

Яким би не був стиль поведінки бабусі чи дідуся з онуком, переймаючи нову для себе роль, дорослі не втрачають своєї функції батьків і завжди будуть ними залишатися. Враховуючи це, дуже важливо не проектувати свої стосунки з дітьми на поведінку з онуками. На думку дитячого психотерапевта Міхаеля Ільґнера, удалими стосунки між дідусем, бабусею й онуками будуть тоді, коли старше покоління дотримуватиметься таких правил: намагатися установлювати діалогічні відносини; визнавати самостійність дитини, не стежити за кожним її

кроком; давати їй більше свободи; не переходити межу у спілкуванні, аби дати можливість онукам не забувати про вік, досвід бабусі й дідуся, і виховувати таким чином почуття поваги до себе; не ставитися до онуків як до дітей [7].

Якщо ми уважно простежимо, то оминати ці поради, робити навпаки – це основні кроки до встановлення раціональних зв'язків між батьками та дітьми, але старшому поколінню потрібно чітко усвідомлювати, що відносини онуків з дідусем та бабусею повинні бути іншими, ніж з батьками.

Обрати правильний стиль поведінки з онуками німецьким дідусям та бабусям допомагає як завжди держава. На початку 90-х років минулого століття Міністерство у справах жінок, літніх людей та молоді ініціювало цілу низку проектів з метою поліпшення стосунків та налагодження діалогу між поколіннями. Якщо в окремих дідусів та бабусь виникають проблеми у спілкуванні з онуками, то вони можуть відвідати «Курси для бабусь і дідусів», які проводяться при педагогічних факультетах вищих навчальних закладів майже у всіх федеративних землях; користувачі Інтернету мають змогу ознайомитися з цікавою і важливою інформацією на сайті для бабусь і дідусів www.grosseltern_report.de; по всій країні функціонують кабінети психологів, де дорослим допомагають розв'язати сімейні проблеми, зокрема ті, що стосуються виховання бабусями й дідусями своїх онуків.

Висновки. У результаті вивчення особистісних ресурсів родини (а саме, бабусь і дідусів) у сімейному вихованні в Німеччині, доходимо таких висновків:

- стиль життя переважної більшості представників старшого покоління сучасної Німеччини не передбачає постійної їх участі у вихованні онуків;
- проблема відносин з онуками розглядається дідусем чи бабусею з раціоналістичної точки зору, в її центрі – знаходиться не дитина, а вони самі;
- існує багато стилів поведінки бабусь і дідусів з онуками, проте тенденція до наслідування методів сімейного виховання пращурів переважає;
- питання налагодження стосунків між поколіннями сьогоднішньої Німеччини вирішується на державному рівні;
- головну роль педагога у сімейному вихованні Німеччини відіграють батьки, і тільки в окремих випадках – старше покоління.

Як противага ситуації в Німеччині, цікавим нам видається вивчення особистісних ресурсів родини в українському просторі, адже у вітчизняній педагогіці роль старшого покоління в сімейному вихованні ще недостатньо розкрита.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желуденко М. О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Желуденко Марина Олександрівна. – К., 2006. – 223 с.

2. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ.пед.вузов / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия, 1999. – 184 с.

3. Ecarius J. Familienerziehung im historischen Wandel. Eine gualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. – Opladen : Lecke + Budrich, 2002. – 288 s.

4. Emmerling Th. Karriere mit dem Kind? Kinderbetreuung in Deutschland. – Düsseldorf : Zebulon – Verlag, 1994. – 226 s.

5. Großeltern [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://de.wikipedia.org/wiki/Großeltern.

6. Gürtler H. Wenn aus Eltern Großeltern werden [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_1102.html.

7. Ilgner M. Die Rolle von Eltern und Grosseltern in der kindlichen Entwicklung [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.sspberatung.de/moodle/file.php/1/GP_Vortraege/Vortrag_Ilgner_Maerz_2007.pdf.

8. Leifgen I. Wenn Grosselrensich in die Erziehung einmischen [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_998.html.

9. Petzold M. Die Lebenserwartung steigt und steigt. Werden die Deutschen bald 100 Jahre sein? [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung.

10. Staudt R., Voltz G. Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte / R. Staudt, G. Voltz. – Frankfurt am Main : Insel Verlag , 1979. – 260 s.

УДК 37(09) (477.46)

Шумаєва С.П.
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ АМЕРИКИ ТА ПРОВІДНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

У статті здійснено аналіз тенденцій розвитку дистанційного навчання іноземних мов у закладах середньої освіти Америки та провідних європейських країн; подано конкретні програми дистанційного навчання; визначено їх педагогічний потенціал.

В статье осуществлен анализ тенденций развития дистанционного обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях Америки и ведущих европейских стран; предоставлены конкретные программы дистанционного обучения; определен их педагогический потенциал.

The article deals with the tendency analysis of foreign languages distance learning in high educational establishments of America and leading European countries. The programmes of distance learning are evaluated.

Постановка проблеми. Невпинний процес переходу сучасного суспільства до нового, інформаційного етапу поступу, що супроводжується низкою економічних, політичних та соціальних змін, обгрунтовує на нагальну потребу в реформуванні системи освіти. Розвиток та широке використання нових інформаційних та комп'ютерних систем, зокрема глобальної мережі Інтернет, відкриває нові перспективи та можливості щодо вдосконалення світової освітньої системи. Це відбувається, з одного боку, завдяки технічному оснащенню освітніх установ, а з другого – завдяки впровадженню нових методів, форм і видів навчання. Сукупність цих складових забезпечує якісно новий рівень навчання, що орієнтований насамперед на активізацію пізнавальної діяльності учнів, забезпечення рівного доступу до освіти, освіти впродовж життя тощо. Це досягається, зокрема, і використанням нових технологій, серед яких гідне місце посідає дистанційне навчання. Країнами, що є провідними у створенні та впровадженні подібних педагогічних тенденцій, є США, Канада, Норвегія, Італія, Німеччина, Іспанія, Франція.

Мета статті – здійснити аналіз тенденцій розвитку дистанційного навчання іноземних мов у середніх закладах освіти Америки та провідних європейських країн. **Завдання**, що ставилися перед нами: проаналізувати тенденції розвитку дистанційного навчання іноземних мов у закладах середньої освіти; визначити переваги дистанційної освіти порівняно з традиційною формою навчання; окреслити основну аудиторію слухачів дистанційних курсів; установити чинники, що спричинили появу такої форми навчання; а також визначити форми контролю успішності студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на те, що термін "дистанційна освіта" можна використовувати для позначення навчання, яке ґрунтується на передачі знань на відстані, такий вид діяльності зазвичай передбачає використання супутника чи інших телекомунікаційних технологій.

Існують різні підходи до трактування цього явища в педагогіці, проте майже всі вони зводяться до єдиного знаменника – процесу, за якого той, хто навчає, знаходиться віддалено у просторі і часі від того, хто навчається [11]. Така форма навчання здійснюється засобами листування, телебачення, відеозв'язку, телефону. Так, у західних суспільствах уже звичним є поняття "мобільного навчання" [1]. Останні моделі мобільних телефонів, оснащені великою кількістю інтелектуальних функцій, реалізують більшість базових функцій портативних комп'ютерів і можуть бути використані безпосередньо для

отримання її опрацювання навчальної інформації. Деякі моделі мають убудовану відеокамеру і підтримують формат відеоконференцій. Проте зазначимо, що дистанційне навчання не є альтернативою традиційним формам, воно розглядається як новітня форма навчання, яка, використовуючи кращі традиційні та інноваційні методи й засоби, дає змогу навчатися у зручний час і зручному місці [2].

Вітчизняні науковці присвятили цій тематиці низку досліджень. Вони стосуються перш за все досвіду дистанційного навчання в зарубіжних країнах [5, 22 – 29; 6, 31 – 35], інформаційно-програмного забезпечення дистанційної освіти [4] та інших питань, пов'язаних з цією проблемою [3; 7, 209 – 212]. Ми важжаємо за потрібне дослідити питання дистанційного навчання саме іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти Америки та провідних європейських країн.

Аналіз літератури дав змогу зробити висновок про те, що дистанційна освіта має низку переваг порівняно із традиційною формою навчання. Серед них можна виділити такі:

- посилення зацікавленості у власній освіті;
- збільшення обсягу доступної інформації;
- отримання можливості спілкування з професіоналами, однодумцями, консультування у фахівців високого рангу;
- збільшення евристичної складової навчального процесу;
- зростання інтенсивності навчання;
- поліпшення психологічного настрою;
- скорочення терміну засвоєння матеріалу;
- можливість отримання освіти незалежно від віку, соціального стану, часу та місця перебування.

Мовна освіта за дистанційною технологією значною мірою адресована тим, хто:

- має бажання самостійно оволодіти певним курсом програми та отримати сертифікат, склавши екстерном іспит;
- має бажання поглибити свої знання;
- незадоволений рівнем викладання певного курсу у традиційних закладах освіти;
- хоче ліквідувати прогалини у своїх знаннях через пропуски, хворобу чи з інших причин ;

- не має фізичної можливості відвідувати заняття у традиційних закладах освіти;
- має бажання отримати додаткову освіту тощо.

Ідея впровадження дистанційної освіти не є новою для світової педагогіки. Уперше про неї заговорили ще в Англії 120 років тому. Проте загального визнання вона дістала лише на початку XX століття. Саме на той час припадає бум навчання шляхом листування. Так, у 1900 р. кількість тих, хто навчався дистанційно, сягала лише 100 тис. осіб. В Європі одним із перших став Кембриджський університет, який застосовував подібну форму навчання для тієї когорти студентів, які з певних причин не відвідували традиційні заняття. У Голландії у 50-х роках XX століття за допомогою листування навчалися 400 тис.чол. Нині у США щорічно здобувають освіту вдома понад 3 млн чоловік. Ця країна на сьогодні є лідером щодо кількості та якості дистанційних курсів, які, до речі, не поступаються традиційним. Вони поширені на всіх освітніх рівнях – від середньої школи до післядипломної освіти. Потреба у виникненні такої форми освіти у США була зумовлена низкою промислових, економічних і соціальних чинників. Так, у 1983 р. американська школа мала у своєму арсеналі лише один комп'ютер на 125 учнів, а у 1995 р. уже 9 учнів працювали за одним комп'ютером. У 1994 р. країна витратила понад 3 млн доларів на оснащення шкіл комп'ютерами та мережевою технікою. Одночасно за окремі кошти були придбані відеомагнітофони, факсимільні апарати, телефонні лінії, а також технології, пов'язані із професійною підготовкою. Ще у 1994 р. президент США Б. Клінтон підписав законопроект "Рубежі 2000 року. Закон про освіту в Америці", який передбачав забезпечення доступу всіх шкіл до національної інформаційної інфраструктури. Це збільшило асигнування на придбання та встановлення нової техніки у школі. З боку Федерального уряду цей закон також гарантував сприяння покращанню академічної освіти учнів [12].

Наступним кроком стало впровадження у 1996 р. розділу 254 "Закону про реформу телекомунікацій", який передбачав пільгові тарифи на послуги, а також широкий доступ шкіл та бібліотек до інформаційних ресурсів. Крім того, Федеральна комісія ухвалила рішення про виділення на пільгових умовах частотного діапазону для їх підключення до глобальної мережі. Як результат, були запроваджені курси дистанційного навчання майже для всіх дисциплін, у тому числі і для іноземних мов. Такі курси у США були розроблені ще й з метою забезпечення рівного доступу до навчання учнів міських, особливо сільських,

шкіл, які відчували певну обмеженість як у навчальних дисциплінах, так і у викладацькому складі. Можна також говорити про значний потенціал дистанційної освіти під час навчання тих іноземних мов, які викладаються не так широко. З другого боку, провідним принципом дистанційної освіти є забезпечення поступовості та поетапності опанування іноземної мови у тих випадках, якщо цілісне та регулярне її вивчення неможливе [10]. Такий підхід до навчання значно розширив уже існуючі методи та засоби навчання – мовні лабораторії, телебачення тощо.

У США кількість програм з дистанційного навчання іноземних мов невпинно збільшується. Як результат, принаймні 6 штатів запропонували свої програми вивчення іноземних мов за допомогою супутникових телекомунікаційних технологій. Більшість таких курсів транслюється через центральний офіс за посередництвом місцевих учителів-асистентів, які співпрацюють з учнями. Дві області в Меріленді пропонують свої інтерактивні програми дистанційної освіти, які передбачають використання стандартних кабельних технологій, а державний департамент освіти в Міссісіпі розглядає можливість використання волоконно-оптичних технологій.

Значну увагу щодо вивчення іноземних мов дистанційним шляхом приділяють британський та канадський уряди. Так, британська національна програма навчання французької мови засобами радіо і телебачення запровадила видання журналу, який ґрунтується на мовному курсі. Застосувати на практиці набуті таким шляхом знання можна під час телефонних дискусій щодо змісту журналу з представниками дослідницької групи. Подібна програма була розроблена й канадськими дослідниками. Така програма вивчення мови через телефонний зв’язок була запроваджена в Манітобі, Онтаріо та Британській Колумбії. Учні опрацьовували юніти в робочих зошитах, використовуючи аудіозаписи. Учитель мав забезпечувати зворотний зв’язок через телефон. Він записував телефонну розмову і надсилав запис для опрацювання учням. Така практика телефонних розмов сприяла покращанню мовленнєвих навичок учнів. Оцінка діючої програми, що здійснювалась у 1988 р., засвідчила задоволення результатами як учителів, так й учнів. Досягти таких результатів можна було за умови дотримання певних вимог:

- живий зв’язок між учителем та учнем упродовж опанування всього курсу;
- обов’язкова присутність учителя-координатора;

- регулярне використання різноманітних медіа (комп'ютерів, пристроїв розпізнавання мовлення, аудіокасети та книги, що розроблені спеціально для дистанційного навчання);
- участь та підтримка адміністрації;
- використання електронних поштових скриньок чи безкоштовних телефонних розмов.

Проте подібні програми вивчення іноземних мов були розкритиковані освітянами як такі, що забезпечували лише односторонню презентацію матеріалу, і прирівнювалися до вивчення іноземної мови за допомогою відеокасет. Успіх же дистанційної освіти в розвитку навичок володіння іноземною мовою залежить від можливості навчальних програм забезпечувати саме двосторонній зв'язок між учасниками навчання, який дозволить учителю на будь-якому етапі навчання спілкуватися з учнем, коригувати його діяльність, тобто взаємодіяти.Однак такий спосіб навчання не є дешевим. Використання супутникового зв'язку для справжньої телекомунікації, яка значно відрізняється від простої відеокомунікації, усе ще залишається розкішшю для багатьох країн. Телевізійні сигнали, що мають передавати великі обсяги інформації, є більш коштовними порівняно з тими, що забезпечують лише голосові сигнали. Щоб зменшити обсяг інформації, а, як результат, і витрати на зв'язок, нові інформаційні технології стискують аудіо-та відеосигнали для передачі. Вони також оновлюють відеозображення в уповільненому темпі. Хоча такий рівень навчання може забезпечити навіть проведення відеоконференцій, проте відеозображення не завжди збігається із звуковим відтворенням, що перешкоджає сприйняттю правильної вимови.

Дистанційне навчання не може бути панацеєю від усіх проблем, однак його варто розглядати як один із варіантів, якщо шкільні округи:

- за певних умов не мають змоги найняти кваліфікованих викладачів, які досконало володіють мовою;
- намагаються збагатити вже діючі програми, доповнюючи їх сайтами для обміну досвідом;
- мають бажання доповнити свої програми курсами різного рівня володіння мовою (початковим, середнім, достатнім, поглибленим);
- забезпечують вивчення іноземної мови в малонаселених районах, або якщо чисельність бажаючих вивчати іноземну мову є недостатньою [9].

Під час розробки курсів з дистанційного вивчення іноземних мов

необхідно враховувати особливості навчальної дисципліни, спільні для всієї країни концептуальні положення такого навчання та загальні тенденції розвитку світової освітньої практики. Специфіка курсів з вивчення іноземної мови як навчальної дисципліни визначається як спільними складовими мови як знакової системи, так і низкою відмінних від вивчення рідної мови ознак. Зазвичай курс дистанційного вивчення іноземних мов включає кілька рівнів:

- базовий курс іноземної мови;
- курс вивчення другої іноземної мови;
- курс поглибленого володіння іноземною мовою;
- курси вивчення одного з видів мовленнєвої діяльності;
- бізнес-курс іноземної мови;
- іноземна мова для наукових співробітників, референтів тощо;
- курс країнознавства, культурології.

Ще однією необхідною умовою ефективного функціонування дистанційного навчання іноземних мов є обов’язкове дотримання національних державних стандартів, основою яких є Стандарти вивчення іноземних мов у XXI столітті. Вони повинні охоплювати такі мовні аспекти, як слухання, говоріння, читання, письмо. Особлива увага повинна приділятись навчальним потребам студентів. Кількість осіб, які бажають опанувати мову дистанційно, є обмеженою, зазвичай вона не перевищує двадцяти. Розклад занять за такою програмою повинен бути виставлений щоб він не збігався розкладом інших предметів. Керувати дистанційним навчанням повинен досвідчений учитель, який досконало володіє мовою, а також необхідною технологією для її опанування. Учні, які мають бажання займатися за програмою курсу, повинні бути заздалегіть ознайомлені із запланованими заходами. Розклад занять, тестів, термінів їх складання пропонуються на початку кожного семестру. Учнів забезпечують допоміжними друкованими матеріалами та іншими джерелами, а також ознайомлюють з останніми дослідженнями в галузі вивчення іноземних мов та методик їх викладання. Навчання здійснюється засобом двостороннього зв'язку між учнями та вчителями. Учні відправляють виконані завдання на сайт викладача, який у 7 – 10-денний термін зобов’язаний повернути перевірене завдання з унесеними правками. Усі ті, хто навчаються за цією програмою, за допомогою e-mail або вебсайта мають змогу безпосередньо спілкуватися з іншими учасниками програми. Кожен клас повинен мати сертифікованого вчителя, який має досвід

роботи в такій галузі. Викладачі курсів залучаються підтримкою у встановленні, технічному обслуговуванні та модернізації обладнання. Національна державна рада контролерів з вивчення мов (NCSSFL) делегує одного контролера, який опікується питаннями відповідності таких курсів державним стандартам, проте варто відзначити, що у США, наприклад, така відповідність варіюється залежно від штату. Навчальні програми з дистанційного навчання мови щорічно повторно затверджуються і знаходяться під контролем державних освітніх установ. Для того, щоб отримати дозвіл на проведення таких курсів, шкільна адміністрація повинна подати заявку з пакетом необхідних документів, який включає план використання наявних ресурсів, план залучення учнів до позашкільних заходів (фестивалів, конкурсів тощо). Діяльність усіх курсів дистанційного навчання іноземних мов регулюється спеціалістом, який дає детальну інформацію про розклад, мету і завдання програми, керівництво програмою, зразки поурочних планів, зразки тестів, навчальних ігор, додаткових матеріалів, бюлетенів тощо [8].

Конгрес США, Управління з оцінки технологій (1989) опублікували висновок про те, що дистанційне навчання здебільшого є таким самим ефективним, як і навчання віч-на-віч. Щодо навчання іноземних мов за правильної організації така форма навчання має як результат такі показники:

- об’єктивність контролю знань студентів покращується на 20 – 25%;
- успішність навчання у групах, де застосовували науково - інформаційні технології, збільшується на 0,5 бала (за 5-бальною системою);
- швидкість нагромадження активного словникового запасу з іноземної мови зростає у 2 – 3 рази, а пасивного-у 30 – 40 разів [11].

Висновки:

1. Потреба у виникненні дистанційної форми отримання освіти у світі була продиктована низкою промислових, економічних і соціальних чинників.

2. Порівняно з традиційною формою отримання освіти дистанційне навчання посилює зацікавленість у власній освіті; зростає інтенсивність навчання; скорочується термін засвоєння матеріалу; з’являється можливість отримання освіти, незалежно від віку, соціального стану, часу та місця перебування.

3. Основна аудиторія слухачів дистанційних курсів – люди, які мають бажання самостійно оволодіти іноземною мовою, незадоволені рівнем викладання певного курсу у традиційних закладах освіти; прагнуть ліквідувати

прогалини у своїх знаннях через пропуски, хворобу та інші причини; не мають фізичної можливості відвідувати заняття у традиційних закладах освіти.

4. Оцінювання знань студентів проводиться викладачами навчального закладу в основному у письмовій чи усній формах і передбачає перевірку компетентності студентів під час виконання певних завдань на основі засвоєних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войченко А. П. Перспективы использования мобильных технологий в дистанционном обучении / А.П. Войченко // тези доповідей IV міжнародної науково-практичної конференції [“Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці”]. – Ірпінь, 2003. – Травень – С. 541 – 543.
2. Дибкова Л. М. Складові частини дистанційного курсу / Л.М. Дибкова // тези доповідей IV міжнародної науково-практичної конференції [“Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці”]. – Ірпінь – Травень 2003 р.) – С. 541–543.
3. Дистанційний навчальний процес : навч. посібн. / [за ред. В. Бикова та В. Кухаренка]. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
4. Козлакова Г. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія. – К. : ВЦ “Просвіта”, 2002. – 230 с.
5. Олійник В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні / В. Олійник // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 1 (12). – С. 22–29.
6. Шейко В. Дистанційна освіта в США / В. Шейко // Новий колегіум. – 2000 – № 5. – С. 31–35.
7. Шуневич Б. Економіка дистанційної освіти: сучасний закордонний досвід / Б. Шуневич // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2003. – Вип. 24. Ч. 2 / [за заг. ред. М. Б. Євтуха] – С. 209 – 212.
8. Distance Learning in Foreign Languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/e journals/ITZN/em7/content/08sbishf.htm - 192k. – Заголовок з екрана, 2009.
9. Foreign Languages and Distance Education: The Next Best Thing to Being There. ERIC Digest [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/230/605 – 2k. – Заголовок з екрана, 2009.
10. Kataoka H. Long-distance language learning: The second year of televised Japanese // Journal of Educational Techniques and Technologies. – 1984. – № 20. – Pp. 43 – 50. www.osvita.org.ua.
11. Perraton H. Overcoming the distance in community education // Teaching at a Distance. – 1980. – № 18.
12. www.osvita.org.ua.

РОЗДІЛ ІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 373.2:373.211.24

Н.М. Колосова
Євпаторійський педагогічний факультет
РВНЗ "Кримський гуманітарний
університет" (м. Ялта)

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті характеризується педагогічна підтримка як особлива педагогічна діяльність, спрямована на розвиток самостійності та індивідуальності дитини. Розглядаються можливості використання педагогічної підтримки в освітньому процесі дошкільних закладів.

В статье представлена характеристика педагогической поддержки как особой педагогической деятельности, направленной на развитие самостоятельности и индивидуальности ребенка. Рассматриваются возможности использования педагогической поддержки в образовательном процессе дошкольных учреждений.

The description of pedagogical support as a special pedagogical activity directed on the development of child's independence and individuality is represented in the article. The possibilities of using pedagogical support in the educational process of preschool establishments are examined.

Постановка проблеми. Українською освітою взято курс на гуманізацію як провідний принцип побудови відносин у системі "діти – соціум". Реалізація мети гуманістичної парадигми: розкриття природного потенціалу дитини можливо через функціонування освітньої системи, заснованої на наданні педагогічної підтримки, на засадах дитиноцентризму, що принципово відрізняється від традиційних підходів до організації виховання і навчання дітей. Здійснюючи педагогічну підтримку, вихователь прагне не керувати дитиною та процесом її розвитку, а створювати умови для її самовизначення та самореалізації, допомагати у розв'язанні проблем, підтримувати у становленні її самості.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження у сфері підтримки як виду педагогічної діяльності активно ведуться у пострадянському просторі з 90-х років XX століття. Значний внесок у вивчення сутності та змісту підтримки зробили К.О. Александрова, Т.В. Анохіна, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Ф.І. Кевля, Н.Б. Крилова, Р.О. Літвак, Н.М. Михайлова, А.В. Мудрик, Л.Я. Оліференко, Б.Е. Фішман, Н.Е. Щуркова, С.М. Юсфін, І.С. Якіманська та ін.

На становлення технології педагогічної підтримки вплинули ідеї класиків світової педагогічної думки щодо збереження індивідуальності та самоцінності дитини у процесі вільного виховання (Ф. Дистервег, Дж. Дьюї, Я.А. Коменський,

І.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, Ф. Фребель). Положення, на яких ґрунтується педагогічна підтримка, відображені в зарубіжній психології (А. Маслоу, К. Роджерс).

Про необхідність підтримки особистісного розвитку дитини йдеться в дослідженнях вітчизняних учених (О.Л. Кононко, С.Є. Кулачківської, С.О. Ладивір, Т.О. Пироженко, Т.І. Поніманської), що засновують свою теорію і практику на позиціях захисту інтересів дошкільників.

Водночас, у практиці сучасної дошкільної освіти педагогіка підтримки, на жаль, не реалізується сповна. Це пов'язано з тим, що дуже не просто перекваліфікуватися із традиційного педагога у вихователя, який замість того, щоб пропонувати відповіді, пробуджує запитання. Окреслене потребує не лише інших педагогічних технологій роботи з дитиною, але й іншого світогляду. Замість прагнення до уніфікації вихователь, який реалізує педагогічну підтримку, спрямований на збереження й культивування різноманітності, розвиток індивідуальності дитини, надання адресної допомоги у подоланні певних проблем.

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволив зробити висновок, що феномен "педагогічна підтримка" має недостатнє наукове осмислення як важливий компонент системи дошкільної освіти.

Мета статті – обґрунтувати сутність педагогічної підтримки, щоб надалі її технологізувати та забезпечити широке впровадження у практику роботи дошкільних закладів.

Виклад основного матеріалу. Здійснимо термінологічний аналіз поняття "педагогічна підтримка" (схема 1).

Схема 1. Термінологічний аналіз поняття «педагогічна підтримка»

О.С. Газман розглядав педагогічну підтримку як відносно самостійне явище освіти, вважаючи, що навчання та виховання здебільшого пов'язані із соціалізацією, ідуть до дитини ніби ззовні, співвідносячись із соціальними нормами та цінностями, а педагогічна підтримка спрямована на процес індивідуалізації й здійснюється тільки в ситуації взаємодії дорослого та дитини. Він наголошував, що педагогічна підтримка є самоціннісною професійною діяльністю, спрямованою на створення умов для саморозвитку дитини [3].

Т.В. Анохіна, вивчаючи підтримку, відзначає, що її зміст полягає в розкритті того, що у дитини є в наявності (можливо, на недостатньому рівні), тобто підтримується "саморух", розвиток "самості", самостійності людини [2].

К.О. Александрова визначає поняття "педагогічна підтримка" як створення атмосфери, у якій дитина чітко знає – у неї є на кого покластися: «ми поруч, ми разом». Автор відзначає, що педагогічна підтримка – процес створення педагогом групи умов, серед яких можна виділити:

а) первинні, що включають емоційний фон для того, щоб дитина в певній навчальній або життєвій ситуаціях змогла свідомо й самостійно здійснити адекватний вибір поведінки або джерел інформації, що не суперечать ані її особистісно-значущим цінностям, ані культурним традиціям;

б) вторинні – щоб дитина могла самостійно діяти згідно із ситуацією цього вибору навіть під час стиканні з будь-якими проблемами [1].

Н.М. Михайлова та С.М. Юсфін зазначають, що підтримка – особливий напрямок педагогічної діяльності, який послідовно розвиває принципи особистісно орієнтованої освіти. Вона (педагогічна підтримка) не тільки проголошує дитину суб'єктом освіти, але й забезпечує суб'єкт-суб'єктні, рівноправні, довірчі відносини дорослого та дитини, спрямовані на розв'язання проблем, подолання труднощів у різних сферах її життя, на індивідуальний саморозвиток [6].

Особливий інтерес викликають дослідження Н.Б. Крилової, в яких вказується на розходження між процесом виховання й підтримкою: "…педагогічна підтримка – це діяльність на рівні "особистість – особистість", коли спілкування "очі в очі" виявляє споріднення душ" [5, 87]. Н.Б. Крилова розглядає цю діяльність у широкому соціокультурному контексті як елемент будь-якого співробітництва та взаємодії, оскільки вважає педагогічну підтримку проявом позитивного ставлення до діяльності людини й готовності сприяти її ініціативам і самореалізації.

Отже, педагогічна підтримка розглядається вченими як: особлива педагогічна діяльність, що забезпечує розвиток індивідуальності дитини, її самореалізації у процесі освіти; принцип дії, орієнтований на створення умов для подолання дитиною перешкод в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому розвитку; процес спільного з дитиною визначення її інтересів, шляхів розв'язання проблем, що допомагають самостійно досягати бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності.

Дитина дошкільного віку, як ніяка інша, має потребу в розумінні, прийнятті, особливих стратегіях і тактиках освіти, в озброєнні механізмами та засобами саморозвитку. Саме тому постає необхідність у ретельній розробці ідей педагогіки підтримки в дошкільній освіті. Реалізація вихователем цих ідей у педагогічній практиці сприяє знаходженню дошкільником упевненості в собі, підкріпленню того позитивного, що є в особистості дитини, утримання від того, що заважає її розвитку. Завдяки педагогічній підтримці в дитини підтримується позитивна заданість, а також прагнення до самостійності, саморозвитку й самореалізації.

Необхідно відзначити, що в основі педагогічної підтримки лежать основні положення дитиноцентризму, що є дуже важливим аргументом на користь використання підтримки в дошкільних закладах:

- цінність особистості: потрібно сприймати дитину такою, яка вона є, потрібно дозволити дитині бути природною, цілісною, тобто відмовитися від оцінного підходу;

- унікальність особистості: визнання за дитиною права на неповторність, несхожість внутрішнього світу;

- непередбачуваність особистості: право вибору поведінки, ухвалення рішень, право дитини на можливу помилку, право мислити своїми образами – тобто допомога в пізнанні себе й оточуючих [7, 203].

І.Л. Кордубан виражає суть педагогічної підтримки через поняття: "проблема", "захист" і "самостійність". При цьому "проблема" – це індивідуальна характеристика, що виражає домінуючий негативний стан особистості в конкретний момент та пов'язана з неможливістю усунути причину, що викликає такий стан. "Захист" припускає забезпечення фізичної, психологічної, моральної безпеки дитини, відстоювання її інтересів і прав. "Самостійність" – результат спільної діяльності педагога й дитини, що виражається у здатності останньої без сторонньої допомоги та контролю

вирішувати власні проблеми [4].

У цілому “проблема” для педагогічної підтримки є особливим предметом, в якому одночасно є минулий досвід дитини та резерви для її вирішення у майбутньому. Педагог, використовуючи особливості проблеми, дає дошкільнику можливість зробити її предметом перетворення, у результаті чого удосконалюється сам. Найбільш успішно це можна здійснити в умовах проблемної ситуації, яку діти самі оцінюють як перешкоду, що звертає їх увагу і позначається на почуттях, що у свою чергу викликає потребу діяти. У цьому випадку вихователю немає необхідності мотивувати дитину, у неї цей мотив наявний як природне спонукання до діяльності.

Основним моментом педагогічної підтримки є формування у свідомості дитини уявлення про те, що для здобуття незалежності необхідно навчитися розв’язувати проблеми та розуміти, чому вони виникають (тобто займати рефлексивну позицію щодо проблеми й на цій основі самостійно будувати цілісну діяльність для її вирішення). У результаті міркування дитина має вибрати те, що їй необхідно робити (тобто поєднати свої “хочу” зі своїми “можу” і “не можу”). При цьому завдання вихователя полягає не стільки в тому, щоб ставити перед дитиною спрямовуючі питання, а в тому, щоб стимулювати думки щодо проблемної ситуації, в якій вона знаходить своє нове “Я” й одночасно змінює свої погляди.

Оскільки підтримка є відгуком педагога на реальну проблему дитини, то дорослий повинен не лише зуміти побачити, виявити існування самого факту наявності цієї проблеми, але й зрозуміти, як він сам її бачить, розуміє, відчуває. Можливо, педагог виявить, що у свідомості дитини проблема як ситуація, у якій вона, насамперед, сама повинна визначитися й активно діяти, відсутня. Як наслідок – відсутня суб’єктна позиція, на яку педагог може покластися, сприяючи дитині, посилюючи її активність та шанс щодо успішного розв’язання проблеми.

У зв’язку з цим педагогу важливо визначити дійсну необхідність своєї присутності у розв’язанні проблеми й можливості її перенесення в освітню ситуацію. Для цього потрібно усвідомлювати моменти наявності:

- факту утруднення, що викликає у дитини негативні емоції, тримає її в напруженні, може становити для неї певну загрозу;

- передумов, які вказують на те, що в майбутньому можуть виникнути обставини, які реально становитимуть загрозу для дитини;

- реальної ситуації, яку дитина сприймає та переживає як проблему.

Варто звернути увагу на те, що в перших двох випадках мова йде про загрозливу ситуацію, а у третьому наголошується на тому, що дитина, зіштовхнувшись у реальному житті із ситуацією, що викликає переживання, усвідомлює її як проблему та готова до активних дій.

Педагогічна підтримка має єдину концептуальну основу, але припускає тактичне різноманіття. Вихователь проектує і реалізує свою діяльність, досліджуючи ставлення дитини до проблеми, з огляду на її характер, обставини виникнення, а також ті умови, які можуть вплинути на бажання дошкільника діяти. Це створює системне уявлення про проблему та відповідні тактики в ситуаціях за яких:

- страх блокує дії дитини (педагог вибере тактику захисту);

- дитина не вірить у себе (педагог реалізує тактику допомоги);

- дитина переоцінює себе, а тому виключає аналіз і вибір оптимальних варіантів рішення (педагог через тактику сприяння ініціює його самоаналіз, розширюючи обрії свідомості);

- дитина адекватна у розумінні проблеми, але в неї об’єктивно не вистачає власних сил для її розв’язання (педагог через тактику взаємодії допоможе освоїти дитині механізм договору).

Ці тактики (“захист”, “допомога”, “сприяння” і “взаємодія”) у сукупності є процесом розвитку здатності дитини бути суб’єктом власної життєдіяльності. На практиці вони виконують низку функцій: профілактики, корекції проблемних ситуацій; розвитку здатності управляти проблемою, переводячи її у предмет діяльності. Варіюючи тактики, педагог надає реальну підтримку дошкільнику, відстежує динаміку розвитку суб’єктного досвіду та утримує мету підтримки як стратегію, спрямовану на розвиток індивідуальності дитини. Тактики педагогічної підтримки дозволяють більш точно подати: які саме засоби будуть адекватні певній проблемній ситуації; як можна, формуючи суб’єктну свідомість дитини, перевести ситуацію з життєвої в освітню; як підкріпити цей перехід розширенням безпосереднього досвіду дитини в успішному вирішенні значущих для неї ситуацій.

Очевидно, що вихователю необхідно так організувати спеціальну діяльність з підтримки, щоб вона сприяла поступовій зміні позиції дошкільника з пасивної на активну як суб’єкта діяльності з розв’язання проблеми. У цьому полягає значуща та діяльнісна динаміки педагогічної підтримки, яка

складається з кількох послідовних етапів: спільне з дитиною виявлення проблеми; виявлення тих можливостей, які реально (або потенційно) присутні в неї, та проектування діяльності для подолання проблеми доступними способами або розвиток тих можливостей, які можуть бути реально розвинені. Те, що залишається за межами можливостей дитини, повинно бути вирішене педагогом, який також проектує свою діяльність і відповідає за неї.

Професійна компетенція вихователя полягає в тому, що він, зважаючи на можливості дитини, на розуміння механізмів, які впливають на її самооцінку, знаходить адекватні способи підтримки її прагнення успішно розв'язати проблему. Розуміючи сильні й слабкі сторони дитини, педагог допомагає дошкільнику реалізувати свої сили і доповнює їх там, де дошкільник, сам упоратися не може.

Практичний досвід засвідчує, що під час здійснення педагогічної підтримки стосунки дорослого й дитини будуються без використання відкритих і прихованих форм впливу. Стиль ціх стосунків – розуміючий, сприйнятий. Недаремно вчені називають педагогічну підтримку педагогікою глибинного спілкування, в якому зустрічаються не вихователь і вихованець, а дві різних особистості, яким є що сказати одна одній. Успішність такого спілкування можлива за умови дотримання таких принципів:

1. Згода дитини на допомогу й підтримку (вона або сама просить про допомогу, або не відкидає її, коли пропонують). Необхідне втручання здійснюється лише у випадку небезпеки для життя і здоров'я, у ситуації асоціальної поведінки.

2. Пріоритет самої дитини у розв'язанні власних проблем. Педагог лише створює для цього умови, вникає в суть проблеми й пропонує свою допомогу, впливаючи на самостійність дії дитини.

3. Співробітництво, сприяння. Ця умова припускає процес спільного руху для подолання перешкод.

4. Дотримання принципу конфіденційності. Тільки за повної довіри до вихователя допомога буде прийнята й, можливо, стане імпульсом до активної внутрішньої роботи.

5. Доброзичливість і безоцінливість. Наявність емоційної тональності у взаємодії з дитиною може бути запорукою як успіху, так і неуспіху в здійсненні підтримки.

6. Захист прав та інтересів дитини на всьому просторі її життя. Тут педагог

є адвокатом, за будь-яких обставин підтримуючи сторону дошкільника. Навіть коли він порушує загальноприйняті норми, необхідно шукати можливість “пом’якшити покарання”, маючи на увазі, що кожний має право на помилку.

Підтвердження цих принципів ми знаходимо у К. Роджерса, який, досліджуючи внутрішні джерела зростання дитини, виділяє такі важливі умови цього процесу:

а) природність, дійсність, щирість педагога у вираженні своїх почуттів, здатність його “бути самим собою”;

б) турбота й прийняття дитини такою, яка вона є, ставлення до неї як до особистості, яка заслуговує на увагу;

в) емпатія, сензитивне розуміння, уміння поглянути на дитину з її власної точки зору, емоційний контакт зі світом чуттєвого досвіду дошкільника [8].

Сучасний стан і перспективи розвитку педагогічної підтримки в дошкільній освіті дозволили виявити значущість такого напряму професійної підготовки майбутніх вихователів, як підготовка до реалізації педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. На нашу думку, результатом такої підготовки повинні стати:

- гуманістичне ставлення до дитячої особистості, що проявляється в орієнтації не на абстрактний ідеал, а на потреби і внутрішні можливості кожного дошкільника, щирий інтерес і любов до дітей;

- знання вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, особливостей їх психічного розвитку, а також уміння і навички організації особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми дошкільного віку;

- володіння методами педагогічної підтримки дітей дошкільного віку, що виражається в умінні чітко визначати мету підтримки, прогнозувати її результат, виділяти основні етапи й найбільш ефективні прийоми підтримки;

- високий рівень розвитку емпатійних і перцептивних навичок, здатність установлювати емоційно-позитивний контакт із дітьми і діяти не тільки на основі “афективного розуміння”, але й з позиції самої дитини, змінюючи своє поводження відповідно до реакцій дітей;

- високий рівень розвитку рефлексивних умінь і навичок, що дозволяють адекватно оцінювати власне поводження і вчинки дітей;

- мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної діяльності, прагнення до саморозвитку і професійного зростання, творчий підхід до вирішення педагогічних завдань.

Висновки. Отже, педагогічна підтримка дошкільника – це реальна, розуміюча педагогіка, що, на відміну від педагогіки впливу, може ефективно вирішувати завдання змін особистісних якостей і дитини, і дорослого, оскільки вони обоє гнучко змінюють свою поведінку і спільно будують простір співробітництва. Педагогічна підтримка реалізує потребу суспільства в побудові гуманістичної освіти. А це, у свою чергу, обґрунтовує необхідність у цілеспрямованій професійній підготовці майбутніх вихователів у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы. / Е. А. Александрова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 200 с.
2. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71 – 80.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторской педагогики к педагогике свободы. / Газман О. С. – М.: Издательский дом “Новый учебник”, 2003. – 320 с.
4. Кордубан И. Л. К вопросу о содержании понятия “поддержка” в современной педагогической практике. / Л. И. Кордубан // – Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия “Гуманитарные науки”. – 2005. – № 4. – С. 78 – 82.
5. Крылова Н. Б. Свободное развитие ребенка в семье и школе: Культурные практики детей. / Крылова Н. Б. – М.: Сентябрь, 2007. – 192 с.
6. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Процесс совместного преодоления, или Педагогическая поддержка ребенка как предмет управления. / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Директор школы. – 1997. – № 2. – С. 3 – 13.
7. Разбегаева Л. П. Универсальные гуманистические ценности как методологический источник проектирования содержания гуманитарного образования / Л. П. Разбегаева // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сборник научных трудов. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 203 – 207.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека : Роджерс Л. К.; пер. с англ. [под общ. ред. и предисл. Е. И. Исепиной]. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.

УДК 371.134: 004.738.5

І.В. Корейба
Київський національний
лінгвістичний університет

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ З УРАХУВАННЯМ ЇХ ПЕРЕВАГ ТА НЕДОЛІКІВ СТОСОВНО ВИКЛАДАЧА ТА УЧНЯ

У статті досліджується вплив Інтернет-середовища на користувачів, обґрунтовуються можливі шляхи уникнення його негативних наслідків; визначаються основні можливості веб-ресурсів для викладачів та учнів; аналізуються вміння, необхідні

для здобуття інформації з мережі, та конкретизується поняття «медіакомпетенції»; здійснюється класифікація Інтернет-джерел, які можуть використовуватися у діяльності викладача.

В статье исследуется влияние Интернет-среды на пользователей, обосновываются возможные пути преодоления его негативных последствий; определяются основные возможности веб-ресурсов для преподавателей и учеников; анализируются умения, необходимые для получения информации из Интернет-среды, и конкретизируется понятие «медиакомпетенции»; классифицируются Интернет-источники, которые могут быть использованы в деятельности преподавателя.

In the article the influence the Internet-environment on users and possible ways of overcoming of negative consequences are analyzed; the basic opportunities of the web-resources for teachers and pupils are defined; the skills necessary for reception of the information from the Internet-environment are analyzed and the concept of «mediacompetence» is concretized; the Internet-sources which can be used in activity of the teacher are classified.

Більш інтенсивне проникнення Інтернету майже у всі суспільні сфери та відповідне збільшення кількості користувачів спричинює низку пов'язаних із цим проблем, починаючи від трансформації психологічних функцій користувачів та закінчуючи посиленням вимог до представників будь-якої професії, які зобов'язані володіти вміннями медіакомпетенції. Тема Інтернету вже давно вийшла за межі інформаційних технологій та стала предметом дискусій психологічних, медичних, філологічних, педагогічних та інших наук.

Перед методикою та дидактикою викладання іноземних мов постає сьогодні основне завдання – максимально зорієнтувати як учителів, так й учнів на швидке здобуття корисної для оволодіння мовою інформації з «безкінечної» мережі Інтернет та на уникнення при цьому негативних впливів комп'ютерного середовища на організм користувача. Напрями розв'язання вищезазначених проблем методики викладання іноземних мов і були визначені ***метою*** статті.

Поради щодо ефективного користування Інтернет-мережею з'являються все частіше в різноманітних засобах інформації, проте найбільш поширені вони є насамперед в Інтернеті, де пропонуються різні стратегії швидкого пошуку інформації [6; 7]. Науковцями-методистами були проведені дослідження впливу Інтернет-мережі на процес оволодіння іноземною мовою (Н.Ф. Бориско, Е.Г. Евдокимова, Л.І. Морська, С.В. Радецька, О.М. Середа та ін.). Оскільки у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій виникають нові умови для користування ними, необхідно також ураховувати ці зміни і під час розробки нових методик викладання. Опрацювавши та врахувавши попередній досвід психологів та методистів щодо вивчення впливу Інтернету на особистість користувача, у статті ми ставимо такі ***завдання***:

- описати основні негативні наслідки користування

Інтернет-ресурсами, ураховуючи останні сучасні дослідження з цього питання, а також способи подолання цих недоліків;

- розподілити можливості Інтернет-ресурсів на ті, що можуть використовувати викладачі, і ті, що важливі насамперед для учнів;
- визначити низку вмінь, необхідних для користування Інтернет-ресурсами з метою оволодіння іноземною мовою для вчителів та учнів, уточнивши при цьому поняття «медіа компетенції»;
- здійснити класифікацію Інтернет-джерел для вчителів.

Протягом останніх років, особливо після вдосконалення універсальної метапошукової системи *Google*, сформувалася думка про те, що в Інтернеті можна знайти відповідь на будь-яке запитання. Усе більше користувачів поряд із пошуком корисної інформації проводять в Інтернеті весь свій вільний час, оскільки саме там можна і поспілкуватися з друзями, і послухати музику, і подивитися улюблений фільм та ін. Занурившись раз у бездонний простір «всесвітньої павутини», можна дуже легко втратити відчуття часу. При цьому спостерігається скорочення соціальних контактів та зменшення комунікації, аж до розвитку депресивних станів у результаті користування мережею Інтернет, що відзначають у своїх працях О. Середа, Е. Евдокимова, С. Шнайдер. та Н. Чудова. Мова йде про явище «усамітнення» (“Vereinsamung”). Ця проблема вже набула світових масштабів та звичайно не може бути розв’язана в межах методичної науки, проте має обов’язково враховуватися під час навчання. Так, наприклад, завдяки формуванню стратегій цілеспрямованого пошуку необхідної інформації можна уникнути «безцільного бродіння» по веб-сторінкам, що безперечно займає багато часу.

За даними німецьких дослідників, під час постійного користування Інтернет-мережею спостерігаються також ще деякі негативні наслідки, безпосередньо пов’язані із нашою психікою. Так, у зв’язку із простим доступом до величезних масивів інформації відпала потреба у запам’ятовуванні великої кількості даних, що призводить до ***скорочення функцій нашої пам’яті***. Спостерігається також тенденція до спроможності лише ***короткострокового читання***, ***втрата здатності до тривалого розмірковування та оцінювання знайденої інформації***, оскільки швидкий перехід від однієї сторінки до іншої потребує швидкої реакції та гнучкості щодо сприйняття нової інформації. Із цим пов’язана також хронічна хвороба «proscarnation», коли будь-яке завдання відсувається на задній план, оскільки Інтернет-мережа завжди запропонує щось

на передньому плані. Ознакою вищезазначеної хвороби є й те, що розум ***втрачає здатність встановлювати пріоритети та розв'язувати проблеми***. Неспроможність швидкого здобуття необхідної інформації часто викликає ***фрустрацію*** у користувача [5, 83]. Для уникнення цих та інших можливих негативних впливів необхідно виховувати Інтернет-культуру користувача [3, 6], навчати правильно та ефективно використовувати ресурси мережі, зосереджуючи увагу лише на їх перевагах з користю для вивчення іноземних мов. Формування культури користування Інтернет-мережею необхідно здійснювати ще у школі, де закладаються основи всіх умінь. Саме тому важливою є саморефлексія студентів як майбутніх учителів під час оволодіння стратегіями поводження в Інтернеті та під час опрацювання Інтернет-матеріалів.

Розв'язання вищезазначених проблем пропонує у своєму дослідженні Л.І. Морська за рахунок уведення протягом навчання у ВНЗ спецкурсу, спрямованого на розвиток інформаційної компетенції у майбутніх викладачів, а також на її розвиток в учнів. Так, ознайомлення зі змістом цього курсу забезпечить уникнення негативних впливів читання з монітора, що зумовлені специфікою розміщення монітора та його технічними даними. Наприклад, пропонується вивчення санітарних норм комп'ютерного класу, організації робочого місця учня [2, 36]. Форма навчання «спецкурс» є оптимальною для міжпредметного навчання, тобто його зміст повинен бути інтегрований у навчальні програми інших фахових напрямів (інформатики, загальної психології, методики викладання іноземних мов (ІМ), практики мовлення та ін.), що звичайно є непростим процесом. Крім того, розроблена Л.І. Морською схема потребує відповідного уточнення щодо кожної іноземної мови. Тому здійснюване нами дослідження можна вважати логічним продовженням формування інформаційної компетенції в учнів та майбутніх учителів, де ми пропонуємо власний підхід до визначення складових частин загальної компетенції викладачів та учнів, що буде висвітлено нижче.

Розглядаючи основні переваги та недоліки Інтернет-ресурсів, варто відначити значну кількість методичних переваг, до яких можна віднести насамперед використання Інтернету як безмежного джерела автентичних матеріалів. Тут можна виділити ***три основні напрями використання Інтернету у навчанні ІМ***: 1) створення технологій дистанційного навчання; 2) використання різноманітних служб Інтернету («всесвітня павутина» WWW,

електронна пошта, телеконференції, радіомовлення, телебачення, Chatrooms або IRC – розмови у реальному часі); 3) розробка уроків з ІМ на основі Інтернет-матеріалів для різних спеціалістів самими викладачами навчальних закладів із залученням до роботи студентів (Н.Ф. Бориско, Е.Н. Вильшинецька). Відповідно до теми дослідження основна увага буде спрямована на другий напрям, а саме на використання ресурсів «всесвітньої павутини». Пропонуємо наведені у таблиці можливості використання Інтернет-ресурсів для вивчення ІМ окремо для вчителів та учнів (таблиця 1).

Таблиця 1

Можливості використання веб-ресурсів для оволодіння ІМ

Для викладачів / студентів (майбутніх викладачів)	**Для учнів**
1. Пошук матеріалів для заняття з подальшим їх опрацюванням, інформування про актуальні події у німецькомовних країнах. 2. Використання готових дидактизованих робочих листів із конкретною тематикою (didaktisierte Arbeitsblätter). 3. Ознайомлення із новими методами та стратегіями викладання ІМ. 4. Покращання знань з ІМ за допомогою он-лайн-курсів. 5. Підвищення кваліфікації викладача за рахунок дистанційних курсів з методики / дидактики, використання Інтернет-ресурсів (наприклад “Multimediaführerschein-D”). 6. Пошук наукової інформації з предмета для використання у власних дослідженнях або ознайомлення з новими науковими досягненнями. 7. Користування он-лайн-словниками та довідниками. 8. Здобуття інформації про стипендії для викладачів.	1. Удосконалення мовленнєвих умінь за рахунок он-лайн-курсів або ж окремих он-лайн-вправ. 2. Пошук матеріалів для проектів та написання наукових робіт. 3. Ознайомлення із країнознавчою інформацією на основі автентичних джерел (історія, сучасне життя, музика, кіно, проблеми молоді та ін.). 4. Пошук інформації про міжнародні проекти, мовні курси, молодіжні програми обміну. 5. Користування он-лайн-словниками та довідниками.

Необхідною умовою користування всіма вищезазначених можливостями Інтернет-служб («всесвітня павутина» WWW, електронна пошта, телеконференції, радіомовлення, телебачення, Chatrooms або IRC – розмови у реальному часі) є володіння користувачами вміннями читання, які забезпечують у всіх випадках взаєморозуміння комунікантів. Проте читання відіграє найважливішу роль під час здобуття необхідної інформації із «всесвітньої павутини», де комунікація здійснюється лише за рахунок наявності

вмінь у різних видах читання [1, 19].

Для успішного навчання читання розгалужених гіпертекстів у режимі онлайн користувачі повинні володіти:

- ***стратегіями ознайомлювального читання*** (orientierendes Lesen / Skimming);
- ***стратегіями переглядового / вибіркового читання*** (selektiv-zielgerichtetes Lesen/ Scanning);
- ***уміннями*** широкорозвиненої критичної ***медіакомпетенції*** для того, щоб змістовно використовувати мультимедійні інтерактивні елементи гіпертекстів [4, 41].

Більш детально розглянемо поняття «медіа компетенції», що дуже часто використовується останнім часом, проте не має однозначної дефініції. Поширеною є думка про визначення медіакомпетенції як сукупності вмінь поводження з комп'ютером [4, 53]. Насправді ж поняття охоплює значно більший спектр умінь.

Перед уточненням поняття «медіа компетенції» пропонуємо розмежувати поняття «засоби масової інформації» (Medien) та «нові засоби масової інформації» (neue Medien). «Засоби масової інформації» (Medien) охоплюють узагалі й «нові засоби масової інформації» (neue Medien), причому під першими розуміють: книги, журнали, фільми, навчальні програми, Інтернет-ресурси, а також усі пов'язані з комп'ютером інструменти, наприклад, для опрацювання текстового, звукових або відеоряду; для створення презентацій або веб-сайтів, для оцінювання, керування та документування баз даних.

«Нові засоби масової інформації» відзначаються такими особливостями, як *інтерактивність (Interaktivität), мультимедійність (Multimedia)* та *об'єднання в мережу (Vernetzung)*. *Інтерактивність* дозволяє учням ставити власні запитання та отримувати на них відповіді, визначати темп навчання та рівень складності завдань. *Мультимедійність* інтегрує різноманітні медійні форми та системи символів, такі, як фільм, текст, музику, картинки та графіку. *Об'єднання в мережу* дозволяє досягнути значно більшої гнучкості у процесі навчання та комунікації [6].

Отже, медіакомпетенція стосується не лише комп'ютерних умінь, але й поводження з усіма іншими засобами масової інформації.

У німецькій методичній науці існує також розмежування понять ***«медіакомпетенція учнів»*** та ***«педагогічна медіакомпетенція»***

(medienpädagogische Kompetenz). До учнівської медіакомпетенції відносять уміння:

1) відбору та використання медіаресурсів;

2) створення та поширення власних медіапродуктів;

3) розуміння та оцінювання медіаінформації;

4) розпізнавання та критичного оцінювання медіавпливів;

5) ознайомлення з умовами публікації медіа-продукції та її поширення.

Таким чином, учні відіграють досить активну роль у медіасередовищі. І вже зі школи кожен відповідає за власне поводження в медіа-просторі. Тому сучасний викладач повинен не лише сам уміти ефективно працювати з Інтернет-ресурсами, але й навчити цього учнів, оцінюючи та передбачаючи можливе виникнення труднощів. Так, до педагогічної медіакомпетенції відносять шість основних напрямів:

1. Власне компетентне поводження з усіма засобами масової інформації, що включає вищезазначені вміння учнівської медіа компетенції.
2. Усвідомлювати значення засобів масової інформації та інформаційних технологій; їх вплив на учнів; ураховувати їх у процесі навчання.
3. Використовувати засоби масової інформації та інформаційні технології як допоміжний матеріал для викладання та оцінювання або для нових форм навчання та учіння.
4. Проводити виховні заходи у вигляді окремих занять або проектів щодо правильного користування інформацією або її розміщення.
5. Застосовувати засоби масової інформації та інформаційні технології під час вирішення основних організаційних завдань викладача, насамперед з метою економії часу.
6. Брати участь у розробці загальношкільного концепту щодо вагомості педагогічної медіакомпетенції та сприяти його поширенню.

Усі названі вміння можна успішно спроектувати лише на Інтернет-мережу. Отже, під ***медіакомпетенцією майбутнього викладача*** ми розуміємо *здатність до правильного поводження з Інтернет-мережею, критичного оцінювання змісту веб-простору, з огляду на його вплив та цінність під час використання у навчальному процесі, використання мережі для вирішення організаційних завдань викладача та проведення заходів з метою ознайомлення із значенням використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі*. Такий широкий спектр умінь викладача потребує його постійної

саморефлексії, що допоможе сформувати медіакомпетенцію в учнів.

Важливим для формування вмінь медіакомпетенції викладача у швидкому пошуку необхідної інформації та її критичному оцінюванні, особливо на початковому етапі, є класифікація Інтернет-джерел, що значно допоможе орієнтації на веб-сторінках.

Здійснивши аналіз веб-ресурсів, які можуть бути корисними у діяльності викладача, пропонуємо власну класифікацію Інтернет-джерел з основними типами текстів, які можуть бути подані на відповідних веб-сторінках (таблиця 2).

Таблиця 2

Класифікація Інтернет-джерел, вагомих для діяльності викладачів

Інтернет-джерела	***Типи Інтернет-текстів***
1. Сайти освітніх організацій, які займаються безпосередньо навчанням німецької мови	Навчальні тексти з різноманітних тем, інструкції до вправ, методичні рекомендації, повідомлення, реклама
2. Електронні інформаційні бюлетні із завданнями та розробками для занять по навчання німецької мови	Оголошення, плани-конспекти, дидактичні рекомендації
3. Електронні фахові журнали (Online-Magazine)	Фахові статті з методики, педагогіки, психології та ін.
4. Бібліотеки та каталоги (Bibliotheken, Kataloge)	Резюме, анотації, статті, списки літератури
5. Сайти засобів масової інформації	Публіцистичні статті газет та журналів, повідомлення, реклама, інтерв'ю, репортажі, коментарі
6. Сайти інститутів та університетів, сайти / портали професійних товариств	Повідомлення, оголошення, наукові статті
7. Сайти організацій із підвищення кваліфікації викладачів	Повідомлення, оголошення, наукові статті
8. Особисті сторінки науковців	Наукові статті, біографічні дані
9. Форуми для викладачів	Дискусії, коментарі
10. Списки корисних лінків (Mailinglisten und Weblogs)	Списки лінків
11. Електронні підручники (Lehrbücher)	Навчальні тексти, інструкції до вправ
12. Словники (одномовні та двомовні), тезауруси; довідники, енциклопедії, подані в мережі он-лайн	Словникові статті

Отже, до основних типів текстів, які можуть використовуватися у діяльності вчителя іноземної мови, відносяться: наукові, публіцистичні та словникові статті, навчальні тексти різноманітної тематики, повідомлення, оголошення, методичні рекомендації, дискусії, коментарі, інструкції до вправ та списки лінків. Під час вибору вищезазначених текстів необхідно враховувати низку критеріїв як щодо веб-сторінок, так і щодо їх наповнюваності. Відбір

Інтернет-джерел, корисних для учнів, та розробку відповідних критеріїв відбору ми пропонуємо здійснити у процесі проведення експериментального навчання у вигляді одного із проблемних завдань, що будуть поставлені перед студентами / майбутніми викладачами.

Усі висвітлені у статті результати дослідження використання Інтернет-ресурсів у навчанні ІМ можуть бути використані як на заняттях з методики викладання ІМ, так і на заняттях із практики мовлення за умови конкретизації змісту вищенаведених класифікацій. Крім того, проведене дослідження може бути основою для подальшого вивчення значення Інтернет-технологій під час оволодіння ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет) / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 19–21.

2. Морська Л. І. Змістове наповнення моделі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності / Л. І. Морська // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 33–38.

3. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера: дис… канд. пед. наук: 13.00.02. / С. В. Радецька. – К., 2005. – 260 с.

4. Biechele M., Rösler D., Ulrich St., Würffel N. Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2003. – 63 s.

5. Hornig F., Müller U. M., Weingart S. Die Daten-Sucht // Spiegel. – 2008. – № 33. – S. 80–92.

6. Neue Medien. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. – Режим доступу: http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/medien.

7. Werle R. Handbuch. Internet-Recherche. – Copyright RWS, 2006. – 87 s.

УДК 371.68:004

О.В. Куртась
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто інформаційно-освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу; та обгрунтована необхідність упровадження новітніх інформаційних технологій як провідного чинника у підвищенні якості навчання; виокремлено найбільш суттєві аспекти проектування інформаційно-освітнього середовища загальноосвітнього навчального заклад; визначено пріоритети, що мають бути втілені державними програмами галузі освіти.

В статье рассмотрена информационно-образовательная среда общеобразовательного учебного заведения; обоснована необходимость внедрения новейших информационных технологий как ведущего фактора в повышении качества

обучения; выделены наиболее существенные аспекты проектирования информационно-образовательной среды общеобразовательного учебного заведения; определены приоритеты, которые должны быть воплощены государственными программами области образования.

This article deals with the information-educational sphere of the secondary schools and with the necessity of the inculcation of new informational techniques as general source in the process of the upgrading of the educational quality. The most essential aspects of the information-educational sphere's designing of the secondary school are singled out and the priorities, which have to be realized by the state programs in the area of education, are also singled out.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство можна сміливо назвати інформаційним, а тому для досягнення успіху в житті молодь повинна вміти оперативно отримувати інформацію, її аналізувати та ухвалювати відповідні рішення. Кажуть, хто володіє інформацією, той володіє світом, тому новітні інформаційні технології допомагають здобути статус освіченого професіонала.

Головним і незамінним помічником людини у сучасному світі є комп'ютер. Багато людей користуються персональними комп'ютерами і навіть не уявляють своєї роботи без них, оскільки оволодіння навичками роботи з комп'ютером на сьогодні прирівнюється вмінню читати та писати в минулому сторіччі.

Як відомо, свідомість та культура людини формується у школі, а вчитель є основним провідником цієї культури. Тому ця тема є актуальною, бо на сучасному етапі розвитку склались такі умови життя, за яких учитель, який хоче бути конкурентоспроможним, повинен навчатися протягом життя. Для того щоб ефективно використовувати інформацію у власній професійній діяльності, необхідно не тільки вміти її знаходити та обробляти, але й оцінювати та аналізувати [1, 5]. Сучасний учитель перестає бути просто "ретранслятором" знань, він повинен навчитися розробляти інформаційні технології навчання і програмно-методичні навчальні комплекси. Педагог є співтворцем сучасних, позбавлених повчальності і проповідництва, технологій навчання.

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальній діяльності – це одна з найбільш стійких тенденцій розвитку загальносвітового освітнього процесу. Сьогодні навчання неможливо уявити без широкого застосування різноманітних методів і засобів навчання. Відповідно до найбільш поширеної класифікації педагогічних технологій інформаційні технології відносяться до класу тих технологій, що орієнтовані на особистісні структури, метою яких є формування знань, умінь і навичок учнів через особистісно орієнтований підхід у навчанні, що дозволяє суттєво підвищити рівень пізнавальної активності. Інформатизація

суттєво вплинула на процес набуття нових знань. Нові технології навчання на основі інформаційних та комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття і розуміння під час засвоєння значних масивів інформації [4, 21].

Інформаційна технологія навчання розглядається як процес підготовки і передачі інформації тому, хто навчається, що реалізується з використанням комп'ютерної техніки і програмних засобів. Інформаційна технологія навчання передбачає використання поряд із комп'ютерною технікою спеціалізованих програмних засобів навчального призначення, під якими розуміють ті електронні програмні засоби, в яких відображена деяка предметна галузь і де певною мірою реалізується технологія її вивчення і забезпечуються умови для використання різних видів діяльності.

З метою визначення проблем, які стримують використання новітніх інформаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах, групою дослідників було проведено опитування вчителів різних шкіл й отримано такі відповіді:

- недостатня забезпеченість навчального закладу новітніми інформаційними технологіями та іншим обладнанням – 44%;
- недостатній рівень кваліфікації вчителів для впровадження новітніх інформаційних технологій – 15%;
- недостатня розробленість програмного забезпечення – 20%;
- запровадження новітніх інформаційних технологій без попередньої апробації – 9%.

Серед причин, що стримують використання новітніх інформаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах, у першу чергу відзначають організаційні та технічні – відсутність вільного доступу до комп'ютерного обладнання, труднощі зі своєчасним технічним обслуговуванням тощо. Однак головними є психолого-педагогічні проблеми, які полягають у низькому рівні готовності вчителя до використання новітніх інформаційних технологій під час проведення занять із конкретних навчальних дисциплін [3, 175].

На жаль, сьогодні мало хто з учителів сприймає інформаційні технології як необхідність. Поширеним явищем є відсутність бажання оволодіти елементарними навичками роботи з персональним комп'ютером, не говорячи вже про інші електронні програми. Зазвичай це вчителі, які звикли працювати за старими стереотипами: підручник, дошка, крейда, а про інформаційні

технології взагалі мова не йдеться. Подолати суперечності між фактичним рівнем професійної компетентності вчителів і необхідними знаннями і вміннями в умовах інформаційного суспільства можливо лише за умови використання новітніх інформаційних технологій та створення інформаційно-освітнього середовища.

Новітні інформаційні технології допомагають підвищити ефективність якості освіти, адже вони розширюють доступ до інформації. Використання цих технологій масштабно змінює роль учителя у системі освіти.

Основною метою інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів має стати створення інформаційно-освітнього середовища, яке б підвищувало ефективність роботи вчителя та учнів, а також усього педагогічного персоналу. За допомогою такого середовища учні отримають можливість вільного спілкування між собою та з учителем у процесі навчання, а також можливість використовувати інформаційні ресурси глобальної мережі Інтернет. Батьки також мають можливість дистанційно стежити за діяльністю своїх дітей, виправляти та коригувати її. Перш ніж створювати інформаційно-освітнє середовище, необхідно знати, яку роль воно відіграє у навчально-виховному процесі. Ця роль полягає в орієнтації на організовану сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, програмного та апаратного забезпечення тощо для задоволення освітніх потреб користувачів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика створення продуктивного функціонування інформаційно-освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу періодично висвітлювалась у працях науковців О.Н. Зайцева, В.В. Краєвського, Н.В. Морзе, Г.Г. Науменко, О.М. Науменко, Б.В. Палюх, С.А. Пойди, В.Ф. Хорошевського,та інших.

Мета статті – дослідити інформаційно-освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу та обґрунтувати необхідність упровадження новітніх інформаційних технологій для підвищення якості навчання.

Виклад основного матеріалу. Існує дуже багато визначень інформаційно-освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, але найбільш точним, на нашу думку, є визначення, яке дав В.І. Солдаткін: “Це системно організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів” [5, 27].

Ми погоджуємося з думкою дослідника С.А Пойди про те, що інформаційно-освітнє середовище має об'єднувати: сучасні технології, що дає Інтернет; методичні розробки авторів навчальних курсів; інтелектуальні ресурси всіх учасників навчання незалежно від місця їх проживання; телекомунікаційні та навчально-методичні ресурси, що створюються в межах навчальної мети; засоби підтримки користувачів; мотивацію кожного учасника до навчального процесу; типовий набір сервісних служб, що визначають реалізацію всіх етапів навчання; автоматизовані процеси каталогізації інформаційних та інших ресурсів середовища, що забезпечують можливість максимального інформування користувачів про доступні освітні послуги; середовище професійного спілкування вчителів, представників адміністрації та батьків; систему автоматизації збору, обробки та подання статистичних показників роботи як процесу окремо; комплекс нормативно-правового забезпечення; засоби моніторингу середовища, збору зауважень та пропозицій щодо покращання його роботи; центр консультацій, навчання та обміну досвідом між учасниками навчально-виховного процесу. Крім того, таке середовище може включати електронні портфоліо вчителя та роботи його учнів [5, 35].

Отже, метою інформаційно-освітнього середовища є:

- використання інтерактивних методів навчання учасників навчального процесу;
- застосування новітніх інформаційних технологій для підвищення якості навчання;
- покращання використання ресурсів навчального закладу через підвищення ефективності управління навчальним процесом;
- комплексна взаємодія між учасниками навчального процесу.

Інформаційно-освітнє середовище має складатися з таких основних компонентів:

- навчально-методичні комплекси;
- програмні засоби навчального призначення;
- система контролю якості навчання;
- автоматизована бібліотечна система з дистанційним доступом;
- засоби для on-line та off-line спілкування;
- бази даних навчального призначення;
- портфоліо вчителів та роботи учнів.

Ядром для інформаційного середовища є гіпертекстовий документ, який

об’єднує в єдине ціле важливу інформацію з окремих дисциплін та є кінцевим продуктом з точки зору змістової та інформаційної цілісності.

Учасники навчального процесу взаємодіють через єдину інформаційну структуру, що базується на серверах Інтернету. За допомогою них реалізуються спеціальні ресурси: електронна пошта для забезпечення спілкування; веб-сайт або веб-портал для розміщення навчальних матеріалів та забезпечення інтерактивної роботи з програмними засобами навчального процесу; система моніторингу навчального процесу та система документообігу між учасниками навчального процесу; механізми реалізації інформаційної безпеки.

Найважливішим наповненням інформаційно-освітнього середовища є інтерактивні засоби підтримки навчального процесу, за допомогою яких реалізується навчання. Завдяки закладеним в їх суть самостійної діяльності та групової взаємодії, вони можуть бути корисними та перспективними для вчителя та для учнів. Це, насамперед, програмні засоби навчального призначення, а також навчально-методичний комплекс, який доповнений методичними розробками щодо його використання. Вони дають змогу опанувати навчальний матеріал практично без допомоги вчителя, а саме в консультуванні та контролі своєчасності та правильності засвоєння матеріалу теми, розділу та дисципліни в цілому [4, 170]. Для того щоб контролювати якість навчання, необхідно використовувати відповідну систему моніторингу.

Навчально-методичні комплекси можуть містити типові, навчальні та робочі програми з дисциплін, що вивчаються. На основі таких програм створюються електронні підручники та програмні засоби навчального призначення, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, тематика контрольних робіт, тести для контролю та самоконтролю тощо. Якщо треба, то можна включити довідники, глосарії та інші додаткові матеріали для якомога більш повного охоплення сукупності базових знань із дисциплін, що вивчаються.

Інформаційно-освітнє середовище школи призначене для системної інтеграції інформаційних технологій до освітнього процесу курсової підготовки та перепідготовки. Ці технології підтримують процеси навчання, наукові дослідження, організацію та управління навчальним процесом.

Таким чином, створення інформаційно-освітнього середовища передбачає перетворення всього комплексу засобів та умов розгортання інформаційних процесів на створення відповідної сучасної матеріально-

технічної бази, формування ефективних концепцій і методик навчання, модернізацію організаційних чинників, підготовку кадрів, певні структурні зміни. Мова йде про керовану зміну інформаційної основи ефективного функціонування навчального процесу в сучасних умовах, про заміну значної частини паперової інформації на електронні діалогові системи, про створення нових, значно ефективніших моделей навчальної, педагогічної та організаційної діяльності суб’єктів освітнього процесу [2, 20].

На нашу думку, найбільш суттєвими аспектами проектування інформаційно-освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу є:

1. Створення ефективних концепцій і методик навчання в інформаційному освітньому середовищі.
2. Проектування нових моделей навчального процесу, ефективне використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.
3. Оснащення всіх об'єктів і суб'єктів освітнього процесу засобами обчислювальної техніки і комунікації.
4. Розробка і створення системи мереж зв’язку і комунікацій, наявність або створення комп’ютерних мереж різних рівнів.
5. Ефективне використання інформаційних і комунікаційних технологій усіма суб’єктами інформаційного освітнього простору.
6. Оптимізація використання ресурсів мережі Інтернет для вирішення завдань навчання.
7. Формування в учнів умінь і навичок ефективного застосування засобів ІКТ у навчальній діяльності.
8. Перепідготовка педагогічних працівників з оволодіння сучасними ІКТ.
9. Розробка електронної навчально-методичної бази:
   - електронні підручники та посібники;
   - практичні та лабораторні роботи;
   - інтерактивні тренажери.
10. Підготовка кваліфікованих спеціалістів, які здатні працювати в умовах інформаційного середовища.
11. Створення бібліотечних фондів:
   - використання бібліотечних фондів, що містяться на паперових носіях;
   - аудіо- та відеоресурси;
   - мультимедійні ресурси.

Процес формування інформаційно-освітнього середовища не може бути

ефективним без визначення певних пріоритетів, що мають бути втілені окремими державними програмами в галузі освіти. До обов'язкових завдань таких програм варто віднести:

- забезпечення учнів та вчителів комп'ютерною технікою та вільним доступом до мережі Інтернет, що дасть можливості вільної комунікації та мобільності в освоєнні нових знань;
- розробка і розповсюдження електронних програмних засобів навчального призначення [3, 250].

Необхідно також зауважити, що під час створення інформаційно-освітнього середовища обов'язково полтрібно враховувати готовність керівників навчальних закладів до здійснення інноваційної діяльності, адже комп'ютеризація на сьогодні є однією з найактуальніших інноваційних програм. Керівники загальноосвітніх навчальних закладів повинні мати мотивацію до створення інформаційно-освітнього середовища, бути поінформованими про новітні інформаційно-педагогічні технології, орієнтуватися на експериментальну діяльність, володіти практичними навичками освоєння інформаційно-комунікаційних технологій. Це зумовлено тим, що управління навчальним закладом є особливим видом діяльності, яка полягає у взаємодії керівника та підлеглих на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і в якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, управління, керівництва та контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, учителів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на кінцевий результат. Такі напрями діяльності керівника навчального закладу, як: управлінська діяльність, бібліографічна діяльність, дослідницька діяльність; збір, накопичення та обробка методичної інформації; навчання і самоосвіта, набагато ефективніше вирішувати за допомогою інформаційно-комунікативних технологій та ефективно функціонуючого інформаійно-освітнього середовища.

Висновки. Отже, створення ефективного та якісного інформаційно-освітнього середовища є важливим чинником підвищення продуктивності навчального процесу, тому саме на цій основі створюється реальна можливість підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які мають широку ерудицію та динамічний тип мислення, володіють ефективними методами пошуку та обробки інформації, уміють раціонально застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у подальшій навчальній та професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 31.05.01 / В.В. Гуменюк – ЦІППО. – К., 2001. – 20 с.
2. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, перспективи // [за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка]. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 102 с.
3. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л.М. Калініна – К. : Айлант, 2005. – 275 с.
4. Корсунська Н. О. Оптимізація комп'ютерних технологій навчання / Н.О. Корсунська // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 38.
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. / Морзе Н.В. – К.: Видавнича група BHB, 2006. – 240 с.
6. Пойда С. А. Використання гіпертекстових технологій у професійній педагогічній діяльності. Основи побудови Веб-сайтів : навчально-методичні матеріали / С.А. Пойда – К., 2008. – 115 с.

УДК 371.3:811.161.1:81'3

Ю.Ю. Мельничук
аспирант, г. Херсон

УРОК-КВЕСТ В 10-М КЛАССЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

У статті описується методика проведення нестандартного уроку з російської мови у 10-оу класі філологічного профілю.

В статье описывается методика проведения нестандартного урока по русскому языку в 10-м классе филологического профиля.

The article describes methods of nonstandard lesson on the Russian language in 10th philological class.

В последние годы в педагогической науке ведутся настойчивые поиски методов и средств обучения, активизирующих учебно-воспитательный процесс, способствующих превращению учащегося из объекта обучения в субъект учебной деятельности, сознательно и активно овладевающий знаниями, учебными умениями и навыками. Особенно эта проблема актуализируется на современном этапе перехода к профильному обучению, когда личностная ориентация определяет стратегию и тактику системы образования. При этом дидакты все чаще обращаются к использованию в учебно-воспитательном процессе дидактических игр как эффективного средства формирования эмоционально-волевой сферы учащегося, развития его внимания, памяти, навыков коллективной деятельности и самостоятельного приобретения знаний и умений, обогащения опыта творческой деятельности. Проведенный анализ педагогической литературы (работ А.С. Белкина, Т.Л. Блиновой, В.Н. Кругликова, А.Н. Леонтьева, Е.В. Платонова, Г.И. Щукиной) позволил

классифицировать дидактическую игру как интеллектуальную игру, преследующую цели обучения, развития и воспитания учащихся.

Обращение к дидактическим играм на современном этапе развития школы на уроках русского языка – явление закономерное, подготовленное целым рядом практических и теоретических исследований ученых-методистов (А. Т. Арсирия, Н.Г. Баранова, Л.Т. Григоряна, А.Н. Зарецкого, Е.К. Мережинской, Т.В. Напольновой, И.М. Подгаецкой и др.). Особенно актуально использование дидактической игры в профильной школе как средства активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, поскольку цели и задачи профильного обучения предусматривают сознательный, творческий подход к овладению знаниями. Исходя из **актуальности** рассматриваемой проблемы, нами была определена **цель** статьи – дать методические рекомендации к проведению нестандартного урока-квеста по русскому языку в 10-м классе филологического профиля.

Квест – интеллектуальная игра, суть которой заключается в последовательном выполнении различных заданий. Цель каждого задания узнать код, позволяющий перейти к следующему уровню. Победителем становится та команда, которая первой выполнит все задания. Знания, полученные в школе, логика и резвый ум, способность неординарно мыслить, умело пользоваться информацией в библиотеке и в Интернете, смело принимать решения помогут определить место, где находится код – конечная цель и подтверждение выполнения задания командой.

В составе команды должно быть не менее трех участников: капитан, координатор и полевые игроки. Капитан избирается общим советом команды, принимает решения и отвечает за все действия участников во время игры. Координатор – участник (или несколько участников), отвечающий за решение поставленных перед командой задач, следящий за временем прохождения. Координационный центр (штаб) – расположенная в любом месте, где удобно команде (обычно в классе или там, где есть доступ к Интернету), группа координаторов. Их задача – искать решения вопросов, не покидая штаб, с помощью подручных средств (записей, конспектов, Интернета, мобильных телефонов) и всячески помогать своей команде. Остальные участники – группа полевых игроков, свободно передвигающихся по школьной территории в поисках ответов на задания, которые они получают через координатора и связного. Связной – участник, поддерживающий связь между штабом и

полевыми игроками (при помощи мобильного телефона, СМС, рации, в качестве посыльного). Его задача – качественно и быстро передавать информацию (полученные задания, расшифрованные коды). За то, как команда проходит маршрут, начисляется бонусное время. Если не нарушается распорядок школы, соблюдаются нормы этикета и общепринятые правила поведения, то жюри отнимают минуты от общего времени прохождения игры этой команды, что положительно влияет на результат. И наоборот, за нарушения прибавляются минуты к общему командному результату. За поведением команд на маршруте следят агенты и записывают бонусное время.

Для соблюдения принципа честной игры участникам запрещается: мешать соперникам, уничтожать задания, предназначенные для других команд; сообщать другим командам или получать от них любую информацию об уровнях, которая может облегчить их прохождение; следить за участниками других команд. Несоблюдение принципа честной игры карается штрафами, дисквалификацией команды.

Для того чтобы создать команды, учитель должен заранее рассказать учащимся об игре «Квест», ознакомить с правилами, балльной системой оценивания, основными ролями и их назначениями и сообщить срок проведения «Квеста» в школе. Затем школьникам предоставляется возможность самим организовать свои команды, выбрать капитана, придумать название. Количество участников в команде – пять–шесть человек (но не меньше трех). Такой путь организации является более продуктивным, поскольку ребята образовывают коллективы по личным симпатиям, а в дружном, сплоченном коллективе легче работать, находить ответы на вопросы. В том случае, если коллектив класса недостаточно дружный, учитель может сам выбрать капитанов среди актива (обязательно заинтересовав игрой) и предоставить возможность набрать свою команду, ознакомившись с самохарактеристиками учащихся, в которых последние должны указать, что они могут делать в «Квесте» (например, Иванов быстро бегает, Карпов может обеспечить связь, а Сидорова хорошо знает изученный материал). До назначенного срока капитаны должны зарегистрировать команды. После регистрации участники не имеют права переходить из одной команды в другую. Если координатор или связной заболеет, капитан его заменяет другим участником.

Учитель заранее готовит задания, подбирает агентов и договаривается с

ними. Агентами могут выступать учителя разных предметов или старшеклассники. Необходимо предупредить агентов о правилах и принципах честной игры.

В назначенное время команды собираются на старте (чаще всего это учебный класс). Учитель еще раз напоминает цель и правила игры, объясняет, что пользоваться можно всеми доступными средствами для получения информации, но не покидая территории школы. Рассказывает о преимуществах бонусного времени, о штрафах и возможности дисквалификации за нарушения правил. Игра заканчивается в определенное время, которое сообщается игрокам заранее (обычно через полтора часа после старта). В назначенное время все команды обязаны явиться к точке начала маршрута, независимо от того, сколько уровней они успели пройти. Капитан и координатор следят за тем, чтобы команда прибыла вовремя.

Игра начинается с того, что капитаны команды тянут конверты с заданиями. После обсуждения задания команда отправляется на поиски назначенного пункта. Правильность выполнения задания проверяется агентом и фиксируется время его сдачи. Агент сообщает код, который необходимо передать в штаб, где координатор получит новое задание. Такое централизованное управление игрой необходимо для того, чтобы не создавать очередей у каждого пункта (учитель по карте отправляет участников на не пройденные ими задания, координируя их передвижение по маршруту). Пунктов должно быть на 1–2 больше, чем число команд, принимающих участие. На протяжении всей игры ведется статистика прохождения уровней как учителем, так и агентами. По окончании игры все агенты собираются вместе и подсчитывают результаты. При этом учитывается, прежде всего, правильность выполнения заданий (за каждый правильный ответ присуждаются баллы) и общее время прохождения (с учетом бонусов и штрафов). Чаще всего, что та команда, которая потратила больше времени на маршрут, имеет более высокий рейтинг, потому что она не нарушает правил (не бегает по школе), получает больше баллов за правильные ответы. Но если проводить «Квесты» систематически и по разным предметам (украинскому языку и литературе, зарубежной литературе и т.д.), то команды сплотятся, выработают свой стиль и будут показывать лучшие результаты и время.

Приведем примеры заданий для проведения урока-квеста по русскому языку в конце учебного года в 10-м классе филологического профиля. В скобках

курсивом указаны ответы.

1. Здесь бушуют все четыре океана, земля подобна мячу, а каждый из материков легко можно накрыть ладошкой (*кабинет географии*). Вас должен заинтересовать омограф к названию гладкой, блестящей ткани (*атлас*). После того, как команда даст правильный ответ, агент выдает атлас мира, в котором карандашом обведены географические названия (например, *Токио, Рио-де-Жанейро, Астана, Хошимин, Конго, Гаити, Мадагаскар, Перу, Бразилия (страна) и Бразилиа (город)*. Задание для команды – найти все выделенные объекты и подобрать к ним согласующиеся прилагательные.

2. Здесь обитают Полигимния (*муза торжественных песнопений*) и Эвтерпа (*муза лирической поэзии и музыки*). (*В кабинете музыки*). Первая буква имени одной из этих муз – начальная в синониме к термину «благозвучие» (*эвфония*). Назовите его, это и есть ваш пароль. Задание: прочитать отрывки из произведений, соблюдая нормы высокого, нейтрального и низкого (разговорного) произносительных стилей.

3. Муза Клио (*муза истории*) ждет вас. (*Кабинет истории*). Ваш пароль – имя и фамилия основоположника русского литературного языка (*Александр Сергеевич Пушкин*). Задание: откорректировать устаревшие обороты: 1. *Вспомня* решение совета, я предвидел долговременное заключение в стенах оренбургских (А. Пушкин). 2. *Скрестивши* могучие руки, главу *опустивши* на грудь, идет и к рулю он садится и быстро пускается в путь (М. Лермонтов). 3. Он несколько лет неутомимо работает над планом, размышляет и *ходя,* и лежа, и в людях... (И. Гончаров). 4. Этак и я могу…– прибавил он хриплым голосом, уткнув лицо вперед и *растопыря* пальцы (И. Тургенев). 5. Кто-то... прислушивался, *притаясь* изнутри и, кажется, тоже *приложа* ухо к двери... (Ф. Достоевский). 6. Ростовы похвалили ее вкус и туалет и, *бережа* прически и платья, в одиннадцать часов разместились по каретам и поехали (Л. Толстой). 7. И томным взглядом, *испытуя,* заглядывает в глаза (М. Горький). 8. *Заметя,* что хозяйка внимательно прислушивается к его словам, он почувствовал себя так же просто и свободно... (М. Горький). 9. И только *присмотрясь* внимательно, замечаешь в серых глазах мягкое, спокойное упрямство (М. Горький). 10. Мартышка, в зеркале *увидя* образ свой… (И. Крылов).

4. Это храм знаний и наук, дверь в мир приключений и открытий, открывающаяся усердному и настойчивому. Это место, где ты можешь отдохнуть, подумать и, конечно, узнать много нового. Это семья, которую ты

можешь навещать каждый день и получать от неё много интересного (*библиотека*). Задание: найти и выписать значения всех заимствованных слов.

ПАРВЕНЮ И ИНЖЕНЮ

Один у нас известный *парвеню*,
Он муж довольно взрослый и солидный,
был на *ревю*, разволновался, видно…
Короче, – он влюбился в *инженю*.

Она была юна, а он усат
и весь в плену привычек и чудачеств,
но *принцип* дополнительности качеств
помог им вдруг друг друга отыскать.

И этот, как казалось, *мезальянс*
серьёзным оказался, кроме шуток.
Влюблённый парвеню без *парашюта*
свалился в бездну, потеряв *баланс*.

И вскоре после этого *ревю*
он стал страдать *синдромом дежа вю*. *Владимир Годлевский*

5. Без букваря и грамматики не учатся и … (*математике*). (*Кабинет математики*). Задание: записать числительные словами и просклонять их по падежам: 1356; 7,85; полтора; 951; 5/16; 4 3/2, 249, 921,7.

6. Что было альфа, то стало омега (*старт стал финишем*). Задание: опишите испытываемые вами чувства и все, что вы пережили во время игры, используя лишь: существительные (1-я команда); прилагательные (2-я команда); глаголы и глагольные формы (3-я команда); междометия (4-я команда); наречия и местоимения (5-я команда). Учитывается правильность названных слов и разнообразие употребленных форм.

Завершение игры. Счетная комиссия (агенты во главе с учителем) сообщают, какое место заняла каждая команда. За первое место возможно награждение в виде положительных оценок каждому члену команды.

«Квесты» – очень популярное времяпровождение современной молодежи. Благодаря их применению в школе активизируется интерес учащихся к данному предмету, расширяется кругозор школьников, улучшается психологический климат в классе, поскольку, с одной стороны, «Квесты» объединяют учеников в команду, где каждый выполняет посильное задание,

но все сплочены общей целью, а с другой – развивают здоровое чувство соперничества (что само по себе лучше, чем безразличие по отношению к учебе и школе).

Перспективой дальнейшей разработки вопроса могут стать другие нетрадиционные современные формы обучения в профильных филологических классах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарецкий А. Н. Материалы по занимательной грамматике русского языка / Зарецкий А. Н. – М. : Учпедгиз, 1961. – 60 с.

2. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка : пособие для учителей / Напольнова Т. В. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.

3. Подгаецкая И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка / Подгаецкая И. М. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

4. Про затвердження концепції профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2003. – № 24. – С. 28–32.

5. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : книга для учителя / Щукина Г. И. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

УДК 37.013.42

А.О. Поляничко
Сумський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ У ВИХОВАНЦІВ ДЕРЖАВНИХ ЗАКЛАДІВ ОПІКИ

У статті на основі чинників, що зумовлюють появу соціальної депривації, здійснено ґрунтовний аналіз особливостей її формування та прояву у вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

В статье на основании причин, которые обуславливают появление социальной депривации, проведен основательный анализ особенностей её формирования и проявления у воспитанников общеобразовательных школ-интернатов для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

In this article a detailed analysis of the development of the social deprivation among the inmates of the boarding school providing general education, namely the orphans and the children whose parents were deprived of the rights, was made on the basis of the causes which are at the bottom of its occurrence.

Постановка проблеми. В останні десять років в Україні вдвічі збільшилась чисельність дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Так, на обліку перебуває понад 100 тисяч дітей цієї категорії [10, 6]. Більшість з них виховуються в державних інституціях опіки, що спричиняє у них появу соціальної депривації – комплексу негативних властивостей та якостей, що з’являється в результаті одночасної дії двох факторів: позбавлення родини та

виховання в умовах інтернатного закладу, унаслідок чого процес соціалізації вихованців має деструктивний характер. За такого підходу соціальна депривація – це бар'єр у засвоєнні соціальних ролей, формуванні якостей, необхідних для адекватного сприйняття соціальної реальності, її оцінки та ухвалення свідомих рішень у конкретних ситуаціях. Це засвідчуютьтакі статистичні дані: лише 16% випускників інтернатів створюють сім'ї, 25% мають постійну роботу, 1% отримує вищу освіту [4].

У зв'язку з цим за сучасних умов стає очевидною необхідність пошуку шляхів розв'язання проблеми соціальної депривації, що, безперечно, є одним із головних завдань професійної діяльності соціального педагога державних закладів опіки. Проте ефективність вирішення цього завдання багато в чому залежить від обізнаності фахівця зі специфікою формування соціальної депривації та вміння правильно визначати її суттєві прояви в осиротілої дитини. Тому у дослідженні ми зосереджуємо увагу на аналізі формування та проявів соціальної депривації у вихованців шкіл-інтернатів, що становить **мету статті.**

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у розвиток теоретичного і практичного аспектів вивчення проблеми соціальної депривації зробили вчені у галузі соціології (Л. Волинець, Н. Комарова, Н. Малярова, С. Нартова-Бочавер, О. Спесівцева), психології (Г. Бевз, Р. Білінська, М. Буянов, Я. Гошовський, Й. Лангмейєр, З. Матейчик, А. Прихожан, Н. Толстих, Р. Тур) та педагогіки (І. Дементьєва, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Мардахаєв, Л. Оліференко, І. Пєша).

Аналіз їх наукових праць засвідчив, що появу соціальної депривації вчені пояснюють відсутністю у дитини головного соціального інституту її розвитку – родини та заміщенням її державною установою, що, у свою чергу, унеможливлює адекватне сприйняття соціальної дійсності. Цю думку поділяємо і ми. Тому визначати суттєві характеристики соціальної депривації у вихованців загальноосвітньої школи-інтернату доцільно на двох рівнях: сімейному – з'ясовуючи життєвий досвід дітей, їх соціальне походження, причини виходу із сім'ї, шляхи іституціалізації, вид сирітства, стан здоров'я та закладовому – чинники впливу "закритого" навчально-виховного закладу інтернатного типу на формування особистості вихованців.

Виклад основного матеріалу. Здійснюючи аналіз досліджуваної проблеми на сімейному рівні, зазначимо, що відповідно до "Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування", затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки

України та Міністерства України у справах сім'ї та молоді від 21 вересня 2004 р., до інтернатних закладів приймаються на виховання: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав чи (або) засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьки, місце перебування яких невідомо, чи які з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, які перебували у притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Визначені "Положенням" групи вихованців інтернатних закладів дозволяють з'ясувати різноманітні форми дитячого неблагополуччя, зумовленого депривацією сімейної взаємодії. З метою виявлення особливостей соціальної депривованості кожної із груп дітей принципово важливим для нашого дослідження є розмежування понять, які характеризують повністю осиротілу дитину від соціальних сиріт-дітей, які стали сиротами за живих батьків.

Перша група вихованців – це діти-сироти, біологічні батьки яких померли (загинули). Сьогодні загальна кількість таких дітей у державних закладах опіки не перевищує 8 – 10% [9, 190]. Як правило, вихованці-сироти є вихідцями з асоціальних сімей. Після втрати близької людини вони здебільшого виявилися непотрібними своїм родичам, оскільки останні або не мали можливості, або не хотіли ними опікуватися через асоціальний спосіб життя. Тому дітей направляють на виховання до державної установи.

З'ясувати депривaційний вплив втрати батьківської опіки та її наслідків на подальший розвиток і соціалізацію дитини допомагають наукові доробки Г. Бевз, Л. Оліференко, В. Юніцького, в яких учені аналізують психологічні особливості дітей-сиріт. Суттєвою рисою осиротілої дитини науковці визначають ранню травмованість унаслідок смерті біологічних батьків. Так, на думку В. Юніцького, втрата батьківської (материнської) турботи та опіки викликає у дитини фрустрацію, яка проявляється в різноманітних психічних відхиленнях, позначається на її самосприйнятті і самосвідомості [12]. Л. Оліференко зазначає, що такі діти постійно знаходяться у стані безпорадності, безпомічності, що виникає як реакція на смерть батьків чи одного з них [5]. Дослідження Г. Бевз довели, що гостра реакція на втрату близької людини не виникає у дитини відразу, а має віддалений термін дії. У деяких випадках прояви горя через смерть батьків фіксувалися у дітей через рік після трагічної події. Саме у такий спосіб, як уважає дослідниця, організм

дитини допомагає пережити втрату. Проте захисні сили дитини не безмежні. Коли у ситуації несприятливого оточення і травмуючих переживань дитина залишається без захисту і підтримки близьких їй людей, вона втрачає надію на сприятливе майбутнє, може зупинитися у своєму розвитку і навіть регресувати (що є поверненням на ту стадію розвитку, в якій дитина почувала себе комфортніше) [1].

Зовсім по-іншому складається ситуація з дітьми, яких прийнято називати соціальними сиротами, тобто сиротами за живих батьків. Зауважимо, що вперше про масштаби явища, яке у найближчі роки дістало назву "соціальне сирітство", було заявлено у жовтні 1987 року президентом Радянського дитячого фонду А. Ліхановим. У своєму виступі відомий учений і громадський діяч наголосив: "Майже 95% вихованців дитячих будинків – сироти за живих батьків (соціальні сироти)" [8, 4].

У дослідженні соціальне сирітство ми розглядаємо як аномальне соціально-педагогічне явище, яке характеризується наявністю в суспільстві дітей, чиї батьки у судовому порядку позбавлені права на виховання власної дитини. Позбавлення батьківських прав – "це така міра державного примусу, застосування якої під час збереження майнових обов'язків спричинює втрату батьками всіх прав, які з'являються в результаті втрати права на виховання дитини, а також деяке обмеження їх дієздатності, що спрямовано на захист прав та інтересів дітей, перевиховання батьків і попередження правопорушень" [7, 7].

В Україні питання позбавлення батьківських прав регулюються статтями Сімейного кодексу. Так, у статті 164 наведено деякі положень, які визначають підстави позбавлення батьківських прав: 1) якщо батьки відмовляються забрати дитину з пологового будинку або з іншого закладу охорони здоров'я без поважної причини і протягом шести місяців не виявляли стосовно неї батьківського піклування; 2) ухиляються від виконання своїх обов'язків щодо виховання дитини; 3) жорстоко поводяться з дитиною; 4) є хронічними алкоголіками або наркоманами; 5) вдаються до будь-яких видів експлуатації дитини, примушують її до жебракування та бродяжництва; 6) засуджені за вчинення умисного злочину стосовно дитини [7, 8].

Кожна з указаних причин є самостійною умовою для розв'язання питання про позбавлення батьківських прав. Однак сьогодні судовою практикою доведено, що у більшості випадків ця процедура провадиться відразу з кількох підстав. Так, пияцтво батьків або одного з них, як правило, поєднане з

розпустою, що обумовлює відсутність турботи про дітей, жорстоке поводження з ними, ухиляння від виконання обов'язків щодо виховання власної дитини. Причому й алкоголізм, й аморальна поведінка батьків, й ухиляння від виконання батьківських обов'язків стосовно неповнолітньої дитини мають систематичний характер. Систематично – це означає, що батьки неодноразово притягувалися до відповідальності різними службами, але висновків не зробили.

Винятково важливу роль у розумінні депривaційного розвитку дітей, які зростають поруч з такими батьками, відіграють, на наш погляд, праці В. Сухомлинського. Відомий педагог пов'язував незадовільний стан здоров'я дітей, травмовану психіку, важковиховуваність саме з асоціальним впливом сім'ї на їх розвиток. "Важка дитина – це результат вад батьків, сімейного життя, це квітка, що розквітла в атмосфері безсердечності, неправди, обдурювання, неробства, презирства до людей, зневаги до громадського обов'язку" [11].

Аналіз праць сучасних психологів та педагогів свідчить про недостатність мотиваційної сфери, підвищену психічну тривожність, нерозвиненість емоційно-вольових характеристик у дітей, які виховуються у несприятливих умовах депривації сімейної взаємодії (М. Алексеєва, М. Буянов, С. Воскобойнікова, Г. Міньковський, В. Мухіна, В. Оржеховська, І. Трубавіна, В. Целуйко та інші). Усі дослідники в основному погоджуються, що сімейні конфлікти, алкоголізм, аморальна поведінка батьків, відсутність чуйності і уваги до дітей, зневажливе, жорстоке ставлення до них призводять до появи "ерзац-сім'ї", проживаючи в якій дитина зазнає депривації в різноманітних її формах та ризикує набути такого девіантного та деліквентного досвіду, який негативно позначиться на її соціальному розвитку, на її формуванні як соціальної особистості.

Так, у вихованців, які перед направленням до школи-інтернату зростали в асоціальних сім'ях, спостерігається деформація духовних, пізнавальних й етичних потреб. Аналіз досліджень українських учених дозволив виявити, що з-поміж вихованців, які до вступу у школу-інтернат десь навчалися, абсолютна більшість (91,2%) – це другорічники. У переважної більшості таких дітей "відсутні належні моральні установки або вони деформовані. Зокрема 97% з них відзначаються брехливістю, 27% – агресивністю, 46% – грубощами у стосунках, 57% – безвідповідальністю. Вони не мають навичок суспільно корисної праці, у них не вихована працьовитість" [6].

Продовжуючи характеристику контингенту вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів, зауважимо, що окрему групу утворюють діти, які не визнані законом як такі, що позбавлені батьківського піклування, хоча фактично можуть бути визнані такими. У “Положенні” зазначено, що до інтернатних закладів приймаються також і безпритульні діти, які перебували у притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Уточнимо, яких дітей сьогодні називають безпритульними. Так, за визначенням Комітету соціальної політики Ради Європи: “Безпритульні діти – це діти до 18 років, які протягом тривалого чи короткого терміну живуть у середовищі вулиці. Це діти, які не мають постійного місця проживання, бродяжать, мають свої угруповання, специфічні контакти на вулиці. Офіційно ці діти мають проживати в домі своїх батьків або в установі інтернатного типу. Найчастіше вони не підтримують контактів з дорослими, батьками, навчальними та виховними установами, соціальними службами, які повинні піклуватися про них”. На думку науковців Українського інституту соціальних досліджень, безпритульними необхідно вважати дітей, “які не мають постійного місця проживання у зв’язку зі втратою батьків, асоціальними формами поведінки дорослих у сім’ї, та дітей, яких вигнали з дому батьки”. У Законі України “Про охорону дитинства” зазначено: “Безпритульні діти – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім’ю або дитячі заклади, де вони виховувалися, і не мають певного місця проживання”.

Як бачимо, сьогодні відсутнє єдине визначення цього поняття, однак з наведених вище стає зрозумілим, що безпритульна дитина – це не лише сирота, яка залишилася напризволяще, або вихованець, який утік з дитячого закладу. Поняття “безпритульність” містить такі ознаки, які не завжди є наявними. Це і відсутність виховання, і фактор бідності, і виявлення морально-небезпечного стану неповнолітнього, і неблагополуччя родини, наслідком чого є відмежування дітей від сім’ї. Зокрема професор П. Люблінський уважає, що безпритульність – це стан, що характеризує не особистість дитини, а те соціальне оточення, в якому вона росте і розвивається. Наведене визначення, на наш погляд, найбільш влучно розкриває суть проблеми таких дітей.

Сьогодні виявлені безпритульні діти до та під час з’ясування даних стосовно них тимчасово направляються до притулків для неповнолітніх служб у справах дітей. До зазначених закладів також направляються діти, які не можуть перебувати у власних сім’ях під час збору і підготовки працівниками органу

опіки і піклування документів про позбавлення їх батьків батьківських прав. Поповнюють контингент вихованців притулків й діти-втікачі з інтернатних закладів. Так, у 2004 році в Україні функціонувало 94 притулки для неповнолітніх, в яких перебувало 28400 вихованців. Серед них: 5138 дітей, позбавлених батьківського піклування; 15395 дітей потрапили до притулку внаслідок бродяжництва й бездоглядності; через конфлікти у сім'ї – 3844 дитини, конфлікти у школі та з однолітками – 1358 дітей; з причини фізичного або сексуального насильства – 138 дітей [10, 5]. Варто зазначити, що дитина може знаходитися у притулку лише на підставі акта про затримання, складеного кримінальною міліцією. Дія стосовно її переведення на виховання до державної системи опіки може здійснюватися лише на підставі ухвали суду про визнання дитини сиротою або такою, що позбавлена батьківського піклування.

Отже, більшість сьогоднішніх вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів (80 – 90%) – це діти, чиї батьки живі. Значна частина дітей до того, як потрапити до інтернатного закладу, пройшла сувору школу життя, де зазнала депривації різних видів, результатом чого є порушення їх фізичного, психічного та соціального розвитку. Як зазначає начальник департаменту організації медичної допомоги дітям і матерям Р. Моісеєнко: "Спостереження за самопочуттям дітей, які перебувають у закладах державної опіки та піклування, свідчить про існування тенденції до погіршення здоров'я цього контингенту порівняно з усією популяцією дітей. У структурі недуг переважають хвороби нервової системи, органів дихання, психічні розлади та вроджені вади розвитку". За даними досліджень Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків АМН України установлено, що поширеність хвороб у будинках дитини становить 5964,7; у дитячих будинках – 4089,7; у школах-інтернатах – 3555 на 1000 дітей [3]. Тож в інтернатних закладах зосередився в основному контингент дітей з багажем асоціальної поведінки, педагогічно занедбаних, з відставанням у психічному розвитку. Багато з них хворіють на соматичні захворювання і мають нервові розлади.

Завершуючи аналіз суттєвих проявів соціальної депривації вихованців інтернату на сімейному рівні, зауважимо, що депривація сімейної взаємодії, яка зумовлює поширення в Україні явища сирітства та його складових – соціального й "прихованого" соціального сирітства, визначається нами як головна детермінанта, першопричина появи соціальної депривації у вихованців школи-

інтернату. І це очевидно, оскільки дитина позбавляється найважливішого інституту її розвитку – родини, де започатковується її світогляд, морально-естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтири, тобто всі ті якості, що згодом становитимуть її сутність як людини.

Щодо з'ясування характеристик соціальної депривації вихованців на закладовому рівні, то аналіз результатів наукових досліджень і власний досвід співпраці із соціальними педагогами інтернатних закладів дозволяють стверджувати, що специфіка життєдіяльності вихованців у школах-інтернатах не долає, а, навпаки, сприяє розвиненню або появі у них соціальної депривації. Така ситуація, на наш погляд, обумовлена впливом на вихованців, які зазнали сімейної депривації, ще й закладової депривації, яка з'являється внаслідок перебування дитини у "закритому" навчально-виховному закладі. Як результат, діти перебувають у стані сталої депривації, яка негативно позначається на формуванні їх особистості, соціальній адаптації та в майбутньому сприяє утворенню групи соціального ризику. Так, щорічно з 15000 випускників інтернатних закладів майже 5000 опиняються на лаві підсудних, 3000 стають бомжами, 1500 покінчують із собою і лише третина випускників – це ті, чиє життя склалось більш-менш благополучно [4].

Очевидно, поява соціальної депривації у дітей зумовлена не лише їх соціальним статусом, рівнем фізичного і психічного здоров'я, але й умовами їх утримання в державному інтернатному закладі. Тому для нашого дослідження важливо з'ясувати, як відбувається розвиток і формування особистості вихованців у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Сьогодні соціологія, медицина, психологія, педагогіка нагромадили значний емпіричний матеріал, що підтверджує соціопатологію дітей, які виховуються у специфічних умовах "закритого" інтернатного закладу. Науковці вважають, що обмеження соціальних впливів, замкнутість дітей у межах одного навчально-виховного закладу, звуження простору спілкування, надмірна регламентація життєдіяльності вихованців, акцентуація на дисциплінарних моментах, постійні вказівки та контроль з боку дорослих, відсутність диференційованого та індивідуального підходів до дитини спричиняють не лише відставання у гармонійному розвитку особистості вихованців, але й формують принципово нові риси, що мають взаємозворотний зв'язок із субкультурою життя в інтернатному закладі, яка суттєво відрізняється від тієї, що формується у сімейному оточенні.

У процесі аналізу наукових досліджень психологів та педагогів (О. Антонова-Турченко, М. Аралова, Г. Бевз, Т. Бондар, М. Варбан, Я. Гошовський, І. Дубровіна, І. Звєрєва, Т. Землянухіна, А. Капська, Й. Лангмейєр, М. Лісіна, З. Матейчик, І. Пєша, А. Прихожан, Л. Смагіна, Н. Толстих та інших), присвячених вивченню розвитку та формування особистості, яка зростає в державних закладах опіки, ми з'ясували, що:

 у вихованців шкіл-інтернатів спостерігаються серйозні проблеми у сфері спілкування та взаємодії з оточуючими; для них характерна реакція "емоційного відторгнення", яка проявляється в егоїзмі, невмінні чути іншого, здатності реагувати лише на крик, відсутності чуйності, поваги до старших;

 індекс самостійності у підлітків зі шкіл-інтернатів у 2 рази нижчий, а індекс агресивності у 1,5 рази вищий, ніж в однолітків із сім'ї;

 процес формування особистості дитини як унікального феномена в інтернаті ускладнюється, а іноді й унеможливлюється;

 поведінка вихованців інтернатного закладу вирізняється конфліктністю, грубістю, недовірою, що є наслідком впливу минулого негативного досвіду;

 прагнення у визнанні, потреба у самовираженні задовольняються через порушення дисципліни та асоціальної поведінки, фізичну силу;

 підлітки неспроможні протидіяти негативному соціальному впливу;

 для них характерно відчуття соціальної відчуженості, нехтування як особистістю соціумом тощо.

Не менш значущими чинниками, що унеможливлюють повноцінне становлення вихованців інтернатних закладів, є такі:

 особливий соціальний статус дитини – вона "нічия", у неї нікого немає, нею ніхто не цікавиться, вона нікому не потрібна;

 орієнтація на офіційно прийняті нормативи, яких змінити не можна, але вони категоричні й однобічні;

 дефіцит індивідуального спілкування з близькими дорослими;

 обмеження соціальної активності;

 жорстка регламентація життя в інтернаті, придушення самостійності й ініціативи, неможливість проявляти саморегуляцію і самоконтроль;

 обмежений вибір зразків для наслідування, засвоєння соціальної поведінки, наслідком чого є певні труднощі у процесі відтворення досвіду;

 ізольованість дітей від реального життя, яка формує комплекс споживача і страх перед майбутнім;

 вироблення особливих норм поведінки стосовно “своїх” і “чужих”, поява особливого почуття “ми”.

Узагальнюючи характеристику проявів соціальної депривації дітей на закладовому рівні, можна з упевненістю констатувати, що специфіка утримання і виховання в загальноосвітніх школах-інтернатах посилює стан депривованості вихованців, оскільки на сімейну депривацію, пов’язану зі втратою родини і батьківського піклування, накладається й депривація, сформована інтернатним закладом (“закладова” депривація), що закономірно спричиняє у них появу соціальної депривації.

Отже, можна цілком погодитися з висновками Я. Гошовського про те, що умови виховання дітей в інтернатних закладах є депривaційними, відірваними від широких соціокультурних відносин у суспільстві, оскільки депривація відмежовує дитину закритого навчального закладу від соціальних зв’язків із навколишнім світом, призводить до формування принципово інших механізмів активності вихованців, їх входження в суспільне оточення [2].

Разом з тим наведений вище перелік чинників, що спричиняють появу соціальної депривації у вихованців інтернатних закладів, далеко не повний. На нашу думку, невід’ємною складовою соціальної депривації, її стрижнем є екзистенційна депривація (“глибинне почуття втрати смислу життя, поєднаного з відчуттям порожнечі”). Її соціально-психологічними проявами необхідно вважати специфічні зміни особистості, в основі яких лежить почуття непотрібності та безпорадності, неусвідомлення власної цінності як унікального і соціального феномена, переживання роз’єднаності з великим і малим соціумом, почуття соціальної відчуженості, нехтування соціумом, що впливає на систему поглядів на навколишній світ і себе у ньому.

Висновки. Здійснений аналіз особливостей формування та проявів соціальної депривації у вихованців школи-інтернату свідчить про наявність суперечностей між задекларованою на державному рівні потребою школи-інтернату в ефективному впливові на соціальний розвиток дітей-сиріт і соціальною депривованістю вихованців зазначених закладів; між необхідністю опанування депривованими підлітками навичок ефективної взаємодії із соціальним середовищем та невмінням це здійснювати; між усвідомленням педагогічним колективом шкіл-інтернатів важливості організації виховної діяльності, спрямованої на подолання соціальної депривації вихованців, з одного боку, та недостатньою теоретичною й технологічною розробленістю

здійснення такої діяльності – з другого.

З огляду на зазначене, перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка та обґрунтування соціально-педагогічної моделі подолання соціальної депривації вихованців школи-інтернату, яка на теоретичному рівні дозволить віднайти ефективні шляхи розв'язання цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку). / Бевз Г.– К. : Главник, 2006. – 112 с.
2. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис… канд. псих. наук. / Горшовський Я. О. – К., 1995.
3. Коренєв М. М. Особливості психологічного розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування / М. М. Коренєв, Р. О. Моісеєнко, Н. М. Колотій, О. Бєляєва, І. С. Лебець // Український вісник психоневрології. – 2002. – Т.10. – Вип. 3 (32). – С. 37 – 39.
4. Назарова И. Б. Возможности и условия адаптации сирот / И. Б. Назарова // Социс. – 2001. – № 4. – С. 70 – 77.
5. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. завед.]. / Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
6. Основні шляхи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт : методичні рекомендації / [укл. Л. С. Дробот, Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов]. – К. : ІЗМН, 1997. – 60 с.
7. Пєша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / Пєша І. В. – К. : Логос, 2000.
8. Сиротство как социальная проблема : пособие для педагогов / [Л. И. Смагина, А. К. Воднева, Ю. А. Сойка и др.] ; под. ред. Л. И. Смагиной. – Мн. : Універсітэцкае, 1999. – 144 с.
9. Соціальна педагогіка: теорія і технології : Підручник / [за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
10. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К. : Компанія Лік, 2006. – 63 с.
11. Сухомлинский В. А. Трудные судьбы. / Сухомлинський В. А. – М., 1967. – 153 с.
12. Юницкий В. А. Психологические особенности детей, потерявших родителей : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1992. – 172 с.

УДК 373.3:371.311

С.В. Ратовська
старший викладач кафедри гуманітарних наук
філія РВНЗ "Кримський гуманітарний
університет" (м. Армянськ)

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті здійснено аналіз дослідження стану підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

В статье проанализировано исследование состояния подготовки будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности школьников.

In the article the author examines the training level of an intending Primary school teacher in organization of the Junior pupils group work.

Постановка проблеми. Необхідність модернізації вищої педагогічної освіти, що орієнтується на входження в європейський освітній простір, потребує нових підходів, визначення нових пріоритетів професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, які лежать у площині розв'язання проблем розвитку особистості дитини і спираються на прогресивні ідеї особистісно-діяльнісного навчання. Це, у свою чергу, вимагає підготовки фахівця до організації розвиваючого, діяльнісного характеру навчального процесу для "набуття молодшими школярами досвіду соціальної діяльності, засвоєння методів пізнання навколишнього світу" [4]. При цьому основну роль відіграє підготовка вчителя до організації групової навчальної діяльності молодших школярів як багатоваріативної технології навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну базу становлять сучасні педагогічні дослідження: теоретичні та практичні аспекти технології організації групової навчальної діяльності молодших школярів (К.Ф. Нор) [5], диференціація навчання молодших школярів у процесі групової роботи (О.В. Кузьміна) [2], диференціаційований підхід до розробки групових завдань (С.П. Логачевська) [3]; визначення диференційованої підтримки вчителя у процесі групової роботи (Т.І. Дейніченко) [1], підвищення інтелектуального розвитку молодших школярів за умови поєднання індивідуальних і групових форм організації навчальної діяльності (Н.І. Потапова) [7].

Дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів ґрунтувалося на визначених особливостях сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що висвітлено у працях вітчизняних

учених: Н.М. Бібік, О.Я. Савченко – удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах нової структури і змісту початкової освіти, І.В. Бужиної – підготовка майбутнього вчителя до гуманістичних відносин молодших школярів, Н.В. Кічук – формування творчої особистості вчителя, Л.О. Хомич – система психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, Л.Л. Хоружи – формування етичної компетентності майбутніх учителів тощо.

Аналіз досліджень окресленої проблеми доводить наявність нормативно-правової бази: Закон України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття", Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма "Вчитель", Наказ МОН України "Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року".

Урахування мети та завдань, системи організації навчання студентів спеціальності 6.010102 "Початкова освіта" дозволило дослідити стан професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця до організації групової навчальної діяльності учнів.

Мета статті – ознайомити зі станом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базах Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського, Херсонського державного університету, РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта), Євпаторійського педагогічного факультету КГУ, філії КГУ у м. Армянську. Було залучено 622 студенти та 30 викладачів, 80 учителів початкових класів. З метою дослідження означеної проблеми проведено такі заходи: аналіз навчально-тематичних планів та програм підготовки студентів; навчально-методичних засобів для як викладачів, так і для студентів; педагогічне тестування та анкетування студентів, аналіз продуктів їх творчої діяльності; бесіди з викладачами; спостереження за навчальним процесом; метод експертних оцінок.

Зміст поняття "*підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів*" визначено нами як цілісний двосторонній педагогічний процес взаємопов'язаної діяльності викладача

(викладання; організація та управління навчальною діяльністю) та майбутнього вчителя (учіння), що відбувається в межах *загальнотеоретичної, методичної, практичної та методологічної підготовок*, і дозволяє розглядати його результат – формування компетентності фахівця до виконання цілісної системи проективних дій, спрямованих на становлення суб'єктності молодшого школяра у процесі навчання, що приводить до логічної трансформації структурних компонентів підготовчої діяльності вчителя на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого результату [9].

Загальнотеоретична підготовка виконує функції: самовизначення майбутнього вчителя; утвердження гуманістичної позиції; оволодіння знаннями як цінностями. Вона повинна забезпечити студента знаннями щодо сутності, особливостей організації групової навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку; реалізуватися за рахунок існування у плані певних навчальних дисциплін нормативної та варіативної частин педагогічного блоку навчального процесу університетів. Як доводять результати аналізу навчальних планів ВНЗ, з метою підготовки майбутнього педагога до означеної діяльності передбачено його загальне ознайомлення з розділом "Дидактика" у процесі викладання курсу "Загальні основи педагогіки"; з розділом "Форми організації навчального процесу" у "Дидактиці початкової школи"; з розділом "Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці" у процесі вивчення дисципліни "Основи педагогічної майстерності", а також на основі проведення лабораторного заняття "Майстерність учителя в організації взаємодії між учнями під час групової роботи на уроці". Що варіативної частини, то необхідно відзначити, що за проаналізований нами період (2002 – 2007 рр.) не було визначено курсів, спеціально орієнтованих на теорію і практику організації групової навчальної діяльності учнів.

Аналіз рекомендованих підручників із загальнопедагогічних дисциплін дає змогу констатувати, що автори із сучасних позицій розкривають сутність навчального процесу, його закономірності, принципи та методи навчання. Однак результати експертної оцінки вказують на недостатність інформації для ознайомлення зі специфікою організації групової навчальної діяльності дітей – молодших школярів різних вікових груп.

Результати аналізу робочих програм із вищеназваних навчальних дисциплін дали можливість визначити недостатню їх зосередженість на: а) фасилітуючій ролі вчителя у навчальному процесі; б) значенні та варіативності

групової роботи учнів для становлення суб'єктності молодшого школяра та розвитку його особистості; в) відведенні надмірної ролі підготовки вчителя до оцінювання навчальних досягнень учнів, але не вказано потенційні можливості групової роботи учнів для їх підготовки до рефлексивної діяльності; тільки визначаються підходи до оцінювання компетенцій учнів.

На основі аналізу результатів проведення педагогічного тестування та анкетування студентів 1 – 4 курсів виявлено низку проблем і суперечностей:

– негативну тенденцію до домінування стереотипів і шаблонів у студентів щодо розуміння сутності організації навчальної діяльності учнів у початковій школі та сучасної ролі вчителя (37,78%);

– тільки 46,97% студентів ознайомлені із сучасними технологіями навчання, в основі яких лежить організація групової навчальної діяльності учнів;

– тільки 24,44% респондентів уважають за потрібний розвиток організаторських здібностей сучасного педагога для роботи у початковій школі;

– 91,47% висловили бажання вивчати спеціальний курс з теорії та практики організації групової навчальної діяльності молодших школярів.

Проведена дослідна робота дає змогу зробити висновок про те, що під час загальнотеоретичної підготовки у педагогічному ВНЗ не приділяється достатня увага питанню підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

Методична підготовка у педагогічному ВНЗ повинна забезпечити студента теоретичними знаннями та практичними уміннями і навичками з моделювання різноманітних варіантів організації групової навчальної діяльності учнів з урахуванням особливостей змісту уроків початкової школи. На думку Т.Ф. Потоцької, особливу увагу потрібно звернути на "розвиток мотиваційної та аксіологічної сфер особистості, досягнення максимального рівня оволодіння змістовим та операційно-діяльнісним компонентами методичної підготовки студентів" [8]. Методична підготовка є наскрізною, реалізується за умови оволодіння студентом змістом восьми фахових методик початкового навчання (методика викладання української мови; методика викладання російської мови; методика викладання математики; методика викладання природознавства; "Людина і світ" з методикою викладання; методика вивчення валеології, основ безпеки життєдіяльності в початковій школі; трудове навчання з практикумом; образотворче мистецтво з методикою викладання) і має бути спрямована на вирішення методичних завдань під час

спеціально організованої практичної діяльності.

Експертні оцінки виявили недостатній рівень методичної підготовки студентів, оскільки курси методик початкового навчання залишаються традиційним за змістом, підходами, принципами та структурою і не повністю відповідають вимогам часу. Також відзначено проведення більшості практичних занять у ВНЗ, недостатню кількість лабораторних занять у реальному середовищі з метою дослідження практики організації навчання учнів у малих групах у межах одного класу у реальному середовищі.

Ця оцінка була підтверджена й проведеною діагностичною роботою серед студентів для визначення здатності розробляти індивідуально прийнятну технологію організації групової навчальної діяльності учнів. Майбутнім учителям були запропоновані варіативні завдання на практичних заняттях з методик початкового навчання (завдання пропонувалося для студентів 3 курсів, усього 60 чол.). Перше завдання – розробити модель групової роботи на уроці математики (1 клас), читання (2 клас), української мови (3 клас), “Я і Україна” (4 клас) з певної теми; друге – спроектувати урок початкової школи (урок і тема за вибором студента). Аналіз результатів виконання першого завдання дозволив констатувати, що тільки 15% студентів справилися із завданням. Результати аналізу фрагментів другого завдання довели, що 80% студентів користуються репродуктивними методами побудови навчального процесу, переважають фронтальні та індивідуальні форми організації навчальної діяльності учнів. 2 студенти (3,33%) узагалі не змогли самостійно розробити проект уроку. Лише 5 студентів (8,33%) продемонстрували вміння якісно розробити проект уроку із залученням технології організації групової роботи учнів, обґрунтувати обраний варіант групової роботи.

Отримані дані свідчить про недостатній рівень методичної підготовки студентів до організації групової роботи учнів.

Практична підготовка студента має на меті поглиблення теоретичних знань на основі практичних умінь і навичок самостійно відтворювати технологічні етапи організації групової навчальної діяльності учнів; здійснюється через різні види педагогічних практик. Аналіз опитування студентів-практикантів підтверджує факт абсолютного визнання студентами (94% студентів) важливості педпрактик для формування навичок з організації групової роботи учнів. Самостійно проведені уроки, їх аналіз спонукають майбутніх спеціалістів до творчості, пошуку, розвивають інтерес до означеного

питання, навички педагогічної техніки, удосконалюють елементи педагогічної майстерності.

Аналіз 250 уроків студентів-практикантів дав змогу визначити типові недоліки у їх практичній підготовці: незначна кількість уроків, проведених студентами самостійно (77,2%); відсутність системи у виборі групових форм навчальної діяльності учнів (66,8%); включення організації групової роботи учнів під час розробки уроку за наполяганням учителя-методиста (81,6%); відсутність умінь правильно і послідовно включати обрану технологію групової роботи учнів до проекту уроку (56,4%); неефективність її реалізації у процесі проведення уроку (60,8%).

Висновки експертів зазначили незадовільний стан практичної підготовки майбутнього фахівця, хоча у професійно-педагогічній підготовці пізнавальна діяльність студента поєднується з практичною діяльністю у школі, але вона має досить обмежений характер; причому орієнтація на індивідуальний характер педагогічних практик не сповна може забезпечити розвиток пізнавальної активності у майбутнього вчителя до організації групової навчальної діяльності молодших школярів.

Методологічна підготовка має на меті розвиток методологічного мислення майбутнього вчителя початкових класів та формування творчого дослідницького підходу до організації групової навчальної діяльності учнів. Вона здійснюється в експериментально-дослідній роботі майбутнього фахівця, що організується у педагогічному ВНЗ у період аудиторної, поза аудиторної та практичної діяльності студента. Участь в експериментально-дослідній роботі є проявом найвищого ступеня педагогічної творчості майбутнього фахівця, що припускає наявність певного запасу педагогічних знань, практично-дослідних умінь і навичок, досвіду накопичених соціальних вражень та прагнення до самоосвіти.

Досвід педагогічної роботи в університеті, матеріали досліджень свідчать про те, що ближче за інших до первинного дослідження студентів знаходяться проблеми, які знайомі їм за шкільною практикою, до яких ми відносимо питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів. Однак, виконання курсових та освітньо-кваліфікаційних робіт з різних методик початкового навчання та аналіз їх тематики й змісту засвідчило, що означені питання за останні роки (1999 – 2007) здебільшого не розглядалися; виступи за тематикою, що досліджується, не мали характеру системного дослідження під

час проведення науково-практичних конференцій; семінари-практикуми з учителями початкових класів не мали на меті висвітлення питань з проблеми, що досліджується. Наявний матеріал дає змогу констатувати незадовільний стан методологічної підготовки майбутнього вчителя до організації групової навчальної діяльності учнів.

Отже, дослідження стану підготовки майбутнього вчителя початкових класів дозволило виявити, що стан загальнотеоретичної, методичної, практичної та методологічної підготовок студентів до організації групової навчальної діяльності учнів не задовольняє сучасних вимог, а тому потребує певних змін, а саме: системного збагачення теоретико-методичного матеріалу дисциплін педагогічного циклу та методик викладання предметів початкової школи теорією та практикою з організації групової роботи молодших школярів як багатоваріативної технології, а педагогічних практик – навичками її реалізації за умови орієнтації цілей, завдань, структури та змісту на науково-дослідницький характер.

Переосмислення ролі вчителя початкових класів з організації навчальної діяльності учнів, подолання суперечностей у змісті традиційної освіти, формування індивідуально-творчого стилю професійної діяльності фахівця обгрунтовує необхідність оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Аналіз теорії та практики професійно-педагогічної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ дозволив нам розробити організаційно-педагогічну модель та запропонувати спеціальну методику її реалізації, що відбувається за умови: збагачення змісту дисциплін загальнотеоретичної підготовки студента ідеями, принципами, концепцією організації групової роботи учнів; зорієнтованості курсів з методик початкового навчання на теорію і практику творчого підходу до розробок різноманітних моделей групового навчання, доцільного їх включення до структури уроку; спрямування педагогічних практик студентів, тобто практичної підготовки, на самостійність і творчий підхід до реалізації технології організації групової навчальної діяльності учнів; залучення студентів у позааудиторний час до участі у гуртковій роботі, науково-практичних семінарів з учителями початкових класів, науково-практичних конференцій, де висвітлюються питання багатоваріативності технології. Ключовим питанням під час формування знань, умінь і навичок студента в період підготовки є стратегії їх отримання. У межах дослідження

постає питання вибору комплексу методів та організаційних форм для набуття студентами досвіду виконання навчальної діяльності у малих групах та розвитку їх організаційних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Т. І. Дейніченко. – Х., 2006. – 21 с.
2. Кузьміна О. В. Диференційоване навчання в умовах групової форми навчальної діяльності учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В.Кузьміна. – Х., 2002. – 17 с.
3. Логачевська С. П. Диференційовані завдання з розвитку мовлення для 2 класу / С. П. Логачевська // Початкова школа : науково-методичний журнал. – 2008. – № 3. – С. 13 – 18.
4. Міністерство освіти і науки України. Державний стандарт початкової загальної освіти : Наказ № 1/9-695 від 06.12.05 / Міністерство освіти і науки України. – Б. м. : [б. и.] // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2006. – № 2 – 3. – С. 3 – 30. – (Нормативний документ Міністерства освіти і науки України).
5. Нор К. Ф. Технологія організації ГНД школярів / К. Ф. Нор // Освітні технології : навч.-метод. посібник / [за заг. ред. О. М. Пєхоти]. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.
6. Пєхота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пєхота, А. М. Старєва. – [2-е вид.]. – Миколаїв : Вид-во “Іліон”, 2006. – 272 с.
7. Потапова Н. І. Поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності в інтелектуальному розвитку молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “ Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. І. Потапова. – К., 2006. – 22 с.
8. Потоцька Т. Ф. Професійно-методична підготовка вчителя початкової школи в умовах уходження до Болонського процесу / Т. Ф. Потоцька // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2006. – № 4 – С. 122 – 125.
9. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів: компетентнісний підхід / С. В. Ратовська // Науковий вісник МДУ : збірник наукових праць. – Миколаїв : МДУ, Випуск 20 : Пед. науки. – Том 1 / [за ред. В. Д. Будака, О. М. Пєхоти]. –2008. – С. 148 – 157.

УДК 371.311. 1

В.М. Тихонович
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ТЬЮТОРА У ШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ

У статті розглянуто питання подання тьюторства у контексті зміни звичної для традиційної школи педагогічної практики, визначено місце тьютора у системі шкільного навчання; охарактеризовано відмінності позицій учителя і тьютора; розкрито функціональні основи діяльності тьютора як наставника, опікуна дитини у процесі реалізації її індивідуальної освітньої програми.

В статье рассмотрено вопросы представления тьюторства в контексте

изменения обычной для традиционной школы педагогической практики, определено место тьютора в системе школьного обучения; охарактеризовано различия позиций учителя и тьютора; раскрывато функциональные основы деятельности тьютора как наставника, опекуна ребенка в процессе реализации его индивидуальной образовательной программы.

The article reviews the problems of presenting tutorship in the context of changing common for the traditional school pedagogical practice, it also defines the role of a tutor in the system of school education. The work reveals the functional basis of a tutor's activities as a pupil's advisor in the process of his individual educational program realization.

Постановка проблеми. Демократизація та гуманізація українського суспільства, які стали основою реформування системи освіти, передбачають упровадження у практику школи нових форм організації навчально-пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим значно посилюється роль самостійної та індивідуальної роботи школярів. Виникає проблема здійснення керівництва цією діяльністю з боку педагогів. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується загостренням проблеми проектування нових професій у галузі освіти, бо кожна з існуючих педагогічних професій (учитель, викладач, керівник гуртка тощо) вже має змістовне навантаження і визначається конкретними способами діяльності.

Нові культурні орієнтації в освіті коригують і змінюють функціонал освітянських професій, але не можуть, звичайно, змінити сам базовий спосіб діяльності. Так, професія вчителя покликана для трансляції культурних норм та їх формування у підростаючого покоління. Педагог може це робити у суворій та однозначній формі. У цьому випадку він є представником авторитарної педагогіки. А може створити таку ситуацію, в якій учні самі відкривають нове і привласнюють його. В обох випадках принциповим залишається момент передачі норм, цінностей, знань від учителя до учнів. Це є базовим способом здійснення педагогічної професії взагалі. У зв'язку з виникненням альтернативних шкіл, що освоюють різні культурні освітні системи або розробляють власні підходи в галузі освіти, професія вчителя істотно змінюється. Учитель Монтессорі працює з дітьми не так, як це робить педагог вальдорфської школи. Але за ґрунтовного аналізу їх педагогічної діяльності виявляються спільні характеристики. Розширюючи чи зменшуючи функціонал учителя, додаючи до нього нові вимоги у зв'язку зі змінами соціокультурних тенденцій, необхідно здійснювати ретельний аналіз, щоб нові вимоги не суперечили базовому способу діяльності вчителя. У тих випадках виникає реальна потреба у нових освітянських професіях, що задовольняють вимоги

сучасності. Тьютор – одна із професій, що стала популярною і необхідною останнім часом унаслідок зміни освітньої ситуації у нашій країні.

Аналіз актуальних досліджень. Питання відродження тьюторської діяльності у сучасній психолого-педагогічній літературі розглядаються в різних напрямах, а саме:

- організація тьюторства як реалізація діяльнісного підходу в освіті (П.Г. Щедровицький (“К проблеме границ деятельностного подхода в образовании (об исследовательской программе тьюторства)”, “Л. Выготский и современная педагогическая антропология ”));

- тьюторська діяльність як засіб індивідуалізації навчання і виховання (Т.М. Ковальова: “Разработка проблемы индивидуализации образовательного процесса”, “Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией”; Н.В. Рибалкіна: “Онтологические ориентиры модальной педагогики”, “Педагогика самоопределения. Основания проектирования”, “Идея тьюторства – идея педагогического поиска”; Т.В. Стецюк: “Идея образования и границы педагогики”; О. М. Тубельський: “Педагогическая поддержка в школе развития индивидуальности”);

- тьюторство у системі самовизначення особистості (А.О. Попов: “Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения”, О. О. Зоткін: “Идея тьюторства и проблема субъектности в образовании”);

- історична реконструкція тьюторства (І.Д. Проскурівська: “Опыт исторической реконструкции тьюторства (на материале истории английских университетов)”).

Метою статті є визначення місця тьютора у традиційній системі шкільного навчання, подання тьюторства у контексті зміни звичної для школи педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. У процесі інноваційного педагогічного руху, що розгорнувся з початку 90-х років минулого століття, було розроблено багато ідей щодо максимального врахування індивідуальних особливостей школярів під час організації їх навчально-пізнавальної діяльності. Однак знайдені нові форми дитячо-дорослих освітніх відносин приживаються на практиці з великими труднощами. Варто погодитися з тим, що відбувається руйнування самого принципу “школоцентризму”: школа все більше змушена віддавати частину своїх обов’язків з виховання та освіти дитини соціокультурному середовищу – засобам масової інформації, комп’ютерним технологіям, різним

видам дистанційного навчання, установам культури тощо [1, 61]. Постає важливе запитання: в яких формах відбуваються ці зміни у межах самої школи, що змінюється у самому змісті педагогічної праці?

Розглянемо процес навчання з трьох позицій: учителя, учня і тьютора. Учителю як відповідальному за передачу досвіду накопиченого людством, необхідно врахувати і по змозі використати пізнавальний інтерес школярів, ретельно добираючи матеріал, турбуючись про форми його подачі. Учню важливо визначитися щодо змісту матеріалу, артикулювати свої питання, якісно оцінити межі знання і незнання, виявити адекватні своїм можливостям способи засвоєння знань, умінь і навичок. Тьютор є посередником – він, допомагаючи і вчителю, і учню, облаштовує їх місце зустрічі та комунікації, підтримує форми співробітництва, в яких вони зможуть самовизначитися та знайти рішення власних завдань.

Загальний контекст дій тьютора – навчально-виховний процес, у межах якого вирішується традиційне завдання навчання – засвоєння знань, умінь і навичок, норм діяльності та зразків поведінки. Тьютор розв’язує такі проблеми, як заорганізованість, втрата індивідуальності у загальноосвітньому процесі. Обмежити такі тенденції, утримати у реальній практиці спрямованість на конкретну людину, вибудувати процес так, щоб у ньому реально враховувались можливості учасників, задати суб’єкт-суб’єктні відносини між учителем та учнем покликаний тьютор.

Визначимо різницю в діяльності тьютора і вчителя:

- ціннісні орієнтації.

У педагогічному процесі учитель є носієм певного знання й одночасно зразком для учнів. Підтримати його діяльність у реальній визначеній ситуації, посилити результат можуть такі дії учня, які у своєму способі прояву звернені до вчителя. Виходячи з цього, стають зрозумілими, наприклад, вимоги дисципліни і тиші у класі або заохочення вчителем змістовних предметних питань, тобто природного звернення учня за знанням або порадою до вчителя. Можна виділити такі ціннісні орієнтації вчителя у виконуваній ним роботі: зміст предмета і тих способів діяльності, які необхідні для його засвоєння; концентрація на вчительській діяльності та слові; співвідношення дій учня зі зразком, який демонструє вчитель; обмеження спілкування з дитиною; слухняність і наслідування учнів.

Тьютор має принципово інші підстави для діяльності, і перелік ціннісних

орієнтацій зовсім інший: освітній досвід дитини – можливість проб і виправлення помилок, визнання їх цінності; ініціатива у пропонуванні своїх знань та вмінь, які виходять за межі шкільно-предметних галузей; будь-яка за своїм змістом активна дія дитини; спілкування та встановлення особистого контакту з учнем; свобода і вибір дитини, усвідомленість власних дій; комунікація і позиційне самовизначення учасників реальної для діяльності ситуації.

- місце у навчальному процесі.

Завдання традиційного вчителя – внести у навчально-виховний процес знання, необхідні для передачі учню, та в різних формах здійснити цю передачу або спонукати до самостійного здобуття знань. Проте в методиках викладання, якими володіють учителі, не порушується відкрито проблема запиту учня на знання, тому вона не стає центром додаткової уваги і пошуку різноманітних способів дій. За сучасних умов полікультурного суспільства така позиція педагога стосовно учня неможлива.

Тьютор здійснює підтримку дій учителя (але не зміцнення його позиції) – він організує ситуації, в яких можливе виявлення або формування замовлення учня на знання. Тим самим він прогнозує дидактичні підходи вчителя, які можуть бути застосовані в конкретній ситуації учіння-викладання та індивідуально стосовно учня. Позиція тьютора має своє культурне коріння і задає обрій майбутнього культурного способу дії.

Теоретичні основи діяльності тьютора можна визначити, спираючись на розробки культурно-історичної концепції Л.С. Виготського. Б.Д. Ельконін у дослідженні повного акту розвитку людини багато уваги приділяє фігурі посередника [3]. Він визначав його місце як збіг двох переходів: “наявне – інше”, “ідея – реальність”. Завдання ж полягає в тому, щоб “по-перше, відкрити ідеальну форму як особливу реальність і, по-друге, щоб ствердити цю реальність у переході наявне – інше” [3, 63]. Отже, у центрі уваги тьютора два переходи. Зміст переходу “ідея – реальність” для тьютора заснований на уявленні про шлях життя людини у реальному просторі соціокультурних форм дії. Спроби як намагання орієнтації у цих формах, травми як результат спроб і продуктивні результати дії у освоєння цих форм утворюють особисту історію людини. За діями дітей тьютор-посередник має бачити перетворення у реальність, відображення в реальних умовах соціокультурного існування тієї ідеї життєвого шляху, яку дитина собою здійснює. Але реалію можна визначити,

лише маючи ідею, а відкрити ідею, тільки відчувши реальні обмеження в її фантазійному і безмежному виконавстві. Тому робота тьютора має вибудовуватися стосовно кожної дитини, орієнтуючись, з одного боку, на соціальну ситуацію розвитку, яка вже склалася, а з другого боку, перевлаштовуючи умови життя дитини з метою розширення простору її можливостей. Те, якої мети дотримується учень, до якого результату прагне в оволодінні знаннями, уміннями і навичками, визначає ідеальний образ людини і того шляху, який їй передбачено пройти. Постановка мети, сам процес цілепокладання пов'язані з образом, який утримує дитина, а, отже, необхідна робота як з його прояснення, так і з його побудови.

Розглядаючи тьютора в кооперативній діяльності з учителем, зазначимо, що суть діяльності вчителя – бути взірцем, нести його учням, а тьютора – відповідати за діагностику уявлень школяра про сенс засвоюваних ним форм дії. Тьютор повинен будувати такі життєві ситуації дітей, в яких можливо виявити цільову спрямованість на навчання через реальні дії. Завдання тьютора як представника педагогічної діяльності – відкрити свій образ для кожної дитини і водночас дати відчути обмеженість її форми дії відносно певного культурного зразка, показати, що є інші образи невипадкових, значущих для всього життєвого шляху, дій людини. Отже, утримати перехід "ідея – реальність" неможливо без одночасності другого переходу "наявне – інше". "Інше" відкривається для учня через подання нових, більш широких щодо його типу дій можливостей, а "наявне" – тим обмеженням, яке поки що існує і дає відчутні результати, бо породжує успішну дію.

У житті вчительсько-учнівського колективу визначають певні взаємодоповняльні лінії відносин, в межах яких діє тьютор: відповідальності (довільні і мимовільні дії); вольового ставлення (самостійні дії і дії підлеглого, який не може обійтися без сторонньої допомоги); співробітництва (індивідуальне навчання та єдине з групою (класом)).

У реальній практиці діяльність учнів за участі тьютора може набувати різних форм, які відповідають визначеним лініям:

- лінія відповідальності, де можливі довільні і мимовільні дії; спеціально створені умови для відповіді біля дошки (особливий стілець, подіум або завіса, звідки необхідно вийти до підготовленої до уваги публіки); оцінювана в балах або на спеціальній шкалі відповідь, доповідь, читання реферату; графіки і стенди, куди заносяться результати навчання на загальний

розсуд; усні виступи за межами класної групи (олімпіади, ділові ігри, конкурси тощо);

- лінія вольового ставлення забезпечується за рахунок прийняття і пошуку доцільності будь-яких виразних дій учня. Їх якісне і кількісне обмеження неминуче, але тьютору під силу зробити так, щоб для дитини така необхідність була продиктована не силою і волею дорослого (наприклад учителя), а устроєм реального простору;
- лінія співробітництва: відстежувати спонтанні угруповання дітей та аналізувати цілі їх створення; накопичення інформації про індивідуальний когнітивний стиль кожної дитини. Індивідуальне навчання задається тьютором в індивідуальних зверненнях і консультаціях, підтримується особистісно орієнтованим підходом до організації життя у класі, вимагає від нього гуманного ставлення до дітей та їх індивідуальності. Можливість вибирати завдання, навчатися за індивідуальним навчальним планом, розподіляти самостійно свій робочий час дозволяє учням переходити від самостійних дій до участі у групових формах. Групова робота визначається загальнокласними заходами і підтримкою занять учителя з усією групою [1, 65].

Діям як окремої дитини, так і всієї групи приписується певний ритм. Його основою є чергування двох боків предметної дії: значеннєвого та операціонально-технічного. Уловити такий поділ можливо, якщо спостережувана дія не береться натурально, безвідносно до будь-чого, лише у тих формах, які подані спостерігачеві, а тільки на основі можливої культурної повноти цієї дії. У цій повноті два боки не помітні так очевидно, як у спробі дії або під час її освоєння: коли дитина виконує пробну дію, їй удається утримати лише щось одне. Не задавши повної дії як взірця, не можливо відкрити перед дитиною ідеальну форму дії. Виділення подібних ритмів – зміни двох боків дії людини – можливе лише за умов попереднього аналізу самого предмета засвоєння або навчання. У житті дитячо-дорослого колективу помітну роль відіграють й інші ритми: біологічні, сезонні, зміни напруженої роботи розслабленим станом тощо. Як і вчитель, тьютор повинен намагатися уловити ці ритми і проаналізувати їх взаємовплив. Його завдання – давати змогу для вільного прояву дій учасників навчально-виховного процесу, дотримуватися органічного для цього колективу дітей і дорослих ритму, використовувати актуальну в певний час фазу для привнесення нових форм учіння та засвоєння навчального змісту.

Діяльність тьютора спрямована на забезпечення педагогічної підтримки дитини. Якщо педагог поєднує позицію вчителя і тьютора, то його дії реалізують індивідуальний стиль навчання у межах особистісно орієнтованого педагогічного підходу, основними показниками якого є поліметодичність викладання, добір дидактичних матеріалів у розрахунку на кожного, врахування індивідуального темпу і способу учіння тощо. Група учнів здатна виявити одночасно найрізноманітніші підходи до оволодіння предметним матеріалом. У навчально-виховному процесі тьютор організує поряд з індивідуальними, зверненими тільки до вчителя (власний зошит, чернетка, індивідуальна контрольна робота, твір, який не прочитується класу тощо) і такі місця роботи, де дитина могла б наочно бачити відмінності свого способу учіння, одержаних результатів або предмета вивчення від виявлених іншими.

Завданням тьютора – облаштування позапредметного освітнього простору: робота з усвідомленням способів та особистих стилів учіння, виявлення міжпредметних зв’язків, що виникають, рефлексія навчальних дій і змістовних комунікацій. Для прояву цих боків індивідуальності група є необхідним фоном якісної оцінки дитиною самої себе. Можливе створення колективних проектів, робота у групах, демонстраційний подіум, самодіяльні об’єднання, випуски стіннівок, організація дозвілля, ділові ігри тощо. Для всіх таких форм необхідно виділяти місце і час у класі та школі.

Зміст життя колективу, до якого залучений тьютор, набуває свого устрою – за допомогою організаційних і формуючих дій тьютора кожний з них одночасно і народжується у певному просторі і спричинює його. Практичною турботою тьютора є організаційна підтримка щойно виниклих, утримання вже оформлених і привнесення нових для цієї групи устроїв життя. Кожний із них має для тьютора самостійну цінність, бо, тільки підтримуючи їх, він може виконати своє педагогічне завдання – створити збіг двох переходів. Крім того, тьютор вирішує завдання перетворення життя учнів у школі і поряд з професійними педагогами в освітнє, а, значить, у кожному з виниклих устроїв розвиває освітній потенціал дітей.

У навчально-виховному процесі тьютор виконує різні ролі: буває спостерігачем, якщо встановлений у певний момент устрій не вимагає його втручання, безпосереднім учасником, якщо займає позицію вчителя або учня. Під час з’ясування загального способу дій тьютора необхідно утримуватися від приписування йому тільки третьої ролі. Тьютор є посередником уже й тому, що

відтворює своїми діями умови для можливого виникнення дій дитини, існування їх перехідних форм і відзначає ситуації самих переходів. Принципи діяльності, якими керується тьютор для виділення та оформлення ситуації, такі:

- розділяти дії дитини на пробні та продуктивні, ніж кожний раз заново встановлювати межу між двома переходами: “наявне – інше”, “ідея – реальність”;
- прагнути до повної відкритості дій дорослого для дитини – це дозволяє учню орієнтуватися і вибудовувати власні дії;
- облаштовувати у життєвому устрої дитячо-дорослої групи місця для виникнення і прояву зверненості дитини до дорослого, що є умовою орієнтації тьютора у діях учня.

Роботу необхідно вести з групою дітей, але визначати темп, ритм та якісні зміни у русі кожного окремого учня. Результатом роботи тьютора можна назвати нову продуктивну дію дитини. Для тьютора комунікативна ситуація є подією повороту життя, сигнал до її розгортання – зміна устрою. Її центр є фактичним, поданим у вчинках, діях і предметах, збігом переходів “наявне – інше” та “ідея – реальність”. У цій ситуації вони набувають для тьютора як для потенціального посередника конкретне наповнення: в одному випадку “наявне” є продуктивною дією дитини, “інше” –набором дій усієї групи, що задає інші типи дій; в іншому – перехід, поданий пробною дією учня (реальність) та повнотою задуму (ідеї) цієї дії. Довести перехідну дію дитини з технічного боку до повноти культурної форми може кожний дорослий, що має цінність для учнівської ініціативної або творчої дії (вона поряд з іншими закладена і в позиції тьютора), але тільки з його функціональних завдань, що вибудовуються у певну сукупність дій, можлива така зміна самого навчально-виховного процесу.

Висновки. Аналіз основ діяльності тьютора у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи дозволяє констатувати, що введення до традиційної шкільної практики такої позиції як певного індикатора оновлення системи освіти відповідає вимогам часу. Ця педагогічна професія стає популярною і необхідною унаслідок зміни освітньої ситуації у нашій державі. Тьютор покликаний долати такі проблеми, як заорганізованість, втрата індивідуальності у загальноосвітньому процесі; утримувати в реальній практиці спрямованість на конкретну людину, вибудовувати педагогічний процес так, щоб у ньому реально враховувались можливості учасників, задавати суб’єкт-

суб'єктні відносини між учителем та учнем.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у визначенні ролі тьютора як навчального консультанта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Е. А. Тьюторство: Поиск гуманитарной технологии в рамках педагогического / Е. А. Волошина // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации : сборник научных трудов по материалам IV Всероссийской научной тьюторской конференции. – Томск, 2000. – С. 58–80.

2. Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г., Непомнящая Н. И. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. – М. : Касталь, 1993. – 416 с.

3. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития / Б. Д. Эльконин. – М. : Три вола, 1994. – 168 с.

УДК 371.385

Н.М. Усенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ

У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи учнів у традиційному та евристичному навчанні; з'ясовано сучасні дидактичні характеристики найважливішого продукту самостійної праці в умовах евристичного пошуку – пізнавальної самостійності школярів.

В статье раскрыты особенности организации самостоятельной работы учеников в традиционном и эвристическом обучении; определены современные дидактические характеристики самого важного продукта самостоятельной работы в условиях эвристического поиска – познавательной самостоятельности школьников.

This article describes the features of organization of independent work of students in traditional and heuristic studies. Modern didactics descriptions of major product of independent labour turn out in the conditions of heuristic search – cognitive independence of schoolchildren.

Постановка проблеми. Процес наближення України до Європи здійснюється кількома напрямками, один з яких – освітянський. Він передбачає поступову видозміну сучасної системи освіти на інноваційно-дослідницьких засадах з метою досягнення необхідного рівня теоретичної та практичної підготовки випускників, навчання впродовж життя та самоосвіти. Та якими б досконалими не були навчальні програми і технічні засоби навчання, успіх навчання все ж таки багато в чому залежить від професійної компетентності, майстерності й творчості вчителя, від його спрямування на пошук нового, залучення учнів до самопізнання, самоактуалізації і самореалізації.

Навчальний процес має бути зорієнтований на самоактуалізацію

індивідуальних цінностей і гуманноцентричних характеристик системи взаємовідповідності між учнями та вчителями. Сьогодні у навчальному процесі пріоритети віддано творчій активності та самостійності учнів.

Аналіз науково-педагогічних досліджень з питань розвитку творчої особистості показує, що особлива увага приділяється критеріям самостійності, що проявляється не епізодично, а як постійна стабільна риса особистості, яка виражається в умінні і потребі систематично самостійно працювати як у сфері навчальної та суспільної діяльності, так і щодо самовдосконалення, розвитку своїх здібностей. Вивченням питання самостійності та її ролі в навчальній діяльності займалися відомі вітчизняні вчені Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, С. Рубінштейн, які розглядали зазначені проблеми у контексті вивчення умов формування навчальної діяльності. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи відображені у працях В. Графа, О. Демченко, І. Ільясова, В. Лозової та інших.

Аналіз досліджень, присвячених питанням самостійної навчальної роботи (Р. Микельсон, В. Буряк, Б. Єсипов, О. Нильсон, П. Підкасистий, Н. Половникова, А. Усова, Т. Шамова та ін.), довів, що єдиної думки відносно поняття “самостійна робота ” поки що не існує.

Щодо цього актуальною є організація справді самостійної (у сутнісному значенні цього поняття) діяльності учнів. Школярі мають не тільки самостійно освоювати й трансформувати значний обсяг теоретичних знань, постійно збагачувати свій пізнавальний досвід, але й створювати особистісно значущий освітній продукт.

Однією із причин нерозробленості теорії і практики самостійної роботи є те, що цій роботі відводилась другорядна роль : закріпити засвоєне на уроці або у кращому випадку вивчити те, що не встигли розповісти на уроці, лекції тощо [2]. Крім того, до сьогодні визначення сутності самостійної роботи не набуло наукової коректності, особливо в умовах інноваційної освіти.

Отже, актуальність обраної теми полягає в необхідності уточнення особливостей самостійної роботи учнів та її організації в евристичному навчанні.

Мета статті – розкрити з різних наукових позицій особливості самостійної роботи учнів в евристичному навчанні (інноваційній технології сьогодення).

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях середини ХХ століття посилився інтерес до самостійної роботи у навчанні, але акцент зміщувався на

розвиток мислення і творчих здібностей: “Самостійна робота у жодному разі не може обмежуватись лише тренуванням, лише вправами, які мають на меті лише закріплення знань, – зазначав Б. Єсипов, – вона має бути спрямована на розвиток творчих здібностей і творчої ініціативи” [7]. Учений дав таке визначення самостійної роботи: “Це така робота, яка виконується у спеціально визначений для цього час; при цьому учні осмислено прагнуть досягти поставленої у завданні мети, докладаючи зусиль і виражаючи у певній формі результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій” [5]. Отже, запропоноване визначення самостійної роботи розкриває лише зовнішні ознаки і не розкриває ознак, пов’язаних із характером пізнавальної діяльності школярів.

Л. Аристова погоджується з думкою Б. Єсипова про те, що під самостійністю необхідно розуміти умови невтручання з боку, хоча у самій праці вона й висловлює діаметрально протилежну думку: “Самостійність учнів у навчанні завжди відносна, бо цей процес спрямовується учителем” [1].

Більшість дослідників ХХ століття неодноразово робили спроби визначити зміст терміна “самостійна робота”. Так, І. Огороднiков та П. Шимбирьов відзначали: “Самостійна робота учнів розуміється по-різному. Одні під самостійною роботою розуміють усю діяльність учня у процесі навчання, інші – лише практичні роботи, які виконуються учнями безпосередньо, треті – самостійну роботу, яку учні виконують удома” [8].

Більш повне визначення самостійної роботи подала І. Зимня. Автор стверджує, що самостійна робота є цілеспрямованою, мотивованою, структурованою самим об’єктом у сукупності дій і коригується ним за результатом діяльності; її виконання потребує самосвідомості, рефлективності, особистої відповідальності та сприяє задоволенню учня від процесу самовдосконалення і самопізнання [6]

Погляд на самостійність як навчальну діяльність, яка виконується без керівництва і допомоги вчителя, не можна вважати достатньо обґрунтованим. За такого розуміння самостійності не береться до уваги складний і розвивальний її характер, не враховуються її показники: уміння самостійно працювати з різними джерелами інформації, застосування отриманих знань у практичній діяльності; не порушується питання про розвиток самостійності як якості особистості.

В “Українському педагогічному словнику” висловлюється аналогічна

думка: “Самостійна навчальна робота – різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданням учителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі” [3].

М. Дайрі вказує на такі ознаки самостійної роботи, як здатність учня виконувати її самостійно, без сторонньої прямої допомоги, спираючись на власні знання, уміння, переконання, життєвий досвід [4].

Проте розуміння самостійності як здатності до діяльності без допомоги та участі вчителя суперечить складному процесу формування і розвитку цієї якості, в якій суттєву роль відіграють такі важливі її компоненти, як послідовне збільшення кількості знань та їх ускладнення, оволодіння раціональними прийомами розумової роботи, уміння відкривати для себе нові способи діяльності [12].

Вагомий внесок у розробку проблеми організації самостійної роботи учнів зробили праці П. Підкасистого. На його думку, головна ознака самостійної діяльності, яка виражає її сутність, полягає зовсім не у тому, що учень працює без сторонньої допомоги. Головна ознака самостійної діяльності як дидактичної категорії полягає у тому, що мета діяльності школяра несе одночасно і функцію керування цією діяльністю [11]. Самостійна робота з організаційного та змістового боків – різні типи навчальних завдань. Завдання в будь-якому з видів самостійних робіт передбачає або необхідність знаходження і застосування нових знань уже відомими способами, або виявлення, визначення нових шляхів, способів здобуття знань. Знаходячи ці рішення, учень поступово оволодіває їх технологією, новими операціями, прийомами розумових дій або переносить раніше набуті знання, операції і прийоми на новий матеріал [11].

У діяльнісній концепції самостійна робота – це сукупність дій учня з предметами в певних умовах, що передбачають відсутність безпосереднього керівництва та допомоги з боку вчителя, з використанням наявних інших рис особистості для того, щоб отримати продукт, відповідний заданій меті, у результаті чого має бути сформована самостійність як риса особистості учня та освоєна певна сукупність знань, умінь і навичок.

Самостійна робота, будучи специфічним педагогічним засобом організації та управління самодіяльністю учня, має двояку природу. З одного боку, вона постає як навчальне завдання, тобто об’єкт діяльності учня, запропонований учителем чи підручником, а з другого – формою прояву певного способу

діяльності з виконання відповідного завдання. Як зазначає П. Підкасистий, самостійна робота – це такий засіб навчання, який:

– у кожній конкретній ситуації освоєння відповідає певній дидактичній меті і завданню;

– формує у школяра на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, умінь і навичок для вирішення визначеного класу пізнавальних задач і відповідного просування від низького до високого рівня мисленнєвої діяльності;

– відпрацьовує в учнів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення знань і відпрацювання вмінь орієнтуватися у потоці наукової і суспільної інформації під час вирішення нових пізнавальних задач;

– є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва самостійною пізнавальною діяльністю школяра у процесі навчання [11].

Лише такий підхід до тлумачення сутності і ролі самостійної роботи учнів у навчанні дозволяє усунути антитезу між внутрішньою обумовленістю самостійної роботи у навчальному процесі та її внутрішньою сутністю, яка визначає розвиток й оптимальний вияв у діяльності учнів справжньої пізнавальної активності і самостійності, розвиток їх пізнавальних здібностей.

Проте такий підхід дозволяє насамперед розглядати її з позицій самостійної діяльності учня, яка у навчанні завжди повинна включати й ті способи виконання дій, які щойно з’явились, і здійснення вже сформованих раніше, але які можна застосувати до нового матеріалу.

За всієї докладності та всебічності концепції самостійної роботи учнів, яку подали Б. Єсипов, П. Підкасистий, Т. Шамова, автори створюють традиційний погляд на навчання, у тому числі й на самостійну роботу, закріплюючи суб’єкт-об’єктні відносини вчителя та учнів.

Дослідження природи самостійної роботи в умовах евристичного навчання школярів вносять принципово нові характеристики понять “самостійність” і “самостійна робота”. На думку В. Петрова: “Самостійна робота суб’єкта не вичерпується ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконувати певні завдання без допомоги вчителя. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою певні цілі, завдання, планувати свою діяльність і здійснювати її” [10]. Саме такий сутнісний підхід до розуміння самостійної роботи учнів дає змогу відносити її до системи евристичного навчання.

У традиційному навчанні вчитель подає матеріал з предмета, повідомляє вже відомі знання, правила, закони, а учні їх засвоюють. В евристичному навчанні учні самостійно висловлюють власну думку, судження або припущення з будь-якого важливого питання, оскільки мета евристичного навчання полягає у тому, щоб дати учням можливість створювати знання самостійно, освітню продукцію з усіх навчальних предметів, навчати їх самостійно розв'язувати проблеми, які виникають.

Зважаючи на те, що традиційно урок обмежений у часі, учителі зазвичай використовують лише репродуктивний вид діяльності, що не дає змоги повністю розкритися учневі під час здобуття знань. Для характеристики знань, які здобуваються, звичайно застосовують поняття "вивчення", яке означає "осягнути, засвоїти у процесі навчання" [9]. В евристичному навчанні поняття "вивчення" і "засвоєння" не відображають його специфіки, оскільки не припускають індивідуальної продуктивної самостійної діяльності зі створення власного освітнього продукту. Евристичній освітній діяльності більш відповідають поняття "пізнання", "дослідження", "створення", "твір", "складання", "розробка" тощо, які відображають продуктивний характер навчання.

Вивчаючи реальну дійсність (фундаментальні освітні об'єкти), учень одночасно із створенням власного освітнього продукту здійснює і репродуктивну діяльність, наприклад, освоює способи пізнання, ознайомлюється із наявними зовнішніми продуктами пізнання – культурними аналогами, тобто вивчає їх. Одночасне створення власного освітнього продукту і засвоєння вже існуючих може бути виражено одним словом – освоєння (самої дійсності і знань про неї). Термін "освоєння" найповніше відображає процес продуктивного проникнення людини у навколишній світ.

Основною технологічною одиницею евристичного навчання, своєрідною альтернативою традиційному уроку є евристична освітня ситуація – освітня напруженість, яка організується вчителем або виникає спонтанно і проходить через евристичну діяльність усіх учасників. Одержуваний учнями освітній продукт (ідея, проблема, гіпотеза, схема, твір) непередбачуваний, педагог задає технологію діяльності, вносить культурно-історичні зразки, аналогічні до дитячих результатів, супроводжує освітній рух учнів, але не визначає заздалегідь відомі освітні результати.

У традиційному навчанні мету уроку (освітньої діяльності) визначає сам вчитель. В евристичному навчанні цілі освітньої діяльності стосовно до учня

поділяються на зовнішні нормативні і внутрішні суб'єктивні. Зовнішні цілі задаються вчителем у різних формах і видах, що передбачають, наприклад, виконання освітніх стандартів. Внутрішніми цілями є ті, які учень формує самостійно або за допомогою вчителя щодо освітньої сфери або щодо об'єкта вивчення. Тобто учень має право самостійно визначити, що для нього важливо на певному етапі здобуття знань.

Самостійна робота учнів в евристичному навчанні виявляється також і в пізнанні об'єктів реального світу шляхом самостійного вибудовування ними індивідуальних освітніх траєкторій. У традиційних навчальних програмах вивчення освітніх сфер полягає, як правило, у засвоєнні значного обсягу знань. У безпосередній практиці традиційного навчання світ реальних об'єктів підміняються вивченням відповідних ним понять та інших продуктів пізнання, отриманих не учнями, а фахівцями, ученими, авторами підручників тощо. Запропонований учням матеріал виконує роль адаптованої наукової інформації про знання інших людей, що не залишає практично їм місця для створення власних знань про реальний світ.

Отже, у традиційній шкільній освіті відсутнє вибудовування учнями особистого світу знань, що перешкоджає не тільки самостійній побудові ними індивідуальних освітніх траєкторій, але й узагалі творчій самореалізації в цілому.

Як зазначає один із фундаторів евристичного навчання А. Хуторський, розв'язувати цю проблему можна шляхом зміни методології навчання, а саме подавати учням реальні, а не ідеальні освітні об'єкти пізнання, а також через навчання способів самостійного пізнання реальних об'єктів і конструювання знань, що здобуваються. Вивчаючи об'єкт реального світу, учень відшукує і створює знання про нього, тобто відкриває ідеальні теоретичні конструкти – факти, поняття, закономірності. Усвідомлюючи створені ним знання і способи пізнання, учень фіксує їх у вигляді особистого освітнього продукту, що дозволяє йому потім застосовувати їх для подальшого пізнання реального світу. Освітня діяльність набуває самостійного здобування знань. Кожен учень, маючи змогу отримати, відкрити або сконструювати власне знання про реальний об'єкт, неминуче проявляє і розвиває особисті пізнавальні якості. Під час вивчення одних і тих самих для всіх учнів реальних освітніх об'єктів школярі конструюють суб'єктивні образи цих об'єктів, які не завжди збігаються як один з одним, так і із загальноприйнятою системою знань [13].

Функціональне призначення змісту евристичної освіти змінює і критерії

оцінки освітньої діяльності. У традиційному навчанні освітній продукт учня оцінюється за ступенем його наближення до заданого, тобто чим більш точно і повно відтворює учень заданий зміст, тим вище оцінка його освітньої діяльності. В евристичному навчанні контролю підлягає не стільки ступінь освоєння знань, скільки творче відхилення від них. Основний критерій оцінки – особистісне прирощення учня, порівняння його із самим собою за визначений період навчання. Перевірці її оцінці, а також само- і взаємооцінці підлягають: а) розвиток особистісних якостей учня; б) його творчі досягнення з навчальних предметів; в) рівень освоєння та випередження освітніх стандартів.

Висновки. Отже, в евристичному навчанні у процесі самостійної роботи в учнів виробляється внутрішня пізнавальна потреба, уміння доказово міркувати, удосконалюються розумові операції, формується теоретичне мислення. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити мету роботи, організацію власної самоосвіти, уміння по-новому вирішувати питання, які викликають пізнавальну і розумову активність, самостійність, здатність до творчості. У самостійній діяльності учень сам визначає мету діяльності, її предмет і засоби. У процесі діяльності учень постійно співвідносить передбачуваний результат з умовами і предметом діяльності, завдяки чому відбирає засоби діяльності, відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування.

У процесі дослідження самостійності в евристичному навчанні з’ясовано, що учням дається можливість самостійно творити знання, створювати освітню продукцію за всіма навчальними дисциплінами, навчати самостійно вирішувати завдання, які виникають при цьому. Проблемам визначення видів самостійних робіт в евристичному навчанні та їх запровадження в навчальний процес присвячені наші подальші дослідницькі розробки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристова Л. П. Активность учения школьников. / Аристова Л. П. – М. : Просвещение, 1968. – С. 139.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. [для студ. вищ. навч. закладів]. / Н. П. Волкова – К. : Академія, 2001.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах. / Дайри Н. Г. – М. : Просвещение, 1966. – 438 с.

5. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. / Есипов Б. П. – М. : Просвещение, 1961. – С. 15 – 16.

6. Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. / Зимняя И. А. – М., 1980. – С. 56 – 59.

7. Научный архив АПН СССР. Опись 1, ед. хр. 181. – Л. 37.
8. Огородников И. Т. Педагогика. / И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев – М., 1946. – 338 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского язика. / Ожегов С. И. – М., 1986. – С. 211.
10. Петров В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / В. Петров, Л. Цулая, О. Петрова // Вестник ЧГПУ. – 2000. – № 4 (электронный вариант).
11. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. / Пидкасистый П. И. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
12. Семанов Г. Н. Создание благоприятных условий для активной самостоятельной работы студентов-первокурсников // Современные проблемы научной организации ученого процесса в высшей школе. – Калининград : КГУ, 1974. – С. 3 – 27.
13. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / Хуторской А. В. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК. 785.071.4:37

М.С. Филипчук
Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО ЕСТРАДНОГО ОРКЕСТРУ

У статті розкрито зміст і принципи музично-педагогічної роботи керівника шкільного естрадного оркестрового колективу.

В статье раскрыто содержание и принцыпы музыкально-педагогической работы руководителя школьного эстрадного оркестрового коллектива.

This article reveals the content and principles of music-educational work of the school variety orchestral group teacher.

Постановка проблеми. Серед багатьох існуючих професій особливе місце як за кількістю, так і за змістом посідають ті, хто пов’язані з педагогічною діяльністю, оскільки її об’єктом є людина, її внутрішній світ, психіка, інтелект, мислення, свідомість тощо. Ці професії сприяють формуванню всебічно розвиненої, гармонійної особистості, творчого мислення, інтелекту нації. Не випадково, А. Хачатурян після тривалих досліджень прийшов до висновку, що для того, аби молодий спеціаліст відповідав вимогам обраної професії, у навчальному процесі важливе місце має посідати педагогічна підготовка, яка включає : педагогічну спрямованість мислення, готовність до творчого вирішення педагогічних завдань тощо [6, 84].

Без сумніву, професія керівника шкільного естрадного оркестру в системі педагогічної освіти посідає важливе місце. Особливість його діяльності вимагає теоретичного вивчення й осмислення музичного виконавства, постійного

аналізу вимог до учасників з урахуванням вікового сприйняття та взаємодії. Проблема діяльності шкільного музикування завжди породжує широке коло різноманітних питань, пов'язаних із професійно-педагогічною підготовкою керівників музичних колективів, що розширює наші творчі уявлення про нові ефективні форми роботи з учнями, які потребують креативності, засобів і методів їх залучення їх до активної творчої роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Як відомо, значна кількість літератури присвячена саме підготовці професійних музикантів, диригентів, методиці роботи з професійними й аматорськими колективами. На жаль, у науковій педагогічній літературі немає праць, які б спеціально висвітлювали проблему педагогічної діяльності керівника шкільного естрадного оркестрового колективу. У працях В.Г. Кузнєцова "Робота з самодіяльними естрадними оркестрами й ансамблями", О.І. Большакова "Практичне керівництво з організації аматорських естрадних оркестрів і ансамблів", В.М. Коновалова "Методика роботи з самодіяльними естрадними оркестрами" в основному розглядаються питання організації навчально-виховного і творчого процесів аматорських естрадних оркестрів й ансамблів. Тому було б доцільним виявити особливості музично-педагогічної діяльності керівника шкільного естрадного оркестру, спираючись на відомі традиції, поняття, установки в галузі професійної творчості.

Музично-педагогічна діяльність керівника творчого колективу переважно зумовлює використання колективних форм організації навчально-виховного процесу під час проведення позаурочної роботи. За умови спеціально розробленої керівником методики позаурочні колективні заняття стають важливим виховним атрибутом, які формують у школярів відчуття колективізму, відповідальності, наполегливості в подоланні труднощів, свідомого ставлення до навчально-творчої роботи тощо. У цьому випадку керівник є насамперед педагогом, який уводить дітей у складний світ художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками. Його мета – залучити дітей до мистецтва через участь у колективному музикуванні. Як слушно зауважував В. Петрушин.

"Колективне виконавство вимагає величезного взаєморозуміння музикантів та вміння їх підкорити свої дії єдиній волі диригента або режисера, який відповідає за кінцевий результат творчого процесу" [2, 317].

Метою статті є розкриття сутності музично-педагогічної діяльності

керівника шкільного естрадного оркестру.

Виклад основного матеріалу. Аналіз багатьох наукових праць, присвячених дослідженню різних аспектів професійно-педагогічної діяльності, та практичний досвід роботи з естрадно-оркестровими колективами дають змогу сформувати власне розуміння нагальних проблем та глибше розкрити особливості музично-педагогічної діяльності керівника шкільного естрадного оркестру.

Керівництво таким оркестровим колективом передусім вимагає відповідної фахової підготовки, яка охоплює:

- знання в галузі естрадного виконавства;
- знання методики гри на музичних інструментах та методики роботи зі шкільним естрадним колективом;
- знання музично-теоретичних дисциплін;
- наявність знань і навичок оркестрового диригування;
- володіння принципами початкового навчання гри на інструментах.

Для більш повного висвітлення специфічних особливостей діяльності керівника їх варто розглянути відповідно до структурних аспектів, а саме:

- діяльність шкільного естрадного оркестру відбувається у вільний від занять час;
- шкільний естрадний оркестровий колектив створюється на засадах добровільності та зацікавленості, головним чинником якого є особисте бажання учасників до музично-творчої діяльності;
- творчий колектив характеризується наявністю різноманітних вікових груп, які відрізняються між собою музичними здібностями. Тому керівник у своїй педагогічні роботі має враховувати особливості різних категорій учасників, уміти знайти підхід та ефективні форми керівництва;
- важливим чинником педагогічної діяльності у шкільному естрадному колективі є вільний вибір методики навчання учнів та її організації. Зазвичай це пояснюється тим, що у практиці шкільного музикування відсутні офіційно усталені програми навчання. Отже, завдання керівника – уміло застосовувати ефективні форми і методи роботи, які виходили б з педагогічних і професійних дій та забезпечували реалізацію творчих здібностей учасників колективу.

Зазначені вище особливості такої діяльності переконують у багатофункціональності професійної роботи керівника шкільного естрадного оркестру. Як бачимо, педагогічному керівництву підпорядковані основні види

роботи з колективом, відтак структуру педагогічної діяльності керівника потрібно розглядати як систему, що включає кілька компонентів.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях виділяють певні структурні компоненти педагогічної діяльності: гностичний (дослідницький), який посідає важливе місце у професійній діяльності педагога, оскільки він спричинює постійний пошук необхідної інформації та аналізує як власний, так і передовий досвід навчально-виховної роботи; конструктивний, що включає планування педагогічної діяльності та прогнозування її результатів; організаторський, який полягає у підпорядкуванні всіх видів навчально-виховного процесу організатору-керівнику; комунікативний, який охоплює процес знаходження контактів педагога з учнями.

Зокрема В.А. Сластєнін, порівнює суть педагогічної діяльності із професією дослідника, убачаючи у ній складну, багатогранну структуру, яка будується відповідно до загальних правил евристичного пошуку. Така діяльність включає аналіз педагогічних ситуацій (діагноз), проектування результатів (прогноз), аналіз засобів для досягнення кінцевого результату, побудову і реалізацію навчально-виховного процесу, оцінку отриманих даних, формування нових завдань [3, 130].

Спираючись на досягнення сучасної психолого-педагогічної науки, можна визначити фахові знання та вміння керівника, які формують його готовність до керівництва шкільним естрадним оркестровим колективом. Їх зміст включає:

- *використання різноманітного впливу музики на пізнавальну і творчу діяльність учнів*. Керівник як носій музичної культури має враховувати, що музика не тільки виховує художній смак і творчу уяву, але й безпосередньо впливає на світогляд, мислення і поведінку. Не випадково М. Шеремета відзначав: “Музика, як вияв внутрішнього світу людини, може поставати своєрідною аурою особистості, аналогом її буття, опорою для внутрішнього втілення творчої активності, відкритості, бути матеріалом, навіть ґрунтом самотворення” [7, 142]. Починаючи з першої репетиції, коли керівник ознайомлює учнів з музичним твором, він розповідає коротку інформацію про життя і творчий шлях композитора, розкриває основний зміст твору, його форму, стиль написання, указує на складні фрагменти тощо. Педагог-керівник таким чином справляє вплив на пізнавальну діяльність учасників. Залежно від художнього сприйняття і музично-виконавської підготовки в учнів колективу зароджуються певні музичні асоціації та уявлення про твір, виникають внутрішні

переживання тощо. Але глибше школярі відчувають і переймаються музичною ідеєю під час спільного відтворення твору, тобто коли вони самі стають дійовими особами, інтерпретаторами;

- *формування стійкого інтересу учнів до оркестрових занять*. Формування в учнів інтересу до мистецтва та стійкої потреби в оркестрових заняттях через їх залучення до активної, емоційно забарвленої музично-творчої діяльності є важливим завданням керівника шкільного естрадного оркестру. Така діяльність забезпечується шляхом добору цікавих, доступних, різноманітних музичних творів та регулярної участі колективу в концертному житті, які спонукатимуть учнів до самостійних активних занять та ефективного засвоєння музичного матеріалу. Інтерес учасників до занять в естрадному оркестрі буде також залежати від творчої атмосфери, яка панує у колективі. Від того, наскільки керівник здатний налагодити тісні творчі контакти між учасниками, пробудити їх почуття, емоції, підвищуватиметься художньо-виконавський рівень колективу і відповідно посилюватиметься інтерес до музично-творчої діяльності;

- *розвиток творчої активності учнів*. У музично-творчій діяльності шкільного естрадного оркестру об’єктом є керівник та учні. Але найголовнішу роль виконує керівник, який шляхом педагогічного впливу і професійних якостей розвиває в учнів оркестру творчу уяву, індивідуальність тощо. Впливаючи на уяву учнів, педагог-керівник має встановити внутрішній контакт. Специфіка такого спілкування полягає у гострому відчутті внутрішнього світу кожного школяра. Інтуїтивно діючи на внутрішній світ учасників, знаючи їх інтереси, цілі, мотиви перебування у колективі, він повинен наповнити їх свідомість музичною та образно-психологічною будовою музичного твору, його ідеальною моделлю, створеною ним у підготовчий період роботи над партитурою;

- *уміння знаходити ефективні форми і методи навчання учасників основа виконавської майстерності*. Керівникові творчого колективу здебільшого доводиться починати роботу із формування в учасників елементарних навичок виконавської діяльності (музична грамота, оволодіння першими кроками гри на музичних інструментах тощо). Отже, важливою проблемою є методична підготовка керівника. Вона полягає в умінні чітко проаналізувати виконавську підготовку не тільки всього колективу, але й кожного учасника. На основі аналізу керівник має визначити ефективні форми і

методи подальшого вдосконалення виконавської підготовки учнів;

- *уміння забезпечити власний професійний і моральний авторитети*. Авторитет керівника базується не лише на професійній майстерності, загальній культурі, педагогічному таланті, високій вимогливості до себе і до всіх учасників, але й на спілкуванні й тісних взаємовідносинах з учнями. Форма спілкування повинна бути коректною, діловою і творчою. Керівник, який не наділений комунікативними якостями і не розвиває їх у процесі професійно-педагогічної діяльності, зазвичай постійно зазнає на труднощів під час налагодження необхідних контактів з учасниками оркестру, що негативно позначається на результатах творчої співпраці.

Специфічна діяльність керівника шкільного естрадного оркестру полягає в тому, що здатність до спілкування в нього має перебувати на найвищому рівні, гармонійно переплітатися з професійними якостями і здібностями.

Творче зростання й успішне функціонування шкільного естрадного оркестрового колективу залежатиме від установлення доброзичливих відносин між керівником й учасниками, інтенсивного міжособистісного спілкування в колективі. Характерною ознакою професійної діяльності керівника має бути вміння створити під час оркестрових занять взаєморозуміння, уміння враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості учасників колективу.

Висновки. Отже, специфіка роботи керівника зі шкільним естрадним оркестром є важливою ланкою в системі музично-педагогічної діяльності, яка взаємообумовлена педагогічними принципами й організацією навчально-виховного процесу, виступаючи цілісним та формувально-розвиваючим чинником для розкриття індивідуальності кожного учня колективу, пробудження його до творчого самовираження, самовдосконалення під час спільного музикування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брылин Б. А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников : кн. для учителя. / Брылин Б.А. – М. : Просвещение, 1990. – 109 с.

2. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие [для студентов и преподавателей]. / Петрушин В.И. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

3. Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. / Сластенин В.А. – М., 1982. – 180 с.

4. Слободяник Н. В., Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів : навч. посібник [для студентів навчальних закладів культури і мистецтв та керівників художніх аматорських колективів]. / Н.В. Слободяник, Я.В. Сверлюк – Рівне : РДГУ, 2003. – 215 с.

5. Филипчук М. С. Основи методики роботи з естрадним оркестром : навч.-метод. посіб. / Филипчук М.С. – Острог – Рівне, 2008. – 184 с.

6. Хачатурян А. П. Пути повышения эффективности педагогического воздействия клубного работника на аудиторию : дисс… канд. пед. наук. – Л., 1977. – 215 с.

7. Шеремет М. Формування особистості засобами музики. / Шеремет М. – Суми : МКВВП “Мрія”, 1992. – 235 с.

УДК 371.3:371.1-057.874

Цьома С.П.
Сумський державний педагогічний університет

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються деякі аспекти формування мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів загальноосвітньої школи.

В статье рассмотрены некоторые аспекты формирования мотивации к обучающей деятельности у младших школьников общеобразовательных школ.

Al the article there are observed some aspects of the formation in the pupils from the elementary general schools the desire to study.

Постановка проблеми. Перспективи розвитку української освіти потребують чіткого усвідомлення, особливо вчителями початкової школи, пріоритетів і цінностей особистісного становлення учнів 1 – 4 класів. Е державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” визначено основні складові освітньої парадигми: гуманізація, гуманітаризація, національна спрямованість освіти та провідні напрями формування особистості як компетентного, активного, відповідального громадянина своєї держави [2]. Одним із перспективних напрямів підвищення мотивації учнів початкових класів до навчальної діяльності є використання різних підходів до формування мотиваційної сфери, які потрібно застосовувати й одночасно вдало їх поєднувати.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування мотивації навчання завжди була актуальною у психолого-педагогічній літературі. Вперше слово “мотивація” застосував А. Шопенгауер у статті “Чотири принципи достатньої причини” (1900 – 1910). Потім цей термін міцно увійшов у психологічний ужиток для пояснення причин поведінки людини та тварини. У психологічній літературі все ще немає повного та однозначного визначення мотивації, яка останнім часом привертає увагу багатьох психологів та педагогів. Сьогодні мотивація як психічне явище трактується по-різному.

По-перше, як сукупність факторів, які підтримують і спрямовують, тобто зумовлюють поведінку (К. Мадлен); по-друге, як сукупність мотивів

(К. Платонов); по-третє, як спонукання, яке викликає активність організму та визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес дії мотиву та як механізм, який визначає виникнення, напрямок та засоби здійснення конкретних форм діяльності (І.А. Джидар'ян), як процес психічної регуляції конкретних форм діяльності (М.Ш. Магомед-Емінов), як цілісна система процесів, які відповідають за спонукання і діяльність (В.К. Вільнопас) [3, 65]. І.В. Сусліна під мотивами вбачає психічні утворення, внутрішні духовні сили людини, що спонукають її до діяльності або поведінки; свідомий потяг особистості до самоосвіти, самостійного збільшення обсягу знань, використання додаткової літератури. Н.Г. Сидорчук визначає мотив як “досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали. Поняття “мотив” означає спонукання до діяльності, пов’язане із задоволенням потреб суб’єкта, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб`єкта і визначають її спрямованість” [5]. Кожне з визначень мотиву які даються у науковій літературі, ставлять на перше місце різні аспекти одного феномена – “мотиву”. Отже, аналіз різних визначень мотивації засвідчує, що поняття “мотивація” застосовується щодо специфічної активності людини, в основі якої лежать різноманітні мотиви, емоції та потреби, що мають для неї певне значення.

Мета статті – розглянути деякі аспекти формування мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Мотивація тісно позв’язана з почуттям задоволення, отриманого від самого процесу виконання дій. Для того щоб учень по-справжньому залучився до роботи, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним у процесі навчальної діяльності, були не тільки зрозумілими, але й внутрішньо прийнятими ним, тобто щоб вони стали значущими для нього і знайшли, таким чином, відгук та опору в його переживаннях. Одним із важливих аспектів мотиваційної сфери є спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини. У навчальній діяльності молодших школярів мотивом є їх спрямованість на окремі сторони навчального процесу, тобто їх спрямованість на оволодіння знаннями.

Ще одна сторона мотиваційної сфери навчальної діяльності – інтерес до навчання. Основною ознакою інтересу називають емоційну забарвленість. Розглядаючи мотиваційну сферу, А.К. Маркова виділяє стійку і ситуативну мотивацію, указує на важливість її сформованості, а також на наявність знань і

ціннісних орієнтацій у молодших школярів [4, 65]. Т.І. Левченко пропонує враховувати так звані внутрішні мотиви, які існують у самому навчальному процесі: залучення до одержання нових знань, ліквідація незнання, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками та зовнішні мотиви, які знаходяться поза навчальною діяльністю, соціальна мотивація, тобто мотивація, яка пов'язана з перспективним розвитком особистості учня початкових класів, його успіхами, самоактуалізацією, самореалізацією, самоствердженням, суспільним схваленням. Якщо активність учня під час навчання спрямована на стосунки з іншими людьми, то йдеться, як правило, про різні соціальні мотиви. Отже, розрізняють дві великі групи мотивів:

1. пізнавальні, що пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання;
2. соціальні, що пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми.

Пізнавальні мотиви включають кілька підгруп:

1. Широкі пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на опанування нових знань. Вони розрізняються за рівнями, які визначаються глибиною інтересу до знань, серед яких може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ, суттєвих властивостей явищ, перших дедуктивних висновків або інтерес до закономірностей у навчальному матеріалі, теоретичних принципів та ін.

2. Навчально-пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів одержання знань: інтерес до прийомів самостійного набуття знань, способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї праці.

3. Мотиви самоосвіти, що полягають у спрямованості школярів на самостійне вдосконалення способів одержання знань [6, 46].

Усі ці пізнавальні мотиви забезпечують подолання труднощів школярів у навчальній роботі, викликають пізнавальну активність тощо.

Соціальні мотиви також поділяються на підгрупи:

1. Широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні одержувати знання, у щодо цього великого значення набувають мотиви усвідомлення соціальної необхідності.

2. Вузькі соціальні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію, місце у відносинах з оточуючими, одержати їх схвалення, заслужити в них авторитет. Ці мотиви пов'язані з потребою школяра у спілкуванні, у прагненні

одержати задоволення від процесу спілкування та налагодити відносини з іншими людьми, а також у різноманітних спробах самоствердження – бажанні посісти місце лідера, впливати на інших учнів тощо.

3. Мотиви соціальної співпраці, що полягають у тому, що учень не тільки хоче спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, але й прагне усвідомлювати, аналізувати способи та форми своєї співпраці і відносин з учителем й однокласниками. Є важливою основою самовиховання, самовдосконалення особистості.

Далі проаналізуємо вікові особливості вміння навчатися, навчальної діяльності та мотивації.

Молодший шкільний вік характеризується входженням дитини в навчальну діяльність, оволодінням її видами.

Навчальне завдання проходить через етапи сприйняття готових завдань учителя шляхом їх осмислення до самостійної постановки окремих завдань.

Навчальні виконавські дії формуються як оволодіння окремими операціями усередині дії, причому у цьому віці дитина спирається на моделювання і проказування. Моделювання має характер використання спочатку нескладних графічних, потім буквених і знакових засобів. Необхідно враховувати, що молодшому школяреві доступне не тільки розрізнення способу і результату виконання завдання, але й перехід до пошуку кількох способів виконання, а також їх застосування у знайомих і незначною мірою змінених ситуаціях.

Контрольно-оцінювальні дії здійснюються у формі підсумкового контролю за результатами виконаної роботи. Але у процесі роботи починається становлення дії контролю за способом виконання, що є основою формування уваги, коригування роботи під час її виконання. Низка виконавських і контрольно-оцінювальних навчальних дій у цьому віці за правильного формування може перетворитись на вміння і навички, виконуватися ніби то “автоматично”.

Мотивація навчання розвивається в кількох напрямах. Широкі пізнавальні мотиви можуть уже до середини цього віку перетворитися на навчально-пізнавальні мотиви (інтерес до способів здобуття знань); мотиви самоосвіти подані інтересом до додаткових джерел знання, епізодичним читанням додаткової літератури. Широкі соціальні мотиви розвиваються від загального розуміння соціальної значущості навчання до більш глибокого усвідомлення

причин необхідності навчатися. Позиційні соціальні мотиви подані бажанням дитини одержати головним чином схвалення вчителя. Мотиви співпраці наявні в молодших школярів поки що в найбільш загальному прояві [1, 45].

Тільки після виникнення мотивації до результатів навчальної діяльності формується ще один вид мотивації – мотивація до змісту навчальної діяльності. Центром уваги молодших школярів стає навчання як суспільно значуща діяльність, і саме в цьому розкриваються провідні мотиви їх поведінки в навчанні. Протягом навчання в молодших класах (зокрема 2 клас) у мотивації дітей відбуваються певні зміни. Ці зміни спостерігаються у відповідях учнів на запитання: “Для чого ти вчишся у школі?”.

Діти 1 – 2 класів (приблизно 65 – 70%), як правило наводять один – два аргументи (переважно це вказівки або настанови дорослих): “Тато з мамою веліли”, “Усі діти ходять до школи”, “Щоб навчитися читати і писати”, “За хороші оцінки мене хвалять” та ін.

Для учнів 3 – 4 класів характерні такі відповіді: “Я вчуся, щоб стати..., як мій батько”, “Я вчуся у школі, щоб бути грамотним. Я дізнаюся багато цікавого про життя людей, природу, космос”, “Я люблю уроки математики, а ось учити правила з граматики – ні”. Подібні відповіді свідчать, про те що в учнів починає виникати певна система мотивів (мотивація).

Варто зазначити, що у цьому віці школяр учиться розуміти та приймати цілі, запропоновані вчителем, утримувати їх протягом тривалого часу. Учень також виконує дії за інструкцією. Якщо правильно організувати навчальну діяльність учня, то можна закласти в нього вміння самостійної постановки мети. Починає формуватись вміння зіставляти мету зі своїми можливостями.

З огляду на вищевикладене, можна відзначити, що учень на уроці повинен бути настроєний на ефективний процес пізнання, мати особисту зацікавленість, розуміти, що й навіщо він виконуватиме. Без виникнення цих мотивів навчання, без мотивації навчальної діяльності пізнання не може дати позитивний результат. Для досягнення необхідного результату можна використовувати різноманітні прийоми створення мотивації до навчальної діяльності:

1. Бесіди.
2. Створення проблемної ситуації.
3. Опрацювання тексту періодичних видань.
4. Використання технології “Незакінчене речення”.
5. Виготовлення саморобних наочних посібників.

6. Використання творчих завдань.

7. Використання технології “Мозкова атака”.

8. Використання на уроках художньої та науково-популярної літератури.

9. Створення ситуації успіху.

10. Діяльнісний підхід.

- ✓ діяльність під керівництвом учителя;
- ✓ самостійну навчальну діяльність;
- ✓ самоосвітню діяльність учня.

11. З допомогою прогностичних умінь.

12. У процесі пізнавальних ігор та ігрових ситуацій.

13. З допомогою прийомів роботи з текстом [1, 62].

Можна відзначити й особливе значення дій контролю та оцінки для формування мотивації до навчальної діяльності молодших школярів. У цей період діти повноцінно оволодівають діями контролю та оцінки і подальше формування навчальної діяльності відбуватиметься без особливих зусиль.

Отже, дослідження особливостей мотивації учіння молодших школярів дало змогу А.К. Марковій зробити висновок про те, що їх мотивація має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивними характеристиками вважають:

- ✓ загальне позитивне ставлення дітей цього віку до школи;
- ✓ широта інтересів (цікавить багато явищ життя);
- ✓ допитливість, що є виявом розумової активності.

Негативні сторони мотивації:

- ✓ недостатня дієвість мотивів, довго не підтримують навчальну діяльність;
- ✓ нестійкість – мотиви швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згаснути і більше не відновитись;
- ✓ мала усвідомленість, що виявляється у невмінні школярами назвати, що і чому подобається у цьому предметі;
- ✓ слабка узагальненість, тобто об’єднують лише зовнішні ознаки;
- ✓ орієнтація учнів на результат, а не на способи навчальної діяльності.

Усі ці особливості зумовлюють поверховий, у деяких випадках недостатній інтерес до навчання, його іноді називають формальним і безтурботним ставленням до школи [4, 38]. Класифікація найчастіших психологічних причин низької мотивації до навчання, їх ознаки та способи подолання подано в табл. 1.

Таблиця 1

Причини низької мотивації молодших школярів

Причина	***Ознаки***	***Способи подолання***
Погане здоров'я	Швидко стомлюється до кінця уроку або після перших уроків. Часто пропускає заняття	Консультації лікарів, несуворий режим дня
Не враховуються індивідуальні особливості нервової системи учня	Учень не встигає виконати завдання у запропонований час, болісно реагує на невдачі тощо	Допомогти дитині вивчити свої особливості і навчити її враховувати їх у процесі діяльності. Учитель має дотримуватися визначених правил у роботі з такими дітьми (наприклад, не ставити їх у ситуацію миттєвої відповіді)
Відсутність мотивації до досягнення успіху	Низька самооцінка, нерішучість, відсутність ініціативи, виявлення невпевності у своїх силах	Підвищити самооцінку дитини, сприяти формуванню мотивації
Несформованість прийомів навчальної діяльності	Не володіє способами навчальної роботи (наприклад, не вміє працювати з підручником, не контролює роботу тощо)	Навчити основних прийомів навчальної діяльності
Недоліки в розвитку пізнавальних процесів	Не може зосередитися, погана пам'ять, зазнає труднощів під час розв'язання задач тощо	Використання коригувальних вправ на розвиток пізнавальних процесів

Висновки. Отже, розглянувши деякі аспекти формування мотивації молодших школярів до навчальної діяльності, можна виокремити п'ять типів ставлення учнів до навчання.

I. Негативне:

- ✓ вузькість мотивів;
- ✓ пізнавальні мотиви вичерпуються інтересом до результату;
- ✓ не сформовані вміння ставити цілі, долати труднощі;
- ✓ відсутнє вміння виконувати дію за розгорнутою інструкцією дорослого;
- ✓ відсутня орієнтація на пошук різних способів дії.

II. Байдуже або нейтральне.

III. Позитивне аморфне:

✓ спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, спонтанного інтересу;

✓ виникнення перших переваг одних навчальних предметів над іншими;

✓ широкі соціальні мотиви обов'язку;

✓ розуміння і первинне осмислення цілей, визначених учителем.

IV. Позитивне пізнавальне, усвідомлене:

✓ постановка нових цілей;

✓ поява нових мотивів;

✓ осмислення співвідношення своїх мотивів і цілей;

✓ виникнення самостійно визначених цілей, а також виконання дій з власної ініціативи.

V. Позитивне відповідальне, особистісне:

✓ стійкість і неповторність мотиваційної сфери;

✓ уміння ставити перспективні, нестандартні цілі та їх реалізовувати;

✓ уміння долати перешкоди задля досягнення мети.

У подальшому доцільно розробити методичні рекомендації для формування мотивації до навчальної діяльності в учнів 1 – 4 класів сучасної загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автомонов П. П. Оптимальна технологія навчання : методичний посібник. / П.П. Автомонов, О.О. Автономова. – К., 1996. – 71 с.

2. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – К., 1994. – С. 13 – 15.

3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / [за. ред Л. М. Проколієнко] / Костюк Г.С. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном воздасте : пособие для учителя / Маркова А.К. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

5. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей. : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.04. / Л. В. Онучак – К., 2002.

6. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / Нісімчук А., Падалка О., Шпак О. – К. : Просвіта, 2000. – 148 с.

РОЗДІЛ ІІІ. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378. 14.: 004

О.Б. Кривонос
Сумський державний
педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються питання організації пізнавально-творчої діяльності студентів шляхом створення необхідних дидактичних умов як спеціального середовища у навчальному процесі, що забезпечує розвиток професійно-творчих умінь майбутніх фахівців.

В статье рассматриваются вопросы организации познавательно-творческой деятельности студентов путем создания необходимых дидактических условий как специальной среды в учебном процессе, которая обеспечивает развитие профессионально-творческих умений будущих специалистов.

The problem of the management of the process organisation of students' coqnitive and creative activity as one of the leading didactic conditions of formation of future specialits' professional and creative skills is shown in this article.

Постановка проблеми. Питання підготовки студентів вищих навчальних закладів на рівні професійних умінь творчого характеру є актуальним. Це зумовлено необхідністю виконання вимог Національної доктрини розвитку освіти щодо забезпечення умов для творчої самореалізації особистості студента; подолання суперечності між вимогами нових галузевих стандартів освіти щодо підготовки фахівця, здатного вирішувати складні професійні завдання діяльності, і недостатньою розробленістю науково-методичних основ системи їх навчання; поглибленням міжнародних зв'язків, що привело до розширення ринку праці, роботи значної кількості випускників ВНЗ за кордоном і відповідно посиленням вимог до якості їх підготовки.

Нові галузеві стандарти вищої освіти України передбачають освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів у вигляді переліку здібностей та вмінь вирішувати завдання діяльності [4].

Аналіз актуальних досліджень. Уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини. Професійні вміння утворюють спеціальні знання і вміння, що залежать від роду діяльності [5].

Кожне вміння можна розглянути як певну кількість цілеспрямованих і взаємопов'язаних дій, що виконуються в логічній послідовності. У цьому

розумінні кожне вміння має свій алгоритм. Проте конкретні умови діяльності, особливо в нестандартних ситуаціях, зумовлюють творчий характер уміння, міру його успішності як евристичної дії спеціаліста.

В основі професійних умінь лежить комплекс теоретичних знань у поєднанні з життєвим досвідом особистості. Узагальнені професійні вміння є специфічною категорією внутрішніх і зовнішніх дій, що ґрунтуються на законах абстрактного мислення і полягають у виявленні загальних принципів у певних явищах, процесах, предметах для подальшого використання цих принципів з перенесенням у нові ситуації відповідно до поставлених завдань [1].

Плануючи зміни у фаховій підготовці, шукаючи шляхи і засоби формування професійно-творчих умінь студентів, ми виходили з положень про те, що найефективніший результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а саме максимально можливий рівень досягнення професійної компетентності у вигляді формування професійно-творчих умінь, можна отримати лише під час створення необхідних дидактичних умов.

Як засвідчує практичний досвід та результати дослідження А. Абдуліної, Ю. Азарова, Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, А. Щербакова та інших, з метою розробки нових шляхів формування професійно-творчих умінь у майбутніх спеціалістів необхідно створити умови для моделювання структури творчої діяльності майбутнього фахівця.

Умови навчальної діяльності – це сукупність обставин, в яких вона здійснюється. Дидактичні умови часто розглядаються як фактори (чинники), що сприяють або перешкоджають успішності навчання. У філософському розумінні “фактор” визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу. До факторів ефективності освіти дорослих відносять обставини, що сприяють збігу досягнутих результатів із педагогічними цілями. Такими є: адекватність запропонованих освітніх послуг у структурі і змісті освітніх потреб; зміст технологій освітньої діяльності; рівень кваліфікації освітян; рівень і стійкість мотивації до навчання; готовність до систематичної діяльності, вольові якості тощо [3, 190].

Умова є зовнішнім щодо предмета, оточенням об’єктивного світу, без якого предмет існувати не може. У педагогіці умови часто відносяться до факторів навчання і виховання поряд із предметом підготовки, освіти та ін.

Метою статті є аналіз провідних дидактичних умов формування професійно-творчих умінь студентів.

Виклад основного матеріалу. У проведеному дослідженні під педагогічними умовами ми визначили спеціально створене і кероване середовище у навчальному процесі. Це середовище не виникає само по собі, а має бути штучно створене суб'єктами навчального процесу з метою оптимального перебігу навчання, що забезпечує професійно-творчий розвиток студентів.

Експериментальним шляхом ми перевірили ефективність основних дидактичних умов формування професійно-творчих умінь студентів, серед яких були визначені: а) створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; б) використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання; в) організація пізнавально-творчої взаємодії студентів як єдності допомоги і протидії, як застосування механізмів евристичної діяльності; г) організація обов'язкової професійно творчої практики у змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності; д) компетентна педагогічна діагностика готовності студентів до професійно-творчої діяльності.

Запропоновані дидактичні умови відповідають основним характеристикам – складовим творчої діяльності: мотиваційним, операційним, комунікативним, діагностичним, на забезпечення яких і спрямовані визначені дидактичні умови.

Зокрема, як відзначає дослідник А. Козирева, цілеспрямований вплив педагога на процес творчого розвитку особистості можливий у тому разі, якщо викладач спирається на цілі, мотиви та інтереси особистості студента. У цьому випадку взаємодія педагога зі студентами набуває властивостей методу організації самовиховання творчих якостей особистості та активізації її творчого потенціалу [2].

З метою перевірки першої дидактичної умови щодо створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів нами у дослідженні вивчався рівень мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності, яка формувалась на першому спонукально-мотиваційному етапі досліджуваної евристично-модульної технології і пронизувала всі її наступні етапи. Шляхом анкетування був виявлений рівень мотивації до професійного навчання студентів на початку і наприкінці його. На запитання, на якому рівні ви оцінюєте власні знання про майбутню професійну діяльність, студенти першого курсу як експериментальних, так і контрольних

груп відповіли майже однаково. Їх обізнаність із майбутньою професією та мотивація до навчання становила в середньому 2,4 бали, що відповідало проміжку між недостатнім і середнім рівнями. Тобто нам довелось констатувати незадовільний для пізнавально-творчої діяльності рівень мотивації студентів до навчання і майбутньої професійної діяльності.

Цей висновок спонукав нас у процесі експерименту приділяти особливу увагу постійному здійсненню мотиваційних заходів на всіх етапах евристично-модульного навчання, що, власне, і відповідало одному із провідних принципів цієї педагогічної технології. Як результат, під час анкетування студентів випускних груп рівень мотивації значно зріс як в експериментальних, так і в контрольних групах. Заслуговує на увагу той факт, що в експериментальних групах зовсім відсутні незадоволені своєю професійною діяльністю студенти, тоді як у контрольних групах 7% студентів відзначили своє небажання працювати за обраною професією.

Отримавши такі результати у процесі експерименту, нас зацікавило питання, яка ж сила взаємозв'язків між окремими етапами евристично-модульної технології навчання з точки зору тих, хто навчається. Студентам-випускникам експериментальних груп було запропоновано провести індивідуальну експертну оцінку питомої ваги кожного з етапів евристично-модульного навчання з точки зору їх ефективності у процесі формування професійно-творчих умінь майбутніх фахівців.

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що у процесі формування професійно-творчих умінь у межах евристично-модульної технології навчання у студентів експериментальних груп склалося тверде переконання, що без постановки цілей, без розуміння сенсу майбутньої професійної діяльності, без бажання цю діяльність не можна буде здійснювати. Адже в оцінці питомої ваги етапів евристично-модульної технології на перше місце вони поставили спонукально-мотиваційний. Це ще раз підтвердило наші припущення, що ефективне формування професійно-творчих умінь може здійснюватися тільки за дидактичного забезпечення творчо орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності студентів на всіх етапах евристично-модульного навчання.

Другою дидактичною умовою формування професійних умінь студентів творчого характеру було визначено використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання. До таких можливостей у

дослідженні віднесено: а) збільшення обсягу самостійної творчої діяльності у навчальному процесі; б) ґрунтовну опору на евристичне мислення студентів та їх евристичний досвід під час вивчення нового, формування професійних здібностей і вмінь; в) оцінка знань і професійно-творчих умінь студентів за якістю створеного освітнього творчого продукту; г) уведення критеріально-діагностичної та рівневої системи для визначення адекватних, об'єктивних параметрів різних видів професійно-творчих продуктів під час їх створення, діагностики та оцінки; д) надання підвищеного значення рефлексивній діяльності; е) мотивація пізнавальної діяльності студентів за допомогою різних факторів, зокрема трансляції власного творчого досвіду викладача; ж) широке використання комплексу методів і механізмів творчої діяльності, зокрема евристик, для формування інтегративних професійно-творчих умінь; з) розв'язання суперечності між свободою пізнавально-творчої діяльності студента і необхідністю жорстких стандартів щодо їх навчальних досягнень.

З метою реалізації третьої дидактичної умови всі етапи досліджуваної евристично-модульної технології наповнювалися різноманітними видами евристичної діяльності, до яких ми відносили: конструювання власних професійних мотивів у студентів; евристичну бесіду; власну трансформацію основних професійних визначень, тлумачень, закономірностей; зіставлення, порівняння, узагальнення основних ознак; генерацію ідей; розвиток емпіричних знань до рівня теоретичних; розв'язання евристичних задач; моделювання виробничих ситуацій майбутньої професійної діяльності тощо.

Завдання евристичної освітньої діяльності – це конструювання студентом власної освіти через створення продуктів, що входять до змісту цієї освіти. Зовнішній освітній продукт учасника освітнього процесу забезпечує отримання ним внутрішнього продукту – зміна знань, досвіду, здібностей, умінь та інших особистісних якостей. Внутрішній продукт учасника освіти і є тим якісно новим результатом, якого досягає евристична діяльність. До внутрішнього продукту освітньої діяльності студентів ми відносимо і досліджувані нами професійно-творчі вміння майбутніх фахівців.

Нами використовувалися дві основні функціональні характеристики евристичних методів, що забезпечують евристичне навчання: функції "наштовхування" на правильне рішення і функції "скорочення" варіантів під час визначення можливих шляхів вирішення задач.

Для визначення відмінності евристичних запитань від неевристичних

використовувалось поняття “відкрите запитання”, тобто запитання без заданого напрямку пошуку відповіді, коли студенту відкриті різні шляхи і засоби його розв’язання.

Правомірно сказати, що евристична діяльність – своєрідний прообраз майбутнього справжнього професійного дорослого життя і тому передбачає наявність основних типів діяльності людини і багатоманітність подальших результатів. Студенти створюють індивідуальні освітні продукти пізнання об’єктів, моделюють на рівні свого розвитку аналогічні явища «великої» науки, сфери своєї майбутньої діяльності «зрілих професіоналів». Такий процес є переходом до ознайомлення і порівняльного засвоєння культурної багатоманітності загальнолюдських продуктів праці, оскільки студенти засвоюють «справжні» способи діяльності, які будуть відігравати не стільки навчально-тренувальну, скільки реальну дієву роль в їх подальшому професійному житті.

Отже, евристична діяльність має на меті конструювання студентом власного сенсу, цілей і змісту професійної освіти, а також процесу його організації, діагностики та усвідомлення. Без такої діяльності студента неможливо забезпечити процес формування його професійно-творчих здібностей і вмінь.

Забезпечуючи четверту дидактичну умову ми дотримувалися загальноприйнятої думки, про тещо вміння мають формуватись безпосередньо у процесі професійної практики на основі теоретичних знань, отриманих під час аудиторних занять та самостійної роботи студента. У дослідженні практика виконувала функцію перевірки теорії і певною мірою забезпечувала почуттєву основу професійного мислення та була елементом пізнання суті професійної діяльності. Професійна практика – реальне професійне середовище, де формувалась готовність студентів до професійно-творчої діяльності.

Професійна практика – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечувала поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців із професійно-творчою практичною діяльністю. Професійна практика мала характер неперервності та послідовності, починаючи з першого року навчання.

З позицій проблеми формування особистості професіонала у період проходження практики професійно-творче становлення студентів зводиться до формування внутрішньої готовності до усвідомлених уявлень, реалізації

перспектив розвитку професійної майстерності, творчості. Щоб практичне навчання студентів дійсно було одним з головних етапів формування їх професійно-творчих умінь, професійна практика, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути привабливою і значущою для студентів.

Особливо важливим було визначення п'ятої дидактичної умови – забезпечення компетентної педагогічної діагностики готовності студентів до професійно-творчої діяльності. У дослідженні ми виходили з того, що педагогічна діагностика у вищому навчальному закладі – це педагогічна діяльність, яка спрямована на вивчення і розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів освіти з метою співпраці з ними та управління процесом освіти і виховання. Діагностика розглядалася нами як загальний підхід до вияву всіх обставин перебігу дидактичного процесу, чітке визначення результатів останнього.

У проведеному нами дослідженні діагностика визначалась як встановлення за допомогою спеціальних вимірювальних механізмів (критеріїв) реальної якості знань, досягнення певного рівня їх засвоєння, осмислення, творчого пристосування до свого професійного досвіду і рівня підготовки у вигляді сформованих професійно-творчих умінь розв'язувати нестандартні задачі діяльності. Це є виявом причин успіхів і невдач. Провівши всі необхідні діагностичні операції, ми здійснили оцінку знань і професійно-творчих умінь. Тобто оцінка у більш вузькому смислі була подана як результат проведеної діагностики.

Висновок. Для формування професійно-творчих умінь студентів необхідно створити спеціальне дидактичне середовище, яке б активізувало пізнавально-творчу діяльність усіх учасників навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреус С. М. Формування вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / С. М. Бреус. – Кривий Ріг, 1995. – 21 с.

2. Козырева А. Ю. Педагогические аспекты творческого развития личности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория педагогики и история педагогики" / А. Ю. Козырева. – М., 1995. – 19 с.

3. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, В. И. Огарев. – С.-Петербург–Воронеж : ИОВ РАО. – 1995. – 232 с.

4. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / В. Л. Петренко // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2003. – № 10. – С. 5 – 37.

5. Романова В. Г. Формирование творческих умений в процессе профессионального образования / В. Романова, В. Романенко. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 218 с.

УДК 371.311.1;371.21

А.В. Криворучко
Полтавський державний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО КОНТРОЛЮ – УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті визначено основні напрями гуманізації навчального процесу, основні підходи до організації особистісно орієнтованого контролю знань студентів та їх взаємозв'язок, який відображає необхідний напрям змін у сфері традиційного контролю; наведено вимоги до організації особистісно орієнтованого контролю.

В статье определены основные направления гуманизации учебного процесса, основные подходы к организации личностно ориентированного контроля знаний студентов и их взаимосвязь, которая отображает необходимое направление изменений в сфере традиционного контроля; перечислены требования к организации личностно ориентированного контроля.

In the article certain directions to humanizing of educational process, principles of the human oriented approach near control of knowledge students and their connection which represents necessary directions of changes at to the sphere of traditional. The resulted requirements are to organization of personality oriented control.

Постановка проблеми. Демократизація суспільства та гуманізація освіти визначили напрям змін у системі вищої педагогічної освіти – орієнтація на розвиток особистості. Відображенням цих тенденцій у педагогіці стали ідеї особистісно орієнтованого підходу, що особливо актуально в умовах переходу вищої школи України до кредитно-модульної системи навчання, в якій ставляться інші вимоги вдосконалення змісту, форм та методів контролю. Оскільки кожен студент – це унікальна особистість, то необхідний особливий підхід у процесі контролю й оцінювання – особистісно орієнтований. Удосконалення системи контролю та оцінювання за таких умов неможливе без відповідних змін у його структурі, що є однією з основних проблем, на яку необхідно першочергово звернути увагу. Ці чинники зумовлюють необхідність з'ясування теоретичних положень (підходів), на основі яких повинен будуватися особистісно орієнтований процес контролю.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням особистісно орієнтованого навчання присвячені праці Л. Бондаревської, О. Савченко, В. Серікова, І. Якиманської та ін. Проблема контролю та оцінювання знань, умінь і навичок суб'єктів навчальної діяльності перебувала в центрі уваги таких педагогів, як Б. Ананьєва, М. Наумова; педагогічні аспекти цієї проблеми вивчали та аналізували Ш. Амонашвілі, С. Близнюк, К. Делікатний, В. Паламарчук, С. Подмазін, В. Полонський, Л. Романишина, П. Сікорський та ін. Проте у

зазначених дослідженнях не виділено шляхи та умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до контролю знань студентів для його ефективної теоретичної й практичної реалізації. Визначення основних шляхів допоможе гуманізувати процес контролю та з'ясувати основні вимоги до його організації.

Мета статті – з'ясувати основні підходи до організації особистісно орієнтованого контролю знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Особистісно орієнтований підхід є системоутворюючим чинником сучасної системи навчання і пріоритетним принципом особистісно орієнтованої освіти. Потреба у реалізації зазначеного нами підходу до контролю знань студентів обґрунтовується тим, що він забезпечує необхідні умови для "поступового виявлення й урахування в навчанні тих структур особистості, для розвитку яких існують найкращі передумови, що виходять із наявних фізіолого-соціально-психологічних факторів особистості конкретної дитини" [1, 32]. Необхідність упровадження основних його аспектів у навчальний процес також пов'язана з уведенням кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах України.

Особистісно орієнтований підхід у модульно-рейтинговій системі ґрунтується на тому, що студент може самостійно обирати і розробляти власну стратегію навчання, виходячи з особистих потреб, можливостей і навичок самоуправління [7, 82], і на тому, що створюються найбільш сприятливі умови для розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання і пристосування дидактичної системи до її індивідуальних потреб, рівня базової підготовки [8, 90]. Це зумовлює необхідність у зміні завдань контролю у сучасній системі світи, що полягають у переорієнтації цілей та форм методів на розвиток особистості студента з метою з'ясування його індивідуальних особливостей, можливостей, рівня знань.

Сучасна система контролю недостатньо враховує індивідуальні запити студентів, оскільки спрямована значною мірою на перевірку знань, умінь і навичок, а не на розвиток особистості. Це свідчить про те, що її можливості використовуються не в повному обсязі. Отже, контроль, спрямований на реалізацію та розвиток індивідуальних можливостей студентів (особистісно орієнтований), набуває особливого значення, що й визначає його актуальність.

Методологічною основою для організації процесу контролю хімічних знань студентів є особистісно орієнтований підхід, який визначає загальні орієнтири для всебічного розвитку студента і тому, сприяє прояву та розвитку

домінантних якостей особистості. Виходячи з основних його положень та особливостей організації модульно-рейтингової системи навчання, можна зробити висновок, що такими орієнтирами є:

1) індивідуальні особливості студентів;
2) можливості та базовий рівень знань, умінь і навичок особистості;
3) рівень готовності до творчої, самостійної діяльності;
4) власний досвід студента;
5) особливості розвитку особистості;
6) специфіка навчального предмета;
7) особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Це базова орієнтація контролю, яка показує необхідний напрям змін у сфері традиційного контролю і визначає основні шляхи його гуманізації.

Потреба у гуманізації процесу контролю знань студентів обгрунтовує необхідність звернення до принципів особистісно орієнтованої освіти та принципів контролю для визначення основних підходів до організації ефективного процесу контролю.

Кожний принцип поданий у вигляді нормативних вимог, які відображають особливий характер зв'язків, що проявляються у виборі цілей, змісту, методів і засобів навчальної діяльності [6]. Для функціонування контролю у сучасних умовах необхідно використовувати ті принципи, які перевірені вітчизняною практикою, й ті, які ставлять сучасні вимоги до його організації [2; 4; 5]:

1) принцип об'єктивності дозволяє високоякісно та з необхідною точністю оцінювати результати навчання. Об'єктивність педагогічного контролю досягається різними шляхами: створенням комісії для здійснення процесу експертизи та формування колегіальної оцінки; використанням стандартних тестових програм і технічних засобів; важливість психологічного обґрунтування оцінки, що пов'язано з особистісними факторами, тобто залежності оцінки від особистих схильностей викладача;

2) принцип систематичності вимагає здійснення контролю на всіх етапах навчання, комплексного підходу та тісного взаємозв'язку під час використання різних його форм, методів і засобів. Систематичний контроль допомагає впорядкувати процес навчання і виховання, дає можливість отримати достатню кількість оцінок, що дозволяють вивести наприкінці року більш об'єктивну

підсумкову оцінку;

3) принцип всебічності вказує на необхідність повного по змозі охоплення тих питань, які підлягають контролю. Під час оцінки знань у першу чергу звертається увага на перевірку знань засвоєних основних тем і розділів, на ступінь засвоєння основних умінь і навичок;

4) принцип справедливості вимагає відкритості всіх етапів процесу навчання і загальнодоступності, ознайомлення з результатами, чіткості, а також можливості перевірки результатів контролю. Доведення результатів контролю до особистості повинно бути обов'язковою вимогою у процесі навчання;

5) принцип технологічності забезпечує оптимальність витрачених зусиль на здійснення контролю, безперервність, оперативність обробки його результатів.

Зазначені принципи визначають загальну основу для функціонування контролю у сучасних умовах, проте не визначають специфіки його організації у контексті особистісно орієнтованого підходу.

Особистісно орієнтований підхід реалізується ефективно тільки тоді, якщо характер навчання визначається індивідуальними особливостями кожної дитини [1, 31]. Ідея врахування індивідуальних особливостей кожного лежить в основі визначених нами шляхів гуманізації навчального процесу:

1) надання кожній особистості змоги для самореалізації, розвитку природних здібностей та розкриття її потенційних можливостей;

2) створення різних умов для навчання на основі врахування індивідуальних відмінностей у студентів;

3) вибір змісту і технологій навчання здійснюється з позицій урахування унікальності кожної дитини [3, 24];

4) розвиток особистості спрямований не на адаптацію до негативних факторів соціуму, а на їх зміну і перетворення відповідно до гуманістичних принципів [3, 24].

У загальному вигляді ці шляхи подано на рис. 1. У роботі вони є вказівкою на визначення основних підходів до організації особистісно орієнтованого контролю знань студентів.

Шляхи гуманізації навчального процесу			
Надання кожній особистості змоги для самореалізації, розвитку природних здібностей та розкриття її потенційних можливостей	Створення різних умов для навчання на основі врахування індивідуальних відмінностей студентів	Вибір змісту і технологій навчання здійснюється із позицій урахування унікальності кожної дитини	Розвиток особистості спрямований не на адаптацію до негативних факторів соціуму, а на їх зміну і перетворення відповідно до гуманістичних принципів
Індивідуальний підхід	Диференційований підхід	Варіативний підхід	Адаптивний підхід
Особистісно орієнтований підхід			

Рис 1. Шляхи гуманізації навчального процесу

Як основні підходи, які мають особливе значення під час організації особистісно орієнтованого контролю, виділено індивідуальний, диференційований, варіативний, адаптивний.

Індивідуальний підхід у контексті особистісно орієнтованого підходу посідає особливе місце, оскільки пропонує враховувати індивідуальні особливості кожного студента і відповідно до них здійснювати вибір змісту, способів засвоєння навчального матеріалу, визначення індивідуального темпу навчання, забезпечення глибокої і справедливої оцінки навчальної роботи кожного студента. Контроль, орієнтований на конкретну особистість з її індивідуальними особливостями, можливостями і потребами, потребує таких спмих особливих форм, методів його здійснення.

Диференційований підхід передбачає розробку багаторівневої системи контролю, яка дозволить більш точно та об’єктивно контролювати кожного студента та встановлювати його навчальний рівень. Особистісна орієнтація контролю у контексті зазначеного підходу забезпечується тоді, коли диференціація здійснюється на основі врахування інтересів та потреб особистості і відповідає тому рівню навчання, який кожен самостійно собі обрав.

Варіативний підхід дозволяє побудувати систему контролю більш особистісною, гнучкою, динамічною за рахунок множинного вибору варіантів

його здійснення та надання можливості студентам самим обирати із наявних варіантів той, який найбільше відповідає його потребам, інтересам та характеру навчальної діяльності.

Адаптивний підхід розглядається нами як один із найважливіших. Особистісна орієнтація контролю у контексті зазначеного підходу забезпечується шляхом систематичної корекції вибраного змісту, форм та методів відповідно до потреб та інтересів студентів, які постійно змінюються у навчальному процесі. Контроль за таких умов є більш об'єктивним й особистісно значущим порівняно із традиційним та дозволяє отримати достовірну інформацію про навчальні результати особистості.

Контроль, побудований на основі єдності виділених підходів, може здійснюватися різними варіативними шляхами, але їх формування залежить від індивідуальних особливостей студента і можливого рівня його розвитку. Забезпечення їх взаємозв'язку є однією з основних необхідних умов організації контролю в контексті особистісно орієнтованого підходу, оскільки створюється основа для відбору форм та методів відповідно до індивідуальних запитів особистості.

Отже, контроль, який має рівневий і варіативний характер, здатний адаптуватися до індивідуальних особливостей особистості, тобто враховує її життєві потреби та навчальні інтереси, називається *особистісно орієнтованим*.

На основі вищесказаного формується висновок про те, що контроль у контексті особистісно орієнтованого підходу повинен відповідати таким вимогам:

- ураховувати індивідуальні можливості та навчальні потреби студентів і відповідно до них формувати зміст, форми і методи контролю;
- розробляти та добирати варіанти здійснення контролю для забезпечення максимального розвитку особистості;
- під час вибору форм і методів контролю необхідно орієнтуватися на обраний особистістю типи та рівень навчання;
- адаптуватися до індивідуальних особливостей студентів: підбирати зміст, варіанти, рівень контролю відповідно до їх індивідуальних запитів.

Дотримання зазначених вимог дозволить вийти на новий рівень організації процесу контролю: сприятиме систематичній та активній самостійній роботі студентів протягом періоду навчання, забезпечуватиме здорову конкуренцію між ними, сприятиме розвитку і виявленню їх творчих здібностей,

забезпечуватиме переорієнтацію цілей з отримання позитивної оцінки на формування стійких знань, умінь і навичок, розширюватиме можливості для всебічного розвитку здібностей студента.

Подальші перспективи роботи автор убачає в розробці психолого-педагогічних рекомендацій до створення системи контролюючих процедур, яка б забезпечувала органічне поєднання ідей особистісно орієнтованого навчання з обов'язковим дотриманням вимог державних стандартів.

Висновки. Ефективна організація контролю знань студентів у контексті особистісно орієнтованого підходу можлива, якщо як особистісно орієнтована основа його організації будуть індивідуальний, диференційований, варіативний та адаптивний підходи і якщо розроблена гнучка система варіантів його здійснення на диференційованій основі відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів та потреб особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнов А. А. Педагогические условия реализации личностно ориентированного подхода к оценке учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аксёнов Александр Александрович. – Рязань, 2002. – 242 с.

2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Берулава М. Н. Гуманизация образования: направления и проблемы / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 23 – 27.

4. Джулай Л. І. Система контролю знань і вмінь студентів: загальна теорія та практика у підготовці медичних сестер : монографія / Джулай Л. І. – Львів : Сполом, 2007. – 180 с.

5. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібник / [за ред. В. І. Лозової]. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.

6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / Скаткин М.Н. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

7. Табуева Е. В. Организационно-педагогические условия эффективного контроля результатов обучения студентов педвуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Табуева Елена Валерьевна. – Шадринск, 2006. – 201 с.

8. Шхацева К. Л. Педагогические условия организации эффективного контроля знаний студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шхацева Карина Леонидовна. – Нальчик, 2003. – 195 с.

УДК 378

О.В. Купенко
Сумський державний педагогічний університет

УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ДЛЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ: ПРОГРАМА, ВИСНОВКИ З ЕКСПЕРИМЕНТУ, ПЕРСПЕКТИВИ

Представлені програма, результати, висновки, перспективи експерименту щодо умов організації, управління та спілкування в ході взаємодії викладача та студентів для здійснення проектної діяльності, спрямованої на соціальні перетворення.

Представлены программа, результаты, выводы, перспективы экспериментальной проверки условий организации, управления, общений в ходе взаимодействия преподавателя и студентов для осуществления проектной деятельности, направленной на социальные преобразования.

The programme, results, conclusions and prospects of the experiment concerning teacher-student interaction organization conditions, management and communications while carrying out social transformation projects are delivered.

Ознакою сучасності постають об’єктивні цивілізаційні зміни, а разом з тим висока соціально-економічна нестабільність. У 70-х роках минуло століття в доповідях Римському клубу зазначено: суспільство споживання має межі свого розвитку, і ці межі стануть відчутними в соціальній сфері раніше, ніж закінчаться природні ресурси Землі; для подолання названої ситуації жителі планети мають змінити свої людські якості [1]. Сьогодні, за науковими узагальненнями В.Г. Кременя, суспільство вимагає від освіти “формувати людину, здатну жити в системі які постійно змінюються, координат, спроможну створювати і сприймати зміни, здатну відокремити розумні зміни від нерозумних» [2]. Однак наразі наявна **суперечність** між реальними надбаннями сучасних випускників та усвідомленням освітянами потрібних змін, зокрема, щодо виховання гуманістичної людини, відповідальна свідомість якої не лише відкрита до змін, але й певною мірою випереджає розвиток подій.

Серед можливих шляхів зниження дії наведеної суперечності увагу привертає проектна діяльність. Завдяки напрацюваними у менеджменті, ця форма діяльності дозволяє осягнути майбутнє та забезпечити досягнення гарантованих результатів за умов існуючих проблем та обмеженості ресурсів (М. Грашина, К.Ф. Грей, Б. Дунган, В.С. Єфремов, Є.У. Ларсон, Г.М. Тарасюк). Проектна діяльність також широко використовується в педагогічному процесі (В.С. Безрукова, Дж. Дьюї, В.С. Лазарев, А.С. Макаренко, Ю.І. Машбиць, Є.С. Полат, А.В. Хуторський). Разом з тим свого опрацювання вимагає **проблема обґрунтування педагогічних умов, методів і засобів управління** проектною

діяльністю студентів для здійснення соціальних перетворень не лише на рівні проектування, але й на рівні реалізації спроектованого та оцінювання отриманих результатів.

Метою цієї статті є представлення експериментальної програми, реалізованої в ході дослідження "Теоретико-методичні та технологічні засади управління проектною діяльністю студентів вищого навчального закладу", отриманих висновків і намічених перспектив.

Експериментальна частина дослідження, що була реалізована в 2003-2008 рр., мала на меті перевірити умов становлення студента як суб'єкта соціальних перетворень через набуття ним досвіду проектної діяльності в соціальній сфері. Реалізація цієї мети у плані експериментальної частини дослідження була забезпечена через виконання двох завдань: 1) напрацювання емпіричним шляхом ідеї щодо механізмів становлення молодої людини як суб'єкта соціальних перетворень; 2) експериментальна перевірка умов взаємодії студентів з викладачем у ході здійснення проектної діяльності, обґрунтованих у теоретичній частині дослідження.

Перше завдання було реалізовано групами молодих людей саме соціально-орієнтованої молоді, які були відібрані на кількох етапах конкурсу ("Конкурс педагогічної творчості студентів "Зростаємо разом" (лютий-квітень 2003 р., за фінансової підтримки Проекту "Гармонія" Програми "Громадські зв'язки" Бюро з питань освіти та культури Державного Департаменту США); Сумський відкритий проект підтримки талановитої педагогічної молоді "Нова школа і новий учитель – назустріч один одному" (листопад 2003 – лютий 2004 рр., за фінансової підтримки Програми «Матра» Посольства Королівства Нідерландів); «Вплив педагогічних ініціатив молоді на розбудову громадянського суспільства» (2004 р., за фінансової підтримки Європейської комісії) [3, 4]. Результат – ідея звернення до проектної діяльності задля соціальних перетворень. У подальшому ця ідея була застосована для організації роботи в академічних групах інженерного, економічного, педагогічного напрямів підготовки. Виходячи з того, що розроблена та реалізації проектів є доступною для кращих студентів, які готуються працювати в соціальній сфері, прагнули переконатися, що запропоновані в дослідженні умови, методи, засоби забезпечують соціальну проектну діяльність студентства різних напрямів підготовки.

Ідея становлення студента як суб'єкта соціальних перетворень через

набуття ним досвіду проектної діяльності реалізовувалася в рамках навчальної дисципліни з основ проектної діяльності, що вводилася до навчальних планів у частині за вибором навчального закладу чи студента. Робота проводилася на базі Сумського державного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Основні експериментальні групи: I – студенти другого курсу механіко-математичного й інженерного факультетів СумДУ (осінній семестр 2005-2006 н.р.); II – студенти четвертого курсу механіко-математичного факультету СумДУ (весняний семестр 2005 – 2006 н.р.); III – студенти другого курсу факультету педагогіки та практичної психології СумДПУ імені А.С. Макаренка (весняний семестр 2006-2007 н.р.); IV – студенти першого курсу інженерного, гуманітарного, механіко-математичного факультетів СумДУ (осінній семестр 2007-2008 н.р.); V – студенти другого курсу факультету педагогіки та практичної психології СумДПУ імені А.С. Макаренка (весняний семестр 2007 – 2008 н.р.).

На початку формувального експерименту (за наявними на той час результатами теоретичного дослідження) вихідною була гіпотеза про те, що підставами набуття студентами ВНЗ досвіду проектної діяльності є: 1) застосування положень теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна; 2) організація роботи студентів у малих групах. Перевіряючи цю гіпотезу, ми зіткнулися з рядом суперечностей, пов’язаних головним чином з тим, що проектна діяльність має включати в себе не лише проектування, але обов’язково й реалізацію проекту з аналізом та оцінкою отриманих результатів, названі ж положення забезпечували лише перше. Тому на перетині теорії та практики були напрацьовані умови, методи та засоби навчання щодо подолання наявних суперечностей. У результаті цієї роботи були зроблені уточнення плану експериментальної перевірки умов взаємодії викладача та студентів у ході проектної діяльності для соціальних перетворень:

1) 2005 – 2006 н.р. – умова організації – забезпечення орієнтування студента щодо здійснення такої проектної діяльності, яка включає в себе етапи дослідження обраного самостійно соціального об’єкта, проектування перетворення на краще щодо цього об’єкта, виконання відповідних перетворень та аналізу досягнутого;

2) 2006 – 2007 н.р. – умова управління – забезпечення проектування, здійснення й оцінювання діяльності студентами в контексті наявних у них

людських, часових, матеріальних ресурсів з одного боку, та усвідомлення перспектив – з іншого;

3) 2007 – 2008 н.р. – умова спілкування – створення ситуацій суб'єкт-суб'єктного спілкування учасників навчального процесу за змістом перебігу та результатів здійснюваної ними проектної діяльності, коли суб'єктами соціальних перетворень виступають і студенти, і викладач.

У констатувальній частині експерименту, спираючись на дані анкетування та їх опрацювання з використанням методів математичної статистики, було виокремлено спільні й відмінні риси студентських груп, залучених до роботи. Спільні риси – студенти мають достатні навички щодо бачення проблем у майбутній професійній сфері та ідеї для їх подолання, але недостатньо усвідомлюють загальні алгоритми (інваріанти), що забезпечують реалізацію наявних ідей, а значить і подолання проблем; за даними анкетних опитувань студенти виявляють високі показники готовності взяти на себе відповідальність за інших, зорієнтовані, якщо не на співпрацю, то хоча б на врахування діяльності інших; разом з тим, складним у подальшому виявився перехід від готовності, виявленої у відповідях анкетного опитування, до хоча б незначних соціальних перетворень у практичній діяльності. Відмінними рисами було виявлено таке: студенти молодших курсів гуманітарних спеціальностей більш готові до визначення проблем своєї майбутньої професійної сфери (разом з цим вони формулюють не лише власні проблеми, але й проблеми своїх майбутніх клієнтів) і мають більш різноманітні ідеї щодо їх подолання, ніж студенти технічних спеціальностей; окрім цього, звертають на себе особливу увагу показники щодо бачення узагальненого плану розв'язання проблем у студентів четвертого курсу механіко-математичного факультету СумДУ.

Формувальний складник експерименту мав на меті реалізацію впливів відповідно до названих умов (таблиця 1). Ці умови, методи, засоби раніше вже були частково висвітлені у публікаціях автора [5, 6, 7].

Таблиця 1

Умови, методи, засоби управління проектною діяльністю студентів для соціальних перетворень

Метод	Засоби
Умова організації – забезпечення орієнтування студента щодо здійснення проектної діяльності як такої, що включає в себе етапи дослідження обраного самостійно соціального об'єкта, проектування перетворення на краще щодо цього об'єкта, виконання відповідних перетворень та аналізу досягнутого	
Метод проектів для соціальних перетворень:	– ілюстративні матеріали щодо

1) формулювання суперечності, на вирішення якої спрямовано проект; 2) розробка ідеального кінцевого результату; 3) генерування реальної ідеї проекту; 4) формулювання мети; 5) виокремлення продуктів проекту; 6) декомпозиція проекту; 7) реалізація розробленого проекту; 8) аналіз отриманих результатів та їх публічна презентація	понять “проект” і “проектна діяльність”, етапів проектування; – комплект орієнтувальних карток і карток виконання за етапами проектної діяльності; – проект як засіб управління діяльністю з реалізації задумів, підготовлений безпосередньо студентами
Умова управління – забезпечення проектування, здійснення й оцінювання діяльності студентами в контексті наявних у них людських, часових, матеріальних ресурсів з одного боку, та усвідомлення перспектив – з іншого	
Метод розширення кола активності студентів 1) здійснення студентами перетворювальної діяльності для себе та свого найближчого оточення; 2) здійснення перетворювальної діяльності для знайомих, але не близьких людей; 3) здійснення перетворювальної діяльності для неблизьких і навіть незнайомих людей; викладач має: надати студентам можливості виявити себе суб’єктами діяльності; висунути студентам певні вимоги щодо діяльності; студенти мають: самостійно визначити цілі діяльності; обрати індивідуальну освітню траєкторію; створити продукт діяльності	основний засіб – карта визначення перспектив діяльності; додаткові засоби: – конспект лекції про глобальні проблеми людства; – орієнтувальні картки та картки виконання щодо факторного підходу, SWOT-аналізу, продуктів проекту; – звіт про реалізацію студентського проекту; –перелік вимог до діяльності студента
Умова спілкування – створення ситуацій суб’єкт-суб’єктного спілкування учасників навчального процесу за змістом перебігу та результатів здійснюваної ними проектної діяльності, коли суб’єктами соціальних перетворень виступають і студенти, і викладач	
Метод випереджувального особистого прикладу викладача: викладач має розробити та реалізувати свій соціальний проект одночасно з відповідною діяльністю студентів, лише на один-два кроки випереджаючи їх; студент має: наслідувати приклад викладача	основний засіб – зразки документації за кроками проектування та реалізації проекту, здійснюваного наразі викладачем; додаткові засоби – зразки документації за кроками проектування та реалізації проекту, здійснювані студентами за підтримки викладачами минулі роки вивчення навчальної дисципліни
Методи соціальної комунікації: робота з різними інформаційними джерелами, взаємодія в малій групі, презентація, ділова гра	інструкції для реалізації методів та інше

Серед представлених у таблиці 1 засобів управління звернемо увагу на студентський проект, що спочатку є продуктом проектування, а потім стає саме засобом управління щодо здійснення соціальних перетворень. Напрацювання таких засобів самими студентами, залученими до експерименту, та подальше їх

використання свідчить про перехід молодих людей рівня прямого управління їхньою діяльністю викладачем на рівень, принаймні, співуправління.

У контрольному експерименті здійснювалася перевірка щодо того, чи забезпечують представлені в таблиці 1 умови в рамках існуючих навчальних планів ВНЗ очікуваний результат – набуття студентами досвіду проектування для соціальної сфери, реалізації соціальних перетворень відповідно до спроектованого, аналізу отриманих результатів. Під час оцінювання досвіду студентів, набутого ними в ході формувального складника експерименту, виходили з положення К. Маркса про те, що індивіди насправді не такі, якими можуть здаватися, а такі, якими вони дієво виявляють себе. Представлені відповідно до цього показники та критерії оцінювання наведено в таблиці 2.

Реалізація формувального та контрольного складників експериментального дослідження засвідчила можливість (за наведених вище умов) набуття більшістю студентів досвіду проектної діяльності на рівні діяльності для себе, свого найближчого оточення та знайомих, але неблизьких людей (таблиця 3). Разом з тим, студенти висловили зацікавлення продовжити розпочате, в тому числі й через розширення кола активності. Уважаємо таке продовження важливим для становлення суб’єкта соціальних перетворень.

Передбачуваними, а разом з тим важливими для подальшого врахування, є результати опрацювання відповідей студентів на запитання “За яких умов продовжите розпочате?”. Різні ситуації були презентовані у групах майбутніх соціальних педагогів і студентів інших напрямів підготовки. Були наведені поодинокі випадки умов (наприклад, “за надання матеріальних ресурсів”), наголошували на безумовності для себе такої діяльності як професійної. Умови , які наводили студенти інших напрямів підготовки, можна згрупувати таким чином: вирішеність організаційних питань команди проекту; наявність матеріальних, інформаційних, часових ресурсів; наявність сприяння в навчальному закладі.

Таблиця 2

Показники та критерії оцінювання проектної діяльності студентів у формувальному та контрольному експериментах

№ п/п	Показник проектної діяльності студента	Критерії віднесення до певного рівня за цим показником та відповідні бали для кількісного обрахунку результатів					
		високий рівень		достатній рівень		недостатній рівень	
1	здійснення кроку проектування 1-6	3	виконання не лише відповідає	2	виконання формально відповідає	1/0	виконання не повною мірою відповідає

			завданню, але й здійснене на творчому рівні		поставленому завданню		поставленому завданню / виконання не відповідає завданню чи формулювання щодо виконання не наведене
2	застосування додаткових джерел інформації	-	-	10	зібрана інформація доречно використана під час проектуванні	5/0	зібрана інформація не використана під час проектуванні / інформація не зібрана
3	робота у групі	3	працюючи у групі, студенти отримали результати кращі ніж індивідуальні	2	студенти працювали групою, але покращити всі індивідуальні результати їм не вдалося	0	у групі працював лише один студент, а всі інші скористалися отриманим результатом / студент виконував індивідуальний проект
4	застосування системного підходу до проекту	10	результати здійснення проектування за окремими картками узагальнені в єдиний проект, згідно з цим проект якісно покращено	5	результати здійснення проектування за окремими картками узагальнені в єдиний проект, але якісного покращення згідно цього не відбулося	0	результати здійснення проектування за окремими картками не узагальнені в єдиний проект
5	реалізація проекту	20	розроблений проект реалізовано, всі очікувані результати досягнуті	10	розроблений проект реалізовано, але не всі результати досягнуті	0	розроблений проект не реалізований
6	аналіз отриманих результатів	10	в аналізі результатів чітко відображено причини відхилень від запланованого (якщо такі мали місце) та намічені перспективи на майбутнє	5	в аналізі результатів чітко відображено причини відхилень від запланованого (якщо такі мали місце)	0	аналіз результатів відсутній

Таблиця 3

Основні дані експериментального випробування умов взаємодії викладача та студента в ході проектної діяльності для соціальних перетворень

Напрацювання емпіричним шляхом ідеї щодо механізмів становлення молодої людини як суб'єкта соціальних перетворень (2003-2004 рр., 94 учасники проектів *відібрані за конкурсом* з 321 бажаючих)

Завдання	Кількість студентів, які виконали завдання на високому рівні, %		
	група А, 30 осіб	група В, 30 осіб	група С, 34 особи
проектування	-	43,3	20,6
реалізація	-	-	20,6
аналіз результатів	-	-	20,6

Експериментальна перевірка теоретично обґрунтованих умов взаємодії викладача та студента в ході проектної діяльності для соціальних перетворень (2005-2008 рр., 278 студентів технічних і гуманітарних спеціальностей)

Дані щодо бачення студентами проблем професійної сфери, їх здатності генерувати нові ідеї та володіння ними узагальненим планом розв'язання проблем

Характеристика готовності до розв'язання наявних проблем	Кількість студентів групи, які володіють названим, %						
	гр. I, 42 ос.	гр. II, 39 осіб	гр. III, 57 осіб	група IV			гр. V, 59 осіб
				і, 14 ос.	г, 18 ос.	м-м, 8 с.	
Сконцентрованість на одному напрямі діяльності серед кількох можливих варіантів	83,3	79,5	70,2	28,6	61,1	37,5	78
Наявність ідеї щодо розв'язання обраної проблемної ситуації	59,5	84,6	50,9	28,6	44,4	12,5	74,6
Наявність певного інваріанту власної перетворювальної діяльності	21,4	48,7	24,6	0	22,2	12,5	25,4

Узагальнені оцінки результатів проектної діяльності студентів групи

Завдання		Кількість студентів, які виконали завдання на визначеному рівні, %													
		високий рівень							достатній рівень						
		гр. I, 42 ос.	гр. II, 64 ос.	гр. III, 62 ос.	група IV			гр. V, 64 ос	гр. I, 42 ос.	гр. II, 64 ос.	гр. III, 62 ос.	група IV			гр. V, 64 ос
					і, 21 ос.	г, 17 ос.	м-м, 8 ос.					і, 21 ос.	г, 17 ос.	м-м, 8 ос.	
крок проектування	1	40,5	51,6	51,6	66,6	47,1	37,5	39,1	16,7	31,3	25,9	28,6	47,1	37,5	23,4
	2	64,3	53,1	48,4	42,9	29,5	25	29,7	11,9	37,5	27,4	52,3	64,7	37,5	31,3
	3	47,6	26,6	33,9	38,1	0	0	31,3	33,3	50	37,1	57,1	64,7	25	35,9
	4	64,3	54,7	30,7	42,9	23,5	25	28,1	9,5	26,6	48,4	57,1	47,1	75	29,7
	5	31	51,6	51,6	28,6	23,5	0	32,8	16,7	36	30,7	61,9	70,7	87,5	40,6
	6	7,1	17,2	33,9	33,4	29,5	25	26,6	11,9	20,3	41,9	57,1	58,7	75	32,8
реалі-зація		0	0	74,2	23,8	35,3	100	37,5	0	0	25,8	76,2	58,7	0	62,5
аналіз		0	0	54,8	38,1	52,9	0	57,8	0	0	37,1	57,1	41,3	100	25

Для підтримки «паростків» соціальної активності, здобутих у рамках навчальної дисципліни з основ проектної діяльності, важливим вбачаємо створення соціально-педагогічного середовища ВНЗ, основою технологічного складника якого можуть стати напрацювання з управління проектною діяльністю студентів для соціальних перетворень, які здійснені в цьому дослідженні.

Щодо соціального складника середовища, важливим вбачаємо звернення до проектної діяльності викладачів різних навчальних дисциплін. Зауважимо, що вищезазначене вважаємо корисним не лише для набуття студентами досвіду проектної діяльності, але й для здійснення цілей навчання за такими дисциплінами використанням методу проектів (модернізація цього методу через організацію перетворювальної діяльності студента та відповідної соціальної комунікації, пропонована цим дослідженням, спрямована на реалізацію загальнопедагогічного принципу зв'язку теорії з практикою).

Отже, для розширення досвіду проектної діяльності студента постає завдання щодо набуття відповідного досвіду викладачами ВНЗ. Згідно з цим маємо врахувати зростаюче навантаження викладача, обсяги інформації, що він має опрацювати, постійні зміни вимог суспільства до освітньої системи. За цих умов, щоб зацікавити людину новими формами управління діяльністю, необхідно наочно продемонструвати їхню користь. У цьому випадку вбачається корисним застососувати проектну діяльність для узгодження стратегічних цілей навчального закладу й актуальних проблем, принципів, ідей щодо професійної діяльності конкретного педагога. В експериментальному дослідженні вищезазначене було реалізоване у двох закладах: вищому – Сумському державному університеті; загальної освіти – навчальному комплексі: початкова школа – дитячий садок "Казка"; Сумська приватна гімназія лінгвістики і права; Благодійний фонд сприяння обдарованим дітям "Олімпіада".

У Сумському державному університеті робота здійснювалась у рамках реалізації стратегічної цілі підвищення якості підготовки фахівців через використання електронних засобів навчання. Завдання керівництва університету щодо активізації використання на кафедрах електронних засобів навчання було реалізовано через конкурс відповідних кафедральних проектів (весною 2008 назване було започатковане в рамках роботи університету членом консорціуму проекту "Практикум із вдосконалення української системи e-Learning" програми TEMPUS/Tacis SM_SCM-T017B06-2006). Конкурс

було реалізовано в кілька етапів, на кожному з яких розроблялися та реалізовувалися проекти викладачів (таблиця 4). Важливим здобутком заходів, до яких були залучені викладачі СумДУ, вважаємо вихід на рівень співуправління (викладачі взяли участь у пропонованих їм конкурсних заходах) та самоуправління (підготували проектні заявки для зовнішніх конкурсів) їх діяльності щодо проектів активізації електронних засобів навчання на кафедрах. Під час роботи ми переконалися у важливості соціальної комунікації викладачів для реалізації та розповсюдження їхніх педагогічних ідей, тому значний акцент було зроблено на створенні творчих робочих груп викладачів (саме такі групи продовжили застосування проектної діяльності для реалізації внутрішніх університетських проектів і підготовці проектних заявок з іноземними партнерами на конкурси зовнішнього фінансування).

Таблиця 4

Етапи конкурсу кафедральних проектів активізації електронних засобів навчання на кафедрах Сумського державного університету

Назва етапу	Кількість залучених викладачів	Отриманий результат
Підготовчий	2	із залученням викладача кафедри інформатики та практичного психолога розроблено проект створення та апробації електронного засобу для розвитку логічного мислення майбутніх програмістів; цей проект забезпечив орієнтувальну основу для подальших робіт викладачів
Орієнтувальний	30	викладачі ознайомилися з етапами проектної діяльності опрацювавши проект, розроблений на підготовчому етапі
Пряме управління діяльністю	30	спільними зусиллями викладачів розроблено проект “Електронний журнал викладача: стандарті вимоги та публічність оцінки” (Додаток 3). За проектом розпочата програмна реалізація
Етап співуправління діяльністю (конкурсний етап)	8	викладачі розробили та подали на конкурс 8 проектів створення електронних засобів навчання для таких дисциплін: вища математика, генетика, електроніка і комп’ютерна техніка, іноземна мова, макроекономіка, математичний аналіз, менеджмент організації, патанатомія, фінанси; також серед переможців – проект встановлення міжпредметних зв’язків у системі дистанційного навчання СумДУ; автори трьохпроектів, з розроблених на попередньому етапі, визнані переможцями; за проектами розпочата програмна реалізація
Етап самоуправління діяльністю	6	викладачів продовжили діяльність щодо активізації використання комп’ютерних засобів навчання, згідно з чим підготовлено та подано на зовнішній конкурс 3 проекти з іноземними партнерами

У навчальному комплексі: початкова школа – дитячий садок “Казка”; Сумська приватна гімназія лінгвістики і права; Благодійний фонд сприяння обдарованим дітям “Олімпіада”. Упровадження проектної діяльності у практику роботи педагогів відбувалося таким чином: 2003 – 2004 рр. – напрацювання досвіду проектної діяльності новаторами (у конкурсі педагогічної творчості студентів “Зростаємо разом”, Сумському відкритому проекті підтримки талановитої педагогічної молоді “Нова школа і новий учитель – назустріч один одному”, проекті “Вплив педагогічних ініціатив молоді на розбудову громадянського суспільства”); 2005 – 2007 рр. – тренінги з проектної діяльності – весь педагогічний колектив навчального комплексу взяв участь у заходах, підготовлених новаторами за допомогою ранніх реалізаторів (фахівців психологічної служби комплексу); 2006 – 2007 рр. – застосування проектної діяльності ранньою більшістю – російські філологи, вчитель історії та вихователь дитячого садка застосували проектну діяльність у навчально-виховному процесі комплексу; 2008 р. – застосування проектної діяльності пізньою більшістю – на означений період кожен педагог навчального комплексу має власний проект навчально-виховного спрямування та реалізує його разом з вихованцями, ці проекти підпорядковані стратегічному комплексу завдань щодо формування соціально відповідального лідера регіону. Означеного вдалося досягти, по-перше, за рахунок успіхів ранньої більшості, по-друге – за рахунок реалізації у 2008 – 2009 н.р. адміністрацією комплексу заходів розповсюдження проектної діяльності як педагогічної інновації, важливим механізмом якого стало налагодження різнорівневої комунікація в навчальному закладі.

Висновки. Узагальнюючи матеріали, представлені у цій статті, зазначимо: експериментальна перевірка засвідчила, що обґрунтовані в теоретичній частині дослідження “Теоретико-методичні та технологічні засади управління проектною діяльністю студентів вищого навчального закладу” умови управління проектною діяльністю студентів для соціальних перетворень, а також методів і засобів, в яких реалізуються ці умови, забезпечують набуття досвіду суб’єкта соціальних перетворень для більшості студентів різних напрямів професійної підготовки. Разом з тим, отримані в ході експериментальної роботи матеріали, дозволяють зробити такі додаткові висновки.

1. За результатами анкетних опитувань студентів, отриманих у констатувальній частині експерименту, як спільне для студентів різних напрямів

підготовки була виявлена висока готовність молоді взяти на себе відповідальність за інших, орієнтація якщо не на співпрацю, то хоча б на врахування діяльності інших. Разом з тим, складним у подальшому виявився перехід від готовності, виявленої у відповідях анкетного опитування, до хоча б незначних соціальних перетворень у практичній діяльності. Якщо високі показники щодо розробки проектів соціальних перетворень вдалося забезпечити достатньо швидко, спираючись на теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, то для забезпечення реалізації студентських проектів потрібно було спроектувати додаткові умови.

2. Особливо важливим убачається те, що проектування, свідомо здійснюване студентом для подальшої реалізації власної ідеї, отримує своїм продуктом засіб самоуправління діяльністю студентів для соціальних перетворень – соціальний проект. Отримання такого засобу та набуття досвіду його застосування сприяє переходу від прямого управління діяльністю студента з боку викладача до співуправління та самоуправління.

3. Здійснивши перші невеликі соціальні проекти, студенти виявляють високу готовність для подальшого розширення кола власної активності, однак, разом з тим висловлюються стосовно необхідності підтримки з боку викладача та інших студентів у цій діяльності. З урахуванням цього важливим є створення спеціального середовища, що повною мірою реалізує можливість розширення кола активності студентів з метою здійснення соціальних перетворень для сторонніх, незнайомих людей.

4. Робота щодо забезпечення соціального складника середовища становлення студентської молоді як суб’єктів соціальної активності, здійснювана, зокрема, через розширення досвіду проектної діяльності викладачів, має ще один негативний наслідок. Так само як у навчальній аудиторії метод проектів покликаний узгодити особисті інтереси студента та цілі навчання, так само включений у систему організації роботи викладачів, метод проектів дозволяє узгодити стратегію вищого навчального закладу та професійні інтереси педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
2. Кремень В. Г. Освіта в контексті соціокультурних змін / В.Г. Кремень // День. – № 148. – 20 серпня. – 2008.
3. Собаєва О. В. Студентський конкурс педагогічної творчості: процедури, показники та критерії оцінювання / О.В. Собаєва // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми : СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2003. – С. 287 – 294.

4. Купенко О. В. Взаємодія досвідчених та молодих педагогів як засіб формування проектної діяльності молоді / О.В. Купенко // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – С. 416 – 425.

5. Купенко О. В. Педагогічна система розвитку гуманістичного суб'єкта соціальної сфери / О.В. Купенко // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина третя. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – С. 46-59.

6. Купенко О. В. Обґрунтування методу розширення кола діяльності студента / О.В. Купенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. Вип. 10. т. 2. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 482 – 490.

7. Купенко О. В. Реалізація зворотного зв'язку у соціально-педагогічній метасистемі управління проектною діяльністю студента / Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків : Курсор, 2007. – Вип. 32. – С. 97 – 105.

УДК 378.018.4:004

Т.В. Лаврик

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІНСЬКОГО ВПЛИВУ НА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розкрито інваріантну сукупність компонентів дистанційного курсу, яка розглядається як засіб управлінського впливу на навчальну діяльність студента в умовах дистанційного навчання.

В статье раскрыта инвариантная совокупность компонентов дистанционного курса, которая рассматривается как средство управленческого воздействия на учебную деятельность студента в условиях дистанционного обучения.

The invariant system of distance course components is analysed in the article. The collection is viewed as a means of management influence on a student's educational activities in the conditions of distance learning.

Постановка проблеми. Важливим компонентом системи дистанційного навчання є дистанційний курс – інформаційний продукт, достатній для засвоєння матеріалу дисципліни.

Колектив авторів навчально-методичного посібника [2, 53 – 54] визначає дистанційний курс як особливу форму подання змісту навчальної програми, що ґрунтується на педагогічних та інформаційних технологіях, з розкриттям методів інтерактивної взаємодії викладача та слухача та методів навчальної діяльності слухачів стосовно засвоєння кожного змістового модуля і тих навчальних елементів дисциплін, які входять до нього.

У методичних порадах Луганського державного педагогічного університету щодо підготовки дистанційного курсу наводиться таке визначення: дистанційний курс – основний компонент дистанційного навчання, який дозволяє організувати процес навчання з деякої навчальної дисципліни для

окремої категорії слухачів [11, 6].

Аналізуючи визначення, наведені в науково-методичній літературі, констатуємо, що загальноприйнятої точки зору щодо поняття “дистанційний курс” не існує. Подані вище трактування, визначаючи дистанційний курс як компонент дистанційного навчання, форму подання змісту, комплекс навчально-методичних матеріалів, інформаційний продукт, пов’язують його з процесом навчання за певною навчальною дисципліною.

Аналіз актуальних досліджень. Безпосередньо пов’язаним з поняттям “дистанційний курс” є питання щодо його структури, якому присвячені праці В.М. Кухаренка, Е.Л. Носенко, О.Є. Петрова, О.Ю. Платоненко, Є.С. Полат, Н.Г. Сиротенко. Залежно від моделі дистанційного навчання, яка використовується навчальним закладом, може надаватися скорочена або розширена структура дистанційного курсу (табл. 1).

Аналіз таблиці 1 засвідчив, що серед запропонованих структур спостерігається аналогія зі структурою електронного підручника, а саме: вступ, інформація про авторів, тематичні розділи, термінологічний словник, список літератури. Відмінності пов’язані зі специфікою реалізації дистанційного навчання: наявність засобів зворотного зв’язку та взаємодії суб’єктів, календарний план роботи студента. Дієздатність наведених структур дистанційного курсу доводиться багаторічною практикою використання в навчальному процесі. Однак, маючи значний досвід розробки та використання дистанційних курсів у практиці вищих навчальних закладів, ми вважаємо, що подальше становлення наукової концепції дистанційного навчання потребує ґрунтовної теоретичної розробки визначення поняття “дистанційний курс” та його структури.

Мета статті – теоретично обґрунтувати інваріантну сукупність компонентів дистанційного курсу та дати рекомендації викладачам щодо його розробки.

Розглянемо педагогічну систему дистанційного навчання як систему управління, в якій суб’єктом управління є викладач, а об’єктом – навчальна діяльність студента. З точки зору кібернетичного підходу, на вихідний стан об’єкта впливає сигнал, що надходить на вхід об’єкта управління від суб’єкта, тобто управлінський вплив. У педагогічній системі дистанційного навчання

Таблиця 1

Приклади структури дистанційного курсу

Структура 1 [6]	Структура 2 [9, 29]	Структура 3 [11, 9]	Структура 4 [2, 67]	Структура 5 [8, 25]
1. Початкова сторінка навчального курсу. 2. Вступ. 3. Питання для самотестування. 4. Теоретичний матеріал у вигляді модулів. 5. Практичні та лабораторні роботи. 6. Довідкові матеріали (глосарій). 7. Творчі завдання. 8. Засоби співробітництва студентів з викладачем та іншими студентами (електронна пошта, телеконференції, список розсилки, чат)	1. Цілі навчання. 2. Теми, що розкривають зміст матеріалу, підібраного для навчання. 3. Нова інформація, яка має бути засвоєна. 4. Опис окремих “кейсів” (характерних ситуацій, в яких розкривається зміст навчального матеріалу). 5. Ілюстрації, різноманітні вправи, проекти, тести тощо	1. Навчальна програма дисципліни. 2. Розклад вивчення дисципліни. 3. Вступ до дистанційного курсу, знайомство з авторами та тьюторами. 4. Методичні вказівки щодо роботи з курсом. 5. Текст теоретичного матеріалу, розділений на модулі. 6. Контрольні завдання (контрольні, курсові, реферати тощо). 7. Тести. 8. Термінологічний словник. 9. Список літератури та Internet-джерел. 10. Питання до іспиту чи заліку.	1. Інформація щодо користування навігацією дистанційного курсу. 2. Інформаційно-методичне забезпечення: перелік друкованих та електронних джерел. 3. Засоби діагностики якості засвоєння змісту навчальної дисципліни: контрольні питання, тести, практичні заняття, лабораторні роботи. 4. Термінологічний словник. 5. Інформація щодо авторів. 6. Основний зміст дистанційного курсу (модулі, змістові модулі)	1. Мета та завдання дисципліни. 2. Алгоритм навчання. 3. Інформація про автора-викладача. 4. Лекції, тести, тренажери, електронні звіти, віртуальні лабораторні роботи. 5. Термінологічний словник. 6. Планування / результати. 7. Дошка оголошень. 8. Коментарі. 9. Група студентів

поняття “управлінський вплив” набуває конкретного змісту, а саме: дистанційний курс розглядаємо як інтегративний вплив, оскільки у ньому моделюються не тільки діяльність викладача, але й діяльність студента та їх взаємодія (*організація, управління, спілкування*). Управлінські впливи, що містяться у дистанційному курсі, виконують частково функції викладача і забезпечують діяльність студента відповідним інструментарієм.

Умовно управлінські впливи поділяють на основні та допоміжні. Основні – викладення нового матеріалу, навчальні та навчально-дослідницькі задачі; допоміжні – питання, додаткові вказівки, демонстрація еталонного розв’язання тощо [5, 15]. Визначимо та опишемо, яким чином здійснюються управлінські впливи в дистанційному курсі.

Виклад основного матеріалу. Під час розгляду дотримуватимемося таких загальних теоретичних положень щодо етапів процесу навчання та навчальної діяльності.

1. Процес навчання будь-якої дисципліни розподіляється за етапами:

- усвідомлення необхідності засвоєння матеріалу (розділу, теми, питання);
- усвідомлення можливості засвоєння набутих раніше знань, умінь і навичок з цієї дисципліни або інших, пов’язаних дисциплін навчального плану;
- усвідомлення послідовності засвоєння матеріалу, рівня, форм, методів і результатів;
- формування проблеми і гіпотез її розв’язання; засвоєння базового блоку, що включає систему необхідних понять та алгоритм їх розробки;
- одержання дидактичної моделі об’єкта на основі використання алгоритму взаємодії педагога й учнів;
- аналіз дидактичної моделі об’єкта, застосування алгоритму вивчення характеристик моделі;
- формування висновків;
- контроль, корекція одержаних результатів [4].

2. Виокремлюють такі етапи навчальної діяльності, як: орієнтувальний, пізнавальний, перетворювальний і контрольно-рефлексивний [3].

Дистанційний курс за своїм призначенням є засобом реалізації навчального процесу, тому під час його розробки моделюються всі етапи процесу навчання.

Орієнтувальний блок

На першому – орієнтувальному – етапі відбувається усвідомлення змісту навчання, який дає можливість простежити зв'язок між такими компонентами навчальної діяльності, як знання, дії та мотиви. У зв'язку з цим даний етап поділяється на усвідомлення необхідності, можливості і технології засвоєння; виділення сутності; постановку завдання. Кожний з виділених компонентів можна подати у вигляді системи підпорядкованих компонентів, надаючи структурі навчальної діяльності ієрархічного характеру. Наприклад, на етапі усвідомлення необхідності засвоєння варто усвідомити: місце дисципліни в системі знань за фахом її, взаємозв'язки з іншими дисциплінами, що є базовими; глибину зв'язку; роль дисципліни у формуванні фахівця певної галузі; значення дисципліни у здійсненні неперервної підготовки тощо.

Усвідомлення можливості засвоєння будується на з'ясуванні достатності наявних знань для оволодіння новим матеріалом.

Відомо, що людина почуває себе некомфортно, якщо заздалегідь не визначені правила і порядок. Студенти повинні чітко знати, чим вони будуть займатися і коли. Тому на етапі усвідомлення технології засвоєння необхідно усвідомити: поділ дисципліни на теми, послідовність питань; рівень засвоєння кванта навчального матеріалу; моделі знань і вмінь; прийоми діяльності під час розв'язання завдань, а також здібності, які при цьому дістають свій розвиток; перелік необхідної літератури; вибір організаційних форм занять.

Вивчаючи етап формулювання проблеми, можна переконатися, на якому із ступенів абстракції перебуває наука. Так, якщо ступінь абстракції – прогностичний, або аксіоматичний, то формулювання завдання передбачає наявність математичного опису об'єкта дослідження, критеріїв та обмежень.

Етап усвідомлення змісту навчання забезпечується комплексом дидактичних засобів, узагальненим графом спеціальності, структурними схемами міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків дисципліни, структурними схемами та структурно-технологічними картами тем [5, 14 – 15].

Структурно-технологічна карта забезпечує можливість навчально-пізнавальної орієнтації на етапі з'ясування технології засвоєння матеріалу дисципліни [10, 20].

Реалізуючи ці складові в дистанційному курсі і враховуючи специфіку дистанційного навчання, варто звернути особливу увагу на таке:

- звернення має спрямовуватися на студента і не повинно бути безособовим;

- текст не повинен бути формальним, а навпаки, має відповідати реальному матеріалу;
- для надання матеріалу більшої інтерактивності доцільно використовувати можливості інформаційних технологій;
- для з'ясування можливостей студентів, їх початкового рівня перед вивченням дисципліни можна запропонувати перелік питань у вигляді тесту.

Відповідно до наведеної вище структури орієнтувального етапу навчальної діяльності у дистанційному курсі цей етап може бути поданий такими інваріантними компонентами: звернення викладача до студентів; вступ, мета та завдання дисципліни; відомості про автора; завдання до вхідного контролю; структурно-технологічна карта, міжпредметні логічні зв'язки; алгоритм навчання (рекомендації студенту); календарний план. Отже, етап орієнтувальних дій є надто важливим; він дозволяє студенту підготуватися до усвідомленого виконання подальших дій і до повноцінного засвоєння дисципліни.

В умовах дистанційного навчання важливим є й те, подати матеріал орієнтувального блоку. Одним зі способів організації першого ознайомлення студента з навчальним дистанційним курсом уважаємо застосування відеоролика, в якому пропонується вступна інформація до дисципліни з цікавими інтерактивними елементами.

Відзначимо, що крім загального орієнтувального блоку варто реалізовувати орієнтувальний етап і для кожного тематичного розділу, який може містити логічні внутрішньопредметні зв'язки, вхідний контроль, формулювання проблеми та рекомендації до теми.

Пізнавально-діяльнісний блок

Наступний крок у розробці дистанційного курсу – реалізація пізнавального та перетворювального етапів навчальної діяльності, поділ яких є умовним: практично неможливо виділити момент часу, в який здійснюється окремо процес вивчення об'єкта, і момент часу, в якому відбувається перетворювальний процес. Тому у дистанційному курсі другим блоком передбачається пізнавально-діяльнісний.

Традиційно для формування цих етапів дистанційного курсу викладачі та методисти беруть за основу навчально-методичні матеріали очного або заочного навчання, трансформуючи їх у вигляді гіпертекстових документів. Отже, студентам дистанційного навчання надаються повні комплекти лекційних

матеріалів, самоконтролюючі тести, умови практичних завдань та рекомендації до їх виконання; студентам не потрібно гаяти час на пошуки навчальної літератури. Протягом навчального року викладач спілкується за допомогою електронної пошти зі студентами, намагаючись коригувати їх поточні результати. Однак навіть у такій ситуації діяльність студента з навчальним матеріалом залишається недостатньо підконтрольною зовнішньо, а саме: невідомо, чи опрацьовано електронну лекцію, чи усвідомлено теоретичні положення, їх практичне застосування та алгоритми розв'язання типових задач. Відповіді на ці питання залишаються для викладачів та методистів "чорним ящиком". Лише частково педагог зможе отримати відповіді під час очної зустрічі зі студентом на екзаменаційно-заліковій сесії, яка є завершальною ланкою у вивченні дистанційного курсу, зокрема у здійсненні управлінських впливів на студента з боку викладача.

У відповідь на виявлений недолік вважаємо за потрібне пошуки інших шляхів реалізації пізнавально-перетворювального етапу. Убачаємо доцільним створювати студенту такі умови, за яких він поступово переходитиме від прямого управління навчальною діяльністю з боку викладач до її управління самим студентом.

Після роботи з орієнтувальним блоком, коли студент дістав перше уявлення про дистанційний курс, який йому доведеться вивчати, у пізнавально-діяльнісному блоці спочатку йому пропонується ознайомитися зі схемою внутрішніх тематичних зв'язків. У пізнавально-діяльнісному блоці подається базова змістова частина, яка відображає знання, способи діяльності, окремі дії, що формуються під час вивчення дисципліни як засобу змісту освіти. Використання алгоритмічної концепції дозволяє подати модель змісту навчання такими компонентами, як базові операції та інформаційні блоки першого та другого рівнів [5, 13]. Базові операції подаються послідовністю дій, пов'язаних із засвоєнням поняття; інформаційний блок першого рівня – це алгоритм постановки задачі; інформаційний блок другого рівня – це алгоритм перетворення об'єкта [10, 28]. Наприклад, для розділу "Автомати" навчальної дисципліни "Дискретна математика" базова операція є сукупністю таких дій: визначення множини вхідних сигналів автомата, вихідних сигналів та станів, функцій переходів і виходів [10, 34]. Засвоєння інформаційних блоків першого рівня здійснюється через добір завдань різного ступеня складності, проблемності, послідовності подання. Як завдання можуть бути розробка

алгоритму, його окремої частини, добір відомих алгоритмів [5, 9].

Кожен із тематичних модулів, кількість яких визначає викладач, будується у такій послідовності: вступ до теми; теоретичні відомості, що подаються у вигляді базових положень; тест; практика 1 рівня, що відповідає інформаційному блоку 1 рівня; практика 2 рівня, що відповідає інформаційному блоку 2 рівня; термінологічний словник до теми; примітки. Систематизувати та узагальнити вивчений матеріал допомагає модуль "Узагальнення", в якому схематично подаються основні положення. Доцільно виділяти окремо узагальнення до теми та узагальнення до дисципліни.

У модулі "Бібліотека" студенту надається повний детальний конспект лекцій; посилання на додаткову літературу в електронному вигляді; перелік друкованих джерел. "Термінологічний словник" є сукупністю всіх основних понять навчальної дисципліни з можливістю швидкого переходу між поняттями.

Пізнавально-діяльнісний блок у зазначеному складі має на меті створення умов для формування знань студентів, базових предметних способів діяльності (операцій, дій), дослідницьких умінь, умінь застосування теорії у практичній діяльності, а також підвищення рівня самостійності.

Зворотний зв'язок

Одним із важливих управлінських впливів, що справляється і в орієнтувальному, і в пізнавально-діяльнісному блоках дистанційного курсу, є зворотний зв'язок. За Ю.І. Машбицем, зворотний зв'язок "є одним із навчальних впливів, сам по собі досить корисний, але такий, що не забезпечує досягнення поставленої навчальної мети або навіть правильного розв'язання навчального завдання" [7, 80]. Н.Ф. Тализіна уточнює, що під зворотним зв'язком доречно розуміти отримання відомостей про перебіг процесу, яким управляють [12, 49].

Ю.І. Машбиць зазначає, що варто розрізняти зовнішній зворотний зв'язок – інформація від системи, якою управляють (того, кого навчають), до системи, яка управляє (той, хто навчає), та внутрішній зворотний зв'язок – інформування про результати того, кого навчають. Для викладача інформація, отримана за каналом зворотного зв'язку, необхідна для вироблення відповідного навчального (коригувального) впливу. Для студента зворотний зв'язок є лише інформацією щодо правильності (неправильності) розв'язання задачі [7, 82]. Однак, науковець зосереджує увагу на тому, що позитивний зворотний зв'язок

не свідчить про те, що у студента сформовано відповідний спосіб дії на заданому рівні узагальнення [7, 81]. Тобто важливим положенням під час здійснення зворотного зв'язку є орієнтація на сам процес розв'язання задачі, а не на відповідь студента.

Здійснення зворотного зв'язку щодо до навчального процесу передбачає розв'язання двох проблем: визначення змісту зворотного зв'язку; визначення частоти зворотного зв'язку [12, 50]. Необґрунтованою є думка, начебто чим більша частота зворотного зв'язку від учня до педагога, тим ефективніше навчання [7, 196]. Н. Вінер висловлює аналогічну думку: "Надмірний зворотний зв'язок, очевидно, є такою ж серйозною перешкодою для організованої діяльності, як і недостатній" [1, 52]. Це пояснюється тим, що контроль у навчальному процесі виконує не тільки функцію зворотного зв'язку, але й функцію підкріплення; він пов'язаний також з мотиваційною сферою [12, 50].

У дистанційному навчанні, коли суб'єкти навчального процесу віддалені один від одного, зворотний зв'язок здійснюватиметься опосередковано за допомогою інформаційно-телекомунікаційних технологій, а саме: через повідомлення електронної пошти або навчальної комп'ютерної програми.

Серед основних вимог, які ставить Ю.І. Машбиць до зворотного зв'язку, що здійснюється в комп'ютерній навчальній програмі, звернемо увагу на такі:

1. Повідомлення зворотного зв'язку після зробленої помилки мають більшу педагогічну цінність, ніж після правильної відповіді, і повинні обов'язково видаватися студенту.

2. Ефективність зворотного зв'язку значною мірою визначається тим, наскільки інформація, що в ньому міститься, допомагає студентам виявити й усунути помилку.

3. Перш ніж видати студентові додаткову інформацію щодо помилки, яку зроблено, доцільно запропонувати йому самостійно її усунути.

4. Додаткову інформацію варто надавати тільки після того, як студент або увів нову відповідь, або запросив допомогу.

5. На початкових етапах вивчення нового матеріалу зворотний зв'язок справляє більший вплив на навчання, ніж на наступних етапах.

6. Зловживання частим зворотним зв'язком нерідко призводить до негативних наслідків, оскільки це неправомірно звужує "поле самостійності" студентів, надмірно регламентує їх діяльність, зменшує діапазон творчих пошуків.

7. Вплив оперативного й відстроченого зворотного зв’язку залежить від типу навчальних завдань, що розв’язуються, і від етапу розв’язання [7, 197].

Ураховуючи зазначене вище та практичний досвід реалізації дистанційного навчання, сформулюємо деякі рекомендації до організації та здійснення зворотного зв’язку в умовах дистанційного навчання.

Залежно від навчальної дисципліни і типу навчальних завдань організовувати зворотний зв’язок можна або за допомогою електронних повідомлень викладачу від студента, і навпаки, або автоматизувати його за допомогою повідомлень комп’ютерної програми, або поєднати перший і другий способи (комбінований).

Щодо першого способу відзначимо, що його доцільно застосовувати для таких типів завдань, які у традиційному навчанні виносяться на семінарські заняття і можуть передбачати як індивідуальну, так і колективну роботу студентів. При цьому студенту потрібно крім формулювання безпосередньо проблемного запитання обов’язково заздалегідь дати план чи опорну схему відповіді, методичні рекомендації до виконання, приклади й варіанти завдань, указати форму звітності та форму організації роботи – індивідуальна чи колективна. У відповідь на виконану роботу викладачу після перевірки варто надіслати повідомлення студенту з невеликим коментарем, в якому вказати на сильні та слабкі сторони його роботи, навіть якщо вона позитивно оцінена. Для усвідомлення своїх успіхів студенту важливо розуміти, що відповідь викладача – це не проста формальність, а це дійсно результати його плідної роботи.

Другий спосіб доречно застосовувати у тих випадках, коли навчальну задачу можна подати у вигляді автоматизованих тестів, комп’ютерного тренажера або віртуальної лабораторної роботи з послідовністю певних кроків (дій). Існують різні типи автоматизованих тестів: вибір однієї або кількох правильних відповідей, установлення відповідності, правильної послідовності, а також заповнення пропусків. Тести виконують навчальну, контролюючу функції та функцію корекції, реалізують механізм зворотного зв’язку: студенту дається повідомлення щодо правильності дії, викладачу – інформація щодо результатів діяльності студента. Для реалізації функції корекції студенту дається кілька спроб виконання тесту, а також можливість цілеспрямованого звертання до теорії.

Формування способів діяльності, певних предметних дій, а також застосування засвоєних знань у дистанційному курсі забезпечується

тренажерами та віртуальними лабораторними роботами, які бувають двох типів: 1) повністю автоматизований, коли студенту оперативно надається інформація щодо правильності виконання певної послідовності дій з можливістю виправляти помилки; 2) частково автоматизований, коли частина виконаних дій перевіряється автоматично, а інша – підлягає перевірці з боку викладача. Це буде комбінований зворотний зв'язок. Однак як у першому, так і у другому випадках студент, якщо треба має змогу скористатися допомогою викладача, зробивши відповідний запит у вигляді електронного текстового повідомлення.

Засоби зворотного зв'язку, що можуть використовуватися в дистанційному курсі, забезпечують здійснення діалогу між студентом та викладачем за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Рефлексивний блок

Визначальну роль з урахуванням специфіки дистанційного навчання відіграють і засоби рефлексії навчальної діяльності студента. Рефлексія (від лат. reflexio – "спрямування назад") – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Метою рефлексії є виявлення та усвідомлення основних компонентів діяльності – її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, одержані результати тощо. Без розуміння способів власної навчальної діяльності, механізмів пізнання та діяльності мислення ті, хто навчаються, не зможуть привласнити тих знань, які здобули [13, 287 – 288]. До рефлексії відносять також усвідомлення людиною не тільки своїх дій, "Я", але й внутрішнього світу людей, спільно з якими вона здійснює групову діяльність [7, 19]. Рефлексія пов'язана з такою важливою дією, як цілепокладання. Постановка студентом цілей своєї діяльності передбачає їх досягнення з подальшою рефлексією – усвідомленням результатів, а також використаних способів досягнення поставлених цілей. У цьому випадку рефлексія – не тільки підсумок, але й стартова ланка для нової діяльності і постановки нових цілей [13, 291].

Деякі вчені виокремлюють дві форми рефлексії – інтелектуальну та особистісну. У вигляді інтелектуальної рефлексії студент відображає свої дії щодо розв'язання навчальних задач. Особистісна рефлексія спрямована на створення цілісного уявлення про самого себе як про особистість, становлення стійкого образу "Я". На думку І.С. Кона, особистісна рефлексія включає такі компоненти: пізнавальний, емоційний, поведінковий. Зокрема поведінковий аспект відображений у самоуправлінні [7, 22].

На виокремленні третьої форми рефлексії наполягає Ю.І. Машбиць й умовно називає її “міжособистісною”. За своїм змістом вона включає як інтелектуальну, так й особистісну рефлексію, відрізняючись від них своєю спрямованістю на іншу людину [7, 21].

Ураховуючи наявність трьох форм виявлення рефлексії, Ю.І. Машбиць подає такий висновок: рефлексія є однією із форм самосвідомості на рівні теоретичного мислення, що орієнтована на осмислення людиною своєї діяльності та діяльності своїх партнерів, а також індивідуальної свідомості, що включає не тільки “Я”, але й особистість, діяльність, свідомість партнерів у спільній діяльності [7, 21].

Рефлексія є достатньо складним надбанням, наявність якого для студентів дистанційного навчання є особливо важливим як у навчальному процесі, так і у процесі становлення особистості. У межах наукового дослідження, що проводиться автором, формування рефлексивних умінь студентів розглядається як засіб для здійснення переходу від прямого управління навчальною діяльністю студента з боку викладача до самоуправління. Тому, на нашу думку, важливою є спеціальна робота із формування досвіду рефлексії.

До дистанційного курсу передбачається включення спеціальних засобів, які об’єднуються у блоці “Рефлексія”. Одним із таких засобів є: заповнення студентом таблиці індивідуального планування, наявність таблиці рейтингу студента, яка заповнюється автоматично. Реалізуючи зв’язок рефлексії з цілепокладанням, в орієнтувальному блоці доцільно запропонувати студенту заповнити відповідну електронну форму “Мої очікування” і на завершальному етапі надати студенту інструментарій для оцінювання ступеня досягнення поставлених цілей.

Висновки. Отже, дослідження структури дистанційного курсу, що ґрунтується на концепції навчальної діяльності з такими етапами, як орієнтувальний, пізнавальний, перетворювальний і контрольно-рефлексивний, дозволяє сформулювати такі *висновки*:

1. У дистанційному курсі доцільно виокремлювати три основні блоки: орієнтувальний, пізнавально-діяльнісний та рефлексивний.

2. Кожен з виокремлених компонентів дистанційного курсу виконує певну функцію. Призначення орієнтувального блоку – сформувати позитивну мотивацію у студента до вивчення навчальної дисципліни, виявити наявний рівень знань, дати інструкцію щодо роботи з дистанційним курсом;

призначення пізнавально-діяльнісного блоку – формування предметних знань, базових способів діяльності (операцій, дій), дослідницьких умінь, умінь застосування теорії у практичній діяльності; призначення рефлексивного блоку – усвідомлення студентом власної навчальної діяльності, внутрішнього світу людей, спільно з якими він здійснює діяльність, усвідомлення способів досягнення поставлених цілей, формування подальших кроків щодо нової діяльності.

3. Виконуючи певну функцію, у сукупності виявлені інваріантні компоненти забезпечують основну функцію дистанційного курсу – управління, організацію та спілкування суб'єктів навчального процесу під час вивчення навчальної дисципліни в умовах дистанційного навчання.

На подальшому етапі дослідження передбачається застосування теоретичної моделі дистанційного курсу у розробці навчальних дистанційних курсів для дисциплін першого року навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. / Винер Н. – М. : Наука, 1983. – 344 с.
2. Дистанційна освіта у вищих військових навчальних закладах : навчально-методичний посібник / [І. О. Романенко, В. І. Ткаченко, Ю. В. Стасєв, В. В. Бєлімов, С. В. Залкін, С. О. Сідченко, К. І. Хударковський, О. С. Челпанов, Л. О. Чумакова]. – Х. : ХУПС, 2008. – 120 с.
3. Дмитренко Т. О. Концептуальні засади взаємозв'язку організації й управління (на матеріалі системи освіти) / Т. О. Дмитренко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / [за заг. редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків, 2005. – Вип. 27. – Ч. 1. – С. 4 – 18.
4. Дмитренко Т.О. Системний аналіз педагогічної технології // Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки: Збірник наукових праць / За редакцією В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 1997. – 202 с., с. 67-70.
5. Дмитренко Т. А. Управление учебной деятельностью студентов в процессе изучения комплекса технических дисциплин : пособие для преподавателей инж.-пед. вузов / Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – 48 с.
6. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. / Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. – Х. : НТУ "ХПІ", 2001. – 282 с.
7. Машбиц Ю. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. / Мащбиц Ю. И. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
8. Методичні рекомендації "Дистанційне навчання – практичні поради" для студентів усіх спеціальностей дистанційної форми навчання / [укладачі: Д. В. Горобченко, Т. В. Лаврик, І. В. Возна, О. В. Клименченко, О. П. Липовська. – Суми : Вид-во СумДУ, 2007. – 65 с.
9. Носенко Е. Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів : метод. посіб. / Е. Л. Носенко, С. В. Чернишенко. – Д. : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2003. – 83 с.
10. Обучение как процесс управления (дидактические основы) : конспект лекций / Т. А. Дмитренко. – Х. : ХИПИ, 1993. – 64 с.
11. Семенов М. А. Як підготувати дистанційний курс : методичні поради. /

М. А. Семенов, Л. М. Кутепова. – Луганськ : ЛДПУ, 2003. – 28 с.
12. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. / Талызина Н. Ф. – М. : Издательство Московского университета, 1975. – 342 с.
13. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. / Хуторской А. В. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

УДК 378.147:111

Лущик М.В.
Сумський державний педагогічний університет

ВИМОГИ ДО ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ З ОПОРОЮ НА ПЕРШУ ІНОЗЕМНУ МОВУ І З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕО

У статті розглядаються вимоги до вправ, спрямованих на навчання студентів аудіювання англійського мовлення з використанням відеофонограми та з опорою на першу іноземну мову; загальні вимоги до вправ для навчання іншомовного мовлення; спеціальні вимоги до вправ для навчання аудіювання у зв'язку з першою іноземною мовою та специфічні вимоги, пов'язані з використанням відеофонограми.

В статье рассматриваются требования к упражнениям, направленным на обучение студентов аудированию английской речи с использованием видеофонограммы и с опорой на первый иностранный язык; общие требования к упражнениям для обучения иностранной речи; специальные требования к упражнениям для обучения аудированию в связи с первым иностранным языком и специфические требования, связанные с использованием видеофонограммы.

The article focuses on the problem of teaching English listening with the help of video phonogram and based on students' using skills of the first foreign language; the following requirements to the exercises have been offered: general requirements; special requirements according to the use of skills of the first foreign language and specific requirements according to the use of video phonogram.

Постановка проблеми. Сьогодні перед мовними вищими навчальними закладами України постає завдання підготувати фахівців з двох або більше іноземних мов, для чого необхідно забезпечити високий професійний рівень володіння як першою, так і другою іноземними мовами. Умови навчання другої іноземної мови вимагають специфічного підходу до викладання, який повинен відрізнятися від методики викладання першої іноземної мови. Інтенсифікація навчання другої іноземної мови можлива за рахунок, по-перше, використання опори на попередній досвід студентів як з рідної, так і з першої іноземної мови, а по-друге, застосування новітніх технологій у навчальному процесі. Для підготовки студентів мовних факультетів вищих навчальних закладів до участі в міжкультурному спілкуванні найбільш придатним є використання відеофонограми, адже у природному спілкуванні слухач у більшості випадків бачить співрозмовника. На першому році навчання англійської мови як другої

іноземної адекватним видом відеофонограми є автентичні навчальні відеокурси (АНВК), створені у Великій Британії, яким властиві автентичність зорового і слухового вербального і невербального компонентів.

Аналіз актуальних досліджень. У методиці навчання іноземних мов використання АНВК розглядається з метою навчання іншомовного спілкування, зокрема аудіювання [1; 3], проте не враховується специфіка навчання другої іноземної мови та можливість опори на попередній лінгвістичний досвід студентів з першої іноземної мови. У працях, що присвячені вправам для навчання аудіювання [2; 8; 11; 12], виділяються вимоги до вправ у процесі навчання першої іноземної мови, специфіка таких засобів навчання, як фоно- і відеофонограма не вивчається. Отже, на сьогодні є не розробленою підсистема вправ, спрямованих на формування компетенції в аудіюванні англійського монологічного мовлення із залученням відеофонограми та з урахуванням опори на першу іноземну мову.

Метою статті є розглянути низку вимог, яким мають відповідати вправи, що входять до такої підсистеми.

У межах статті передбачається розв'язання таких ***завдань***: виділити й описати три групи вимог до вправ до згаданої підсистеми, а саме: 1) загальні вимоги до вправ для навчання іншомовного мовлення; 2) спеціальні вимоги до вправ з навчання аудіювання у зв'язку з першою іноземною мовою; 3) специфічні вимоги, пов'язані з використанням відеофонограми.

Виклад основного матеріалу. Аналіз методичної літератури щодо ***загальних вимог до вправ*** для навчання іншомовного мовлення [5; 10; 12] дозволив виділити найбільш значущі з них: комунікативна спрямованість; ситуативність; умотивованість; відповідність виду мовленнєвої діяльності, якого навчають; використання різних видів інструкцій; чіткість і посильність інструкцій; різнорівнева керованість мовленнєвими діями студентів; застосування опор; культурологічна спрямованість; адекватність засобів контролю.

Розглянемо детально деякі із зазначених вище загальних вимог з точки зору навчання аудіювання.

Згідно з вимогою <u>комунікативної спрямованості</u> у вправі має моделюватися певний відрізок реального процесу комунікації. Необхідними умовами здійснення комунікативної мети слухача є отримати певну інформацію, дізнатися про погляди співрозмовника з окремого питання тощо.

Відповідно повинні формулюватися і завдання до вправ для навчання аудіювання – слухач має виділити те, що відповідає комунікативній меті. Зважаючи на те, що навички мають формуватися за умов, наближених до реальної комунікації, оскільки тільки тоді вони будуть здатні до переносення, а отже, й до успішного функціонування у мовленнєвому вмінні, услід за Є.І. Пассовим [4, 99] уважаємо за потрібне застосовувати в основному умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

Умовно-комунікативна рецептивна вправа

Watch the sequence. Be careful! Your task is to find three things that differ in our country from those shown in the episode. Write down what they are in English or in your native tongue.

Комунікативна рецептивна вправа

Викладач подає студентам фотографії визначних місць Лондона.

Your friend has found in Internet some photos of London. The information of them is in the video excerpt. Watch it and tell your friend what places you see in the photos.

Важливою вимогою до вправ є умотивованість, адже першою фазою будь-якої діяльності, у тому числі й мовленнєвої, є спонукально-мотиваційна. У розумінні іншомовного мовлення слухач може бути зацікавлений по-різному: щоб дати відповіді на запитання; зрозуміти зміст, щоб потім висловити ставлення до теми повідомлення; для набуття нових знань; для отримання задоволення або для розваги тощо. Завдання до вправ повинно чітко вказувати, для чого студенти мають переглянути відеофонограму. Умотивованість у вправах може бути суто комунікативною; комунікативно-рольовою, коли студенти виконують у вправі певну роль; ігровою, де мотивом є бажання виграти чи взяти участь у грі-змаганні [5, 3].

Наведемо приклад інструкції до вправи з ігровим компонентом, створеної нами на основі змісту автентичного навчального відеокурсу *“Window on Britain 1”. Unit 4. Homes.*

Does the Robinsons’ house differ from Ukrainian ones? Work in groups of three. Compare the Robinsons’ house with those in Ukraine. Make a list of the differences –laconic sentences or just words. You get one point for each difference. The group which will notice more differences will be the winner! You get a bonus point for correct English.

Під час аудіювання у природному спілкуванні комунікативний мотив

міститься у якійсь іншій діяльності, але у вправах для формування аудитивних навичок і розвитку аудитивних умінь такий мотив може бути створений лише за умови демонстрації студентам важливості навчальних дій, що виконуються, для майбутньої комунікації, пов'язаної зі сприйняттям іншомовного усного мовлення та подоланням труднощів розуміння [2]. Цей мотив має бути закладений в інструкцію до кожної вправи або у загальну інструкцію до серії вправ одного виду та призначення, що послідовно виконуються одна за одною.

Наприклад, до серії вправ для навчання самостійної семантизації значення незнайомих англійських ЛМО, що збігаються за звуковим образом і значенням з німецькими ЛМО, загальне завдання може звучати так:

Very often while watching video you can come across a few unknown words understanding of the whole utterance can depend on. Sometimes your knowledge of some German words which sound alike may help you. Doing the following exercises you will learn to guess the meaning of unknown words using your previous knowledge of the first foreign language – German. The context may help you out.

Подібні вправи, побудовані на використанні позитивного перенесення з першої іноземної мови, можуть мати немале мотиваційне значення. Під час їх виконання студентам демонструється користь, яку становить знання першої іноземної мови для оволодіння другою іноземною мовою. Для підсилення мотивації викладачеві необхідно розвивати у студентів почуття впевненості у свої сили, відзначати той факт, що студенти можуть зрозуміти основну інформацію повідомлення, показувати їм, скільки саме вони зрозуміли, чого досягли, а не те, скільки зі сказаного мовцем пропустили, не зрозуміли [8, 12].

Приклад інструкції:

There are a lot of unknown words in the video excerpt that we are going to watch. You are not expected to understand every word. Using the context, the situation shown on the screen you will be able to grasp the main points. Let's try.

Таким чином, у навчанні аудіювання з опорою на першу іноземну мову вправи обов'язково повинні бути умотивованими, що пов'язано з когнітивним підходом до навчання другої іноземної мови, який підкреслює свідоме відношення до опанування нової іноземної мови.

Однією з важливих вимог, які ставляться до вправ на сучасному етапі, є їх адекватність виду мовленнєвої діяльності, якого навчають. Усномовний характер аудіювання потребує завдання у звуковій формі. Якщо ж завдання подається студентам у графічній формі, то викладач має прочитати цю

інструкцію вголос, щоб у студентів склалися правильні звукові образи і не створювалися додаткові труднощі, пов'язані з читанням [1, 13 – 14]. Особливо це стосується контрольних вправ для розуміння прослуханого.

Отже, вправи для навчання аудіювання повинні мати аудитивний навчальний характер і передбачати немовленнєву або мінімальну мовленнєву реакцію студентів, виключаючи репродукування чи продукування мовлення, яке потребує значного рівня розвитку іншомовного говоріння.

Обов'язковий компонент вправи – завдання-інструкція. Під час навчання другої іноземної мови мають особливе значення попереджувальні інструкції, спрямовані на застереження студентів проти можливої міжмовної інтерференції. Вони виконують особливу функцію керування діями студентів, попереджуючи можливі відхилення, складаються викладачем на основі вивчення труднощів, з якими стикаються студенти під час оволодіння іншомовним аудіюванням, з урахуванням типових помилок. Наводимо приклад попереджувальної інструкції:

In the video fragment that we are going to watch the English verb "will" is often used. If you listen carefully and pay attention to the adverbial modifiers of time you'll see that this verb is auxiliary, not a modal one.	*У відеофрагменті, який ми зараз переглянемо, часто вживатиметься англійське дієслово "will". Якщо Ви будете уважно слухати і звертати увагу на обставини часу, Ви зрозумієте, що тут це дієслово є допоміжним, а не модальним.*

Попереджувальні інструкції можуть звучати на початку вправи, а іноді і в її середині. На початку і в середині вправи такі інструкції необхідні у вправах для навчання говоріння, особливо для формування граматичної усної мовленнєвої навички. Уважаємо, що попереджувальні інструкції на початковому етапі необхідно застосовувати перед переглядом відеофонограми, щоб попередити можливу миттєву міжмовну інтерференцію, випадки неправильної аудитивної здогадки про значення незнайомих англо-німецьких когнатів або незнайомих граматичних структур англійської мови, які за будовою і значенням збігаються із граматичними структурами німецької мови.

Якщо вправа спрямована на використання позитивного перенесення з першої іноземної мови, інструкції-установки можна застосовувати і до перегляду, і під час нього, викладач має зробити коротку зупинку у процесі демонстрації відеофонограми, щоб спрямувати перенесення.

In the following excerpt you will hear three English words that sound alike and have the same meaning as the corresponding German words. Try and guess their meaning. Listen and watch attentively, because the visual component of the situation may help you too.	*У наступному фрагменті Ви почуєте три англійські слова, які схожі за звучанням і значенням з відповідними німецькими словами. Спробуйте здогадатися про їх значення. Уважно слухайте і дивіться, оскільки зображення теж може допомогти.*

Інструкція має відповідати вимогам чіткості та посильності. Якщо завданням до прослуханого є вилучити певні деталі з тексту, то студенти мають знати, скільки саме деталей їм потрібно визначити. Крім того, необхідно зазначити тип реакції, що очікується від студента: невербальна або вербальна, усна або письмова, реакція в одне слово чи більш повна. Подібна інформація допоможе студентам зосередитися на завданні і пізніше надасть їм почуття задоволення від того, що вони досягли поставленої мети, а це у свою чергу є мотивуючим фактором [11, 32]

Особливо важливою на початковому етапі навчання іноземних мов є вимога посильності інструкцій. Важко дотримуватися того, щоб у тексті інструкцій використовувався тільки знайомий студентам мовний матеріал, тому пропонуємо надавати значну кількість інструкцій до вправ для навчання аудіювання на першому році вивчення другої іноземної мови з перекладом на рідну мову. Студентам можна роздати друковану інструкцію з перекладом, але у такому разі викладач обов'язково повинен зачитати її англійський варіант для того, щоб вона звучала для студентів англійською мовою.

Розглядаючи вимоги до вправ, варто також приділити значну увагу ***адекватності контролю***. Об'єктами контролю у навчанні аудіювання монологічного мовлення на першому році вивчення англійської мови як другої іноземної є вміння і навички двох рівнів розуміння – глобального і детального. Специфіка кожного рівня розуміння визначає деяким чином у вибір певного прийому контролю.

У сучасній методиці викладання іноземних мов відсутня єдина точка зору щодо того, які способи контролю є найбільш ефективними для перевірки сформованості вмінь розуміти на слух іншомовне мовлення. Усі прийоми контролю, що використовуються під час навчання аудіювання, поділяються на дві великі групи: вербальні та невербальні. До невербальних відносяться: демонстрація предметів або графічних зображень відповідно до завдань щодо прослуховування мовленнєвого повідомлення; вибір і різні групування

предметів або графічних зображень; виготовлення схем, малюнків, графіків; рухи студентів – виконання дії, названої викладачем: підйом руки у випадку почутої правильної відповіді тощо. Вербальні способи контролю поєднують прийоми перевірки засобами рідної або іноземної мов і розділяються на нетестові (відповіді на запитання, диктант, переклад, проблемні завдання) і тестові тощо.

На початковому етапі навчання другої іноземної мови правомірним є застосування таких форм перевірки вмінь, які не потребують експресивного вербального оформлення відповідей. Основним аргументом на користь цього є те, що у студентів існує суттєвий розрив між володінням продуктивними і рецептивними видами мовленнєвої діяльності.

Поділяємо до думки методистів, які вважають, що репродукування (передача змісту/переказ) засобами іноземної мови не може бути об'єктивним критерієм розуміння, оскільки для правильного репродукування, крім розуміння, необхідне є ще й точне утримання зрозумілого в пам'яті. Тобто причиною неправильного відтворення почутого можуть бути як погане володіння іншомовним говорінням, так і нерозуміння і забування.

Погоджуємося з постулатом про те, що контрольні завдання хоча і можуть вимагати експресивної реакції від студентів засобами іноземної мови, проте висловлювання студентів у такому разі має бути коротким, а його структура дуже простою: *"That's right", "Yes, I did"* та ін. [1, 45]

Не заперечуємо також доцільності використання вербальних способів перевірки переглянутого аудіовідеоповідомлення засобами рідної мови – навчального перекладу, наприклад як способу перевірки правильності аудитивної здогадки під час перегляду відеофонограми: після появи англо-німецького когнату викладач робить зупинку і просить студентів перекласти незнайоме англійське слово на рідну або німецьку мови і пояснити свою здогадку.

Одним із найпоширеніших засобів формалізованого контролю розуміння під час смислового сприймання на слух є тести. Тестові способи контролю прослуханого іншомовного повідомлення, описані в методичній літературі, переважно передбачають їх виконання на друкованій основі, тоді як усномовний характер аудіювання потребує завдання у звуковій формі (див. вимогу відповідності виду мовленнєвої діяльності, якого навчають).

Отже, перевагу слід віддавати завданням, які потребують короткої

лаконічної мовленнєвої реакції, оскільки у такому разі, на відміну від тестів вибіркового характеру, можна бути впевненим, що студенти не відгадали правильний варіант, вибравши його із запропонованих.

У навчанні аудіювання доцільно використовувати різні прийоми перевірки розуміння, не менше ніж два на повідомлення, оскільки кожен прийом дає відносно об'єктивні критерії розуміння й іноді тільки сумарний аналіз показників перевірки дозволяє визначити ступінь розуміння.

Крім проаналізованих вище загальних вимог, вправи для навчання аудіювання англійського монологічного мовлення на основі першої іноземної мови мають відповідати ***спеціальній вимозі*** врахування першої іноземної мови щодо можливого позитивного перенесення і можливих випадків міжмовної інтерференції. За критерієм участі першої іноземної мови розрізняємо одномовні та двомовні вправи (якщо залучається рідна мова, вправи є тримовними). Двомовними вправами є контрастивні вправи, в яких установлюються відповідності та розбіжності між двома виучуваними студентами іноземними мовами. Підґрунтям цих вправ є запропоновані нами методичні прийоми, спрямовані на використання позитивного перенесення з першої іноземної мови та на подолання можливих випадків міжмовної інтерференції:

1. Прийом зіставлення слухового образу і значення ЛМО та будови і значення граматичних структур двох мов на рівні окремого слова і речення, який застосовується у вправах для формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок аудіювання. Такі вправи виконуються з голосу викладача або з використанням фонограми.

2. Установка на свідоме позитивне перенесення з першої іноземної мови стосується як незнайомих ЛМО, так і граматичних структур.

3. Попереджувальна інструкція, спрямована на застереження студентів від випадків можливої міжмовної інтерференції з боку першої іноземної мови, також стосується як незнайомих ЛМО, так і граматичних структур.

4. Семантизація незнайомих англійських ЛМО та граматичних структур, які мають відповідності з німецькою мовою, за допомогою першої іноземної мови на двох етапах роботи з відеофонограмою – етапі мовної та соціокультурної орієнтації перед переглядом відеофонограми та на етапі адаптивної рецепції під час першого перегляду.

Розглянемо ***специфічні вимоги*** до вправ, пов'язаних з використанням

відеофонограми для навчання сприймання автентичного іншомовного повідомлення. Це вимога врахування у завданнях до вправ змісту як аудіо-, так і відеорядів відеофонограми [6; 9]. Зміст вправ на основі відеофонограми має включати різні компоненти ситуації мовленнєвого спілкування, відображеної на екрані, – вербальні зоровий і слуховий, а також невербальні зоровий і слуховий. Відеофонограма дає можливість простежити різні аспекти поведінки дійових осіб, соціально-культурні особливості ситуацій порівняно з аналогічними ситуаціями в рідній країні. Оскільки мета навчання аудіювання – розуміти автентичне усне іншомовне мовлення,то передбачається розвиток умінь сприймати і розуміти всі його компоненти – як вербальні, так і невербальні, користуватися всіма опорами, які подані у відео- та аудіоряді відеофонограми. Навчання невербального компонента іншомовного мовленнєвого спілкування на початковому етапі може бути тільки обмеженим. Ураховуючи специфіку другої іноземної мови, під час ознайомлення студентів із кінетикою, мімікою та проксемікою необхідно виділяти й паралінгвістичні компоненти, схожі в культурах рідної країни та країн виучуваних першої і другої іноземних мов, і такі, що відрізняються і можуть спричинити міжкультурну інтерференцію. Контроль розуміння аудіовідеоповідомлення має включати контроль розуміння змісту обох рядів відеофонограми – окремо і в сукупності. Такі вправи на розвиток комплексного розуміння Б. Біхеле називає “компонентними”, оскільки вони спрямовані на перевірку вміння розуміти немовні компоненти іншомовної комунікативної ситуації, сприяють інтеграції у процес аудіовідеорозуміння [7, 277]. Наведемо приклади:

Вправа

Мета: перевірка детального розуміння.

Відеофонограма: автентичний навчальний відеокурс *“Window on Britain 1”. Unit 4. Homes*:

You want to go to England as an exchange student. This means that you will live with an English family. The Robinsons are ready to invite you. Watch an excerpt and pick out the information about their house. Your task is 1) to write the number of floors and rooms; 2) to tick the conveniences the house has: bath, shower, fridge, oven, microwave.

Певна інформація міститься тільки у відеоряді – це кількість поверхів. Отже, щоб правильно виконати вправу, студентам необхідно уважно і слухати, і дивитися відеофрагмент.

Вправа

Мета: засвоєння соціокультурної інформації аудіовідеоповідомлення.

Відеофонограма: автентичний навчальний відеокурс *“Reward Elementary”. Episode 3. Part 2. A day in the life of a London taxi driver.*

There are taxis in many countries. But are they the same all over the world? Today you will learn some facts about taxis in Great Britain. Watch the episode from the video film to find out. After watching you have to correct the information in some statements. Work in pairs and do the corrections in writing – underline the wrong word/s and write your variant.

1. The yellow light shows that the taxi is not free.

2. When the driver has a passenger he switches the yellow light on.

3. All taxis are yellow in London.

Key: 1. not free – free; 2. switches on – switches off; 3. yellow – black.

Про колір таксі в Лондоні можна дізнатися тільки з відеоряду.

Викладене вище дозволяє зробити ***висновки*** про те, що вправи, які увійдуть до підсистеми вправ для навчання аудіювання англійського монологічного мовлення з опорою на першу іноземну мову і з використанням відеофонограми, мають відповідати низці вимог залежно від особливостей такого навчання:

1) загальним вимогам до вправ для навчання іншомовного мовлення;

2) спеціальним вимогам до вправ з навчання аудіювання у зв’язку з першою іноземною мовою;

3) специфічним вимогам, пов’язаним з використанням відеофонограми.

У ***подальшому*** щодо розв’язання питання навчання аудіювання англійського мовлення з використанням відеофонограми та з опорою на попередній досвід студентів у першій іноземній мові стане побудова підсистеми вправ та її експериментальна перевірка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. / Бичкова Н.І. – К. : Віпол, 1999. – Ч. 1 : Методика використання відеофонограми. – 107 с.

2. Колкер Я. М. Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум : учеб. пособие [для студ. высших учебных заведений]. / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова – М. : Академия, 2002. – 336 с.

3. Литвиненко С. П. Ефективність використання фонограми та відеофонограми при навчанні аудіювання / С.П. Литвиненко // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2003. – Вип. 6. – С. 111 – 117.

4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному

общению. / Пассов Е.И. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К. Скляренко// Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3 – 7.
6. Allan M. Teaching English with Video. / Allan M – Essex : Longman Group Limited, 1991. – 119 p.
7. Biechele B. Verbale und nonverbale kommunikative Äußerungsformen bei der Entwicklung des komplexen Verstehens /B. Biechele // Deutsch als Fremdsprache. – 1988. – 25 Jahrgang. – Heft 5. – S. 274 – 278.
8. Bimmel P. van de Ven M. Hörverstehensübungen für Anfänger // Fremdsprache Deutsch. – 1992 – S/ 12 – 16.
9. Brandi M.-L. Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudienheit 13 / Brandi M.-L., Arsndorf D. – Berlin : Langenscheidt, 2000. – 192 p.
10. Horvath K. F. Into Europe Prepare for Modern English Exams. Listening. / K. F. Horvath K. Pizorn Budapest : Teleki László Foundation, British Council Hungary, 2005. – 133 p.
11. Underwood M. Teaching Listening / Underwood M/ – London and New York : Longman, 1990. – 117 p.
12. Ur P. Teaching Listening Comprehension / Ur P. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 173 p.

УДК 378.1.001.7

С.І. Ніколаєнко
ДВНЗ “Українська академія
банківської справи НБУ”

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ ЗА БОЛОНСЬКОЮ СИСТЕМОЮ

У статті запропоновано деякі результати вивчення процесу адаптації студентів ВНЗ до змін у системі вищої освіти у зв’язку з її реформуванням на основі Болонської декларації.

В статье предложены некоторые результаты изучения процесса адаптации студентов ВУЗа к изменениям в системе высшего образования в связи с его реформированием на основе Болонской декларации.

Here are some research results of student’s adaptation for changes in the higher educational system connected with its restructuring based on Bologna declaration.

Постановка проблеми. На сьогодні система вищої освіти України потребує реформ. Така необхідність виникає у зв’язку з тим, що рівень української вищої освіти уважається нижчим, ніж рівень освіти розвинених країн Західної Європи.

Вітчизняна вища освіта не визнається європейською спільнотою, тому що її стандарти застаріли і не відповідають вимогам сучасного життя, не сприяють розвитку суспільства. Застарілі підходи до організації підготовки майбутніх фахівців створюють перешкоди на шляху уніфікації системи освіти в контексті інтеграції України в євроатлантичні структури.

Інтеграційний процес на культурно-освітньому та науково-технічному напрямах для України, як і для будь-якої країни Європи, полягає, по-перше, у впровадженні європейських норм і стандартів в освіту, науку і техніку, по-друге, у поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків України, як і будь-якої іншої країни в ЄС.

Отже, потрібно змінювати, реформувати освіту у вищих навчальних закладах України за міжнародними зразками. Проведення реформ, спрямованих на покращання вищої освіти в Україні, повинно узгоджуватись з європейським вибором нашої держави.

Найкращим варіантом для реформування процесу підготовки майбутніх фахівців і спеціалістів у системі вищої школи є приєднання освіти України до Болонської декларації, яка була задекларована і проголошена у зв'язку із прагненням привести вищу освіту в європейських країнах до єдиних стандартів і критеріїв. Процес реформування вищої освіти у країнах Європи, який триває і до сьогодні та оцінюється по-різному не тільки фахівцями, але і спільнотою, визначається Болонською декларацією і тому має назву Болонський.

Останнім часом "Болонським процесом" прийнято називати діяльність учених деяких європейських країн, яка спрямована на те, щоб зробити узгодженими системи вищої освіти цих країн. Основний зміст Болонської декларації, прийнятої 19 червня 1999 р., полягає у тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 р. привести свої освітні системи відповідно до певного єдиного стандарту.

У межах цієї діяльності, або "Болонського процесу", європейські навчальні заклади взяли на себе завдання та головну роль у створенні європейського простору вищої освіти. Європейські країни прагнуть цього для того, щоб прискорити впровадження і розвиток нових технологій у всьому, у тому числі і в освіті, щоб наздогнати заокеанських партнерів у різних сферах життєдіяльності суспільства і за економічними показниками. Така мета для свого здійснення потребує величезних зусиль з боку добре підготовлених висококваліфікованих кадрів, спеціалістів нового типу в системі вищої освіти. Для забезпечення їх підготовки відбувається реформування вищої освіти в Європі. До цього процесу залучається й Україна.

У результаті буде створена Болонська співдружність, до якої увійде й Україна як єдиний науковий і освітній простір. Основна мета такої співдружності – це стимулювання мобільності, створення умов для переміщення студентів,

викладачів, наукових робітників у межах цього простору, а також забезпечення працевлаштування на території тих країн, які приєдналися до цього процесу [2, 268].

У цьому процесі беруть участь із 1990 року 30 країн, а із 2003 року – 40 країн Європи. У момент підписання декларації у 1990 році міністри освіти європейських країн взяли на себе зобов'язання реформувати системи освіти власних країн, щоб рухатися на шляху об'єднання, але при цьому зберегти цінності і досягнення освіти своїх країн. Україна приєдналася до Болонського процесу у травні 2005 року. Участь України у цьому процесі сприятиме розв'язанню проблем визнання українських дипломів і зміцнюватиме наші позиції на світовому ринку освітніх послуг, включаючи і країни СНД.

Відповідно до положень Болонської декларації одним із принципів нової системи освіти є запровадження кредитно-модульного навчання як найновішої моделі організації навчального процесу, тобто введення модульно-рейтингової системи оцінки знань студентів.

Сутність нової системи навчання полягає у тому, що у межах дисципліни виділяються *модулі,* тобто розділи, які повинні бути вивчені за певний проміжок часу і по кожному з яких визначається обсяг засвоєних за цей проміжок часу знань. Рівень засвоєння знань та їх обсяг перевіряється не тільки під час заліку (ПМК), а головним чином у процесі семінарських, практичних та індивідуальних занять, під час яких студенти мають можливість набирати бали за різні форми прояву цих знань і їх контроль. Кількість балів визначає їх рейтинг за семестр. Завдяки цьому постійно простежується якість засвоєння знань. Студенти на заняттях постійно перебувають у стані змобілізованості і готовності. Така організація навчання сприяє підвищенню рівня та обсягу знань, стимулює до їх накопичення майбутніми спеціалістами з метою подальшого використання у професійній діяльності. Отже, така система навчання є новою і потребує адаптації. Її ще називають кредитно-модульна система навчання.

Таким чином, на сучасному етапі відбуваються зміни в системі вищої освіти, здійснюється реформування традиційної вищої освіти в Україні, її модернізація на основі Болонського процесу. Щоб вчасно вносити певні корективи у процес удосконалення вищої освіти, який триває і сьогодні, потрібно весь час вивчати результативність тих заходів, які впроваджуються в різних навчальних закладах. Для цього можуть бути використані й психологічні дослідження.

Модернізація, реформування навчання за *"Болонським процесом"*

ставить нові вимоги до адаптації студентів, від якої залежить їх правильна соціалізація та професіоналізація.

Адаптація повинна відбуватись своєчасно і послідовно відповідно до закономірностей і механізмів цього процесу. Щоб їх ураховувати й управляти процесом адаптації студентів до кредитно-модульного навчання в нових умовах, потрібна система проведення наукових досліджень цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень проблеми адаптації в умовах навчання дозволяє говорити про: наукову організацію праці студента та її основні складові; психологічні механізми засвоєння інформації; етапи сприйняття та осмислення навчальної інформації; основні правила та прийоми запам'ятовування матеріалу; основні правила конспектування; режим індивідуальної праці та відпочинку студента; про планування студентом самостійної навчальної діяльності. Вирішення цих питань сприяє адаптації, а тому вивчається представниками і фізіології, і педагогіки, і психології, такими, як: Б.Г. Ананьєв, О.В. Безпалько, Р.Бернс, І.М. Богданова, М.Є. Введенський, І.В. Дубровіна, А.Й. Капська, З.Н. Курлянд, О.В. Мудрик, І.П. Підласий, К.Д. Ушинський, Н.О. Хроменков тощо.

Щоб полегшити процес адаптації студентів до навчання в умовах реформування цього процесу, доцільно запропонувати студентам роз'яснення цієї системи навчання, поставити нові вимоги певної складності і форми до їх самостійної роботи, якої за *"Болонським процесом"* стає більше за рахунок скорочення аудиторних годин. Щоб відбувалось пристосування студентів до нових умов, потрібна також психологічна допомога.

Мета статті – довести, що управління адаптацією до нових вимог у межах нової кредитно-модульної системи навчання є бажаним, необхідним і може бути забезпечене через різні форми роботи практичного психолога зі студентами.

Предметом нашого дослідження стала динаміка емоційних станів студентів під час їх адаптації до кредитно-модульної системи навчання, яка свідчить про те, як виникає і протікає цей процес.

Виклад основного матеріалу. Доцільно з'ясувати теоретичні положення, зроблені нами щодо адаптації:

1. Адаптація може бути фізичною, біологічною, психологічною або соціально-психологічною, оскільки процеси адаптації включають не тільки оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості

системи “організм – середовище”.

2. Суттєвою відмінністю будь-якої адаптації людини є те, що вирішальне значення у підтримці адекватних відносин у системі “індивідуум – середовище” має її психіка як свідомість.

3. Психічна адаптація людини розглядається та оцінюється за результатом діяльності цілісної системи самоуправління (на рівні “оперативного спокою, або рівноваги, відповідності вимогам ситуації”).

4. Максимально можливе задоволення актуальних потреб і виникнення відповідних емоційних станів є, таким чином, важливим критерієм ефективності адаптивного процесу.

5. Якщо адаптація не відбуватиметься як потрібно, то це спричинюватиме появу напруження, негативних емоцій і буде спричиняти стресові стани, схильності до депресії.

6. Психолог, а разом з ним і викладач у ВНЗ повинні розпізнавати основні етапи реального процесу адаптації: підготовчий етап, етап стартового психічного напруження, етап гострих психічних реакцій входу та етап гострих психічних реакцій виходу.

7. На відміну від підготовчого етапу й етапу стартового психічного напруження, третій етап адаптації характеризується тим, що особистість починає зазнавати впливу психогенних факторів в умовах зміни ситуації. На цьому етапі людина їх чітко виділяє, що й спричиняє, з рештою, наступний етап гострих психічних реакцій виходу.

8. На етапі гострих психічних реакцій входу, а потім виходу людина починає відчувати стан фрустрації, відбувається активація адаптивного механізму.

На основі вищеозначених теоретичних положень про адаптацію та її етапи ми припустили, що на другому курсі продовжується психічна адаптація студентів до реформування навчання за *“Болонським процесом”*, тоді як адаптація до навчання у вищому навчальному закладі у зв’язку із закінченням навчання у школі відбулась.

Основною **гіпотезою** нашого дослідження є положення про можливість закономірного виникнення та існування негативних емоційних станів студентів другого курсу. Їх самопочуття є свідченням того, що саме на цей момент їх адаптація до нової системи навчання за “*Болонським процесом”* перебуває на етапі гострих психічних реакцій входу.

Етап гострих психічних реакцій входу – це дуже відповідальний етап, тому що адапційний процес на цьому етапі може мати два можливих варіанти розвитку: подальшої адаптації або дезадаптації. Це пояснюється тим, що фрустрація є наслідком конфлікту між потребами людини та обмеженнями, що пропонуються з боку нової системи навчання, або умовами основної діяльності, зокрема навчальної. Наслідки фрустрації за їх впливом на особистість та її поведінку можуть бути конструктивними і руйнівними.

Конструктивний момент фрустрації полягає у тому, що емоційне напруження, викликане нею, активізує психічну діяльність людини до пошуку виходу із конфліктної ситуації між її потребами і соціальними обмеженнями щодо їх реалізації. У цій ситуації важливою є її переоцінка, що дозволяє по-новому побачити елементи того, чого потребує соціальне середовище, наприклад у зв'язку з вихованням.

Однак існує явище фрустраційної толерантності, або порогової величини рівня напруження, перевищення якого може справляти *деструктивний* вплив на психіку і поведінку людини. Посилення напруження, що викликане стенічними емоціями, які людина переживає у зв'язку з ускладненнями, наприклад у навчанні, може перевищити поріг толерантності ще до того, як система психічних реакцій дозволить особистості знайти конструктивний вихід із ситуації. У цьому випадку напруження продовжує зростати на тлі тривожних емоцій, що, у свою чергу, призводить до дезорганізації психічної діяльності і виснаження психічних, пізнавальних та інтелектуальних можливостей людини.

Щоб запобігти такому розвитку подій і покращити ефективність реформ у системі вищої освіти і навчання за *"Болонським процесом"*, потрібно вивчати, як відбувається процес психічної адаптації. Цією роботою краще займатися психологу в кімнаті психічного розвантаження, оскільки в деяких випадках зростання напруження супроводжується емоційною неврівноваженістю, дратівливістю, що заважають раціональним процесам. Людина хвилюється, розгублюється, впадає у паніку, втрачає контроль над ситуацією і своєю поведінкою. Унаслідок цього людина втрачає нервово-психічну рівновагу, стає схильною до порушень функцій нервової системи і в результаті часто виникають різноманітні соматичні захворювання.

Ми також уважаємо, що адаптація до навчання у ВНЗ й адаптація до навчання за кредитно-модульною системою вимагають сформованості різних соціально-психологічних особливостей, здібностей і вмінь, а тому відбуваються

по-різному, у різні терміни, хоча, можливо, паралельно й одночасно.

Під час спостережень у процесі навчання за різноманітними проявами поведінки студентів та їх успішністю ми встановили, що:

1) на другому курсі у студентів сформовані навички до самостійної роботи в навчанні;

2) існує готовність до засвоєння теоретичного рівня наукових знань.

Вони є ознаками адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Але навіть у досить успішних у процесі навчання студентів існують емоційна неврівноваженість та інші ускладнення емоційного характеру.

Для отримання об'єктивної інформації було проведено експериментальне дослідження з використанням таких методик, як шкала міри перевтоми [1, 326], методика диференціальної діагностики депресивних станів Зунге [4, 82], питальник Бека [4, 83], шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна [4, 85], методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда [7, 457].

Результати тестування студентів-другокурсників через місяць після початку занять у третьому семестрі (або перший семестр другого курсу) з тесту, що дозволяє виявити рівень виснаженості, свідчать про те, що для переважної більшості студентів (для 20 із 25 у різних групах) характерне зниження дієздатності, дратівливість, швидка поява втоми, а отже, емоційна неврівноваженість.

Результати тестування щодо схильності до депресії за методикою Зунге доводять, що нервовий зрив для більшості студентів (для 16 – 17 із 25 у різних групах) є реальним, оскільки у них більше 60 балів, що свідчить про замаскований субдепресивний стан.

Результати тестування за шкалою Е. Бека свідчать про те, що ступінь депресії для більшості студентів є середнім (для 10 із 25 у різних групах, в яких результати коливаються між 10 і до 25) і високим (для 5 із 20 у різних групах, в яких результати більше 25).

Вивчення тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна та адаптивності за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда дозволило встановити той факт, що ефективність психічної адаптації в осіб з високим, середнім і низьким рівнями тривоги є різною.

Виявлено, що за *низького* рівня тривоги 75% студентів групи демонструють ефективну адаптованість, 23% – нестійку адаптованість і 2% –

неможливість адаптації.

За *середнього* рівня тривоги 42% від загальної кількості студентів у групі проявили високий рівень адаптованості, тоді як 55% – нестійку адаптованість і 3% – неможливість до адаптації.

За *високого* рівня тривоги тільки 17% від загальної кількості студентів у групі проявили високий рівень адаптованості, тоді як 39% – нестійку адаптованість і 44% – неможливість адаптації.

На основі вищевикладеного можна зробити такі **висновки.**

1. Емоційна неврівноваженість є ознакою того, що процес адаптації студентів до нової системи навчання на другому курсі відбувається і перебуває на етапі стартового психічного напруження.

2. На цьому етапі стан людини можна порівняти з переживаннями перед спортивними змаганнями, виходом на сцену, передекзаменаційним хвилюванням.

3. Межі цього етапу важко визначити, оскільки динаміка адаптивного процесу не має чітких часових показників.

4. Швидкість адаптації залежить від індивідуальних особливостей кожної людини, умов її діяльності та навчання.

5. Змістовна і функціональна сторони цього етапу полягають у зростанні емоційних переживань, які формують стан напруження та є по суті психофізіологічними детермінантами активації будь-якої живої істоти.

6. На другому курсі навчання в умовах його реформування відбувається внутрішня змобілізованість психічних ресурсів студентів для подальшого їх використання з метою організації нового рівня психічної діяльності в умовах, до яких вони ще не звикли.

7. Негативні емоції можуть викликати до підвищення рівня тривоги, що може мати негативні наслідки для подальшої адаптації, успішності роботи та навчання, і зменшують імовірність отримання очікуваного ефекту від застосування нової системи навчання, у тому числі його реформування за Болонським процесом.

8. Є всі підстави говорити про необхідність психологічного супроводу, про бажаність створення на рівні вищого навчального закладу, особливо в умовах реформування системи навчання і перехідного періоду у суспільстві, психологічних служб, які його забезпечуватимуть.

9. Щодо динаміки психічної адаптації студентів до навчання за

кредитно-модульною системою, то, спираючись на теоретичні положення про закономірності цього процесу, можна говорити, що вона успішно відбувається, а отже, формується адаптивність студентів, яка гарантуватиме готовність до будь-яких змін умов нашого життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аграшенков А. Психология на каждый день. Советы, рекомендации, тесты. / Аграшенков А. – М. : Вече, АСТ 1997. – 480 с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. М. Богданова – К. : Знання, 2008. – 343 с.
3. Болонський процес : документи / [укл. : З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха]. – К. : Знання, 2004 – 500 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 1024 с.
5. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / [за ред. А. В. Семенової]. – К. : Либідь, 2007. – С. 320.
6. Рабочая книга психолога. Технология эффективной профессиональной деяльности : пособие для специалистов, работающих с персоналом. М., 1996. – 397 с.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. / Д. Я. Райгородский – Самара : Изд-во Дом “Бахрах”, 1998. – 672 с.

УДК 371.3:371.14

А.О. Опарій
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРІОРІТЕТНОЇ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті обґрунтовується необхідність упровадження дистанційного навчання та дидактичного забезпечення дистанційних курсів у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

В статье обосновывается необходимость внедрения дистанционного обучения и дидактического обеспечения дистанционных курсов в систему повышения квалификации педагогических работников в институтах последипломного педагогического образования.

The article deals with the necessity of distance learning’s introduction and with the necessity of distance courses’ didactic support in the system of the pedagogical staff’s qualification improvement in the Postgradual Pedagogical Education Institutes.

У 90-х роках XX століття постала нагальна потреба у забезпеченні неперервного доступу представників усіх вікових категорій до освітніх послуг. Сучасна система професійної освіти усе більше відстає від технологічних змін, а підготовка спеціалістів займає значно більше часу, ніж зміни, які відбуваються в технологіях. Саме тому розв’язанням цієї **проблеми** стало впровадження дистанційної освіти не лише в систему навчання у вищих навчальних закладах, але й в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Дистанційна форма навчання в Україні найбільш ефективно реалізується як модель очно-дистанційної форми навчання. Співвідношення очного та дистанційного компонентів навчального процесу приблизно однакове, що дає змогу слухачам безболісно адаптуватися до умов навчання за дистанційними технологіями. Але у "чистому вигляді" дистанційне навчання не функціонує в належній формі на території України, бо передбачає очний етап навчання з відвідуванням вищих навчальних закладів, тоді, як за кордоном навчання відбувається дистанційно без очного відвідування ВНЗ [4, 95].

Аналіз педагогічних досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що протягом XX – XXI ст. в Україні робляться окремі спроби розв'язання проблем дистанційної освіти вченими (М.Ю. Акадамія, С.В. Антощук, А.А. Аханян, В.О. Гравіт, Н.І. Клокар, Л.Л. Ляхоцька, В.В. Олійник, Є.С. Полат, П.Ф. Стефаненко, П.М. Таланчук, В.Л. Шевченко та ін.).

У своїх наукових працях автори зосередили увагу на організаційних питаннях та питаннях апаратного забезпечення передавання інформації. Поза увагою залишаються досягнення зарубіжних університетів щодо змін у структурі дистанційного навчального процесу та проблеми розроблення нових методологічних підвалин і методик навчальних дисциплін. Отже, одне з головних завдань упровадження дистанційного навчання в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників полягає не лише у створенні нових навчальних матеріалів і програм, але й в організації якісного дидактичного забезпечення дистанційних курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Таким чином, головну увагу потрібно зосередити як на змістовній частині курсів, так і на підготовці вищеназваних категорій освітян до роботи в нових умовах. Зазначена проблема зумовлює **актуальність статті.**

Мета статті полягає у розкритті необхідності впровадження дистанційного навчання для якісного та зручного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у комп'ютерно орієнтованому середовищі.

У зв'язку з широкою комп'ютеризацією нашого життя, появою глобальних комп'ютерних мереж|сітей| і баз даних постає необхідність доповнення традиційного підходу до підвищення кваліфікації вчителя|учителя| використанням багатих можливостей|спроможностей| сучасних технологій електронного навчання.

Згідно з визначенням В.Л. Шевченко: "Дистанційне навчання – головна форма дистанційної освіти, основою якої є інформаційно-навчальне

середовище, побудоване на широкому використанні комп'ютерно орієнтованих педагогічних технологій, телекомунікаційних та програмно-технічних засобів, що створюють умови для однакового доступу до національних і світових освітніх ресурсів, діалогового спілкування учасників навчального процесу незалежно від їх розташування у просторі й часі" [5, 35]. Головними елементами системи дистанційного навчання, які підлягають критеріальному оцінюванню, є комп'ютерно орієнтовані електронні дидактичні засоби, програмно-інструментальні комплекси, комп'ютерні технічні засоби, споживачі освітніх послуг, а також ті, хто надає ці послуги. Для кожного окремого елементу розробляються оцінні критерії і методи оцінювання.

Ті, які вчать, – "це різні категорії педагогічного складу: викладачі, вчителі, методисти, лаборанти, інші, головним змістом діяльності яких є розробка комп'ютерно орієнтованих, професійно орієнтованих й особистісно орієнтованих дидактичних матеріалів, через які реалізується головна функція дистанційного навчання" [5, 24]. Ті, які вчаться, – "це всі категорії користувачів освітніх послуг, головним змістом діяльності яких є самостійна робота з дистанційно наданим дидактичним матеріалом у зручному і технічно обладнаному місці" [5, 24].

Тому як викладачу-координатору, так і слухачу дистанційних курсів у комп'ютерно орієнтованому середовищі необхідно засвоїти певні необхідно знання і вміння, щоб використовувати інструменти та ресурси e-learning, яке досить поширене за кордоном.|

Для того щоб реалізувати дистанційне навчання та впровадження дистанційних курсів в інститутах післядипломної педагогічної освіти, необхідно організувати комплекс викладання навчального матеріалу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Дидактичний підхід до побудови електронних програмно-педагогічних засобів стверджує викладача як головну фігуру навчального процесу. При цьому викладачу дається можливість використання свого необмеженого багажу методичних підходів і знань з предмета для побудови стратегічного плану навчання; викладач може орієнтувати навчальний матеріал для різних категорій підвищення кваліфікації, тим самим реалізуючи особистісно орієнтований підхід до побудови навчання [2, 15].

Дистанційна форма навчання потребує комп'ютерно орієнтований дидактичний матеріал, який зосереджений у віртуальному навчальному

середовищі. Дуже поширеною є програмна навчальна оболонка Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [4, 245]. Вона дає змогу розкриття змісту навчального предмета, пропонує комплекс тестів, практичних завдань, тренувальних вправ, лабораторних, контрольних, екзаменаційних і залікових робіт, розробки методичних рекомендацій до викладеного матеріалу тощо.

В електронній оболонці Moodle можна створити дистанційний курс, що є “інформаційним продуктом, достатнім для забезпечення дистанційного навчання за окремою навчальною дисципліною“ [2, 16].

Сучасний дистанційний курс має ґрунтуватися на таких концептуальних педагогічних положеннях:

1. Самостійна пізнавальна діяльність педагогічних працівників у систем підвищення кваліфікації.
2. Гнучка система освіти, що дає можливість набувати знань незалежно від місця, простору і часу, оволодівати засобами пізнавальної діяльності.
3. Можливість комунікації з викладачами та між слухачами.
4. Система контролю за засвоєнням знань, уміння застосовувати їх у різних проблемних ситуаціях, систематичний характер вивчення, зв’язок матеріалу з практикою і життям.

Саме індивідуальна розробка дистанційних курсів кожним викладачем є|з'являється| пріоритетним напрямом діяльності у сфері дистанційного навчання|. Вони відрізняються від очних оригінальністю методики подачі матеріалу, втіленої відповідно до новітніх тенденцій комп’ютерно орієнтованого навчання. А висока інтерактивність та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс роблять курси у платформі Moodle цікавими і зручними для засвоєння.

Під час створення дистанційного курсу враховується принцип модульності, тобто кожна його частина є тематично завершеною, містить елементи навчально-методичного комплексу і за рахунок цього може легко оновлюватися|обновляти|. Дистанційний курс включає тільки ті матеріали, які безпосередньо реалізують його завдання і є максимально змістовними.

Безперечно, новітні технології роблять| дистанційне навчання максимально зручним засобом самонавчання. У цій системі викладач є автором електронного курсу, що надається вчителю через систему Internet у вигляді електронного посібника. Саме він розробляє тестові завдання та питання для самоконтролю, практичні завдання, ситуаційні моделі до теми тощо. Кожен автор навчального

курсу зазвичай стає тьютором, координатором|: відповідає на запитання слухачів, спілкується через чат, форум, пошту, перевіряє виконання практичних завдань|, тестів, підсумкових робіт тощо. Крім того, він постійно аналізує запитання, що ставляться, і працює над покращенням матеріалів, а отже, викладач самостійно розподіляє свій час у навчальному процесі.

Роль викладача в дистанційному навчанні помітно видозмінюється – не тільки збільшується навантаження, але й посилюються вимоги до рівня його кваліфікації. Наприклад, коли викладач створює лабораторні роботи спільно із програмістами і дизайнерами, від нього вимагають глибше знання можливостей інтернет-технологій.

Таким чином, насичення дистанційного курсу різними діяльнісними елементами дозволить організувати навчання на дуже високому рівні. Безумовно, що до цього мова йде про повноцінні курси дистанційного навчання, в яких дуже важливу роль відіграє тьютор. Так, наприклад, у платформі Moodle одна з основних можливостей викладача (якщо є всі необхідні права) – редагування курсу: додавання, видалення, переміщення ресурсів, головних елементів, блоків.

Проблема навчання викладачів сучасних комп’ютерно орієнтованих методик є дуже актуальною. Спостерігається психологічна проблема. Тому інститути підвищення кваліфікації повинні забезпечити навчально-методичну підготовку викладацького складу до розробки дистанційних курсів та роботи в оболонці Moodle.

Не можна стверджувати, що неможливо нічого навчитися, читаючи тексти з екрана або переглядаючи чи прослуховуючи лекцію. У процесі дистанційного навчання система курсів моделюється та будується так, щоб слухач вивчав матеріал систематизовано й поетапно, перевіряв свої знання за допомогою тестуючих елементів.

Для успішного розвитку дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації необхідно враховувати основні принципи роботи в дистанційному режимі. Як найбільш істотні відзначимо такі : система не повинна бути статичною; необхідно формувати пізнавальну мотивацію між слухачами та викладачами курсу у процесі підвищення кваліфікації через мережу Інтернет; в основі навчання повинен бути комп’ютерно орієнтований підхід; сприяння розвитку самостійного навчання; забезпечення швидкого зворотного зв’язку; ефективне використання часу; досягнення кінцевого результату.

Система дистанційного навчання в Moodle є якісною умовою забезпечення дистанційного підвищення кваліфікації, бо дозволяє реалізувати всі основні механізми спілкування: перцептивний (відповідає за сприйняття один одного); інтерактивний (відповідає за організацію взаємодії); комунікативний (відповідає за обмін інформацією).

Процес дистанційного навчання має низку переваг, що дозволяють реалізувати основні методичні принципи: величезний мотиваційний потенціал, конфіденційність, більший ступінь інтерактивності навчання, ніж робота в аудиторії, відсутність "страху припуститися помилок", можливість багаторазових повторень досліджуваного матеріалу, модульність, динамічність доступу до інформації, доступність, наявність постійно активної довідкової системи, можливість самоконтролю, відповідність принципу особистісно орієнтованого навчання, індивідуалізація, забезпечення наочності та багатоваріантність подання інформації.

Усі перераховані властивості дистанційного навчання допоможуть вирішити одне з основних завдань сучасного навчання – формування комунікативної та комп'ютерно орієнтованої компетенцій за допомогою мережі Internet у суб'єктів навчання.

Висновки. Сьогодні|нині| дистанційне навчання не може повністю замінити очне, хоча, мабуть, із часом ситуація зміниться. Адже програмне забезпечення безупинно розвивається, поліпшується якість зв'язку і його розповсюдження по території України. Дистанційна форма навчання легко впроваджується в навчальний процес у системі підвищення кваліфікації, при цьому дозволяє заощаджувати час і кошти слухача та посилює інтерес педагогічних працівників до процесу пізнання новітніх технологій в освіті.

Рівень підготовки педагогічних кадрів у комп'ютерно орієнтованому середовищі – це один з елементів забезпечення якісного викладання та навчання. Тому подальша реалізація дистанційного навчання має бути зосереджена на впровадженні в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти новітньої форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників із якісним дидактичним забезпеченням. Щоб дистанційне навчання було ефективним, необхідно, по-перше, підготувати висококваліфікований викладацький склад, здатний працювати зі слухачами у дистанційному курсі, по-друге, забезпечити слухача оновлюваною навчально-методичною допомогою, ураховуючи те, що курси мають бути повними, цікавими,

пізнавальними, якісними для сприйняття; по-третє, організувати зворотний зв'язок, можливість on-line дискусій, консультацій з викладачами та обміну інформацією з| колегами-слухачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антощук С. Впровадження дистанційного навчання в освітню діяльність інститутів ППО / С. Антощук // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 101–105.
2. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у контексті проектування програмно-педагогічних засобів / Н. Клокар, В.Шевченко // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2007. – № 1. – С. 12 – 17.
3. Овчарук, О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання : збірник наукових праць / Інститут засобів навчання АПН України; [за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука]. – К. : Атіка, 2005. – С. 222 – 231.
4. Смирнова-Трибульска Є.М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE: теоретичний і практичний аспект / Є.М. Смирнова-Трибульска // Інформаційні технології в освіті. – 2008. – Вип. 1. – С. 145–154.
5. Шевченко В. Л. Дидактичні основи дистанційної освіти // Основи дидактичного проектування комп'ютерно орієнтованих навчальних комплексів для дистанційної освіти : науково-методичний посібник / В. Л. Шевченко. – Біла Церква : КОІПОПК, 2008. – С. 24 – 47.
6. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання [Електронний ресурс] / Б. Шуневич // Вісник Нац. ун-ту "Львів. політ.". – 2003.– № 490. – С. 95 – 104. – Режим доступу до журн.:
http://lp.edu.ua/tc.terminology/TK_Wisnyk490/TK_wisnyk490_shunewych.html.

УДК 378.147.261–057.875

Т.М.Плохута
Сумський державний університет

НАУКОВО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

В цій статті досліджується ґенеза одного з основних методів педагогічної діагностики – тестування. Розкривається наукова сутність тестової технології та її переваги над такими традиційними методами контролю як усне та письмове опитування. Детально досліджуються такі якісні характеристики тестів як валідність, об'єктивність та надійність; наведена класифікація тестів та тестових завдань.

В этой статье исследуется генезис одного из основных методов педагогической диагностики - тестирования. Раскрывается научная сущность тестовой технологии и ее преимущества над такими традиционными методами контроля как устный и письменный опрос. Детально исследуются такие качественные характеристики тестов как валидность, объективность и надежность; представлена классификация тестов и тестовых заданий.

In this article the genesis of one of the main methods of pedagogical diagnostics - testing is researched. The scientific essence of the testing technology and its advantages over other traditional methods of control (oral and writing control) are described. Such qualified characteristics of tests as validity, objectiveness, and reliability are examined in details; the tests and tasks are classified in this article.

За роки незалежності в Україні відбулися суттєві зміни в системі освіти, актуальним залишається питання діагностики навчального процесу. Від діагностики залежить і якість контролю знань, і продуктивна корекція досягнутих результатів, і їх оцінка. Багато хто зі спеціалістів галузі оцінювання знань (В.С. Аванесов, Н.Е. Архангельський, Ю.К. Бабанський, Б.П. Бітінас, Ш.Я. Лернер, І.П. Підласий та інші) відмічають, що погана організація системи стеження за результативністю процесу навчання є однією з причин деградації освіти. Вона призводить до двох полярних явищ: тотального лібералізму, з одного боку, та до прояву суб'єктивізму й упередженості - з іншого.

Дослідження робіт таких закордонних науковців, як К. Інгенкамп, Б. Блум, Г. Раш дозволяє зробити висновок, що традиційні форми педагогічного контролю та оцінки якості навчальних досягнень студентів, а саме усне та письмове опитування, не завжди є об'єктивними, надійними та валідними і потребують перегляду та вдосконалення. Об'єктивною, більш надійною та ефективною формою педагогічного контролю, на думку багатьох авторів, є тести.

Проте аналіз змісту програм професійної підготовки педагогів та курсів підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ вказує на недостатню кількість або повну відсутність курсів і спецкурсів з теорії тестування, що призводить до того, що сьогодні далеко не завжди студентам доводиться мати справу з якісними тестами, оскільки ВНЗ створюють тестові матеріали самостійно і, на жаль, далеко не завжди дотримуються вимог тестології.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити науково-технологічні основи тесту як методу діагностики навчальних досягнень студентів. Поставлена мета реалізується рядом завдань, зокрема, розкриттям ґенези та порівнянням різних дефініцій тестування, розглядом сутності тестів, їхньої класифікації, визначенням характерних властивостей та меж застосування тестів.

Поняття „тест" належить до основних понять педагогічної діагностики, його корені беруть свій початок ще зі стародавніх часів. Так, за дослідженням T.L. Kelley, у стародавній Греції тести використовувались у процесі навчання, а в Китаї їх використовували у відборі на державну службу.

Донауковий період розвитку тестології продовжувався до початку 20 століття, коли вона як теорія оцінювання знань за допомогою тестів сформувалася на стику психології, соціології, педагогіки та інших, так званих наук, що досліджують поведінку.

Так, Фрідерік Гальтон у 19 столітті започаткував тестування для вивчення індивідуальних відмінностей у психічних і фізіологічних функціях людей. Він називав випробовування, які проводилися в його лабораторії розумовими тестами. Однак найбільшу популярність цей термін отримав після виходу статті Джеймса Мак- Кіна Кеттела „ Розумові тести і вимірювання”, опублікованої у 1890 році. Сьогодні ідеї Дж. Кеттела є основою для сучасної тестології.

Після опублікування своєї праці Дж. Кеттел активно пропагує свої погляди, а в 1895-1896 роках у США були створені два національні комітети, метою яких було об’єднати зусилля тестологів і надати загальної спрямованості працям по тестології.

Особливо слід звернути увагу на діяльність видатного французького психолога Альфреда Біне (1857-1911рр.), який вважається родоначальником сучасних тестів, призначених для діагностики рівня розвитку інтелекту.

У 1904 році в Парижі було створено спеціальні школи для розумово відсталих дітей. А. Біне став членом комісії, яка слідкувала за діяльністю цих шкіл. Саме тут він отримав реальні можливості використовувати свої наукові розробки на практиці.

А. Біне разом з Т. Сімоном розробили серію завдань для дітей від 3 до 11 років. Серія складалася лише з 30 завдань, з наростанням рівня важкості. Використання цього тесту було першою спробою визначити індивідуальні відмінності між дітьми за допомогою вимірювань їх розумового розвитку.

Досить довгий час тести розвивалися як інструмент індивідуальних вимірювань. Однак масовий характер навчання викликав необхідність перейти від індивідуальних тестів до групових. Так, в 1917-1919 рр. в США з’явились перші групові тести для потреб армії.

На початку 20 століття було визначено і педагогічну спрямованість в розвитку тестології. Американець Макколл розділив тести на педагогічні та психологічні. Якщо психологічні тести здебільшого спрямовані на визначення рівня розумового розвитку, то основним завданням педагогічних тестів є вимірювання навчальних досягнень студентів.

В 1915 році Йоркс створив свою серію тестів, головною відмінністю яких є зміна системи підрахунку. В 1918 році А. Отіс опублікував серію групових тестів для школи.

З 1959 року основні масштабні міжнародні дослідження проводяться під керівництвом організації Міжнародної асоціації з оцінки шкільної успішності

(UEA). Заклади UEA створені більше ніж в 45 країнах світу, які включають міністерства освіти країн, педагогічні факультети університетів, науково – дослідницькі інститути. Поряд з UEA існують й інші організації, які займаються проблемами міжнародного тестування. Це: Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург), Міжнародний центр педагогічних досліджень в Парижі та інші.

В СРСР проблемами тестології розпочали займатись в 1925 році, коли була створена спеціальна тестова комісія. Вона існувала при педагогічному відділі Інституту методів шкільної роботи. Її завданням було створення стандартизованих тестів для радянської школи .

Весною 1926 року були створені тести на основі американських.

Проте в 1936 році було видано постанову ВКП(б) „Про педагогічні перекручення в системі Наркомосів”. Нею засуджували тести успішності та інтелектуальні методи вимірювання навчальних досягнень, які начебто приносили шкоду навчанню й вихованню молодого покоління. Тому тести були заборонені для використання , оскільки вони „носили класовий та буржуазний характер”.

Натомість, перевага віддавалася традиційним методам діагностики таким як усне та письмове опитування. Але існуючі дослідження одностайно підтверджують, що традиційні письмові перевірки та усне опитування не є досить об’єктивними, надійними та валідними [3, 123].

Сьогодні, у зв’язку з входженням системи вищої освіти України в Болонський процес та введенням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що потребує безперервного контролю навчальних досягнень студентів, виникає потреба застосування тестових технологій на науковій основі.

Для розуміння сутності сучасних тестових матеріалів, методів та технологій перевірки навчальних досягнень студентів важливим є розуміння дефініцій тестування.

Існує багато визначень поняття «тестування», які пропонуються головним чином психологами. В німецькомовних країнах класичним вважається визначення Лінерта: «Тестування - це звичайний науковий метод дослідження однієї або декількох ознак особистості, які можливо розрізнити емпірично, метою якого є визначити відносну ступінь прояву індивідуальної ознаки на основі максимального використання кількісних показників» (Lienert, 1969, 7). Сьогодні ми вже не можемо користуватися цим визначенням, тому що воно не включає в себе

тестування, яке спрямоване на критерії, і тому що у ньому не згадуються необхідні критерії якості. Для педагогічної сфери діяльності більш прийнятним є таке визначення: «Тестуванням можна вважати всі ситуації, які контролюються, в цілому, у яких, по-перше, діагностично релевантна поведінка викликається стандартизованими подразниками і для яких, по-друге, розроблені правила інтерпретації, які дозволяють на основі поведінки, за якою спостерігають, зробити висновок про наявність та ступінь прояву здібностей, властивостей та ін. тієї чи іншої особистості» (Wieczerkowski, Schümann, 1978, 43) [3, 86].

К. Інгенкамп дає більш конкретне визначення тестування в площині педагогічної діагностики: «Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибірка поведінки, яка репрезентує передумови та результати навчального процесу, має максимально відповідати принципам порівняння, об'єктивності, надійності та валідності вимірювань, має пройти обробку та інтерпретацію і бути готовою до використання у педагогічній практиці» [3, 87].

Отже, для того щоб провести якісне вимірювання навчальних досягнень студентів за допомогою тестової технології, тесту мають бути характерні такі властивості як валідність, надійність та об'єктивність.

Більш докладно хотілося б зупинитися на таких характеристиках тестів, як валідність (від англ. validity – дієвість, законність, важливість, обґрунтованість) та надійність (reliability).

У теорії тестування розрізняють такі типи валідності тесту, як зовнішня (face validity), змістовна (content validity), конструктна (construct validity), критеріальна (criterion-related validity) та внутрішня (internal/consistency validity) [7, 497].

Зовнішня валідність тесту визначається тією мірою довіри, яку формат тесту викликає у користувача. Деякі тести через свою «штучну» процедуру (наприклад, cloze procedure) спочатку мали невисоку зовнішню валідність, але пізніше корисність цього тесту була підтверджена чисельними дослідженнями і положеннями гештальтпсихології [9, 86].

Зовнішня валідність більшою мірою обумовлена відношенням суспільства до мовного тестування, яке залишається неоднозначним. Це знижує зовнішню валідність мовного тесту в цілому.

Змістовна валідність тесту полягає в тому, що валідний тест повинен відповідати заявленому об'єкту тестування.

Ще більш суттєвою для якісного тесту є його конструктна валідність –

вимірювання тільки заявленого об’єкта тестування. Так, наприклад, типовою є помилка екзаменаторів з іноземних мов під час оцінювання усних відповідей студентів вимірювати також граматичну компетенцію, враховуючи порядок слів у реченні, вживання граматичних часів, пасивного стану, артиклів, прийменників, узгодження підмета та присудка. Подібне «надмірне вимірювання граматики» (grammar over-testing) трапляється під час аналізу не лише усних, а й письмових завдань з заявленою неграматичною метою. Водночас у ряді випадків під час мовного тестування ігноруються більш суттєві характеристики усного або письмового спілкування, а саме: тематична відповідність (студенти дуже часто підміняють одну тему іншою), логічність мислення (деякі студенти замість роздумів використовують компіляцію заздалегідь вивчених фрагментів), мовленнєва взаємодія (часто студенти скаржаться, що екзаменатор «збив» їх своїм неочікуваним питанням).

Конструктна валідність тесту також залежить від темпоральних (час виконання завдань) обмежень. Дослідження показують, що в умовах нав’язаного студентам дефіциту часу, тестові завдання вимірюють не стільки заявлений об’єкт, скільки здібності інтелектуальної діяльності студентів, що виконують тест [10, 8].

Загальна валідність тесту залежить від критеріальної валідності, яка поділяється на співпадаючу та прогнозуючу [9, 126]. Висновок про співпадаючу валідність мовного тесту робиться в тому випадку, якщо результати, які були отримані одночасно, збігаються і добре узгоджуються між собою. Співпадаюча валідність тесту буде низькою, якщо результати тестування виявляться високими, а докладна співбесіда зі студентом показує, що існують значні прогалини у знаннях. Прогнозуюча валідність дає змогу спрогнозувати результати тестів.

Внутрішня валідність (внутрішня постійність) тесту є звичною характеристикою багатьох тестових завдань за рівнем їх складності. Тому потребує уважного вивчення «багаторівневий тест» (завдання в такому тесті розміщуються за рівнем складності, від простих до більш складних). Багаторівневий тест «втрачає» внутрішню постійність, але набуває певних переваг.

Багаторівневий тест дозволяє визначити рівень навчальних досягнень студентів з використанням оцінних критеріїв відносно більш складних завдань. Тест надає відчуття успіху від виконання хоча б деякої частини тесту і стимулює подальші пізнавальні намагання. Багаторівневий тест дозволяє більш точно

діагностувати сильні та слабкі сторони пізнавальної діяльності студентів. Таке тестування надає можливість прослідкувати за поступовим підвищенням рівня складності тих завдань, що виконуються успішно. Багаторівневе тестування дає умови для прийняття як студентами, так і викладачами стратегічних рішень щодо шляхів підвищення результатів тестування. Це означає, що багаторівнева організація тестування дозволяє значно підвищити гуманістичну цінність педагогічного виміряння і його роль у розвитку пізнавальних здібностей студентів.

Усі види валідності забезпечують так звану інформативну валідність (learning validity) тесту, тобто конструктивність та корисність тієї інформації, що набувається під час тесту, про хід, ефективність, результативність та якість навчального процесу [6, 41].

Інформаційна валідність тестів дозволяє підвищити їх «функцію успіху», тобто ймовірність правильного виконання завдання з урахуванням його характеристик і пізнавальних здібностей студентів.

Тестова валідність невід'ємна від надійності тесту (reliability). Тест вважається надійним, якщо його результати добре узгоджуються між собою у випадках повторного використання і, водночас, стало збігаються з результатами незалежної оцінки.

Так, наприклад, під час вивчення іноземних мов, тестування продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння та письма) з форматом типу «коментар» чи «есе» за об'єктивними причинами є менш надійними, ніж тестування рецептивних видів (аудіювання чи читання) з форматом типу «множинний вибір».

Тест типу «заповнення пропусків у зв'язному тексті» (cloze procedure) являє собою більш надійну процедуру порівняно з форматом «виправлення помилок» (editing procedure) [9, 167]. Водночас дослідження показують низьку надійність такого звичного способу вимірювання навчальних досягнень, як переклад.

Проблема полягає в тому, що тестові завдання розрізняються між собою за ступенем надійності, хоча вся інформація, що набувається за допомогою тестів, a priori вважається надійною в однаковому ступені [6, 496].

Надійність тестування залежить не тільки від формату самого тесту, але й від узгодження дій екзаменаторів, що оцінюють результати виконання продуктивних тестових завдань.

Про надійність тесту можна судити за тим, наскільки результати тесту відповідають «закону нормального розподілу», тобто виявляють нормальну

очікувану пропорцію між студентами з високими, низькими та середніми показниками.

За цільовим призначенням існує така класифікація тестів, яку пропонує британський методист Jeremy Harmer [8, 105]:

- placement tests (тести за допомогою яких студентів розподіляють на групи за рівнем володіння матеріалом);
- diagnostic tests (діагностичні тести);
- progress or achievement tests (тести досягнень та успішності);
- proficiency tests (кваліфікаційні тести).

Якщо нашою метою є розподіл студентів на групи за рівнем підготовки, то слід пропонувати так звані placement tests. В основу таких тестів закладається той матеріал, який студент вже засвоїв.

Для того, щоб з'ясувати труднощі, які виникають, прогалини у знаннях та навичках, і спланувати подальшу стратегію викладання, в нагоді будуть діагностичні тести.

Тести досягнень та успішності використовуються для того, щоб виміряти рівень володіння студентом матеріалом та з'ясувати його особистий прогрес щодо програми, яку він засвоює. За допомогою таких тестів перевіряється рівень володіння лише знайомим матеріалом, але це не значить, що перевіряючи навички, наприклад, читання, студент отримує той самий текст або тест до нього, з яким він працював раніше. Тести досягнень та успішності проводяться, як правило, по закінченню розділу підручника, у кінці модуля (за кредитно-модульною системою навчання) або семестру. Результати такого тестування повинні виявляти не кількість помилок студента, а його особистий прогрес.

Кваліфікаційні тести дають загальну картину знань та навичок студента, а не вимірюють його прогрес. Їх проходять, якщо студент хоче бути зарахованим до університету за кордоном, отримати роботу або певний сертифікат.

Відповідно до часу використання застосовуються такі види систематичного тестового контролю, як поточний, рубіжний і підсумковий, що проводяться поурочно, після завершення модуля та семестру відповідно.

Як свідчить практика, важливим етапом у впровадженні тестової технології є підготовка тестових матеріалів. Цей процес передбачає такі кроки, як визначення мети та формату тесту, визначення об'єктів тестування, відбір тестових завдань, складання інструкцій до цих завдань.

Як відомо, за структурою тест складається з двох частин: інформаційної та

операційної. Інформаційна частина містить інструкцію та зразки правильного виконання завдань. Операційна - завдання або запитання (items).

Щоб адекватно відібрати завдання для тесту, необхідно знати їх класифікацію. У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі розрізняють такі типи тестових завдань:

- завдання закритого типу (альтернативного, множинного та перехресного вибору, та завдання на упорядкування);
- завдання відкритого типу (завдання на доповнення).

Важливим етапом у роботі з тестами є їх оцінювання. Коли перевіряється виконання так званих тестів успішності, дуже часто підраховується кількість помилок, тобто перевіряється не те, чого студенти досягли, а те, в чому вони помилились. При цьому не слід забувати, що студенти отримують емоційний підйом та мотивацію до навчання, усвідомлюючи рівень своїх досягнень, а за результатами тестів вони дізнаються скільки помилок вони зробили, це часто демотивує їх. Тому є постійна потреба педагогічного забезпечення роботи над помилками.

Для того, щоб адекватно оцінювати студентів, не надаючи суб'єктивних переваг, слід розробляти універсальні критерії або параметри оцінювання, при цьому самі студенти мають знати, за якими критеріями вони будуть оцінюватися. Наприклад, говоріння може бути оцінено за такою шкалою, яку пропонує Nick Dawson (educational consultant, Pearson Longman(Great Britain)) [7, 44]:

ОЦІНКА	КОМЕНТАР
5	Студент говорить вільно та успішно вживає нові слова. Копіює іноземну вимову та інтонацію. Рівень та темп мовлення постійно високий.
4	Студент говорить досить вільно та намагається вживати нові слова. Деякі помилки у вимові чи інтонації не заважають мовленню. Рівень та темп мовлення досить високий.
3	Студент відповідає досить вільно, але не завжди проявляє ініціативу у бесіді. Не дуже часто вживає нову лексику. Рівень та темп мовлення достатній.
2	Студент відповідає, але ніколи не проявляє ініціативу. Студент користується раніше вивченою лексикою і не намагається вживати нову. Рівень та темп мовлення часто заважає комунікації.
1	Студент намагається уникнути бесіди. Відповідає одним словом, частіше не відповідає взагалі, або відповідає рідною мовою. Рівень та темп мовлення дуже низький.

Так в процесі мовного тестування здійснюється вимірювання як цілісних, так і дискретних (вибіркових) знань студентів у їх експліцідній формі (формі, що демонструється). Об'єкт мовного тестування складається з декількох «рубрик

оцінювання». Оцінки за цими рубриками виставляються згідно з розробленими параметрами і критеріями. Ці параметри необхідні для того, щоб узгоджено виставляти оцінки за усне завдання, що виконується з урахуванням, наприклад, «граматичної правильності висловлювання» (доцільне вживання ввідних слів та ін.), «логічної організованості висловлювання», «аргументації, що переконує», «оптимальної презентації висловлювання» (темп, чіткість та ін.).

Рубрики оцінювання дозволяють не тільки змінити педагогічні результати за необхідними параметрами, але також отримати цінну інформацію щодо якості знань та умінь студентів і визначити напрямки їх підвищення.

Короткий аналіз досліджень з проблеми тестування дозволяє зробити такі висновки.

По-перше, повернення до знайомого, раніш застосованого, методу вимірювання навчальних досягнень студентів, але на якісно новому науковому рівні, зумовлено перш за все, прагненням підвищити надійність процедури оцінювання.

По-друге, не зважаючи на деякі недоліки, а саме: відсутність безпосереднього контакту зі студентом, неможливість перевірити окремі параметри знань та умінь студентів, наголошення уваги на виявлення прогалин у засвоєнні навчального матеріалу у порівнянні з перевіркою його якості, значні часові витрати на створення якісного тесту, науковці зазначають, що педагогічне тестування має ряд переваг перед іншими традиційними методами вимірювання та оцінювання навчальних досягнень студентів, а саме:

- висока валідність, надійність та об’єктивність (стандартизована процедура виконання та оцінювання дозволяє уникнути впливу багатьох суб’єктивних чинників);
- широкий інтервал оцінювання та представлення результатів, який дозволяє більш чітко визначити недоліки результатів навчання групи та кожного студента окремо;
- висока продуктивність (можливість залучення одразу великої кількості студентів для оцінювання);
- висока технологічність (можливість проводити комп’ютеризовану обробку результатів тестування).

Перспективною залишається проблема створення якісного інструменту вимірювання навчальних досягнень студентів. Досвід, який на сьогодні накопичений в Україні, свідчить, що далеко не завжди студентам доводиться

мати справу з якісними тестами. Особливо гострим це питання є для вищих навчальних закладів, оскільки ВНЗ створюють тестові матеріали самостійно і, на жаль, далеко не завжди дотримуються вимог тестології. Відсутність центру тестування в системі освіти, який здатний проводити експертизу педагогічних тестів, певним чином дискредитує запроваджену інновацію, значно стримує темпи впровадження тестування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М. : МГУП, 2000. – 160 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая діагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. Пособие. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
5. Цатурова И. А., Балуян С. Р. Тестированние устной коммуникации: Учебно-методическое пособие / И. А Цатурова, С. Р. Балуян. – М. : Высш. шк., 2004. – 127 с.
6. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. – University of California, Los Angeles, 1991. – 567 p.
7. Dawson N. An examination of testing // Іноземні мови в навчальних закладах. –2007. – № 4. – С. 42–46.
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – Longman, 2002. – 398 p.
9. Hughes A. Testing for Language Teachers. – Cambridge : Cambridge University press, 1997. – 421 p.
10. Mullan J., Stuart J. Effects of removing the time limit on first and second language intelligence test performance. // Practical Assessment Research and Evaluation. – 2001. – Vol. 7 (23). – P. 1–11.

УДК 37.13:373.3(091)[(410)+(430)]

Л.П. Поліщук
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ

У статті зроблена спроба проаналізувати особливості підготовки майбутнього вчителя; розглядаються основні форми і методи професійної підготовки вчителів; висвітлена актуалізація підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти та формування якісного нового типу вчителя, адаптованого до сучасних вимог.

В статье сделана попытка проанализировать особенности подготовки будущего учителя; рассмотрены основные формы и методы профессиональной подготовки учителей; освещены актуализация усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в системе высшего образования и формирования качественнонового типа учителя, адаптированного к современным условиям.

The problem of teacher's preparation are investigated in the article. The main methods and ways of professional preparation are carried out. The improving of teacher's preparation in the

higher educational system and professional personality formation are analysed in this article.

Постановка проблеми. В умовах реформування всіх сфер суспільного життя України відбувається її становлення як самостійної держави, відродження національної самобутності та перехід до ринкових відносин, що визначає роль фахівців з вищою освітою, серед яких особливе місце посідає майбутній учитель. Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття "підготовка вчителя" змінювалось разом з еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики та якості. Формування якісно нового типу вчителя з розширеними можливостями та підвищеною адаптивністю до сучасних умов ставить нові вимоги до системи його підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. У розвитку теорії сучасної педагогічної освіти є низка значних досліджень, що розкривають закономірності професійної підготовки й формування особистості педагога. Щодо цього основного значення набувають праці Ф. Гоноболіна, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін.

У психолого-педагогічній літературі проблема формування професійної підготовки майбутнього педагога висвітлюється широко й багатоаспектно. У загальнотеоретичному аспекті вона розроблена у працях К. Дурай-Новакової, Л. Кандибовича, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Пономаренко, В. Сластьоніна та ін. Незважаючи на деякі розбіжності в теоретичних підходах до інтерпретації феномена "підготовка" та її структури, вона розглядається у всіх дослідженнях як первинна й обов'язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності.

Мета статті – виявити та науково обґрунтувати ефективні форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів.

Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів у системі вищої педагогічної освіти обговорювалась протягом розвитку вищої школи. Розв'язання цієї проблеми є принципово важливим і необхідним насамперед тому, що кризовий стан виховання не можна подолати, недооцінюючи цю проблему.

З огляду на важливу роль різних показників, умов та елементів, що характеризують процес підготовки до діяльності, потрібно в першу чергу приділити особливу увагу визначенню основного поняття "професійна підготовка" як педагогічної категорії.

Поняття “професійна підготовка” вживається в кількох значеннях, а інколи й ототожнюється із професійною готовністю. Огляд словникових визначень дозволяє вважати, що термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”, указуючи на те, що підготовка до професії є не що інше, як формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки [9].

Професійна готовність – не лише результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Це вказує на діалектичний характер готовності як якості та стану, а також динамічного процесу. Отже, таке розмежування дозволяє більш чітко аналізувати й тлумачити поняття “професійної підготовки”.

Виклад основного матеріалу. Поняття “професійна” підготовка в педагогічній енциклопедії трактується як система професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння умінь та навичок, необхідних для виконання робіт [6].

Н.П. Волкова вважає, що професійна підготовка – це володіння системою професійних знань, яку утворюють: 1) загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права); 2) психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам’ять, уява тощо); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності; 3) педагогічні знання (знання основних теорій формування і розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної і психологічної наук, професійна підготовка, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності та ін.); 4) знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки [1, 477 – 478].

Сучасний науковий рівень вивчення питань, пов’язаних із формуванням професійної підготовки, містить низку аспектів: педагогічний, дидактичний, історичний, економічний, конкретно-соціологічний, соціально-філософський та

ін. Відповідна література свідчить про певний ступінь розробленості кожного з вищевказаних аспектів.

У цілому підготовка до діяльності розглядається як [5, 65]:

- активний стан особистості, що викликає діяльність;
- наслідок діяльності;
- якість, що визначає установки на професійні ситуації та завдання;
- передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості;
- форма діяльності суб'єкта.

Необхідно зазначити, що підготовка – це форма людської діяльності, а отже, залучається до загальної системи діяльності. На сьогодні виділяють два підходи у підготовці до професійної діяльності. Відповідно до першого підготовка розглядається як психічна функція, формування якої вважається необхідним для досягнення високих результатів педагогічної діяльності. Відповідно до другого підходу підготовка розглядається з точки зору особистісних передумов, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Унаслідок аналізу літератури нам удалося встановити, що більшість авторів схильні розглядати підготовку студентів до формування професійних якостей, у тому числі й готовність до різних видів діяльності, як процес, що має свої особливості та закономірності.

Через таке розуміння терміни "підготовка" і "готовність" трактуються не як синоніми, хоча вони дуже тісно пов'язані, взаємозалежні й взаємозумовлені. Це пояснюється тим, що певна якість готовності фахівця багато в чому визначається тим, яку він проходив підготовку. Не випадково під терміном "підготовка" розуміється динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, якою є "готовність" [8, 47].

Визначимо, що ж означає поняття "професійна підготовка" і яке місце в ньому посідає проблема, що цікавить нас.

У філософському аспекті професійна підготовка розглядається як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності [7, 75]:

1. Зумовленість системи професійної готовності потреби соціально-педагогічного й духовного розвитку суспільства, завданнями зі сфери формування особистості.

2. Відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки і практики, характеру і змісту педагогічної праці.

3. Виховання і розвиток майбутніх педагогів у процесі професійної

підготовки.

4. Взаємозв’язок цілей, функцій, змісту і методів професійної готовності студентів педагогічних ВНЗ.

5. Залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів.

6. Залежність змісту і методів професійної готовності від індивідуальних здібностей студентів.

Філософський аспект можна виділити й у змісті професійної підготовки студентів вищої педагогічної школи, говорячи про взаємозв'язок загального, особливого та індивідуального [4, 34]:

1) компонент змісту, його ядро – це фундаментальні знання у галузі педагогіки, які здобуваються у процесі вивчення нормативних, обов’язкових педагогічних дисциплін. У структурі цього ядра провідне місце посідають знання про закономірності, принципи та методи навчання, про шляхи наукової організації навчально-виховного процесу, про дитину як об’єкт і суб’єкт виховання;

2) процес навчання в педагогічному ВНЗ тільки тоді сприятиме розвитку творчості майбутніх педагогів, якщо буде надана можливість самостійного вибору;

3) самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють два досить близьких підходи до проблеми професійної підготовки педагога.

Перший підхід. А. Ковальов, Н. Левітов та інші розглядають психологічну підготовку як особливий психологічний стан, проміжне між психологічними процесами та властивостями особистості. У процесі педагогічної діяльності стан може переходити у властивості, а потім і в якості особистості педагога.

Другий підхід. В. Крутецький, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші визначають підготовку як стійку характеристику особистості, синтез її властивостей і психічний стан, що перетворюється у стійку якість особистості у процесі діяльності.

У структурі професійної підготовки ми виділяємо такі компоненти [4, 103]:

1) пізнавальний (розуміння комунікативних завдань, оцінка їх значущості, знання способів вирішення, прогнозування результатів тощо);

2) емоційний (почуття відповідальності, емпатія);

3) мотиваційний (потреба в комунікації, прагнення досягти успіху, показати себе з кращого боку);

4) вольовий (мобілізація зусиль, подолання непевності та ін.).

Дослідники розглядають практичну підготовку як істотну передумову успішної діяльності, як необхідний додаток професійної підготовки.

Структура психологічної підготовки педагога до керування педагогічним процесом є сукупністю мотиваційного, вольового та емоційного компонентів. Психологічна підготовка існує в єдності з науково-теоретичною. У професіограмі, розробленій В. Сластьоніним, науково-теоретична підготовка характеризується одержанням необхідного обсягу знань; поєднанням теоретичних і практичних знань та осмисленням особистого досвіду педагогів; оволодінням знаннями психології особистості (вікові особливості, методи вивчення особистості, способи індивідуального та диференційованого підходів) [8, 72].

Науково-теоретична підготовка тісно пов'язана із практичною готовністю педагога, яка була набута у процесі безперервної педагогічної практики та інших видів діяльності студента.

Зміст практичної підготовки полягає в педагогічних уміннях педагога. Проблема вмінь майбутнього педагога розглядається багатьма дослідниками, і в кожного з них власний підхід.

На думку В. Сластьоніна, володіння професійними вміннями визначає готовність майбутнього педагога до вирішення педагогічних завдань на професійному рівні. Автор виділяє такі вміння: спостерігати та аналізувати педагогічний процес, спираючись на теоретичні знання; прогностичні; організаторські; комунікативні; зі сфери педагогічної техніки; прикладні.

Під час розгляду психологічної підготовки вчений виділяє такі ознаки:

1) наявність потреб, цілей у певному виді діяльності;

2) активізація психічних і фізіологічних функцій;

3) упевненість у власних силах;

4) достатній рівень працездатності;

5) своєчасне реагування на зміну умов діяльності;

6) певна спрямованість психологічної діяльності і керованість нею під час виконання певних дій [8, 88].

Отже, поняття "професійна підготовка" є одночасно характеристикою особистості та характеристикою діяльності. У зв'язку з цим у структурі цілісної

системи професійно-педагогічної підготовки доцільно виділити дві підсистеми:

1) довгострокову – як характеристику особистості;

2) ситуативну – як характеристику педагогічної діяльності.

Підсистема довгострокової професійно-педагогічної підготовки є стійким комплексом особистісних, суб'єктивних та індивідуальних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Ця система діє постійно, будучи істотною передумовою регуляції педагогічної діяльності.

Підсистема ситуативної професійно-педагогічної підготовки є активно-діючим станом особистості, у динамічній структурі якого виділяється мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-діючий, емоційно-вольовий та оцінний компоненти. Структура ситуативної професійно-педагогічної підготовки відноситься до типу функціональних структур, які виникають не самі по собі, а в нерозривному зв'язку зі структурою зовнішньої взаємодії [4, 114].

Необхідно зазначити, що успішність професійної підготовки залежить від деяких положень, серед яких такі інтегральні показники:

1) якість професійно значущих потреб і мотивів вибору педагогічної професії;

2) рівень знань про сутності професії та професійної ролі педагога, структуру педагогічної діяльності, здатність вирішувати комунікативні завдання, стабільність професійних інтересів;

3) ступінь інтеріоризації професійних ролей, усвідомлення відповідальності за результати комунікативної діяльності;

4) стан мобілізації (актуалізації) комунікативних знань, умінь і навичок та професійно значущих властивостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі педагога та до умов педагогічної діяльності;

5) якість професійних установок ("настрою") на взаємодію [3].

Ці положення закладають підвалину для формування цілісної системи майбутньої діяльності, а її основи майбутній педагог опановує насамперед у процесі вивчення психолого-педагогічних, спеціальних і суспільно-політичних дисциплін. Чим вище науковий рівень їх викладання, тим ширше здійснюється професійна підготовка.

Загалом професійно-педагогічна підготовка нами розуміється як:

1) засвоєння студентами основ загальних і спеціальних знань і застосування їх на практиці;

2) володіння вміннями і навичками для успішного вирішення комунікативних завдань у сфері міжособистісної взаємодії;

3) сформованість важливих для майбутнього педагога професійних якостей.

Проте необхідно зазначити, що ця складна психолого-педагогічна структура повинна включати й певні особистісні якості, такі, як інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, пильність і спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, організаторські здібності, справедливість, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, урівноваженість, витримка, професійна працездатність.

Саме ці якості відіграють значну роль у становленні вчителя, який буде не тільки передавати знання учням, але й учити їх жити.

Професія вчителя вимагає всебічних знань, професійної компетентності, креативного та гнучкого мислення, де домінують духовно-моральні та ділові якості, а також творчого підходу до педагогічної діяльності. Головне завдання вчителя – це не тільки озброєння учнів знаннями, але й передача дітям усього найкращого від попередніх поколінь та застереження від суспільних недоліків і хвороб.

Висновки. Отже, під професійною підготовкою майбутніх учителів ми розуміємо цілеспрямований, планомірний й організований процес педагогічних впливів як у процесі навчання, так і в пізнавальний час, унаслідок чого у студентів формуються професійно значущі та особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Философський словарь / И. Т. Флорова. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1987. – 840 с.

2. Педагогический энциклопедический словарь. Большая Российская энциклопедия. – М. : Научное издательство, 2003. – 162 с.

3. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. / Н. П. Волкова [2-ге вид., доп.] – К. : Видавництво “Академвидав”, 2007. – 615 с.

4. Михайлычев Е. А. Терминология педагогической диагностики. Система и словарь. / Михайлычев Е. А., Ростов Н. Д. : Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 1997. – 136 с.

5. Сластенин В. А. Формирование личности учителя Советской школы в процессе профессиональной подготовки : учебное пособие / В. А. Сластенин – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.

6. Сингатуллин И. М. Подготовка учителя сельской малокомплектной школы / И. М. Сингатуллин // Педагогика. – 1995. – № 2. – 175 с.

7. Комбекова Р. В. Профессиональная подготовка учителя широкого профиля для начальной школы : дис. доктора пед. Наук : 13.00.08 / Кобекова Р. В. – С., 2003. – 313 с.

8. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография. / А. В. Глузман – К. : Поисково-

издательское агенство, 1998. – 252 с.

9. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деяльности : дис. доктора пед. Наук : 13.00.01 / Дурай-Новакова К. М. – М., 1983. – 353 с.

УДК 378.12

М.Ю. Прокоф'єва

РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)

ІННОВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано інноваційну спрямованість педагогічної діяльності викладача, його готовність до її реалізації; розглянуто тенденції розвитку інноваційної діяльності.

В статье проанализировано инновационную направленность педагогической деятельности преподавателя, его готовность к ее реализации; рассмотрены тенденции развития инновационной деятельности.

The innovative orientation of the pedagogical activity of the teacher is analysed in the article, the progress of innovative activity trends are considered, the readiness of the teachers is analysed to its realization.

Постановка проблеми. В умовах міжнародної економічної інтеграції, створення єдиного світового інформаційного й комунікативного простору, глибоких змін у стратегічних напрямах розвитку держави головною метою вищої освіти стає формування фахівця нової формації, орієнтованого на творчу діяльність, здатного працювати в постійно змінних умовах. Одних професійних знань уже недостатньо. Фахівець повинен психологічно бути готовий не тільки до самостійного освоєння нових для нього галузей знань, але й уміти на цій основі цілеспрямовано породжувати новий інформаційний зміст, володіти комплексом професійно важливих компетенцій та особистісних якостей. Формування моделі фахівця нового якісного рівня та її реалізація є обов'язковою умовою для вирішення завдання переходу освіти на інноваційний шлях розвитку. Одним із ключових аспектів проблеми управління якістю підготовки фахівців з вищою освітою є інноваційна діяльність викладача ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Психологічні особливості професійної діяльності викладача вищої школи мають багатопланову історію дослідження: теорія навчання у вищій школі, праці з проблем додаткової професійної освіти, самовдосконалення викладача вищої школи (С. Архангельський, А. Бусигіна, З. Єсарева, О. Коржуєв, Н. Кузьміна, О. Морозов, Р. Олпорт, Л. Подимова, В. Попков, В. Сітаров, В. Сластенін, М. Чошанов,). Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи в системі безперервної освіти відображена

у дослідженнях Г. Бокаревої, О. Коржуєва, Л. Макарової, Г. Матушанського, С. Мойсєєнко, В. Попкова, О. Ханафіної; особливості підготовки викладачів вищої школи через інститути магістратури та аспірантури розглядали О. Проворов, Л. Севрюгова, Н. Сенатрова. Аналізу специфіки професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи присвячені дослідження В. Абросимова, З. Єсаревої, І. Зимньої, В. Іванова, У. Імашева, Т. Рудневої, Г. Санжар, М. Таланчука. Інтерес до особистості викладача вищої школи та його професійних якостей як передумова ефективної професійної діяльності відзначається у працях І. Ісаєва, Ю. Фокіна.

Проте, незважаючи на активізацію наукових досліджень у цьому напрямі, багато питань, пов'язаних із професійно-педагогічним становленням викладача ВНЗ, залишаються відкритими, а резерви підвищення ефективності цього процесу використовуються далеко не повною мірою.

Мета статті – проаналізувати інноваційну спрямованість професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Змістова модель фахівця з інноваційним мисленням передбачає принципово нову організацію освітнього процесу. Відповідно до цього традиційна тріада "знання" – "уміння" – "навички" (репродуктивний підхід) потребує заміни на "знання – професіоналізм – творчість – заповзятливість – соціальність" (з акцентом на продуктивність, творчість і практицизм, що найповніше відповідає змістовій структурі компетентного підходу в підготовці фахівця якісно нової формації). Основою освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення й діяльності. Тому викладач уже виконує вже не роль ретранслятора нових знань, а генератора пізнавальних та педагогічних новацій, що формують у студентів настанову на здатність самостійно здобувати знання й на їх основі моделювати новий інформаційний зміст, формувати ключові компетенції та професійно-особистісні якості, психологічні механізми, пов'язані із самовдосконаленням креативних розумових схем тощо.

Реалізації цих пріоритетних напрямів сприяють педагогічні інновації. Інновації в освітній діяльності – це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою вимогами. Вивчення інноваційного досвіду засвідчує, що більшість нововведень присвячені розробці технологій.

Упровадження нових технологій в освіту уможливлює доступ до великого

обсягу інформації, якісно підвищити рівень здобутих знань. Уміння здійснювати пошук та аналіз інформації, застосовувати отриману інформацію у процесі навчання та виконання професійної діяльності є обов'язковою умовою для досягнення успіхів практично в будь-якій сфері. Підготовка фахівців, що поряд з високою професійною підготовкою володіють знаннями в галузі інформаційних технологій, є основою розвитку сучасної системи освіти.

Нові технології спрямовані на практичну реалізацію психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії педагога та студентів. Дидактичні характеристики цих технологій складаються з таких особливостей навчально-виховного процесу: задачної побудови й проблемної структури навчальної інформації; варіативності в підході до навчальних можливостей студентів; диференційованого управління навчальною діяльністю; демократичних форм (діалогових і фасилітаційних) організації навчального процесу.

Упровадження сучасних технологій у навчальний процес поступово змінює функцію викладача з домінуючої на підтримуючу, примушуючи освоювати функції консультанта, тьютора. За сучасних умов викладачеві необхідно не тільки вибирати в конкретних умовах відповідні методи та методики навчання, але й створювати власні. Це можливо тоді, якщо викладач володіє необхідними здібностями, отримав відповідну підготовку, володіє засобами та способами рефлексії відносно своєї діяльності, засобами переходу від опису діяльності до її критики та нормування, а також до зіставлення розроблених ним методів з існуючими.

Інноваційна спрямованість формування професійно-педагогічної культури викладача ВНЗ передбачає його залучення до діяльності зі створення, освоєння та використання педагогічних нововведень у практиці навчання та виховання студентів, створення у ВНЗ певного інноваційного середовища. Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності викладача ВНЗ за сучасних умов розвитку культури та освіти викликана низкою обставин.

1. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються, обумовлюють необхідність докорінного оновлення системи освіти, методології й технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу. Входження вищих навчальних закладів у ринкові відносини, виникнення нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних, створюють конкуренцію не тільки серед ВНЗ, але й серед викладачів. Інноваційна спрямованість формування професійно-педагогічної культури викладача ВНЗ, що включає

створення, освоєння й використання педагогічних нововведень, є засобом оновлення освітньої політики у сфері підготовки кадрів вищої кваліфікації.

2. Посилення гуманітаризації вищої освіти, безперервна зміна обсягу й складу навчальних дисциплін, уведення нових спеціальностей і спеціалізацій вимагають оновлення організаційних форм, технологій навчання. У цій ситуації істотно посилюється роль та авторитет педагогічного знання у викладацькому середовищі.

3. Зміна відношення викладачів до самого факту освоєння та застосування педагогічних нововведень. За жорсткої регламентації змісту навчально-виховного процесу викладач був обмежений не тільки в самостійному виборі нових курсів, дисциплін, але й у використанні нових прийомів та способів педагогічної діяльності. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилась в основному до застосування рекомендованих зверху нововведень, то зараз вона набуває виборчого дослідницького характеру. Саме тому важливим напрямом у роботі керівників кафедр та факультетів стає аналіз та оцінка педагогічних інновацій, що вводяться викладачами, створення умов для їх успішної розробки та здійснення.

Аналіз інноваційної діяльності викладача за сучасних умов дозволяє виділити деякі тенденцій щодо її розвитку. Відзначимо деякі з них: зростання системності в педагогічній професійній діяльності та свідомості викладача, що передбачає цілісне сприйняття та проектування соціальної ситуації розвитку студента, рефлексію своєї функції в соціумі; розширення свободи викладача в цільовій, змістовій та процесуально-методичній сферах та усвідомлення цієї свободи; усвідомлення того, що зміни суб’єктів виховання можливі лише через самозмінення, а досягнення майстерності – через постійну незадоволеність собою, що вимагає самоактуалізації особистості.

Інноваційна діяльність викладачів ВНЗ реалізується у кількох напрямах. Насамперед відбувається оновлення викладання на концептуально-змістовому рівні. Гуманістична, особистісно орієнтована складова в освіті зумовила, наприклад, прискорене поширення розвиваючого, діяльнісного навчання.

Іншим напрямом інновацій викладачів вищої школи є технологізація навчання, що передбачає його системне проектування, зокрема: постановку цілей, досягнення яких об’єктивно й точно діагностується; застосування ефективних методик, що дозволяють досягати планованого результату з високим ступенем вірогідності, тобто завершеності навчання. Реалізації цих

вимог сприяють технології інтерактивного, проектно-творчого, модульно-рейтингового навчання.

Інноваційна спрямованість діяльності педагога включає також таку важливу складову, як упровадження результатів психолого-педагогічних досліджень у практичну педагогічну діяльність. Дослідницька робота збагачує внутрішній світ педагога, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань. Педагоги успішніше справляються з вирішенням педагогічних завдань, якщо вище їх наукова компетентність. За даними З. Єсаревої, тільки ті педагоги досягають вищих рівнів науково-педагогічної діяльності, в яких відбувається органічна взаємодія наукової та педагогічної творчості.

Інноваційна діяльність сучасного викладача неможлива без освоєння інформаційних технологій, які пов'язані практично з усіма аспектами оновлення вищої школи, особливо з переробкою потоку глобальної інформації, освоєнням нової логіки наукового знання, упровадженням ефективних дидактичних методик.

Об'єднуючим усі напрями інноваційної діяльності викладача ВНЗ є їх навчально-методичне забезпечення. Робота зі складання навчально-методичних матеріалів сьогодні набуває нового й великого значення. Навчально-методичне забезпечення допомагає проектувати системний процес навчання, є чинником організації, мотивації самонавчання студентів, створює необхідні нормативні підстави та умови для реалізації освітнього продукту на ринку освітніх послуг. Для цього викладачеві необхідно розробити не тільки інноваційну за змістом та формами навчання програму дисципліни, але й супроводжувати її комплексом методичних указівок, дидактичних матеріалів, підручників та навчальних посібників, нормативно-організаційних документів. По суті, сучасний науково-методичний комплекс, що забезпечує якісний освітній процес, набуває характеру серйозної науково-методичної роботи.

Проаналізуємо, наскільки сьогодні викладач вищого закладу освіти готовий забезпечити вирішення нових ключових завдань.

Безумовно, інтегральною характеристикою, що показує спрямованість викладачів на відтворення або розвиток існуючих підходів у діяльності колективу, є їх відношення до інновацій. За наслідками пілотажного дослідження, в якому взяло участь 68 викладачів Євпаторійського педагогічного факультету КГУ, більшість (68%) відноситься до інновацій позитивно, лише 9% – негативно і 23% – нейтрально. На сучасному етапі переважна частина викладачів уже розуміє, що передача знань (інформування) студентів – уже

недостатня функція освіти, важливе інше, чи може студент реалізувати отримувані ним самим із різних джерел знання. У разі вибору між інформуванням та керівництвом пізнанням викладачі (44%) віддають перевагу другому, який точніше позначає самостійність студента щодо отримання знань.

Викладачі нашого факультету найбільш ознайомлені із тестовим контролем результатів навчання (67%), модульним навчанням (41%), навчанням з використанням мультимедійних технологій (40%) та дистанційним навчанням (37%). Найменш вивченими є такі інновації, як кредитно-залікова система (15%), компетентністний підхід (13%), контекстне навчання (7%).

Важливими показниками відношення до інновацій є дані про те, як оцінюють викладачі ступінь відображення інновацій на факультеті та в діяльності окремого викладача. Найбільш відображена в діяльності факультету тестова система контролю знань та модульне навчання, трохи, але все-таки помітними є використання мультимедійних технологій, проблемне навчання й кредитно-залікова система. Проте в діяльності окремих викладачів присутня тільки тестова система контролю знань. Відсоток системного використання Інтернет-технологій в освітній діяльності становить 25%.

Другим напрямом аналізу була оцінка ступеня готовності до освоєння нововведень викладачами факультету. Аналіз окремих якостей та здібностей засвідчив, що найбільша кількість викладачів уважає, що інноваційна діяльність вимагає вмінь організовувати самостійний пошук проблем та шляхів їх розв’язання (76%), високої загальної культури й професійної мобільності (73%), уміння узагальнювати та аналізувати власний досвід (67%), уміння діагностувати успішність власної професійної діяльності та вносити до неї корективи (67%), умінь перебудовувати навчальний матеріал відповідно до нових умов діяльності (66%). Труднощі щодо впровадження інновацій, які виділили викладачі, подано відсутність організованої системи сучасного та повного інформування про інновації у вищій професійній освіті (56,9%), велике навчальне навантаження (45%), недолік мотивації до реалізації інноваційної діяльності (34%), недолік умінь та навичок для реалізації інноваційної діяльності (25%). Причини, з яких викладачі беруть участь в інноваційних процесах, поділяються на три групи: “прагнення йти в ногу з часом” (79%), потреба у професійному самовдосконаленні та незадоволеність колишніми способами викладацької діяльності (60%), “боязнь опинитися не біля справ у ВНЗ” (33%).

Викладачами було виокремлено труднощі щодо впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

На сьогодні діючий стандарт у вигляді переліку дисциплін нормативної і вибіркової частин навчального плану вищих навчальних закладів не дає можливості інститутам активно впроваджувати нові інформаційні технології і дисципліни в навчальний процес. Цей перелік занадто перевантажений дисциплінами, які не влаштовують навчальні заклади. Існує дублювання вивчення дисциплін у середній школі і вищому навчальному закладі у блоках гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, що також зменшує обсяг годин, які може самостійно вибирати інститут.

Навчальні заклади мають суттєві фінансові обмеження щодо впровадження інформаційних технологій. У державному ВНЗ немає стимулу до впровадження нових технологій. Більша частина нововведень – просто ініціатива викладача, що не підтримується фінансово.

Часто викладачі не мають достатньо часу та підготовки, щоб використовувати нові інформаційні комп'ютерні технології, які розвиваються та змінюються дуже швидко. Досить поширеною є ситуація, коли слухачі орієнтуються у питаннях використання інформаційних технологій, зокрема джерел інформації, краще, ніж викладачі. Викладачам часто не вистачає кваліфікації на межі різних спеціальностей. Потрібні семінари за "змішаною" тематикою. Навчальним закладам не вистачає ні навчальних ігор, ні навчальних посібників – як друкованих, так й електронних. Потрібні демо-версії навчальних програм. У цілому відношення викладачів ВНЗ до педагогічних інновацій свідчить про їх готовність здійснювати інноваційну діяльність, що припускає творчу самореалізацію особистості.

Висновки. Отже, серйозним кроком до системного оновлення вищої освіти повинно стати посилення уваги до особистісного зростання викладачів ВНЗ. Реформа вищої освіти в Україні неможлива без упровадження інноваційних освітніх технологій, заснованих на принципово нових формах взаємодії теорії та практики, й безпосередньо залежить від готовності навчальних закладів та викладачів до інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балтян В. Подготовка кадров – условие инновационного развития национальной технологической базы / В. Балтян // Высш. образование в России. – 2007.– № 12. – С.19 – 24.

2. Гуров В. Н. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы в контексте приоритетного национального проекта "Образование" / В. Н. Гуров // Инновации в

образовании. – 2008. – № 6. – С. 84 – 93.

3. Княженко Л. П. Инновационный стиль преподавателя. Условие его формирования / Л. П. Княженко // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 68 – 71.

4. Ларионова Т. А. Личность педагога и его роль в организации инновационных процессов в системе образования / Т. А. Ларионова // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 4. – С. 85 – 91.

5. Майер В. Инновационные подходы к управлению научно-педагогическими кадрами / В. Майер // AlmaMater (Вестн. высш. школы). – 2006. – № 8. – С. 15 – 17.

6. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации : сб. рекомендаций. – М. : Университетская книга, 2007. – 288 с.

УДК 371.134:376.1–056.34

Л.О. Прядко

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

У статті висвітлено особливості проведення педагогічної практики в соціально-реабілітаційному центрі на кожному етапі її проходження; розкрито завдання практики, особливості її організації та діяльності студентів на кожному етапі; велику увагу приділено розкриттю методичної допомоги під час підготовки до проведення занять та організації спілкування з розумово відсталими дітьми.

В статье освещены особенности проведения педагогической практики в социально-реабилитационном центре на каждом этапе ее прохождения; раскрыты задания практики, особенности ее организации и деятельности студентов на каждом этапе; особое внимание уделено методической помощи при подготовке к проведению занятий и организации общения с умственно отсталыми детьми.

The peculiarities of conducting pedagogical practice in social-rehabilitation centre are illuminated in the article. Tasys of the practice, peculiarities of its organization and students' activities on each stage are discovered. A great attention is paid to lightening of assistance' methods under preparation to holding studies and organization of communication with people with mental disease.

Постановка проблеми. Період навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) є одним із найбільш відповідальних у становленні особистості фахівця. Це час, коли формуються основні ціннісні установки, життєва позиція, ставлення до навколишньої дійсності в цілому і до своєї професії зокрема. Результатами діяльності ВНЗ має стати підготовка потенційно успішного фахівця відповідно до соціального запиту і нових вимог суспільства. Одним із засобів формування основ професійної успішності є всі види практик, які передбачені державним освітнім стандартом вищої професійної освіти.

Розвиток фахової компетентності передбачає здатність не лише віртуально або в навчальних ситуаціях відтворювати соціальний досвід, але й

здатність ефективно здійснювати професійні функції, творчо розв'язувати проблеми. У першу чергу все окреслене має проявлятися у практичному аспекті підготовки – педагогічній практиці. Ця проблема є важливою і в системі підготовки корекційного педагога. Створення інноваційних закладів вимагає перегляду підготовки фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми педагогічної практики привертали увагу багатьох вітчизняних та російських учених, зокрема Г.В. Гуровець, С.Д. Забрамної, І.П. Колесника, Н.І. Королько, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, М.М. Пєрової, Г.С. Піонтківської, В.М. Синьова, О.А. Стребелєвої, М.К. Шеремет та ін.

Проте важливі питання організації та проведення педагогічної практики в умовах сучасного реабілітаційного простору потребують удосконалення. Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що більшість праць із проблеми педагогічної практики присвячена медико-педагогічній практиці.

Дослідники М.М. Пєрова та С.Д. Забрамна розробили зміст, принципи організації та методику проведення медико-педагогічної практики, яку пропонують продовжити на третьому та п'ятому курсах. Подібна практика значно підвищує рівень та якість професійної підготовки студентів, озброює необхідними практичними вміннями та навичками для самостійної роботи у спеціальних закладах [4].

Дослідження С.П. Миронової [2] переконує, що правильна організація науково-дослідної роботи майбутніх корекційних педагогів у процесі активної практики приводить до підвищення фахової майстерності. З цією метою автор пропонує не лише практикуватися у проведенні уроків і позакласних заходів, але й ознайомлюватися з різними формами післядипломної освіти педагогів спеціальних шкіл, брати участь у засіданнях методичних об'єднань, узагальнювати практичний досвід певного закладу, готувати виступи та доповіді.

Слушною, на нашу думку, є ідея російської вченої Н.С. Стародубцевої про психолого-педагогічний та акмеологічний супроводи процесу проходження практик, який полягає у створенні ситуацій успіху у студентів з метою формування тенденції очікування успіхів і вироблення мотивації до діяльності. Ця ідея є дуже актуальною, особливо для майбутніх корекційних педагогів, під час їх підготовки до роботи в соціально-реабілітаційному центрі. Дуже важко майбутнім фахівцям на початку практики помітити ті мізерні зрушення хоча б часткової компенсації дефектів дітей із помірним та важким ступенями

розумової відсталості.

Мета статті – висвітлити завдання, особливості проведення педагогічної практики в соціально-реабілітаційному центрі на кожному етапі та розкрити методичну допомогу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика в соціально-реабілітаційному центрі як форма професійного навчання у ВНЗ спрямована на практичне пізнання закономірностей і принципів діяльності, на реалізацію їх у процесі практичної діяльності в соціально-реабілітаційному центрі, а також на здійснення одночасно навчання, розвитку і корекції в їх органічній єдності. Якщо у процесі теоретичного навчання фахові дисципліни вивчаються нарізно, то у практичній роботі ці знання переводяться на мову практичних дій, на цілеспрямоване вирішення конкретних практичних завдань. Знання стають життєво необхідними, особистісно значущмими, набувають практичного сенсу.

Визначаючи завдання практики, ми виходили із загальних положень проведення педагогічної практики взагалі та практик у реабілітаційних центрах зокрема, які склали викладачі кафедри корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) НПУ імені М.П. Драгоманова. Уважаємо за потрібне її вдосконалити.

Завдання педагогічної практики в соціально-реабілітаційному центрі:

– виховання професійно значущих якостей особистості корекційного педагога соціально-реабілітаційного центру, потреби у педагогічному самовдосконаленні; стійкого інтересу і любові до професії корекційного педагога;

– формування гуманістичного світогляду фахівця, який сприймає і розуміє проблеми дітей із помірним та важким ступенями розумової відсталості;

– закріплення, поглиблення і збагачення психолого-педагогічних і фахових знань у процесі їх використання під час вирішення конкретних корекційно-реабілітаційних завдань;

– формування і розвиток професійних умінь і навичок діагностики, планування, моніторингу корекційно-реабілітаційної роботи;

– вироблення творчого, дослідницького підходу до діяльності корекційного педагога соціально-реабілітаційного центру;

– залучення майбутніх корекційних педагогів до реальних актуальних проблем професійної діяльності;

– надання допомоги соціально-реабілітаційним центрам у вирішенні завдань соціалізації, персоналізації та автономізації дітей, які відвідують заклад;

– виховання у студентів бажання до постійного накопичення та поширення фахових знань, удосконалення своїх педагогічних здібностей та педагогічної майстерності.

Для того щоб педагогічна практика в соціально-реабілітаційному центрі відбулась успішно і дала втіху, студентам необхідно визначити ефективні умови її здійснення на кожному етапі.

Зважаючи на вищевикладене, висвітлимо особливості етапів організації студентів та керівництва їх діяльністю під час проходження педагогічної практики в соціально-реабілітаційному центрі.

На **настановній конференції** майбутні корекційні педагоги були ознайомлені із завданнями, організацією, базою проходження практики, її змістом.

Для того, щоб вони могли краще ознайомитися з новітньою літературою, була організована виставка. Тут знаходились також перелік рекомендованої літератури, зразки методичних посібників для формування у дітей мотивації до співробітництва з дорослими, уявлень про себе серед оточуючих, початкових уявлень про простір і час, комунікативних умінь, розвитку і збагачення сенсорного досвіду. Студенти отримали методичні рекомендації щодо оформлення документації. Особлива увага була звернена на ті аспекти, які необхідно було відобразити у щоденнику практиканта під час спостереження за здійсненням корекційно-реабілітаційної роботи:

– діяльність корекційного педагога (його знання, педагогічні вміння);

– організація діяльності дітей (установлення емоційного контакту з дітьми, організація уваги на наступний вид діяльності, регуляція соціальної поведінки, заохочення дітей, підтримання уваги використанням доцільних засобів навчання);

– пропозиції щодо вдосконалення корекційно-реабілітаційних занять.

Під час **ознайомлювальної роботи** на основному етапі особлива увага студентів зосереджувалась на залученні занять корекційних педагогів-практиків. При цьому досвідчені колеги розповідали майбутнім корекційним педагогам про те, якою була їх підготовка до занять. Висвітлювалася система роботи у групі і наявні труднощі під час роботи з дітьми, які мають помірний чи важкий ступені розумової відсталості, обговорювалися засоби навчання. Таке обговорення сприяло розвитку професійної свідомості у студентів та кращому осмисленню і баченню теоретичних і методичних проблем.

Отже, після такого ґрунтовного ознайомлення у студентів почали

виникати питання щодо використання дидактичних посібників на занятті, організації роботи з дітьми, які не володіють мовленням, складання конспектів занять. З цією метою обгрунтована необхідність проведення методичних семінарів, які б сприяли поглиблення знань і вмінь студентів.

Для студентів були проведені методичні семінари відповідно до їх запитів: “Організація корекційного середовища у соціально-реабілітаційному центрі”; “Особливості корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають тяжкі вади мовлення”; “Особливості планування занять у соціально-реабілітаційному центрі”.

При цьому ми використовували такі методи: дискусії, бесіди, огляд періодичної літератури та окремих науково-педагогічних статей. До проведення таких методичних семінарів ми залучали й корекційних педагогів-практиків, які обмінювалися досвідом із зазначених питань та висловлювали свої пропозиції відносно можливостей соціальної адаптації дітей з помірним та важким ступенями розумової відсталості.

Під час підготовки до пробних занять у майбутніх корекційних педагогів виникали ті самі питання, які були пов’язані із тактикою педагогічного вибору, що визначається конкретними завданнями з урахуванням індивідуальних можливостей дітей, розумінням того, що в певний момент є важливим для поступального розвитку конкретної дитини. Такі проблеми є цілком виправданими, оскільки “таких дітей у прямому смислі слова педагог веде за руку, його мета – співпрацювати, допомагати дитині оволодівати доступними знаннями” [3, 18].

У процесі проходження соціально-реабілітаційної практики проводилися виробничі наради педагогічного персоналу соціально-реабілітаційного центру і студентів. Практики, які виступали, відзначали сильні і слабкі сторони діяльності практикантів, указуючи на шляхи виправлення недоліків, розкривали найбільш доцільні форми і методи керівництва роботою студентів.

Велике значення під час удосконалення методичного рівня студентів має колективний аналіз проведення занять. До обговорення залучалися майбутні корекційні педагоги та методисти. Воно здійснювалось за єдиною схемою, яка поєднувала загальнодидактичний, психологічний та методичний аспекти аналізу. Під час обговорення увага зверталася на зміст заняття (доступність, актуальність, урахування типологічних особливостей дітей, використання корекційних можливостей матеріалу); організацію (урахування принципів методів і прийомів

роботи з дітьми, які мають помірний і важкий ступені розумової відсталості, установлення емоційного контакту, доцільне використання елементів повторення, закріплення, установлення міжособистісних зв'язків у групі); поведінку студента на занятті, його взаємодію з дітьми (знання індивідуальних і типологічних особливостей, рівня розвитку педагогічних умінь); мовлення студента на занятті (точність, виразність, чіткість).

У процесі такого аналізу дуже важливою є правильна оцінка студентом своєї роботи, уміння самостійно аналізувати власні можливості як педагога.

Узагальнюючи вищевикладене, раціоналізацію педагогічної практики подано схематично.

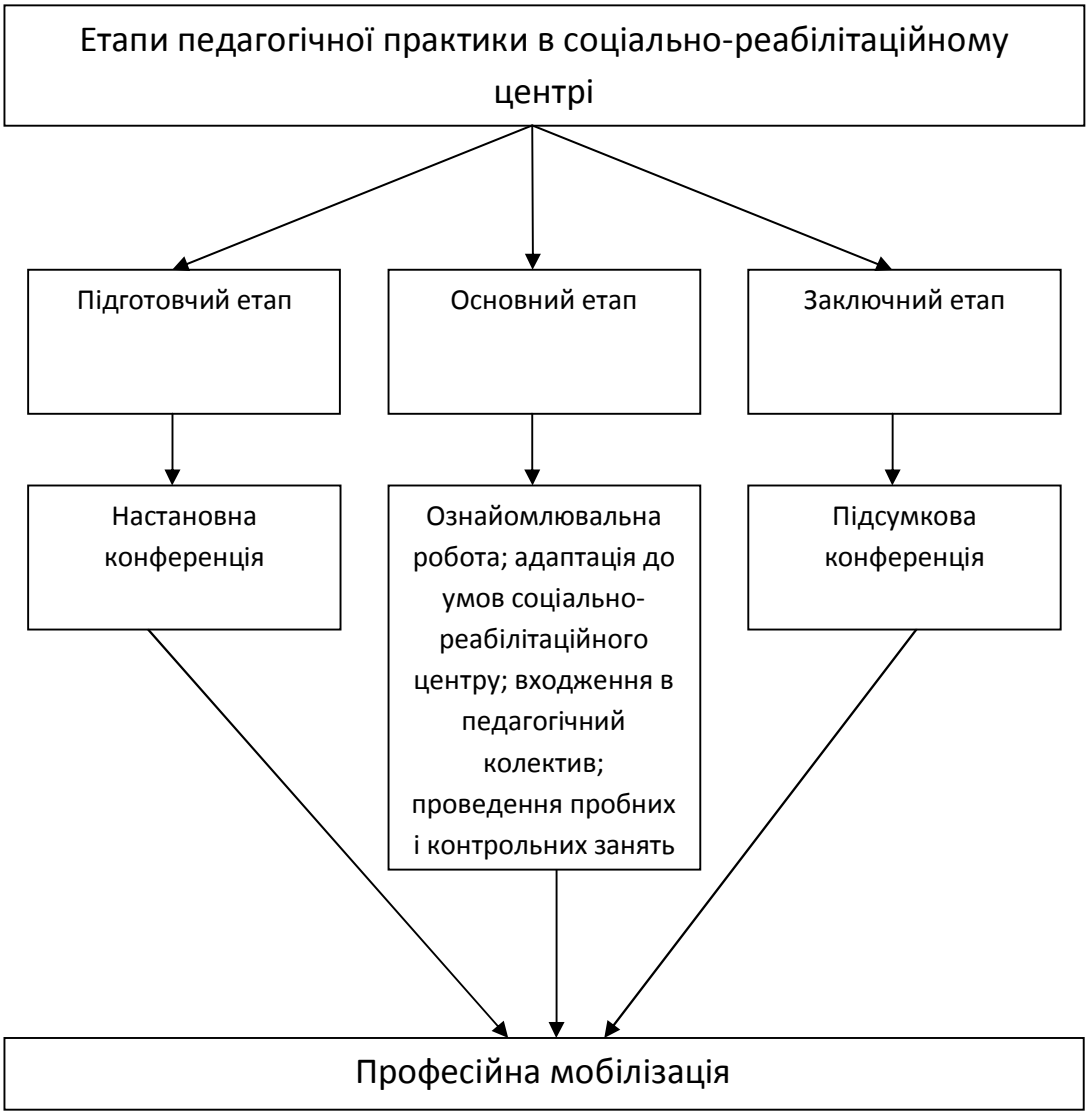

Схема 1. Етапи педагогічної практики в соціально-реабілітаційному центрі

З метою з'ясування ставлення до розумово відсталих дітей з помірним і важким ступенями залежно від тривалості знайомства ми використали методику А.Н. Лутошкіна "Кольороопис" [1]. Сутність цієї методики полягає у тому, що студенти у щоденниках з практики роблять позначення чотирьох певних кольорів (червоний, помаранчевий, чорний і білий) протягом усіх етапів практики. Якщо працювати подобається, то студент у щоденнику відзначає цей день червоним кольором, якщо більше подобається, ніж не подобається, – помаранчевим, якщо не подобається – чорним, якщо не змогли визначитися – білим. Дослідження засвідчило такі результати (табл. 1).

Таблиця 1

Ставлення до роботи з розумово відсталими дітьми, які мають помірний та важкий ступені

№ №	Параметри дослідження	Етапи проходження практики		
		Підготовчий етап (%)	Основний етап (%)	Заключний етап (%)
11.	Подобається (червоний колір)	25	50	56
22.	Більше подобається, ніж не подобається (помаранчевий колір)	45	45	40
33.	Не змогли визначитися (білий колір)	24	4	4
44.	Не подобається (чорний колір)	6	1	–

Таким чином, ставлення студентів до розумово відсталих дітей покращується зі зміною етапів, хоча спочатку воно було на належному рівні. Це пов'язано, на нашу думку, з правильною організацією їх діяльності і постійним супроводом. Певною мірою така співпраця зі студентами на практиці є акмеологічною підтримкою, оскільки впливала на: підвищення повноцінного професійного розвитку особистості, її професійну самореалізацію; сприяння досягненню професійної стійкості; створення ситуацій успіху з метою формування у студентів тенденції до очікування успіхів у професійній діяльності; озброєння знаннями і технологіями, які уможливлюють успішну самореалізацію в обраній сфері; створення психологічно комфортних умов для досягнення успіху у професійній діяльності.

На заключному етапі зі студентами була проведена підсумкова конференція, яка дала змогу зробити висновки про теоретичну і практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи в соціально-реабілітаційному центрі і визначити заходи щодо

вдосконалення практики.

Для підвищення ефективності конференції та кращої можливості подання результатів студенти оформили стіннівку, де розмістили фотографії, що відображають різні форми роботи, зробили відеозапис заходу, проаналізували його і виступили зі звітами.

Висновки. Повсякденне спілкування майбутніх фахівців із дітьми, поступове їх "упізнавання" закріплюють і розвивають любов і інтерес до дітей, породжують захопленість педагогічною діяльністю, дозволяють усвідомити себе корекційним педагогом, набути досвіду самостійно розв'язувати актуальні проблеми корекційно-реабілітаційного процесу в конкретних умовах. Особливого значення набуває проведення методичних семінарів, виробничих нарад та створення успіху у студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов. / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина – М. : Просвещение. 1989. – 175 с.

2. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. / С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2007. – 304 с.

3. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-методические материалы / [под ред. И. М. Бгажноковой]. – М. : ВЛАДОС. 2007. – 181 с.

4. Перова М. Н. Содержание, организация и методика проведения медико-педагогической практики на отделении олигофренопедагогики дефектологических факультетов / М. Н. Перова, С. Д. Забрамная // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 73 – 77.

5. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навчальний посібник. – К., 2007 – 114 с.

6. Стародубцева Н. С. Психолого-педагогическое и акмеологическое сопровождение процесса прохождения практики / Н. С. Стародубцева // Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста : сб. науч. тр. / Стерлитамак. гос. пед. академия. – Уфа : ГИЛЕМ, 2005. – С. 354 – 359.

УДК 378.147.146:004.9

Г.М. Ракович
Мелітопольський державний
педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО КУРСУ З ТЕОРІЇ ПЛАНУВАННЯ ТА ОБРОБКИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЕКСПЕРТНОЇ НАВЧАЮЧОЇ СИСТЕМИ

У статті досліджено методи проблемного навчання та можливість їх реалізації в експертній навчаючій системі з курсу "Теорія планування та обробки експерименту".

В статье исследованы методы проблемного обучения и возможность их реализации в экспертной обучающей системе по курсу "Теория планирования и обработки эксперимента".

The article is devoted to methods of problem teaching and developing expert system for subject the theory of planning and processing experiment.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в системі сучасної вищої освіти, спрямовані на подолання багатьох кризових явищ, які панують у державі та суспільстві. Інновації в галузі освіти пов'язані з інтенсивним упровадженням інформаційних технологій навчання, які функціонують та набувають свого розвитку в межах гуманістичної освітньої парадигми. Гуманістична педагогіка, на відміну від традиційної, головною своєю метою вбачає розвиток кожної особистості, спираючись на її індивідуальні здібності й прагнення, ураховуючи її інтереси та потреби.

Значно посилилась роль розвиваючого та проблемного навчання як такого, що спрямоване на творчий розвиток особистості, підвищення інтелектуального рівня та рівня пізнавальної активності.

Якісна підготовка учнів загальноосвітніх шкіл вимагає якісної професійної підготовки вчителів у педагогічних ВНЗ. Вирішення завдань проблемного дослідницького типу сприятиме творчому розвитку майбутнього фахівця, підвищить його науковий рівень та надасть умінь розвивати творчу й наукову активність учнів.

На сучасному етапі інформатизація освіти досягла значних результатів: розвиток дистанційного навчання, створення електронних підручників, електронних курсів, створення автоматизованих робочих місць, електронних бібліотек та комп'ютерних навчальних комплексів.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасних інформаційних технологій є дослідження в галузі штучного інтелекту, окремою течією якої є експертні системи. Експертні системи працюють з неповною та неоднозначною

інформацією, ухвалюють рішення на основі отриманих даних та знань, які зберігаються в базі знань експертної системи. База знань поповнюється та змінюється під час діалогу з користувачем. Система працює на рівні експерта в певній галузі, вирішує нестандартні задачі, алгоритм рішення яких заздалегідь невідомий та формується у процесі ведення діалогу з користувачем.

Експертні системи використовуються в медичній практиці, на виробництві, у сфері обслуговування тощо.

У сфері навчання експертні системи використовуються в системі професійної освіти, де виконують ролі засобів розв'язання проблем професійного характеру. Так, студенти-медики навчаються працювати із системами постановки діагнозів для подальшого використання таких систем у власній медичній практиці; аналогічну роль виконують спеціалізовані експертні системи у процесі професійної підготовки студентів технічних та економічних ВНЗ. Отже, експертні системи є предметом навчання, вивчаються як інструмент у руках майбутнього фахівця [3; 9].

Питанню впливу експертних систем на розвиток пізнавальної творчої активності тих, хто навчається, присвячено багато наукових праць, про що свідчить аналіз актуальних досліджень.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз як вітчизняного, такі зарубіжного досвіду дозволяє зробити висновок про те, що експертні системи є перспективним сучасним дидактичним засобом навчання.

У науковій літературі виділяють такі аспекти дослідження експертних систем:

– експертна система як один із напрямів досліджень у галузі штучного інтелекту (К. Нейлор, С. Осуга, Д. Уотерман, Р. Форсайт та інші);

– теоретичні питання розробки експертних систем (В.А. Петрушин, К. Таунсед, Д. Фохт та інші);

– дослідження психолого-педагогічних аспектів використання експертних систем у навчанні (М.А. Антонченко, Н.Р. Балик, Ю.С. Рамський, Ю.А. Шрейдер та інші) [4].

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів свідчить про появу окремого класу експертних систем – експертних навчаючих систем (ЕНС). Експертна навчаюча система – це програма, яка реалізує певну педагогічну мету на основі знань експерта в певній предметній галузі, здійснюючи діагностику навчання та управління учінням, а також демонструючи поведінку експертів

(спеціалістів-предметників, методистів, психологів) [6].

Як приклади можна навести комп'ютерну систему ухвалення педагогічних рішень, розроблену в Карагандинському державному університеті імені Є.А. Букетова – ПАРМП (персональне автоматизоване робоче місце для педагога) [4]; об'єктно-незалежну експертну систему, в якій, на відміну від існуючих експертних систем, поряд зі знаннями експертів уміщено знання, одержані на базі навчання, і яка дає змогу оперативно настроїтися на різні технологічні процеси (Херсонський державний технічний університет) [9].

Питання застосування експертних систем як засобів підвищення пізнавальної активності у тих, хто навчається, досліджуються у працях В.С. АбрамчукаЮ, І.С. Іваськіва, [5; 8].

Мета статті. – розглянути створення експертної навчаючої системи, що крім знань експерта містить знання педагога, який організовує навчальний процес, застосовуючи прийоми монологічного, діалогічного та евристичного методів проблемно-розвиваючого навчання [8]; охарактеризувати експертну навчаючу систему, що використовує метод проблемного викладання в діалозі з тим, хто навчається, у процесі навчання курсу з теорії планування та обробки експерименту.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна "Теорія планування та обробки експерименту" вивчається як спеціалізований курс студентами спеціальностей "Математика", "Інформатика", "Хімія та основи інформатики" в Мелітопольському державному педагогічному університеті. У межах цього курсу розглядається теорія та методика планування екстремального експерименту – експерименту, який проводиться з метою отримання оптимальних умов досліджуваного процесу.

Завдання експериментатора – проаналізувати наявну інформацію щодо вхідних параметрів (факторів) та вихідного параметра оптимізації, виділити найбільш впливові фактори, визначитися з нульовим рівнем кожного фактора, дібрати інтервал варіювання та скласти план проведення експерименту. Далі на основі складеного плану провести експеримент та, використовуючи апарат математики та математичної статистики, виконати обробку отриманих результатів, за якими ухвалювати подальші рішення.

Питання створення навчаючої програми постало як розв'язання проблеми наочності планування та проведення експерименту. Зазвичай студентам пропонувалися вже готові дані у вигляді матриці планування, які треба було

обробити. Наявність програмного засобу, який дозволяє проводити експеримент на моделі, може значно підвищувати рівень наочності навчального матеріалу, а також стимулювати пізнавальну активність студентів. Рішення щодо створення саме експертної навчаючої системи було ухвалене, виходячи з можливості подання навчального матеріалу у вигляді завдань проблемного характеру (етапи ухвалення рішень під час планування експерименту, визначення подальших дій після проведення та обробки експерименту, визначення причин отримання невдалих результатів – усі зазначені етапи роботи не мають чіткого алгоритму дій, дані можуть бути неповними та невизначеними). Як відомо, експертні системи відрізняються від інших програмних засобів тим, що здатні працювати в умовах невизначеності з неточною та неповною інформацією [2].

Експертну систему утворюють база знань, підсистема логічного виведення, підсистема ведення діалогу з користувачем. У базі знань у вигляді фактів і правил зберігаються знання експерта з теорії планування та обробки експерименту, знання правил викладання навчального матеріалу, застосовуючи монологічний, діалогічний або евристичний методи проблемно-розвиваючого навчання [7]. Підсистема логічного виведення є частиною підсистеми ведення діалогу з користувачем, оскільки у процесі діалогу неодноразово постає необхідність застосування правила з бази знань, виведення нового правила або зміни існуючого. Підсистема ведення діалогу складається з двох рівнів діалогу – попереднього та основного. На попередньому етапі система встановлює рівень підготовленості студента до роботи з навчальним матеріалом з обраної теми. Тут здійснюється перевірка засвоєння основних понять та вміння вирішувати основні завдання з обраної теми. Запитання та завдання мають репродуктивний характер. Основний діалог організований у вигляді запитань та завдань проблемного характеру, від студента очікуються гіпотези щодо розв’язання поставлених проблем та остаточна відповідь на проблемне запитання (остаточне рішення проблемного завдання). У процесі діалогу студент може задавати системі запитання уточнюючого характеру. Якщо система стикається із невідомими їй поняттями – відбувається встановлення значення цього поняття на основі відповідей, отриманих від користувача та наявних у системі базових знань. Модель побудови діалогу є нелінійною, тобто відповіді студента є контекстно вільними, не обмежуються запропонованими системою. Система має повний набір ключових понять, які є специфічними для

певної галузі. Запитання системи передбачають наявність ключових понять у відповіді студента. На основі фактів та правил система самостійно будує правильні відповіді на запитання, надалі відбувається порівняння відповідей системи та відповідей, отриманих від студента.

Наприклад, студент обрав тему “Повний факторний експеримент типу 2n” та підтему “Ухвалення рішень перед плануванням експерименту”. З попередніх тем студентові мають бути відомі такі поняття, як фактор, функція відгуку, модель процесу, рівняння регресії, поліном першого ступеня, рівень фактора, поверхня відгуку, параметр оптимізації тощо.

Запитання системи на попередньому етапі мають репродуктивний характер, наприклад: “Як називається вхідна величина, яка впливає на параметр оптимізації?” (фактор); “Що таке рівень фактора?” (значення, яке може приймати фактор); “Як подають функцію відгуку?” (як поліно першого ступеня) тощо.

Складність організації та ведення основного діалогу полягає у тому, що студентові пропонуються лише запитання та завдання, на які студент має знайти відповіді. Система має набір ключових запитань, відповіді на які можуть бути неоднозначними (все залежить від змісту навчального матеріалу). Завдання студента – відшукати правильні відповіді. Наприклад, запитання на зразок: “Як обрати нульовий рівень фактора?” не має однозначної вірної відповіді, тут усе залежить від наявної в експериментатора апріорної інформації щодо процесу дослідження. Якщо відомі найкращі умови (найкраще значення або найкраща точка), за яких процес відбувається досить добре – ці умови приймаються за нульовий рівень, якщо відомо кілька найкращих точок – можна обрати або будь-яку з них, або таку, для вибору якої експериментатор має спеціальні міркування, або ж експериментатор має скласти кілька різних планів для різних точок [1, 73]. Якщо студент робить спробу відповісти – система задає додаткові запитання, які спрямовані на отримання правильної відповіді. Якщо студент не дає відповіді протягом установленого часу – система надає одну з правильних відповідей або ставить більш конкретне запитання. Наприклад, для означеного вище запитання більш конкретне випливає з правильної відповіді, але має уточнюючий характер: “Чи може бути відома найкраща точка (найкращі умови)?”, “Чи можна обрати будь-яку з точок як нульовий рівень фактора?” тощо.

Звичайно, студент може знайти правильну відповідь у підручнику або в мережі

Інтернет. Організація навчального процесу цілковито залежить від викладача, який використовує експертну навчаючу систему як додатковий інструмент навчання. База знань експертної системи є відкритою для викладача, тобто він може додавати нові факти чи правила, які перевірятимуться системою на відповідність закладеним основам з теорії планування та обробки експерименту.

Висновки. Для підтримки навчання спеціалізованого курсу з теорії планування та обробки експерименту ведеться розробка експертної навчаючої системи (ЕНС). Організація навчання студента здійснюється у вигляді навчального діалогу, який будується за правилами використання методів проблемно-розвиваючого навчання (монологічного, діалогічного, евристичного). Головну роль відіграють запитання та завдання проблемного характеру, які вимагають від студента застосування раніше набутих знань і вмінь. Система містить набір ключових запитань з кожної навчальної теми, відповіді на запитання далеко не завжди є однозначними, будучи сукупністю фактів та правил. Система задає студентові уточнюючі запитання для полегшення шляху відшукання правильної відповіді. Рівень навчальних досягнень студента оцінюється на основі порівняння моделі студента, складеної у процесі ведення діалогу, та моделі викладача, яка складається самою системою. Ключові запитання складаються та заносяться до бази знань викладачем, що значно обмежує гнучкість системи. Для того, щоб система мала змогу самостійно конструювати запитання, у неї мають бути закладені правила побудови запитань на основі тих фактів і правил, які закладаються інженером зі знань на основі знань експертів.

Експертна навчаюча система – додатковий засіб навчання, який дозволяє викладачеві організовувати самостійну роботу, здійснювати оцінку та контроль знань і вмінь учнів. Можливості проведення експериментів на моделях покращують ступінь наочності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Ю. П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Адлер Ю. П., Маркова Е. В., Грановский Ю. В. – М. : Наука, 1976.

2. Братко И. Программирование на языке Пролог для искусственного интеллекта [Электронный ресурс] / Братко И. – М. : Мир, 1990. – Режим доступа: http://www.kodges.ru/15544-programmirovanie-na-jazyke-prolog-dlja.html.

3. Домбровська Л. М. Комп'ютерні експертні системи в професійному навчанні майбутніх лікарів (на пропедевтичному етапі) [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної

освіти” / Л.М. Домбровська. – К., 2003. – 17 с. – Режим доступу: http://www.lib.ua-ru.net/inode/22364.html.

4. Интеллектуальные системы принятия педагогических решений [Электронный ресурс] // Классическая дидактика и современное образование : сборник статей / [под ред. И. В. Шалыгиной, Ю. Е. Шабалина]. – М. : ИД “Садовое кольцо”, 2007. – Режим доступа:

http://lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/tajigulova.htm.

5. Іваськів І. С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі систем штучного інтелекту при навчанні інформатики в старшій школі [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання інформатики” / І. С. Іваськів. – К., 2000. – 20 с. – Режим доступа:

http://www.lib.ua-ru.net/inode/p-2/30782.html.

6. Новые информационные технологии в системе обучения : (сборник материалов Междунар. науч.-практ. Интернет-конференции “Преподаватель высшей школы в XXI веке”) [Электронный ресурс] / Р. А. Мартыненко. – Белгород, 2008. – Режим доступа:

http://www.t21.rgups.ru/s6.php.

7. Система методов проблемно-развивающего обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://psylist.net/pedagogika/cimetob.html.

8. Сучасні технології підготовки спеціаліста-математика в педуніверситеті : (збірник матеріалів III Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції “Нові виміри сучасного світу”) [Електронний ресурс] / В. С. Абрамчук. – Мелітополь, 2007. – Режим доступу:

http://www.conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2001/newtech/1/abramchuk.html.

9. Тулупов В. В. Автоматизована навчаюча система для підготовки оперативно-диспетчерського персоналу газотранспортних систем [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 “Автоматизовані системи управління та прогресивні інформаційні технології” / В. В. Тулупов. – Херсон, 2003. – 21 с. – Режим доступу:

http://www.lib.ua-ru.net/inode/p-2/747.html.

УДК 378 (4-15)

А.В. Ржевська
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті розглядаються особливості сучасної університетської освіти у Великій Британії, організації навчання на рівнях бакалавр – магістр – доктор; зміни, пов’язані з Болонським процесом; механізми забезпечення якості функціонування університетів.

В статье рассматриваются особенности современного университетского образования в Великобритании, организации обучения на уровнях бакалавр – магистр – доктор; изменения, связанніе с Болонским процессом; механизмы обеспечения качества функционирования университетов.

The article focuses on peculiarities of contemporary university education in Great Britain at Bachelor’s, Master’s, and Doctoral levels, Bologna changes, and mechanisms of quality assurance in the UK Universities.

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівців у різні історичні періоди була й залишається важливим завданням суспільства та держави. У

часи глобалізації, інтеграції, посилення взаємозалежності держав у світі розвиток і вдосконалення національної вищої освіти безпосередньо залежить від своєчасного використання найкращого педагогічного досвіду та прогресивних освітніх напрацювань інших країн. Щодо цього вивчення особливостей сучасної університетської освіти у країнах Західної Європи, де університети мають багатовікову історію та досвід, є особливо актуальним.

Предметом дослідження стала сучасна університетська освіта Великої Британії. На матеріалі сучасних зарубіжних джерел автор досліджує останні зміни, що стосуються академічних ступенів, термінів навчання, додатку до диплома та забезпечення якості.

Аналіз актуальних досліджень. Вища освіта стала окремою галуззю дослідження в Західній Європі порівняно недавно, – у другій половині XX століття. Методологічні засади проведення досліджень у системі вищої освіти висвітлено в працях Д. Адамса, С. Еверса, Дж. Ківса, В. Міттера, Дж. Уокера, О. Фултона, Т. Хусена. Найбільш відомими фахівцями в галузі компаративної педагогіки вважаються Ф. Альтбах, Р. Арнов, Л. Бреслер, М. Екштейн, М. Карноу, Г. Келлі, Г. Ноа, Ф. Реймерс, К. Торрес, Дж. Фарелл, Б. Хоумс та інші.

Сучасні європейські компаративні дослідження переважно присвячені практичним питанням забезпечення функціонування університетів та їх зв’язку із довкіллям. У світлі реалізації Лісабонської та Болонської стратегій актуальними темами є фінансування, управління, навчальний план, працевлаштування випускників, зв’язок науки та бізнесу тощо.

Виклад основного матеріалу. У традиційному розумінні системи вищої освіти у Великобританії ніколи не існувало. Вища освіта є лише малою часткою сектора постсередньої британської освіти. Для позначення навчання після закінчення школи у 16 років зазвичай застосовується термін «подальша» освіта. Під власне вищою освітою розуміють університети, старовинні й нові, політехнічні ВНЗ та коледжі вищої освіти|утворення| [3, 825].

З одного боку, вищу освіту Великобританії репрезентують давні університети Оксфорд і Кембридж, на іншому полюсі широко подані інші форми вищої освіти. Загалом ВНЗ поділяються на три підвиди, які в багатьох країнах уважалися б як університети: 1) університети різного походження, які до 1991 р. офіційно вважалися такими, що є рівними іншим ВНЗ, але неофіційно визнавалися більш академічними інституціями вищої освіти;

2) політехнічні ВНЗ, що створені в кінці 60-х рр. минулого століття і вважалися більш професійно спрямованими; 3) коледжі й інститути, переважно регіональні, деякі з них були більш спеціалізованими, ніж інші. Характерними особливостями вищої освіти у Великобританії є: державне фінансування, автономія ВНЗ, невеликі підрозділи, високі національні стандарти, відбір і привілейоване становище студентів, ретельність навчання на молодших курсах, успішна наука [1, 760].

Університети Оксфорду та Кембриджу внесли у британську вищу школу кілька традицій: 1) особливий стиль навчання, який передбачає невелику наповнюваність ВНЗ та індивідуальну роботу зі студентами; 2) своєрідний механізм оцінювання знань – викладач не має права приймати іспити з курсу, який він викладає студентам, замість нього це робить зовнішній екзаменатор; 3) гуманітарну спрямованість навчання, пов'язану із завданням підготовки соціальної еліти, яка повинна йти на державну службу [4, 109].

Шотландські університети обрали прикладний напрям у навчанні. Нові університети – Манчестерський, Бірмінгемський та ін. – орієнтувалися на потреби місцевої економіки – текстильної та металургійної промисловості. Остаточно як явище національного масштабу британський університет сформувався до кінця XIX ст. Величезний вплив на цей процес справила концепція інтелектуального університету, яка була розроблена Дж. Ньюменом. Її сутність полягала у наданні студентам гуманітарного знання, розвитку логічного мислення, залученні їх до досягнень культури, розвитку інтересів і духовності [4, 109].

Особливості вищої та університетської освіти Великобританії визначаються традиціями регіонів. Так, ВНЗ Англії, Уельсу, Північної Ірландії є незалежними інституціями з потужним самоврядуванням, наділеними правом розробляти курси і надавати ступені згідно з королівською хартією або парламентським актом. Хоча право надання ступенів і використання офіційної назви "університет" захищається законом, ступені й інші кваліфікації у ВНЗ уважаються власністю ВНЗ. Автономія ВНЗ означає, що законних перешкод щодо проведення Болонських реформ не існує і сектор вищої освіти Англії, Уельсу та Північної Ірландії позитивно відгукнувся на зміни, викликані|спричиняти| Болонським процесом [2, 299].

В Англії, Уельсі й Північній Ірландії організація програм у ВНЗ не регулюється законом, а традиційна англійська трициклічна структура навчання

відповідає Болонським вимогам, хоча перший цикл для студентів денного відділення становить три – чотири роки. Деякі професійні ступені, наприклад з медицини та дентології, надаються після більш тривалого навчання. Перший цикл також включає різноманітні й різнорівневі короткотермінові програми, після яких даються кваліфікації, наприклад початковий ступінь або диплом вищої освіти, тощо. Власники такого ступеня можуть працевлаштуватися відразу після закінчення цих курсів або продовжити навчання на другому або третьому курсах до отримання ступеня бакалавра. Другий цикл об'єднує магістерські програми, що сприяють отриманню ступеня магістра, які поєднують заняття і проведення індивідуального дослідження, тривають один – два роки, а також низку короткотермінових програм магістерського рівня, що приводять до набуття різних кваліфікацій [2, 300].

Особи, які вступають на докторські програми, зазвичай володіють ступенем магістра, але в деяких випадках власники диплома бакалавра з відзнакою з відповідної дисципліни можуть вступати до аспірантури за узгодженням з науковим керівником. Програми докторського рівня також дуже різняться: одні готують фахівців для ринку праці, інші – для академічної кар'єри, наприклад викладачів для ВНЗ. Певних вимог до організації підготовки аспірантів не існує, але наукові ради, що фінансують післядипломну освіту, можуть вимагати мінімум один рік підготовки до проведення дослідження, вивчення дослідницьких методів тощо. Навчання в денній аспірантурі триває 3 – 4 роки, хоча багато аспірантів учаться заочно. Усі аспіранти мають статус студента. Магістранти й аспіранти можуть викладати в магістратурі або працювати молодшими науковими співробітниками. Такі студенти отримують зарплату або знижку під час оплати свого навчання, або те й інше одночасно. Їх викладацька робота зазвичай обмежена тьюторською роботою, допомогою у проведенні семінарів і практичних занять. Таким студентам часто дають змогу підвищення кваліфікації [2, 299].

ВНЗ Англії, Уельсу та Північної Ірландії мають давній досвід розробки й реалізації освітніх програм спільно з іншими вищими навчальними закладами Великобританії та інших країн. Такі програми приводять до отримання спільного або подвійного ступенів. Не існує законодавчих перешкод щодо надання спільних або подвійних ступенів у співдружності з іноземними партнерами за умови, якщо всі процедури прописані у статуті ВНЗ [2, 300].

Назви ступенів не визначені законом, але спільний опис усіх кваліфікацій

вищої освіти й рекомендації з номенклатури кваліфікацій описані в Системі національних кваліфікацій вищої освіти Англії, Уельсу та Північної Ірландії, презентованій національною агенцією із забезпечення якості у січні 2001 р. для впровадження з вересня 2003 р. Цей опис повинен допомогти ВНЗ досягти згоди щодо питань відображення у кваліфікації рівня, характеру і предметів навчання [2, 300].

Система кредитів широко використовується в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, але її застосування залежить від рішення кожного конкретного ВНЗ. Більшість з них, що беруть участь у програмі Socrates-Erasmus, застосовують для здійснення трансферту студентів європейську систему кредитів (ECTS) з моменту її першого застосування у 1989 р. Інші системи кредитів підтримують академічне планування й функціонування, фіксацію індивідуальних досягнень студента, його прогрес у ВНЗ і поза ним. Хоча у вживаних системах кредитів спостерігаються значні особливості, всі вони ґрунтуються на такому результаті навчання, як студентське навантаження. У середньому один рік першого циклу навчання на денному відділенні дорівнює 120 англійським кредитам. Один рік магістерської програми (другий цикл навчання) дорівнює 180 англійським кредитам. Це число кредитів дорівнює 60 і 90 кредитам відповідно – так виконуються вимоги і пропозиції щодо створення наднаціональної системи кваліфікацій в європейському просторі вищої освіти. В Уельсі створена своя кредитно-трансфертна система. З 2003 р. усі кваліфікації були поступово зроблені відповідно до уельської системи кредитів і кваліфікацій і більшість уельських ВНЗ спільно працюють над її втіленням. В Англії кредитна система співвимірна з європейською кредитно-трансферною системою ECTS [2, 300].

Файл студентських успіхів в Англії, Уельсі та Північній Ірландії складається з двох частин. У першій він багато в чому збігається з європейським додатком до диплома, друга ж частина містить інформацію про персональний прогрес студента. Багато ВНЗ видають додаток до диплома автоматично й безкоштовно англійською мовою, в Уельсі – англійською та уельською [2, 302].

Завдяки високим стандартам навчання Великобританія щорічно приймає більше студентів з європейських країн за програмою обміну Erasmus, ніж відправляє сама. Зовнішнє оцінювання під час забезпечення якості зосереджується на внутрішньому управлінні якістю і стандартах якості. Воно ґрунтується на даних внутрішнього оцінювання, яке дає інформацію щодо якості і стандартів на рівні програм. Агенція із забезпечення якості була створена у

1997р. для надання інтегрованих послуг із забезпечення якості вищої освіти Великобританії. Ця агенція є незалежною структурою, що фінансується ВНЗ і чотирма радами з фінансування у Великобританії. Її метою є захист суспільних інтересів під час вироблення кваліфікацій вищої освіти й поліпшення менеджменту якості вищої освіти. Діяльність агенції полягає у перевірці якості стандартів і публікації зовнішніх рекомендацій. Перевірки та аудит здійснюються на основі матеріалів, що надаються ВНЗ, у тому числі й доповідей самооцінювання. Вибираючи експертів, агенція орієнтується на їх досвід і кваліфікацію, місце роботи, спеціалізацію, прагне підтримувати гендерну й етнічну рівність експертів. Агенція не запрошує спеціально експертів з-за кордону, але інколи залучає іноземних фахівців до оцінювання академічної інфраструктури [2, 303].

Результати роботи агенції вміщуються у доповіді, що публікується. Вона містить інформацію про якість і стандарти, доступна у вигляді друкованого видання та в електронному вигляді на сайті агенції так само, як і решта документів щодо процедур і процесів. Агенція не має права закрити ВНЗ або програму чи відкликати фінансування. Як тільки доповідь опублікована, у ВНЗ є один рік, щоб покращити ситуацію або закрити напрям роботи. Якщо це не буде зроблено, починає діяти рада з фінансування. До складу управління агенції входить спостерігач-студент. Студенти взагалі відіграють важливу роль в оцінюванні – вони дають окрему доповідь команді зовнішніх експертів, зустріч зі студентами є обов’язковою частиною кожного візиту або аудиту [2, 303].

У Шотландії зміни у присуджуваних кваліфікаціях і кредитах, що пов’язані з вимогами Болонського процесу, регулюються законами про вищу освіту від 2001 – 2003 рр. Вони регулюють, крім того, питання структури ступенів, кредитно-трансфертної системи, забезпечення якості, додатка до диплома. Чинна система ступенів ґрунтується на трьох основних циклах. Традиційний ступінь бакалавра (перший цикл) дається після закінчення чотирьох років навчання і за умов отримання 480 національних кредитів або 240 кредитів за європейською кредитно-трансфертною системою. Магістрат можна закінчити протягом одного календарного року, отримавши 180 національних кредитів, в яких немає еквівалента в європейській кредитно-трансфертній системі. Існують і деякі винятки з цього правила, якщо у студента є професійні кваліфікації. Існує також можливість отримати кредити за іншими освітніми програмами під час переходу від програми рівня ISCED 5B (тривалість 1 – 2 роки) до програм

бакалавра [2, 306].

Для вступу до аспірантури потрібно мати ступінь магістра, але в деяких випадках студенти з дипломом бакалавра з відзнакою також зараховуються до аспірантури за узгодженням з науковим керівником. Вимоги до отримання докторського ступеня варіюються залежно від галузі дослідження, навчального закладу і виду аспірантури. Але у всіх випадках претендент на отримання ступеня повинен довести, що він здійснив оригінальний і вагомий внесок у науку. Структура шотландських докторських програм відповідає подібним програмам в університетах Англії, Уельсу та Північної Ірландії. Вона включає чотири види програм: 1) традиційна аспірантура, заснована на дослідженні; 2) аспірантура з вивченням базових дисциплін; 3) професійна аспірантура для людей, які бажають отримати наукові знання про свою професійну діяльність; 4) надання ступеня за опубліковану раніше високоякісну наукову роботу, що привернула наукову увагу та схвалена критиками [2, 307].

Докторські програми можуть включати як теоретичну підготовку, так й індивідуальні дослідження. Навчання може бути організоване до і у процесі проведення власне дослідження. Загальна тривалість навчання на денному відділенні аспірантури становить 3 – 4 роки. Заочне навчання також популярне і триває від 4 до 6 років. Аспірантів одночасно вважають як звичайними| студентами, так і дослідниками-початківцями. Дослідники-аспіранти, проте, не вважаються працівниками установи вищої освіти [2, 306].

У Шотландії не існує універсальної моделі навчання за програмами, що приводять до набуття певного ступеня. Умови визначаються ВНЗ-партнерами індивідуально. Усі ВНЗ і програми використовують шотландську систему кредитів і кваліфікацій, яка визначає програми і кваліфікації відповідно до їх описів, кількості і рівня кредитів. З 2001 р. шотландська система кредитів і кваліфікацій зіставляється з європейською кредитно-трансфертною системою, при цьому два шотландські кредити прирівнюються до одного європейського. Майже всі ВНЗ видають додаток до диплома, який містить усю інформацію відповідно до загальноєвропейських вимог. Проте, дизайн додатка розробляється кожним ВНЗ індивідуально. Додаток включає опис системи шотландської національної вищої освіти [2, 307].

Щодо зовнішнього оцінювання, то рада фонду післядипломної та вищої освіти Шотландії відповідає за оцінку якості навчання в державних установах. Безпосередньо зовнішнє оцінювання здійснюється агенцією із забезпечення

якості. У Шотландії звертають особливу увагу на участь студентів в оцінюванні ВНЗ. ВНЗ проводять внутрішнє оцінювання предметів відповідно до вказівок фонду післядипломної та вищої освіти Шотландії. Ступені й інші кваліфікації належать ВНЗ, а не уряду. ВНЗ визначають, які ступені привласнюватимуть, а уряд ретельно перевіряє, чи відповідають заклади певним вимогам, перш ніж наділити їх правом надання ступенів. Крім того, якість коротких навчальних програм вищого рівня перевіряється королівською інспекцією у справах освіти. Низка коледжів також отримує акредитацію ступенів від ВНЗ-партнерів [2, 308].

Висновки. Функціонування університетського сектора вищої освіти Великобританії визначається регіонально, при цьому одні закони діють в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, інші – у Шотландії. Хоча в організації навчальної, наукової, адміністративної діяльності університети насамперед використовують національний досвід, ВНЗ Великобританії орієнтуються і на європейську практику функціонування університетів, зокрема у Великобританії активно реформується кредитно-трансфертна система і додаток до диплома з метою більшої відповідності європейським зразкам. Великобританія бере активну участь у програмі європейської студентської мобільності Erasmus, завдяки високим стандартам навчання щорічно приймає більше студентів з європейських країн, ніж відправляє сама.

Університети Великобританії дуже автономні й самостійні в ухваленні рішень щодо необхідності проведення реформ, їх обсягів і методів, у питаннях розробки спільних навчальних програм, у виборі присуджуваних ступенів і дипломів, процедур оцінювання якості, при цьому визнається бажання зберегти національні особливості університетського сектора. У складі університетів великою самостійністю у вирішенні академічних, наукових, адміністративних і фінансових питань відзначаються підструктури. Значна увага приділяється процесу забезпечення якості, при цьому у процесі оцінювання важливу роль відіграють студенти.

Загалом система британської вищої освіти віддає перевагу академічної якості й відбору студентів перед забезпеченням широкого доступу та різним формам удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Eustace R. United Kingdom / Encyclopedia of higher education / Burton R. Clark, Guy R. Neave. – 1992. – Perganon Press Ltd, – 2530 p.
2. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process. – Eurydice, 2007. – 350 p.

3. Moodie, Graeme C. United Kingdom /International higher education: an encyclopedia / edited by Philip G.Altbach. – Garland – New York&London: Garland Publishing Inc., 1991. – 1165c. – С. 825 – 836.

4. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом : учеб. пособие / В. А. Капранова. – Мн. : Новое знание, 2004. – 222 с.

УДК 378.014.12:316.444.5

І.О. Сандригайло
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ

У статті була зроблена спроба надати загальну характеристику академічній мобільності студентів в умовах Болонського процесу на прикладі Франції, країни, яка була одним з ініціаторів процесу створення загальноєвропейського простору вищої освіти.

В статье была сделана попытка дать общую характеристику академической мобильности студентов в условиях Болонского процесса на примере Франции, страны, которая была одним из инициаторов создания общеевропейского пространства высшего образования.

A general description of students academic mobility in the conditions of the Bologna process was done in this article on the example of France, country, which was one of initiators of creation the European higher education area.

Постановка проблеми. Академічній мобільності студентів, викладачів та адміністративного персоналу ВНЗ у межах Болонського процесу надається велике значення. Під академічною мобільністю в європейській вищій освіті розуміють надання можливості студентам, викладачам та адміністративному персоналу ВНЗ “переміщатися” з одного європейського ВНЗ в інший з метою обміну досвідом, отримання нових знань і компетенцій, які неможливо набути за місцем навчання або основної роботи.

У реалізації цих завдань значну роль відігравала саме університетська освіта: “Як і в далекі перші роки їх історії, університети заохочують мобільність серед викладачів і студентів” [1, 58]. Ця установка дістала розвиток у Сумісній декларації чотирьох міністрів освіти (Сорбонна, 1998): “Відкритий європейський простір вищої освіти несе незліченні перспективи, безсумнівно, що поважають нашу різноманітність, але й вимагають, з другого боку, постійних зусиль щодо усунення перешкод і створення умов для навчання, які посилять мобільність і зміцнять співпрацю” [2]. Там же наголошується, що “як на першому рівні вищої освіти, так і на другому студентів варто заохочувати проводити щонайменше один семестр в університетах за межами своєї країни. Водночас усе більше

викладачів і дослідників повинні працювати в європейських країнах, крім власної" [2].

У Болонській декларації (1999) академічна мобільність розглядається як один із чинників формування європейського простору вищої освіти. Отже, головне завдання університетського сектора освіти – сприяти академічній мобільності за рахунок подолання перешкод ефективному здійсненню свободи пересування, приділяючи особливу увагу:

- для студентів – доступу до ВНЗ і відповідних послуг;
- для викладачів, дослідників та адміністративного персоналу – "визнанню і підтвердженню періодів, проведених в європейських країнах, з метою наукових досліджень, викладання і перепідготовки, не порушуючи їх статусу і законних прав" [4, 103].

Академічна мобільність, таким чином, дозволяє різним учасникам освітнього процесу досягти певної власної мети і задовольнити низку потреб. Для студентів від'їзд в інший університет передбачає кілька цілей: освоєння нових знань із різних галузей; отримання конкретних специфічних знань; ознайомлення з науковими та освітніми традиціями, які зберігаються і розвиваються в різних установах, регіонах, країнах; ознайомлення з культурою іншого регіону або країни; пошук кращих умов навчання і роботи; прагнення ознайомитися з цікавішими перспективами [3].

Актуальність зазначеної теми визначається кількома обставинами. По-перше, Франція є ініціатором Болонського процесу, а також однією з перших країн, що розпочала реформу своєї вищої школи. По-друге, вища школа Франції є однією з найбільших на європейському континенті – там навчається понад 2200 тис. студентів, щорічно випускається близько 10 тис. докторів наук. По-третє, 19 травня 2005 року Україна приєдналася до Болонського процесу, що викликало необхідність вивчення зарубіжного досвіду реформування вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Франція – країна, що стояла безпосередньо у витоків Болонського процесу. Перші кроки реформування французької вищої школи були зроблені ще у 1999 р. В процесі дослідження було проаналізовано кілька публікацій з тематики дослідження.

Так, у статті "Реформи вищої освіти Франції" описується сутнісна та змістовна сторони реформування французької системи вищої освіти в межах Болонського процесу, тобто процесу створення загальноєвропейського

простору вищої освіти. Одним із напрямів реформування вищої школи Франції є академічна мобільність студентів.

У статті “Розвиток академічної мобільності студентів Франції в умовах безперервної освіти” подано опис умов становлення та розвитку академічної мобільності студентів Франції в системі безперервної освіти. Значна увага приділяється формуванню єдиного світового освітнього простору через зближення підходів різних країн до організації освіти і процесів навчання своїх громадян, а також через визнання документів про освіту країнами світу. Саме відкритий освітній простір сприятиме академічній мобільності студентів та професорсько-викладацького складу.

У статті “Реалізація принципів Болонської декларації: забезпечення академічної мобільності студентам Франції” здійснюється опис того, як процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер людської діяльності. Франція чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, більш наполегливо працює над забезпеченням академічної мобільності студентів.

І хоча завдяки цим працям були зроблені певні кроки до вивчення досвіду реформування французької вищої школи, цілісне системне бачення академічної мобільності студентів Франції, її реального стану і тенденцій розвитку на сьогодні відсутнє, що не сприяє виробленню раціональних та ефективних шляхів її вирішення.

Мета статті – охарактеризувати академічну мобільність студентів Франції в межах Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Однією з цілей реформ вищої освіти Франції був розвиток академічної мобільності. У 2002 р. спростилася процедура визнання освіти, отриманої студентом за кордоном. Іноземний студент тепер міг звернутися за визнанням безпосередньо у ВНЗ, минаючи консульство, що було поширено раніше. ВНЗ отримали право самостійно визнавати будь-яку вищу освіту, отриману у приватному або суспільному секторі освіти, у Франції або за кордоном. З метою популяризації французької освіти і залучення іноземних студентів ще у 1998 р. створено агентство “Edufrance”, що має широку мережу представництв за кордоном, а у 2003 р. – агентство національної ради з розвитку міжнародної академічної мобільності студентів [4]. У 2000 р. Франція виступила ініціатором плану дій для забезпечення

мобільності. Заходи щодо розвитку мобільності супроводжувалися збільшенням фінансування: утричі був збільшений фінансовий пакет схеми “Complement ERASMUS”, створені соціально орієнтовані “гранти з мобільності” (у 2004 – 2005 н. р. – 5000 дев’ятимісячних грантів по 398 євро в місяць, а у 2007 – 2008 н. р. кількість грантів збільшилась майже вдвічі) [5].

Академічна мобільність студентів у Франції в основному ускладнена через організаційні, а не фінансові причини, хоча проблеми, пов’язані з додатковою вартістю навчання за кордоном, можуть бути цілком реальними для деяких студентів. Крім того, не можна вважати за неістотний культурно-мовний бар’єр особливо для тих студентів, які меншою мірою зацікавлені в подорожах до інших європейських країн. Проте створення Національної ради з розвитку міжнародної мобільності студентів та її діяльність, що здійснюється в межах програми національної привабливості, яка була розроблена прем’єр-міністром Франції, привели до усвідомлення цих проблем і вже дозволили прийняти низку стимулюючих заходів, спрямованих на їх усунення.

Узагалі Міністерство національної освіти проводить амбітну політику в галузі вищої освіти з метою збільшення кількості мобільних студентів, особливо за допомогою політики контрактів із ВНЗ, яким автоматично пропонується діяти згідно з цим напрямом. Починаючи з 2000 р., національна схема підтримки студентів у галузі вищої освіти посилювалась такими чинниками:

- збільшенням у три рази фінансового пакета схеми “ERASMUS top-up”: для кращого розвитку студентської академічної мобільності Міністерство освіти ввело у 1989 р. спеціальне фінансування, назване “ERASMUS – додаткове”, оскільки така підтримка означає доповнення до грантів, що надаються схемою ERASMUS Європейського союзу і французьким студентам, відібраним для такого обміну, яке з 2000 р. збільшилось утричі і на 2003 р. становило 4,5 млн євро, з 2009 по 2013 рр. фінансування програми збільшено майже на 50%;
- створенням “грантів для мобільності”: цей новий, соціально орієнтований вид гранта, створений у 2001 р., призначається студентам, які отримують вищу освіту, за соціальними критеріями і дає змогу виїхати і навчатися за кордоном, особливо в Європі по лінії професійної підготовки. Якщо у 2002 р. було виділено 36000 грантів по 384 євро в місяць, то на 2003 р. планувалося надати 45000 грантів у місяць по 389 євро, що означає збільшення фінансування на 25%, а у 2007–2008 р. майже на 45% [9].
- поступовим розширенням права на отримання соціально

орієнтованих грантів на вищу освіту, які все ще виплачуються під час навчання в Європі; вони даються студентам п'ятих курсів, починаючи з 2002 – 2003 академічних років. Студенти, які отримують соціальні гранти, їх зберігають, якщо виїжджають і продовжують навчатися у країнах-членах Ради Європи, оскільки це навчання приводить до отримання національного вченого ступеня вищої освіти. Цей принцип відображає Європейська угода Ради Європи від 12 грудня 1969 р., підписана і ратифікована Францією 11 вересня 1970 р., яка стосується збереження грантів під час виїзду студентів за кордон для продовження освіти [5].

Загальний підхід до студентів, які знаходяться у скрутному матеріальному положенні, визначає систему грантів, що отримуються з різних програм, дозволяє забезпечити велику академічну мобільність молодих людей скромного достатку і тим самим сприяє демократизації процесу академічної мобільності студентів. Мобільність таких грантів, що забезпечується французьким законодавством, дозволяє підвищити зацікавленість до навчання за кордоном серед студентів.

Основні чинники, які визначають мобільність професорсько-викладацького складу, меншою мірою мають фінансовий характер. Подорожі за кордон і викладання там навіть протягом обмеженого часу також пов'язані з необхідністю надолужувати навчальний матеріал, що часто призводить до виникнення проблем із без того вже жорстким графіком та означає перерву в поточній науковій роботі. Проте в межах угоди між університетами або іншими ВНЗ уже з'явилася можливість розв'язувати багато з цих проблем на основі взаємообміну.

У недавньому минулому для полегшення мобільності викладачів були розширені можливості, що даються професорсько-викладацькому складу та управлінському персоналу, зокрема за допомогою тимчасового відрядження за кордон. Увага до підвищення мобільності викладачів спричинила формування принципу доданої вартості (до 1 року) під час розрахунку вислуги років викладачів-дослідників і старших викладачів, що значно підвищило мобільність у ВНЗ і дослідницьких організаціях держав-членів Європейського співтовариства. Йдеться про те, щоб забезпечити необхідні можливості для професійного і кар'єрного зростання завдяки міжнародному чиннику, який береться до уваги під час управління професійним розвитком [7]. Крім того, кілька ВНЗ вирішили (за рахунок власних коштів, виділених на експлуатаційні

витрати) дати змогу своєму управлінському персоналу скористатися практикою обміну досвідом на міжнародному рівні чи то в межах програм ЄС, чи то в більш загальних межах своєї інституційної міжнародної політики за допомогою підписання угод з іноземними освітніми установами та їх партнерами.

Для іноземних студентів, які навчаються у Франції, призначений широкий вибір грантів: відповідно до цифрових оцінок фінансовий пакет, що надається Міністерством закордонних справ приблизно 23000 претендентам, у рік становить близько 91,5 млн євро, разом із низькою вартістю навчання у французьких університетах [6].

Для надання ефективної допомоги іноземним студентам була створена Національна Рада з розвитку міжнародної академічної мобільності студентів для аналізу існуючого стану і висунення пропозицій щодо його поліпшення. Держава вже розвиває систему окремих інформаційних пунктів, щоб позбавити іноземних студентів багатьох адміністративних турбот; посилена увага до таких студентів в університетах разом з інноваційними акціями, що проводяться, де іноземний студент отримує фінансову підтримку згідно із 4-річним контрактом; нарешті, останнім часом були пом’якшені умови в’їзду і проживання студентів і стажистів, які прибувають з держав-не членів Європейського союзу.

Стратегія допомоги студентам ґрунтується на справжній інформаційній політиці, що формується навколо освітньої пропозиції на національному рівні за участі Агентства “Едуфранс”, що склало нещодавно каталог французьких освітніх пропозицій і послуг, так званий “e-France”, а також на розвитку у ВНЗ спеціальної освітньої пропозиції для іноземних студентів [8].

Висновки. Франції вдалося в достатньо стислий термін створити адекватну завданням Болонського процесу правову базу. Прозорість ступенів, зіставність дипломів з активною позицією Франції на світовому освітньому ринку зробили її систему вищої освіти більш привабливою, доказом чого є неухильне зростання питомої ваги іноземних студентів (на 0,5–1% у рік), що почалося у 1998 р.

Упровадження реформ здійснюється у Франції в достатньо “м’якій” формі. Зацікавленість реалізацією принципів Болонського процесу, якщо не враховувати переслідуваних ним цілей на європейському рівні, пояснюється, на наш погляд, тим, що для формування єдиної Європи він дає змогу кожній країні здійснювати необхідні зміни, які важко реалізувати лише на національному рівні. Тим самим він генерує необхідний імпульс для інших країн-учасниць

Болонського процесу.

З цієї точки зору приклад Франції має по-справжньому важливе значення. Спочатку болонські принципи створили певне напруження і дещо вивели французьку систему зі стану рівноваги. Таке положення справ мало свою перевагу: воно призвело в рух сили, що залежать як від бажання дійових осіб (освітніх установ і студентів), так і розширюють їх можливості в реалізації освітніх послуг на європейському рівні.

Отже, розглянувши академічну мобільність студентів на прикладі Франції, можна стверджувати, що французька система вищої освіти зробила вагомий внесок у розвиток академічної мобільності студентів ВНЗ.

Україні як країні-учасниці Болонського процесу не завадило б вивчити та проаналізувати методи забезпечення академічної мобільності студентів ВНЗ Франції, щоб, узявши все найкраще із французької системи вищої освіти, забезпечити українським студентам ВНЗ гідний рівень академічної мобільності.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у більш ґрунтовному аналізі академічної мобільності студентів у межах Болонського процесу, у визначенні конкретних шляхів реалізації академічної мобільності в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех В. На шляху до європейського простору вищої освіти / В. Бех // Пам’ять століть. – 2005. – № 2. – С. 57–62.

2. Бринёв Н. С. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Электронный ресурс] / Н. С. Бринёв, Р. А. Чуянов // Ассоциация «Профессионалы за сотрудничество». – 2006. – С. 1 – 2. – Режим доступа к журналу:

http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.html.

3. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляєва // матеріали VI щорічної міжнародної конференції [“Розбудова менеджмент-освіти в Україні”], (Дніпропетровськ, 17–19 лют. 2005 р.). – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – С. 76 – 81.

4. Дмитриченко Н. Ф. Болонский процесс: принципы едины, пути реализации различны / Н. Ф. Дмитриченко // Сучасна освіта. – 2007. – № 11. – С. 100 – 111.

5. Зінченко Т. В. Болонський процес і модернізація вищої професійної освіти Австрії / Т. В. Зінченко // Болонський процес в Україні. Проблеми освіти. Вип. 45. – Ч. І. – С. 9–16.

6. Зновенко Л. В. La mobilité académique des étudiants en France: problèmes et perspectives / Л. В. Зновенко // Research on Academic Mobility: An overview, list of researches and bibliography. – The University of Turku, Finland, 2006. – С. 42 – 47.

7. Кудін А. Реалізація в Україні принципів і завдань Болонського процесу: забезпечення мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування / А. Кудін // Вища школа. – 2006. – № 1. – С. 27–34.

8. Розина Н. М. Реализация принципов Болонской декларации: обеспечение академической мобильности студентам Франции / Н. М. Розина // Инновации в образовании. – 2005. – № 6. – С. 5 – 20.

9. Сарайкин Д. В. Реформы высшего образования во Франции [Электронный ресурс] / Д. В. Сарайкин. – Режим доступа:
www.nsu.ru/sss/docs/history15.doc.

УДК 378.09:63(438)

Ю.О. Соколович-Алтуніна
Сумський державний педагогічний університет

РЕСТРУКТУРИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА (2005-2009 рр.)

У статті аналізуються процеси реструктуризації вищої освіти в Польщі на початку XXI століття, пов'язані зі вступом країни до Євросоюзу та прийняттям нової редакції Закону про вищу освіту; простежується генеза польської аграрної освіти; здійснюється порівняльний аналіз напрямів навчання в галузі сільського господарства України та Республіки Польща.

В статье анализируются процессы реструктуризации высшего образования в Польше в начале XXI столетия, связанные со вступлением страны в Европейский Союз и принятием новой редакции Закона о высшем образовании; прослеживается генезис польского аграрного образования; осуществляется сравнительный анализ направлений обучения в области сельского хозяйства Украины и Республики Польша.

The author describes the peculiarities of restructurization of higher agrarian education in the Republic of Poland in early 21st century that are closely connected with the country's joining the European Union, gives a short historical account of the genesis of Polish higher agrarian education, offers the comparative analysis of the fields of study in the sphere of agriculture Ukraine and the Republic of Poland.

Постановка проблеми. Аграрна освіта є важливою складовою системи вищої освіти, оскільки вона має сприяти відтворенню кадрового потенціалу сільськогосподарської галузі, забезпечувати високу якість підготовки фахівців, безпосередньо впливати на оптимальне розв'язання проблем агропромислового комплексу, які знаходяться на вістрі економічної політики України. Досвід країн зарубіжжя у цій сфері становить інтерес для дослідників-компаративістів, причому на особливу увагу заслуговує система підготовки фахівців-аграріїв у Польщі, яка відповідає запитам сучасного ринку праці в розвинених європейських країнах. Тому *актуальність* обраної теми не викликає сумнівів.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом проблеми вищої аграрної освіти в Україні досліджували Л.В. Барановська (2005), Л.Л. Білан (2007), К.О. Богатирьов (2002), М.М. Бондар (2007), С.В. Виговська (2006), О.В. Клочко (2004), Н.І. Кожемякіна (2006), І.В. Ляшенко (2007), О.С. Малюга (2007), Л.І. Новицька (2008), В.І. Свистун (2007),

О.В. Шмирова (2004). Проте особливості функціонування цієї галузі в сучасній Польщі практично не висвітлюються в українській науковій літературі. Отже, **мета статті** – ознайомити вітчизняну педагогічну спільноту з особливостями реструктуризації системи вищої аграрної освіти в Республіці Польща на початку XXI століття – процесу, який активізувався в результаті приєднання Польщі до Європейського Союзу і зумовлений сьогодні необхідністю приведення структури галузі відповідно до нової нормативно-правової бази [11].

Виклад основного матеріалу. Юридичною основою для реструктуризації системи вищої освіти в Республіці Польща став Закон про вищу освіту від 27 липня 2005 р. [8], який знівелював попередні нормативно-правові акти й запровадив чітку класифікацію інституцій вищої освіти, поділивши ВНЗ на дві групи – університетського та неуніверситетського типу. Виші університетського типу (академічні виші) мають право реалізовувати навчальні програми, які відповідають рівню *ISCED 5A*, включно з програмами I циклу, спрямованими на здобуття бакалаврського ступеня (ліценціат або інженер) і/або з програмами II циклу, спрямованими на здобуття диплома магістра чи його еквівалента, а також з аспірантськими програмами (*ISCED 6*). Виші неуніверситетського типу (неакадемічні виші) надають освіту за тими самими програмами, але не мають права відкривати аспірантури. До групи ВНЗ неуніверситетського типу відносяться також вищі професійні школи, які з'явилися в Польщі згідно з реформою освіти 1999 року і мають право надавати кваліфікацію бакалавра (ліценціата).

Для того щоб визначити питому вагу аграрних вишів у розмаїтті вищих навчальних закладів, звернемося до аналітичного видання під егідою польського підрозділу інформаційної освітньої мережі *EURYDICE*, яке констатує, що станом на 2006–2007 н. р. у Республіці Польща функціонувало 8 сільськогосподарських ВНЗ, де навчалося 92000 студентів [6, 50]. Це становить 4,8% від загальної кількості студентів усіх вишів Польщі, у тому числі вишів неуніверситетського типу та приватних навчальних закладів [6, 50].

Детально проаналізуємо, насамперед, структуру вищої аграрної освіти в Польщі. Згідно з інформацією, розміщеною на сайті Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща, до переліку державних аграрних ВНЗ внесено тільки 6 вишів [5], хоча ще наприкінці 2008 р. їх було 7. Виявляється, що зі списку вилучено назву Сільськогосподарської академії в Щецині, яка в результаті об'єднання з Щецинською політехнікою стала складовою новоутвореного

Західнопоморського технологічного університету [1]. Таким чином, у реєстрі аграрних університетів на сайті Міністерства науки і вищої освіти станом на січень 2009 р. залишаються Головна школа сільського господарства у Варшаві, Технологічно-природничий університет Яна та Анджея Снядецьких у Бидгощі, Аграрний університет ім. Гуно Коллонтая у Кракові, Природничий університет у Любліні, Природничий університет у Познані, Природничий університет у Вроцлаві. Цікаво, що на інформаційному освітньому порталі «Напрями навчання» (*Kierunki Studiów*) у розділі «Державні аграрні виші» є інформація про 8 академічних аграрних навчальних закладів, оскільки до переліку додано Подляську академію в Седльці [10].

Розглянемо статус аграрних ВНЗ у контексті Закону про вищу освіту, де закріплено чітку взаємозалежність структури вишу та складових його офіційної назви. Так, згідно зі ст. 3 п. 3 Закону, слово «університет», доповнене «іншим прикметником чи прикметниками з метою окреслення профілю ВНЗ», може вживатися в назві вишу, організаційні одиниці якого мають право присуджувати ступені кандидата наук «із принаймні 6 дисциплін, у тому числі із принаймні 4-х дисциплін, відповідних профілю вишу» [8]. До цієї категорії можна віднести 6 вищих аграрних закладів освіти: Західнопоморський технологічний університет, Технологічно-природничий університет Яна та Анджея Снядецьких у Бидгощі, Аграрний університет ім. Гуно Коллонтая у Кракові, Природничий університет у Любліні, Природничий університет у Познані і Природничий університет у Вроцлаві.

Згідно зі ст. 3 п. 5 Закону про вищу освіту слово «академія» може вживатися в назві вишу, організаційні одиниці якого мають право присуджувати науковий ступінь кандидата наук із принаймні 2-х дисциплін [8]. Подляська академія в Седльці відноситься саме до цієї категорії. Щодо Сільськогосподарської академії в Щецині та Щецинської політехніки, то їх об’єднання (за Законом політехніка мала право «присуджувати науковий ступінь кандидата наук із принаймні 6 дисциплін, у тому числі принаймні із 4-х дисциплін у сфері технічних наук») дало цим двом вишам можливість підвищити свій статус за рахунок появи потрібної кількості вчених рад із захисту дисертацій та ввійти до університетів. Щодо Головної школи сільського господарства у Варшаві, то за своїм статусом вона, безумовно, є університетом, оскільки аспіранти навчаються в ній на одинадцяти відділах. На нашу думку, цей навчальний заклад пишається тим, що він є найстарішим аграрним ВНЗ у

Польщі, й тому зберігає свою історичну назву, отриману ще у 1919 р.

Закон про вищу освіту закріпив за Міністром науки та вищої освіти Республіки Польща право встановлювати своїм розпорядженням назви напрямів навчання, що зумовило появу Постанови від 13 червня 2006 р. Перелік напрямів складається зі 118 назв, розміщених в алфавітному порядку і не розподілених на галузеві групи. Таке унормування дало студентам змогу брати участь у програмі *MostAR*, яка стала результатом тісної співпраці аграрних вишів Республіки Польща, спрямованої на надання студентам свободи вибору навчального закладу, де вони бажають навчатися. Учасники програми мають можливість на семестр чи академічний рік перевестися до будь-якого з 9 вишів, які беруть участь у проекті. Реалізація цієї програми стала можливою завдяки співпраці адміністрації та науково-педагогічних кадрів аграрних ВНЗ щодо уніфікації переліку напрямів та стандартизації змісту підготовки фахівців-аграріїв, а також упровадження Європейської системи перезарахування кредитів.

Подальшим кроком на шляху підвищення мобільності студентів стало рішення Головної ради вищої освіти від 13 березня 2008 р., в якому Рада рекомендувала єдиний варіант перекладу на англійську мову назв напрямів навчання, установлених розпорядженням Міністра. Неможливо переоцінити важливість цього рішення для успішної участі студентів, науковців та професорсько-викладацького складу вишів у міжнародних програмах академічного обміну.

Для того щоб виявити, які напрями вважаються у Польщі сільськогосподарськими, ми звернулися до даних, розміщених на сайті Акредитаційної комісії аграрних навчальних закладів (*Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych – KAUR*). Комісію було створено для здійснення галузевої (внутрішньої) акредитації аграрних ВНЗ. Комісія залучається вишами для добровільної акредитації, послуги комісії платні. 19 травня 2006 р. на Конференції ректорів аграрних вишів було затверджено статут *KAUR*. Ті, хто підписали, були ректори 9 навчальних закладів: Подляської академії в Седльці, Аграрної академії у Кракові, Аграрної академії в Любліні, Аграрної академії в Познані, Аграрної академії в Щецині, Аграрної академії у Вроцлаві, Технологічно-природничої академії у Бидгощі, Головної школи сільського господарства у Варшаві, Університету Вармя і Мазури в Ольштині [4]. Внутрішня акредитація здійснюється з метою перевірки, чи відповідає вищий навчальний заклад стандартам акредитації, чи вживаються заходи щодо покращання якості

навчання. Це означає, що стандарти, які встановлюються галузевими комісіями, є вищими, ніж стандарти, які необхідні для того, щоб виш чи його структурний підрозділ отримав дозвіл Міністра на початок здійснення навчання.

Державна (зовнішня) акредитація, що здійснюється Державною акредитаційною комісією (*Państwowa Komisja Akredytacyjna – PKA*), на відміну від внутрішньої, є обов'язковою для всіх вишів. *PKA* виконує наглядову функцію, допускаючи чи не допускаючи до надання освітніх послуг навчальний заклад, відділ, або надаючи право здійснювати навчання на певному напрямі. Згідно зі ст. 49 п. 1 Закону про вищу освіту комісія «подає Міністрові свої рекомендації та пропозиції щодо: 1) створення вишу, надання вишу права на провадження навчання на певному напрямі та визначеному рівні навчання; 2) здійснення оцінювання навчання на певному напрямі, у тому числі навчання викладачів, а також дотримання умов здійснення навчання» [8].

Відділ сільськогосподарських, лісних і ветеринарних напрямів навчання *PKA* курує 13 напрямів: *ландшафтну архітектуру, біотехнології, лісництво, охорону навколишнього середовища, плодоовочівництво, рільництво, рибництво, обладнання для сільськогосподарського та лісного комплексу, технологію деревини, харчову технологію і харчування людини, ветеринарію, зоотехніку, товарознавство*.

У порівняльному плані наголошено, що Постановою Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» від 24.05.97 р. із подальшими змінами було затверджено перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, у т. ч. аграрних. У галузі «сільське господарство, лісництво і рибництво» (шифр 1300) затверджено 5 напрямів, за якими здійснюється навчання в аграрних ВНЗ України: *агрономія* (1301), *зооінженерія* (1302), *водні біоресурси* (1303), *лісове і садово-паркове господарство* (1304), *ветеринарна медицина* (1305) [9].

Компаративістський аналіз галузевих напрямів навчання в польських та українських аграрних вишах засвідчив, що повністю збігаються назви лише напрямів *ветеринарна медицина* і *біотехнологія,* причому останній напрям в українському міністерському переліку віднесено до іншої галузі - «інженерія». В Україні напрям *товарознавство* належить до галузі «економіка, комерція та підприємництво», тому, імовірно, він є ширшим за змістом, ніж польський

напрям з аналогічною назвою, який уважається суто сільськогосподарським. Так, *організація заготівель і товарознавство сільськогосподарської продукції* є лише однією зі спеціальностей, що включені до українського напряму *товарознавство*. Цікаво, що українському напряму *агрономія* відповідає спеціальність з аналогічною назвою, що входить до польського напряму *рільництво*.

В українському переліку, на відміну від польського, *плодоовочівництво* не виокремлено як напрям і є складовою спеціальності *плодоовочівництво і виноградарство*, що входить до напряму *агрономія.* Спеціальність *екологія й охорона навколишнього середовища* в Україні включено до напряму *екологія* , який входить до галузі «природничі науки», тоді як у Польщі *охорона навколишнього середовища* є окремим напрямом. Крім того, у польському переліку напрямів навчання фігурують такі самостійні напрями, як *харчова технологія і харчування людини* та *зоотехніка*, зміст яких корелюється зі змістом українських спеціальностей *технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, звірівництво,* а також *бджільництво,* які є складовими українського напряму *зооінженерія.* Знаменно, що в Польщі *бджільництво* не виділено навіть в окрему спеціальність. Польський напрям *рибництво* частково відповідає українському напряму *водні біоресурси*, в якому *рибництво й аквакультура* є однією зі спеціальностей поряд з такими спеціальностями як *водні біоресурси* та *експлуатація техніки промислового рибальства* та *аквакультури.*

У польському переліку наявні самостійні напрями *лісництво* та *ландшафтна архітектура*, тоді як в Україні *лісове господарство* та *зелене будівництво і садово-паркове господарство* є лише спеціальностями, що входять до напряму *лісове і садово-паркове господарство.* Крім них до напряму включені такі спеціальності, як *садово-паркове господарство, агролісомеліорація, мисливське господарство, лісова меліорація*. Натомість у Польщі спеціальність *звірівництво і мисливське господарство* є складовою напряму *зоотехніка*.

Цікавим є той факт, що ані в переліку напрямів, що міститься в розпорядженні Міністра науки та Вищої освіти Польщі, ані в переліках напрямів і спеціальностей, що розміщено на сайтах польських аграрних вишів, не виявлено спеціальностей, пов’язаних із меліорацією. Наголосимо, що аналогами польського напряму *обладнання для сільськогосподарського та*

лісного комплексу є українська спеціальність *механізація сільського господарства*, що входить до напряму *механізація та електрифікація сільського господарства*, а також спеціальність *обладнання лісового комплексу*, що входить до напряму *інженерна механіка*. Обидва напрями відносяться до галузі «інженерія». Аналогом польського напряму *технологія деревини* є український напрям *технологія лісозаготівлі та деревообробки,* який відноситься до галузі «інженерія». *Харчова технологія і харчування людини* у польському переліку є сільськогосподарським напрямом, натомість подібний український напрям має назву *харчова технологія та інженерія* і відповідно є складовою галузі «інженерія».

Яскравим свідченням реструктуризації вищої аграрної освіти в Республіці Польща після прийняття нової редакції Закону про вищу освіту стали зміни у структурі галузевих вишів. Нагадаємо, що у 2006 році статут Акредитаційної комісії аграрних навчальних закладів підписали ректори Головної школи сільського господарства у Варшаві, Університету Вармя й Мазури в Ольштині та семи аграрних академій, а станом на початок 2009 р. шість із семи колишніх академій отримали статус університетів. У «Законодавчому Віснику» від 8 листопада 2006 р. було надруковано Закон про надання нових назв деяким державним академічним навчальним закладам, згідно з яким Технічно-аграрна академія у Бидгощі була перетворена на Технологічно-природничий університет ім. Яна та Анджея Снядецьких [7], а Сільськогосподарська академія у Вроцлаві – на Природничий університет.

У “Законодавчому Віснику” від 27 березня 2008 р. було оприлюднено Постанову про надання нових назв деяким аграрним академіям, згідно з яким статус університетів отримували Аграрні академії у Кракові, Любліні та Познані. Коли закон набрав чинності, навчальні заклади стали офіційно називатися так: Аграрний університет ім. Гуго Коллонтая у Кракові, Природничий університет у Любліні і Природничий університет у Познані [3]. У “Законодавчому Віснику” від 10 жовтня 2008 р. було оприлюднено Постанову про створення Західнопоморського університету в Щецині шляхом об’єднання Аграрної академії та Щецинської політехніки, який набрав чинності 1 січня 2009 р. [2].

Висновки. Отже, процес реструктуризації системи вищої аграрної освіти в Польщі значно активізувався після прийняття у 2005 році Закону про вищу освіту, який унормував діяльність закладів освіти, керівних та дорадчих органів, створивши сприятливі умови для співпраці ВНЗ (у тому числі й міжнародної), а

також став каталізатором процесів їх об'єднання та укрупнення. Створення Акредитаційної комісії аграрних навчальних закладів стало стимулом до реалізації освітнього і наукового потенціалів вишів галузі та підвищення стандартів навчання. У зв'язку з цим постає питання щодо більш детального вивчення досвіду сільськогосподарських вишів Польщі, що й стане предметом наших подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

Akademia Rolnicza w Szczecinie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ar.szczecin.pl

Dz.U. z 2008 r. nr 180; poz. 1110 str. 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.infor.pl/skany/spis.php?rodzaj=dzu&rok=2008&num=180&poz=1110&str=0001.

Dz.U. z 2008 r. nr 52; poz. 300 str. 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://infor.pl/skany/spis.php?rodzaj=dzu&rok=2008&num=52&poz=300&str=0001.

Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kaur.sggw.pl.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=948&news_id=3610&layout=2&page=text.

The System of Education in Poland / Prepared by the Polish EURYDICE Unit in consultation with the experts from the Ministry of National Education, the Ministry of Science and Higher Education and Referent (Co-operation Fund Foundation). – Warsawa, 2008. – 60 p.

Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. Jana s Jędrzeja Śniadeckich [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.utp.edu.pl/page.php?cat=2&lang=0.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw. – 2005. – 30 sierpnia. // № 164. – Poz. 1365.

Верховна Рада України. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=507-97-%EF.

Інформаційний освітній портал Kierunki Studiów [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kierunkistudiow.pl.

Соколович-Алтуніна Ю. О. Модернізація структури вищої аграрної освіти в Польщі у контексті євроінтеграційних процесів / Ю. О. Соколович-Алтуніна // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. – 22–24 квітня 2009 р. Київ–Житомир / [за заг. ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої] – К. : КІМ, 2009. – С. 665–673.

УДК 378.14

С.О. Старченко
Сумський державний педагогічний університет

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розглядається проблема професійної підготовки вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти, визначаються основні її функції; розкривається особливість побудови навчально-тематичного плану підготовки вчителів цієї спеціальності, визначаються основні напрями його зміни і вдосконалення.

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования; определяются основные её функции; раскрывается особенность построения учебно-тематического плана подготовки учителей данной специальности; определяются основные направления его изменения и усовершенствования.

In the article the problem of professional preparation of teachers of physical culture is examined in the system of post-graduate pedagogical education, its basic functions are determined. The feature of construction of educational-thematic plan of teachers' preparation to this speciality is uncovered, basic directions of its change and improvement are determined.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти зазнає значних змін, які пов'язані зі внесенням коректив у цілі, завдання та зміст освітнього процесу. Усі ці зміни пов'язані з приєднанням України до Болонського процесу навчання, який повинен бути спрямований не на втрату кращих тенденцій і зниження національних стандартів, а на розвиток і набуття якісних ознак [2].

Відповідно готовність педагогів, а саме вчителів фізичної культури, до цих змін має формуватися не тільки у вищих педагогічних навчальних закладах, але й насамперед і в умовах післядипломної освіти, яка також підлягає реорганізації і вдосконаленню.

Підготовка вчителів фізичної культури, здатних працювати ініціативно і творчо, стає важливим завданням кожного навчального закладу. Тому виникає необхідність уносити корективи у систему підготовки та перепідготовки, а також підвищувати кваліфікації з урахуванням нових умов, що склалися в Україні [2].

Аналіз актуальних досліджень. На основі здійсненого аналізу науково-методичної літератури було з'ясовано, що система післядипломної педагогічної освіти дає можливість вирішити низку функцій у процесі фахової діяльності вчителя фізичної культури, а саме:

- ліквідація прогалин у базовій педагогічній освіті;
- оперативна переорієнтація, зумовлена змінами в освітній сфері та суспільному житті;

- підвищення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення пізнавальних інтересів і професійних потреб учителів фізичної культури;
- формування здатності не тільки обслуговувати виробничі та соціальні технології, але й здійснювати інноваційні заходи.

Тож для вирішення цих функцій учителю фізичної культури необхідно систематично підвищувати свій рівень професійної компетентності, оскільки, за даними досліджень багатьох науковців, сьогодні знання оновлюються на 15% за рік, тобто майже повністю кожні 6 років [1; 4]. Таким чином, молодий фахівець, який тільки-но здобув вищу освіту, є вже носієм застарілих знань. Тому важливим завданням базової освіти стає підготовка майбутнього фахівця до неперервної освіти – «освіти впродовж життя».

Проблема післядипломної освіти, її модернізація і вдосконалення окремих аспектів підготовки педагогів завжди була актуальною і вивчалася науковцями: Е.С. Барбіна, В.Б. Гаргай; С.В. Крисюк, Л.Я. Набока, Н.Г. Протасова (1990–1998); В.В. Вітюк, Б.А. Дьяченко, А.М. Москаленко, В.В. Олійник, Л.І. Шевчук, А. П. Соколовська, (2000–2001); С. А. Болсун, А. М. Зубко, П. І. Матвієнко, В.К. Мельник, С.І. Синенко, Л.М. Юрчук (2002–2003); С.В. Антощук, В.Ю. Арешонков, Н.І. Білик, В.М. Буренко, В. Ковальчук, О.І. Мармаза, Л.А. Пермінова, Л. Покроєва, Л.Л. Сніцар, М. Фролов (2004–2006) та ін.

Проблеми організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти, зокрема вчителів фізичної культури, за сучасних умов досліджені недостатньо і відображені у працях таких науковців: С.Д. Неверкович (1988); В.І. Гончаров, А.А. Єфімов, В.І. Жолдак, Є.П. Каргаполов, А.О. Крашенніков (1990); А.Л. Кривенцов, Н.Н. Терентьєва, Ю.М. Шкребтій (1994); Н.А. Верзіліна, І.А. Лисенко (2000); О.І. Камаєв, С.В. Свистунов (2003).

За сучасних умов різко посилилися вимоги до професійної компетентності вчителя фізичної культури, який здатний творчо мислити, оволодівати новими технологіями в системі фізичного виховання, а також виконувати спеціальні ролі та функції. Він повинен бути професійно компетентною, високоморальною, політично-лояльною особистістю [3]. Від його професійної діяльності значною мірою залежить здоров’я підростаючого покоління. Це пов’язано з тим, що вчителі фізичної культури повинні добре володіти практичними навичками навчання та демонстрації фізичних вправ; здійснювати правильне дозування

фізичних навантажень, залежно від того, яку фізичну якість вони прагнуть розвивати; на досить високому професійному рівні володіти навичками роботи з дітьми, яких за станом здоров'я потрібно віднести до спеціальної медичної групи; навичками страхування під час виконання фізичних вправ і дотримання правил техніки безпеки на уроках фізичної культури тощо. Крім того, в Україні останнім часом частіше трапляються нещасні випадки з дітьми на уроках фізичної культури, які пов'язані не тільки з підвищеним травматизмом під час фізичної підготовки, але й з окремими випадками смертності внаслідок фізичного навантаження.

Мета статті – обґрунтувати та експериментально визначити основні механізми вдосконалення професійно орієнтовної підготовки вчителя фізичної культури через систему підвищення його кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до андрагогічних принципів, навчально-тематичні плани і програми інститутів післядипломної освіти повинні бути безпосередньо зорієнтовані на інтереси слухачів і життєві ситуації, оскільки вчителі фізичної культури під час вивчення тем орієнтуються на розв'язання певних актуальних проблем, з якими вони зустрічаються у повсякденному житті, приділяють більше уваги сьогоденню.

Підвищення кваліфікації вчителів відбувається відповідно до плану-графіка, що містить два компоненти: очний і дистанційний.

Очний компонент включає настановну та екзаменаційну сесії, що відбуваються очно в інституті післядипломної педагогічної освіти. Кожна сесія триває один навчальний тиждень, розрахований на 46 навчальних годин.

Дистанційний компонент триває 4 навчальні тижні, протягом яких слухач навчається 72 години самостійно та 20 годин під керівництвом викладачів основних навчальних модулів.

Розрахунок годин: усього 184 години, з них очно – 92 аудиторні години (46+46), самостійно – 92 години (72+20).

Основним змістом навчального процесу є:

- *настановна сесія*: вхідне діагностування, настановні й оглядові навчальні заняття, конференція слухачів з обміну досвідом роботи;
- *дистанційний компонент*: самостійна робота слухачів, написання випускної творчої роботи (проекту), індивідуальні та групові консультації, індивідуальні навчальні заняття;
- *екзаменаційна сесія:* оглядові заняття, педагогічна практика, поточний

контроль, вихідне діагностування, захист випускних творчих робіт (проектів).

Якщо розглянути навчальний план підвищення кваліфікації фахівців фізичної культури, то він розроблений на основі типового навчального плану, рекомендованого Міністерством освіти і науки України (Лист Міністерства освіти і науки України № 14/18.-2-1199 від 26.05.05.) [5]. Навчально-тематичний план визначає перелік тем та обсяг навчального матеріалу, який необхідно засвоїти слухачу курсів підвищення кваліфікації. Його структура є модульною, оскільки містить три основні модулі як логічно завершені одиниці навчальної інформації: соціально-гуманітарний, професійний, діагностико-аналітичний [5].

Кожен з цих модулів, крім діагностико-аналітичного, складається з інваріативної (70% годин від загальної кількості) і варіативної (30% годин) частин. Інваріативна складається з тем, які є обов'язковими для кожної категорії слухачів, варіативна – зі спецкурсів і факультативів, які обираються вчителями довільно. Зміст варіативної частини як соціально-гуманітарного, так і професійного модулів визначається відповідно до регіональних умов, запитів і пропозицій слухачів, можливостей закладів освіти.

На нашу думку, співвідношення годин варіативної та інваріативної частин потрібно змінити на користь першої, тобто варіативна повинна становити 60% годин від загальної кількості, а інваріативна – 40% годин. Це дасть учителю фізичної культури більш широкі можливості щодо вибору спеціальних дисциплін, які будуть корисні у подальшій роботі.

Тому в основу експериментальної методики було покладено збільшення кількості годин варіативної частини, яка дасть фахівцеві змогу самостійно визначати ті дисципліни, в яких він буде вдосконалювати як теоретичні, так і практичні вміння і навички.

Якщо говорити про професійний модуль, то до нього варто включати не тільки методику викладання, планування або контролю, але й практичні заняття з методики навчання певних спортивних рухів (легка атлетика, гімнастика, плавання, спортивні ігри тощо), які входять до шкільної програми, а також блок медико-біологічних дисциплін (анатомія, фізіологія, біомеханіка, метрологічний контроль, морфологія, гігієна).

Саме тому одним із завдань роботи ми визначили створення узагальненої моделі організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, дослідження якої дозволить виявити загальні особливості функціонування процесу навчання як цілісної відкритої системи.

Отже, під час аналізу навчального плану підготовки вчителів фізичної культури в системі післядипломної освіти було встановлено, що тематика дисциплін не відображає сучасного запиту для вдосконалення фахової підготовки вчителя фізичної культури, а саме: відсутні змістовні модулі дисциплін, які вдосконалюють: травмо-профілактичну підготовку вчителя; безпеку занять під час проведення уроків фізичної культури; профілактику передозувань навантажень; здійснення медико-біологічного контролю та самоконтролю; а також сучасне уявлення про можливість використання інформаційно-комунікативних технологій у системі фізичного виховання учнів.

Під час зіставлення галузевих стандартів підготовки вчителя фізичної культури і навчальних планів Інституту післядипломної педагогічної освіти м. Суми були виявлені прогалини у вищеназваних модулях, які забезпечені такими дисциплінами: біомеханіка, метрологічний контроль, методологія наукових досліджень у фізичній культурі та спорті.

На основі цього нами було запропоновано і впроваджено в систему післядипломної педагогічної освіти вчителів фізичної культури дисципліни професійно орієнтовного циклу з подальшим їх вивченням (біомеханіка, метрологічний контроль, методологія наукових досліджень). Було доведено їх важливість і необхідність для вчителя фізичної культури.

Знання біомеханіки фізичних вправ і спорту дадуть змогу фахівцю фізичної культури знайти відповідь на одне з головних питань педагогіки: «Чому вчити?», а також здійснювати чіткий аналіз техніки рухової діяльності людини і робити позитивне перенесення на спортивну діяльність; відтворювати та пояснювати процеси, які забезпечують рух людини, і прогнозувати її подальшу діяльність; складати оптимальні системи дозування фізичних навантажень для її використання як у сфері фізичного виховання, так і у спортивній діяльності; здійснювати якісний аналіз діяльності систем, які забезпечують статику і динаміку фізичних і спортивних вправ; оптимізувати розвиток фізичних якостей за рахунок тестового моніторингу та відповідного добору спеціальних вправ; опановувати систему відтворення всіх рухових умінь і навичок, залежно від опорно-рухового апарату та фізичної підготовленості; забезпечувати своїх учнів необхідними знаннями, пов’язаними зі спеціальним фізичним удосконаленням власної рухової діяльності; розроблювати структуру, яка технічно забезпечить підготовку людини до фізичної діяльності; описувати всі явища, що пояснюють рухову діяльність людини в різних середовищах;

прогнозувати розвиток рухової діяльності людини у процесі багаторічної підготовки з різних видів спортивної діяльності.

Знання метрологічного контролю та методології наукових досліджень дадуть фахівцю фізичної культури змогу кількісно оцінювати методи вимірювань, а також результати спортивної діяльності учнів; користуватися методами вимірювання і засобами реєстрації параметрів вимірювання у фізичному вихованні та спорті; проводити тестування параметрів рухової діяльності та функціональних станів учнів у фізичному вихованні та спорті; здійснювати статистичний аналіз кількісних параметрів вимірювання; проводити експертну оцінку діяльності людини у фізичному вихованні та спорті, а також використовувати методи метрології в науковій діяльності.

Провівши дослідження (тестування фахової компетенції) серед учителів фізичної культури (n=165 респондентів), було виявлено залишковий рівень знань з деяких питань цих дисциплін за 100-бальною шкалою, який міг відповідати високому, вищому за середній, середньому, нижчому за середній, низькому та дуже низькому рівню підготовленості (табл. 1).

Таблиця 1

Результати тестування вчителів фізичної культури з професійно орієнтовних дисциплін

Рівень підготовки	Потрібна кількість відпо-відей (%)	НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ					
		Біомеханіка		Методологія наукових досліджень		Метрологічний контроль	
		Кількість респонденті в (%)	Ранг	Кількість респондентів (%)	Ранг	Кількість респондентів (%)	Ранг
Високий	100–90	0,6	5	1,2	6	1,8	6
Вищий за середній	89–80	0	6	16,4	4	17	4
Середній	79–70	3,6	4	26,1	2	23,6	2
Нижчий за середній	69–60	12,7	3	27,3	1	26,7	1
Низький	59–50	26,7	2	17,6	3	20	3
Дуже низький	49–1	56,4	1	11,5	5	10,9	5
Максимально можлива кількість відповідей		54		40		39	
Хср. ± δ		26,6 ± 5,26		26,2±4,7		24,63 ± 5,04	

Як видно з табл. 1, рівень підготовки вчителів є досить низьким. Середня кількість відповідей за тестами становила: з біомеханіки Хср. = 26,6±5,26, що визначає дуже низький рівень підготовленості; з методології наукових досліджень Хср=26,2±4,7 низький рівень компетентності; з метрологічного контролю Хср=24,63±5,04 і визначає нижчий за середній рівень підготовленості. Також були встановлені ранги, які відображають кількість осіб відповідного рівня. Також можна зазначити, що за трьома дисциплінами домінує кількість учителів (І ранг) з нижчим за середній та дуже низьким рівнем підготовленості.

Виходячи з важливості цих дисциплін у професійній діяльності фахівця фізичної культури, їх необхідно не тільки включати до навчального плану, але й учитель повинен активно та свідомо їх вивчати.

У процесі підготовки зрілої людини потрібно дотримуватися андрагогічних принципів, ураховувати орієнтири навчання, що сформувалися у сучасній педагогіці, які дозволяють скоротити й оптимізувати навчальний процес у системі післядипломної освіти вчителів, сутність яких полягає у такому [3]:

1) переміщення акценту у навчанні вчителів із засвоєння знань на розвиток здібностей до творчого мислення;

2) послідовний і поступальний перехід до навчання зі стратегії «від знання до проблеми» до стратегії «від проблеми до знання»;

3) створення дидактичних і психологічних умов для усвідомлення навчання й активного залучення вчителів до цього процесу;

4) озброєння вчителів методологією творчого перетворення інформації;

5) розвиток пізнавальних мотивів безкорисливого пошуку знань;

6) формування професійно-педагогічного мислення шляхом реалізації цілісного, інтеграційного підходу до навчання.

Отже, саме післядипломна освіта є тією мобільною ланкою неперервної освіти, яка здатна задовольнити потреби педагогів, скоригувати їх діяльність у напрямку оновлених знань, умінь, ціннісних орієнтацій відповідно до вимог часу.

Висновки. Одним із напрямів розв’язання проблеми підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури є інтегративний підхід до навчання дорослих, з допомогою якого можна здійснювати підготовку фахівців у науковому, навчальному і науково-методичному напрямах і передбачати об’єднання в одному курсі тем різних навчальних предметів широким дисциплінарним підходом, що уможливить навчання за інтегративними блоками, які відображають різні аспекти загальної та професійної

компетентності фахівця фізичної культури.

Стратегія розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури повинна передбачати оновлення змісту освіти відповідно до сучасного розвитку науки, техніки і технологій в освітній галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Буренко. – К., 2005. – 24 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, – 2004. – 384 с.

3. Курдюков Б. Ф. Модернизация учебного процесса в вузе физической культуры / Б. Ф. Курдюков // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 8. – С. 16 – 17.

4. Подобед В. И. Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.

5. Типові навчальні плани та анотовані програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної середньої освіти : метод. реком. для інститутів післядипломної педагогічної освіти / за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2005. – 60 с.

УДК 004:147–057875+81’246.2

Л.В. Товчигречка
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВІСТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема формування білінгвістичних умінь студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій; виокремлено методи навчання мов, які сприяють упровадженню засобів мультимедіа в навчальний процес; проаналізовано деякі види програмного забезпечення, їх ефективність під час формування вмінь білінгвізму.

В статье рассматривается проблема формирования билингвистических умений студентов высших учебных заведений средствами информационных технологий; выделены методы обучения языками, способствующие внедрению средств мультимедиа в процесс обучения; проанализированы некоторые виды программного обеспечения, их эффективность во время формирования умений билингвизма.

The publication is dedicated to the problem of the process of students’ bilingual scills formation by use of multimedia technologies. The language teaching methods which facilitate the introduction of multimedia means of teaching into educational process are distinguished. Some types of the software and their efficiency in the students’ bilingual scills formation are analyzed.

Постановка проблеми. Важливою характеристикою вітчизняної освітньої галузі сьогодення є тенденція до активізації міжнародних зв’язків та входження у світовий освітній простір. Цей процес передбачає уніфікацію академічних ступенів, освітніх програм, способів оцінювання та певною мірою навчальних

планів. Названі тенденції, у свою чергу, обгрунтовують необхідність поліпшення мовної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Адже в умовах сучасного мультикультурного освітнього та професійного середовищ ефективна самореалізація фахівця у прямо залежить від його мовленнєвих та комунікативних умінь. Сучасний ринок праці потребує фахівців із досконалим знанням мов та навичками професійного перекладу інформації з різних галузей знань. Тож усе більшого значення набуває досконале, грамотне володіння рідною та другою (іноземною) мовою.

Як відомо, у вищих навчальних закладах перевага віддається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, гнучкості, варіативності, критичності мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників є сьогодні нові інформаційні технології, зокрема засоби мультимедіа [3]. Актуальним є використання мультимедійних засобів навчання і під час викладання мов, оскільки політика освітніх систем у галузі вивчення мов спрямовується не тільки на те, щоб молодь вивчала якомога більше мов, але й на розвиток тих умінь, що дозволяють бути мобільними, поінформованими, де мова є засобом донесення інформації насамперед через мультимедійні канали.

Аналіз актуальних досліджень. Серед вітчизняних та зарубіжних учених питання застосування мультимедійних технологій у навчанні досліджували: В. Афанас'єв, Ю. Батурін, Д. Белл, В. Биков, Р. Бріен, Н. Вінер, Р. Гуревич, А. Девід, М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Землянова, М. Мазур, П. Росс, А. Урсул, В. Шолохович та ін.

Проблема вдосконалення дидактичних основ мовної підготовки студентів завжди була і залишається актуальною. Її розглядають такі науковці, як: В. Артемов, А. Басіна, В. Гатальська, П. Гевал, О. Грецька, Є. Гульбинська, В. Демкін, М. Дем'яненко, Є. Дмитрієва, І. Зимня, Л. Карась, І. Комков, О. Крюкова, О. Кужель, К. Лазаренко, С. Ніколаєва, Ч. Річардз, Г. Рогова, П. Сердюков, М. Уоршауер, Л. Щерба та інші.

Однак питання застосування сучасних засобів мультимедіа у процесі формування білінгвістичних умінь не знайшло широкого відображення у наукових працях.

Метою статті є розглянути дидактичну ефективність мультимедійних засобів навчання у процесі формування білінгвістичних умінь студентів.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося, набуття dмінь двомовності на сучасному етапі є гострою необхідністю для самореалізації особистості в оптимальних умовах. Виникає потреба е виокремленнs ефективних методів та засобів розвитку двомовних (білінгвістичних) умінь випускників вищих навчальних закладів. Оскільки саме англійська є мовою міжнародного спілкування, то ми розглядаємо її засвоєння паралельно з удосконаленням навичок спілкування рідною (українською) мовою.

Відзначимо, що, вживаючи синонімічні терміни «білінгвізм», або «двомовність», ми маємо на увазі володіння двома мовами та поперемінне їх використання залежно від умов спілкування [1].

Виходячи із класифікації двомовності (У. Вайнрайх), зазначимо, що предметом розгляду у статті є штучний білінгвізм, тобто вивчення другої (іноземної) мови в організованій формі в певному навчальному закладі на основі спеціально розроблених програм, навчальних посібників тощо.

Оскільки проблема формування вмінь білінгвізму передбачає вивчення іноземної мови, то розглянемо основні методи навчання іноземних мов і трактування ролі рідної мови в кожному з них. Аналізуючи провідні напрями навчання іноземних мов, можна помітити, що завжди дискусійним було питання ролі рідної мови у процесі засвоєння іноземної. Так, представники перекладних методів будували навчання на основі запам’ятовування та зіставлення явищ у двох мовах, застосування аналогії (Ж. Жакото, Г. Оллендорф, А. Шаванн). Поборники прямих методів боролися за повне виключення рідної мови з іншомовного навчального процесу, проте не заперечували, що в основі навчання іноземних мов лежать ті самі процеси, що й під час оволодіння рідною мовою (М. Бреаль, Г. Пауль). Комунікативний метод передбачає обмежене використання рідної мови у процесі вивчення іноземної (Ю. Пассов, У. Литлвуд). Аудіолінгвальний метод одним зі способів відбору навчального матеріалу вважає зіставлення рідної та другої мови з метою встановлення типології труднощів (Р. Ладо, Ч. Фріз). Отже, жоден із названих методів повністю не виключає використання рідної мови у процесі вивчення іноземної [7].

Проте ми розглядаємо формування вмінь білінгвізму, а це аж ніяк не передбачає використання рідної мови лише як інструменту для вивчення іноземної. Ми говоримо про паралельний розвиток двох мовних систем. Звичайно, у випадку штучного білінгвізму розвиток умінь і навичок в оволодінні двома мовними системами реалізується, виходячи з різних точок: на початку

навчальної діяльності вміння і навички системи рідної мови значною мірою вже сформовані у студентів і потребують лише вдосконалення, тоді як формування вмінь і навичок та умінь використання системи другої мови знаходиться на початковому етапі [6]. На цій стадії навчання домінантну роль у мовленні студента відігравати рідна мова. Адже студент досить міцно не засвоїв другу мовну систему і його мовлення підпорядковується аналогічним механізмам рідної мови.

На вищому етапі оволодіння іноземною мовою співвідношення між уміннями та навичками в рідній та іноземній мовах майже зрівнюється, оскільки студент однаково добре володіє обома мовними системами. При цьому студент думає тією мовою, якою говорить. На цьому етапі ми можемо говорити про паралельний розвиток та позитивний взаємовплив двох мов [6].

Кожен із зазначених етапів розвитку вмінь білінгвізму передбачає використання спеціальних методів та засобів навчання, що відповідають рівню сформованості названих умінь. Однією з провідних ознак сучасної мовної освіти є впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій, серед яких особливу роль відіграють мультимедійні засоби навчання.

Під терміном «мультимедіа» ми розуміємо такі засоби, як комп'ютерні проектори, СД-ром, спеціальні програми, Інтернет. Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіовізуальний формат, дають такі можливості, яких традиційні підручники дати не можуть. Наявність таких засобів уможливлює планування таких видів діяльності, які вносять елемент зацікавленості в навчальний процес. Вони дозволяють створити активне кероване комунікативне середовище, в якому здійснюється навчання. Взаємодія студента з комп'ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед студентом відкриваються дійсно необмежені можливості [5].

Використання інформаційних технологій у процесі вивчення мов має низку переваг:

- варіативність застосування на різних етапах навчання;
- навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;
- економне використання навчального часу;
- індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи;

- використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звука) для збагачення і мотивації до навчання, наочного та динамічного подання матеріалу;
- створення комфортного середовища навчання;
- упровадження експериментальних досліджень;
- активізація навчальної діяльності студента;
- інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації;
- формування самооцінки студентів і створення умов для самостійної роботи [4].

Усі перелічені переваги мультимедійних засобів навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти − формування мовної компетенції та мовленнєвих умінь у студентів.

Загалом програмне забезпечення, яке використовується у процесі навчання мов, можна поділити на такі види:

1. Комп'ютерні словники.
2. Електронні енциклопедії.
3. Програми комп'ютерного перекладу.
4. Автоматизовані навчальні курси з іноземної мови.
5. Комп'ютерні мовні ігри.
6. Автоматизовані тестові системи.

Ми розглянемо використання комп'ютерних словників, програм комп'ютерного перекладу та засобів мережі Інтернет.

Останнім часом мультимовні почали словники користуватися значною популярністю. Проте їх дидактична цінність у процесі формування білінгвістичних умінь часто недооцінюється. Цей засіб навчання є незамінним під час застосування лексико-перекладного методу. Ми звернули увагу на електронний словник ABBYY Lingvo 12. Цей мультимовний словник має високі якісні характеристики щодо добору та організації лексичного матеріалу. До беззаперечних переваг можемо віднести й те, що під час перекладу слова програма подає парадигму та приклади вживання цього слова, що є надзвичайно ефективним як для розширення лексичного запасу іноземної мови, так і для збагачення власне українського словника студента. Оскільки часто зустрічаються багатозначні слова, то виникає потреба у ґрунтовному аналізі контексту для вибору значення, адекватного ситуації спілкування, що, у свою чергу, сприяє формуванню глибшого «відчуття мови».

Ця програма також включає спеціальні словники за галузями знань та сферами життя, як-от: «Комп'ютери», «Лінгвістика», «Медицина» тощо, а також має опцію створення власного словника, що надає студенту навчальної незалежності. Ще однією цінною дидактичною ознакою ABBYY Lingvo 12 є можливість створення навчальних карток з індивідуальним набором слів та виразів. Додаток ABBYY Lingvo Tutor забезпечує поетапне вивчення певної групи лексики шляхом перекладу запропонованих лексичних одиниць як з іноземної на українську, так і навпаки.

Отже, мультимовні словники, зокрема ABBYY Lingvo 12, є ефективним мультимедійним засобом формування двомовних умінь студентів, оскільки забезпечують розширення лексичного запасу та глибше розуміння мовних особливостей як рідної, так й іноземної мов.

Програми комп'ютерного перекладу, наприклад PRAGMA, PROMPT, «Сократ», як не парадоксально, цікаві якраз своєю недосконалістю. Машинний переклад не забезпечує повністю адекватного відтворення змісту висловлювання, а інколи сенс його взагалі втрачається. Це є хорошим стимулом для розвитку мовної здогадки, дозволяє глибше аналізувати лексичні та граматичні структури обох мов. Названі програми, на наш погляд, доцільно використовувати застосовуючи текстуально-перекладний метод навчання мов.

Оскільки Інтернет надав спілкуванню світових масштабів, природним став той факт, що він відіграє значну роль і в мовних аудиторіях. Звернемо увагу на засоби синхронної комунікації – це Інтернет-засоби, які дають змогу спілкуватися в режимі реального часу, зокрема чат (chat).

Виділяють кілька видів навчального чату:

- чат на вільну тему (free topic chat); основне його завдання – це практика говоріння, аудіювання та письма мовою, що вивчається;
- чат, спрямований на відпрацювання певного матеріалу або дії (practice chat), наприклад, чат-інтерв'ю [8].

Чати є цінним засобом навчання спонтанного (непідготовленого) іншомовного мовлення, оскільки спілкування (усно чи у письмовому виді) відбувається в реальному часі (on-line communication) насамперед з носіями мови. Проте тут також відбувається розвиток двомовних умінь. Одним із завдань навчального чату може бути синхронний переклад на рідну мову, що активізує лексичний матеріал обох мов, ситуативне мовлення, комунікативну компетенцію.

Використовуючи у навчанні аудіовізуальний метод, доцільно звернутися до такого потужного медіазасобу як автентичні відеоролики та мініфільми з опцією субтитрування рідною мовою (creeping line). Це можуть бути рекламні ролики, спеціальні навчальні фільми чи фрагменти художніх фільмів. Сучасні Інтернет-ресурси дозволяють знайти практично будь-яку відео- та аудіоінформацію навчального змісту відповідно до теми, що вивчається. Одним з таких ресурсів є сайт телерадіокомпанії BBC (bbclearningenglish.com). Використання субтитрів уможливлює аналіз ситуативного мовлення персонажів, порівняння значень лексичних одиниць, насамперед сталих виразів та фразеологізмів рідною та іноземною мовами.

Висновки. Отже, використання сучасних інформаційних технологій у мовному навчальному процесі сприяє набуттю студентами двомовних умінь за умов доцільного відбору методів навчання мов та видів програмного забезпечення. Застосовуючи мультимедійні засоби навчання, викладач може легко обрати потрібний рівень мовної підтримки студента, надати доступ до великої кількості джерел з додатковою інформацією, використати інтерактивне спілкування. Опції використання субтитрів, транскрипції, словників, а також файли з додатковою інформацією культурного, історичного, лінгвістичного характеру забезпечують ефективне оволодіння іноземною мовою та поглиблення практичних і теоретичних знань з рідної мови. Таким чином, засоби мультимедіа підвищують активність студентів, їх мотивацію до навчання, спонукають до використання засвоєного двомовного матеріалу в конкретних комунікативних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Билингвизм и коммуникативная лингвистика // Вестник Самарской Гуманитарной академии. – 2007. − № 2. – С. 181−184. − (Философия. Филология).

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – [Вид. 2-ге, випр. і перероб.]. − К. : Ленвіт, 2002. − 328 с.

3. Сороко Н.В. Застосування мультимедійних технологій при вивченні мов у країнах зарубіжжя / Н. В. Сороко // Інформатика. − 2007. − № 3.

4. Стрикун О. С. Навчання іноземній мові шляхом використання мультимедійних технологій / О. С Стрикун // Педагогічні науки; Сучасні методи викладання (Вінницький національний технічний університет). − 2008.

5. Яценко Ю. С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным язикам / Ю. С. Яценко. − Преподаватель высшей школы в XXI веке. Международная научно-практическая Интернет-конференция, 30 марта 2007 г.

6. Hamers J. & Blanc M. Bilinguality and bilingualism. − Cambridge University Press, 1999. − 217 p.

7. Richards J. C. and Rodgers Th. S. Approaches and Methods in Language Teaching. –

Cambridge University Press, 1998. – 171 p.
8. Warschauer M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. – Multimedia language teaching, Tokyo.

УДК 374.033-053.6

Т.О. Усатих
Сумський державний педагогічний університет

ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури уточнено і конкретизовано зміст поняття "екологічна компетентність"; з'ясовано ознаки та структурні компоненти цієї характеристики, її місце в системі життєвих компетентностей особистості.

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы уточнено и конкретизировано содержание понятия "экологическая компетентность"; выяснены признаки и структурные компоненты данной характеристики, ее место в системе жизненных компетентностей личности.

The content of the notion "ecological competence" was defined and concretized on the basis of science-pedagogical literature analysis. In article the author elucidated its characteristics, structural components and place of the item in the system of competencies vital for a man..

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського та світового освітніх просторів спричинила необхідність переглянути деякі підходи до освіти і виховання молоді, проаналізувати чинники, що гальмують підвищення якості та формування життєспроможності особистості.

Традиційно мета шкільної освіти визначалася набором знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень. Натомість школа недостатньо навчає школярів ухвалювати рішення, використовувати інформаційні та комунікативні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринок праці. У результаті виникає розрив між теорією і практикою, між отриманими знаннями, уміннями та навичками і можливістю їх використання у вирішенні конкретних завдань.

Сьогодні такий підхід до освіти і виховання особистості є недостатнім. Виникла ціла низка об'єктивних та суб'єктивних чинників, що спричинили необхідність перебудови національної системи освіти. До об'єктивних чинників належить: процес розбудови інформаційного суспільства, в якому основним капіталом і головним ресурсом економіки стають знання; освіта є засобом самоорганізації, саморозвитку і самоствердження особистості, гарантією її соціального захисту та адаптації, механізмом конкурентоспроможності людини на ринку праці; орієнтація на навчання людини впродовж життя, на

безперервну освіту не тільки і не стільки як навчання чи перепідготовка кадрів, але й як процес формування в них здатності (потреби й спроможності) до самоосвіти; формування у громадян здатності до ефективної життєдіяльності у світі, якому властиві ознаки інноваційності, складності, мінливості та суперечливості; формування в європейської молоді здатності до життєдіяльності в об'єднаній Європі. Серед суб'єктивних чинників, які сприяють модернізації освіти, виділяють невідповідність реальних результатів здобуття молоддю загальної освіти власним сподіванням й очікуванням батьків, роботодавців тощо [6, 33].

У зв'язку з цим Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) проголошує освіту XXI століття освітою для людини, в якій перевага віддається вихованню компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і відповідаючи за свою діяльність. Отже, виникла необхідність переходу навчально-виховного процесу від предметно-знаннєвого підходу до компетентнісно орієнтованого, сутність якого полягає у спрямуванні процесу навчання на формуванні в учнів життєвиї компетентності через формування ключових компетентностей з різних сфер життєдіяльності (навчальної, інформаційної, комунікативної, екологічної тощо). Такий підхід має подолати прірву між освітою та життям завдяки вихованню гуманної, порядної, усебічно розвиненої особистості з чіткою громадською позицією, розумінням своєї ролі у суспільстві, високим рівнем морально-етичної, художньо-естетичної, правової та екологічної культури, здатної ефективно розв'язувати будь-які життєві проблеми як регіонального, так і глобального рівнів [3, 6].

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розроблення теорії компетентнісного підходу до освіти зробили як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Загальнопедагогічні проблеми формування компетентностей школярів розглядають Н. Бібік, С. Бондар, М. Гончарова-Горянська, О. Дахін, І. Єрмаков,О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, С. Трубачева А. Хуторськой, С. Шишов. На думку науковців і практиків, компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання

життєвих проблем, пошуку “Я” у професії, у соціальній структурі.

Сьогодні метою освіти є формування рівня соціальної зрілості учнів, достатнього для забезпечення їх автономності і самостійності в різних сферах життя. Результатом такого процесу буде формування інтегрованої характеристики людини – загальної компетентності, яка містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості і вважається однією з основних пріоритетних якостей сучасної людини.

Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В.Т. Бусела розглядає компетентність “як певну суму знань в особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний із певною галуззю; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь” [2, 445].

Отже, під компетентністю розуміють інтегральну якість особистості, яка виявляється в загальній здатності й готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, набутому у процесі навчання і соціалізації. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, то є підстави вважати, що одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

У системі компетентнісного підходу дослідники виділяють три групи основних компетентностей: ключові, тобто надпредметні (міжпредметні, життєві) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуро доцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – їх учень набуває впродовж засвоєння змісту повної освітньої галузі; предметні – їх учень набуває впродовж вивчення певного предмета [5, 66 – 67]. Більшість публікацій, які висвітлюють тему компетентнісної освіти, присвячені розгляду так званих ключових компетентностей, які проходять через усі освітні галузі й об’єднують їх в єдиний, цілісний зміст освіти. Ключовими компетентностями повинен володіти кожен член суспільства.

Радою Європи було визначено та охарактеризовано основні групи ключових компетентностей:

- соціальні, пов’язані з готовністю відповідати, бути активним в ухваленні рішень у суспільному житті, урегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;

- полікультурні, які є наслідком життя в багатонаціональному, багатокультурному суспільстві та стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо, включають контроль за виявом расизму, ксенофобії, нетолерантності;

- комунікативні, які полягають у володінні усною та письмовою комунікацією, а також передбачають, що кожна людина повинна володіти більш, ніж однією мовою;

- інформаційні, зумовлені посиленням ролі інформації в сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, розуміння переваг і недоліків їх використання, уміння здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;

- саморозвитку і самоосвіти, пов'язані з потребою та готовністю постійно навчатися як у професійній діяльності, так і в особистій та суспільній галузях упродовж життя;

- компетенції, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності [1, 42].

Деякі дослідники до наведеного списку ключових, або життєвих, компетентностей додають екологічну складову – екологічну компетентність, значення якої для України важко переоцінити. Це пов'язано із загостренням екологічних проблем в Україні, необхідністю актуалізації процесів ухвалення природобезпечних рішень і відповідальності за наслідки своєї діяльності у довкіллі. Однак, незважаючи на актуальність вищезазначених проблем, механізми та методи формування екологічної компетентності у молоді ще недостатньо розроблені у вітчизняній освіті, а традиційні методи викладання належать переважно до репродуктивної педагогіки.

З метою більш глибокого і різнобічного вивчення проблеми формування екологічної компетентності у молоді вважаємо за необхідне здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури, висвітлити сучасні погляди на невирішені питання з цієї проблеми, розкрити сутність і структуру феномена "екологічна компетентність".

Виклад основного матеріалу. Основні підходи до формування екологічної компетентності, сутність і структуру цього поняття, принципи формування, якості визначено у працях О.О. Колонькової, В.В. Маршицької, О.Л. Пруцакової, Н.А. Пустовіт, Л.Д. Руденко, Л.М. Титаренко, С.В. Шмалєй. Який же зміст вкладають дослідники в поняття "екологічна компетентність"? Існують різні

підходи до тлумачення цього терміна.

Н. Пустовіт подає таке визначення поняття “екологічна компетентність”: це здатність особистості гармонізувати задоволення своїх потреб згідно з принципами збалансованого розвитку. Оскільки вона є набутою характеристикою особистості, то в її формуванні провідну роль відіграють освіта і виховання [11, 18].

В.В. Маршицька екологічною компетенцією називає здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні ухвалювати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [7, 22].

На думку О.Л. Пруцакової, екологічна компетентність – це прояв екологічної культури в її “зоні відповідальності” (“зоною відповідальності” є така частина довкілля, в якій кожна конкретна людина здійснює власну діяльність і тому може реально впливати на її стан). Дослідниця переконливо доводить, що особливого значення для формування екологічної компетентності набуває усвідомлення особистістю власної причетності до екологічних проблем, що передбачає вибір її поведінки. А це, у свою чергу, залежить від сформованості умінь ухвалювати рішення, усвідомлюючи можливі наслідки. Учні, які не усвідомлюють особистого “внеску” ні у руйнування, ні у збереження довкілля, не відчувають власної відповідальності за його стан [10, 20].

Г.П. Сікорська, розглядаючи екологічну компетентність як одну зі специфічних характеристик екологічної особистості, найбільш близько підійшла до визначення її з позиції діяльнісного підходу. Автор розуміє під екологічною компетентністю не лише теоретичні знання, що були набуті у процесі екологічної освіти, але й здатність особистості шукати і знаходити необхідну процедуру розв’язання екологічних проблем, що виникають у процесі життєдіяльності. І це не випадково. Будь-яка компетентність передбачає здатність та готовність до певної діяльності. Поза діяльністю компетентність не проявляється.

Незважаючи на дещо різні підходи до розуміння поняття “екологічна компетентність”, більшість науковців і практиків єдині в тому, що ця характеристика особистості не зводиться ні до знань, ні до вмінь екологічного характеру. Часто можна зустріти людей, які володіють великим обсягом знань, але не вміють мобілізувати їх у потрібний момент. Отже, екологічна компетентність тісно пов’язує мобілізацію знань, умінь і поведінки, яка

зумовлена конкретною діяльністю.

Проаналізувавши дефініції, ми у своєму дослідженні прийняли таке визначення: екологічна компетентність – це інтегрована якість особистості, яка складається із ціннісно-мотиваційного, когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів, які утворюють основу для формування екологічної культури. Іншими словами, це здатність особистості до екологічної діяльності, яка ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках.

Аналіз джерел засвідчив, що більшість дослідників схильні до думки про наявність у структурі екологічної компетентності трьох складових: теоретичної, практичної й особистісної, відповідно до яких виділено три компоненти – когнітивний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісний [9, 12].

Когнітивний компонент посідає центральне місце у структурі екологічної компетентності. Його основу становлять знання екологічних законів, понять, процесів, їх розуміння. Цю складову можна виявити під час екологічного сприйняття світу “Я” у ньому, розвитку екологічного мислення. Система отриманих у процесі навчання екологічних знань у подальшому житті стає орієнтиром для екологічної діяльності. При цьому велике значення має регіоналізація екологічних знань, тобто їх наближення до проблем своєї місцевості.

Мотиваційно-ціннісний компонент – це поєднання інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, які спонукають особистість до виконання екологічної діяльності, а також наявність екологічно значущих якостей особистості (гуманність, відповідальність, ощадливість, ініціативність, нетерпимість варварського відношення до природи). усі ці характеристики визначають екологічну спрямованість особистості, яка проявляється в усвідомленні необхідності збереження навколишнього середовища та власної причетності до екологічних проблем, розумінні суспільної значущості екологічної діяльності та потреби в активній участі в ній, прагненні і готовності до постійного екологічного саморозвитку, системі особистісних цінностей, потребі у самоактуалізації і реалізації внутрішнього потенціалу. Хоча ціннісна складова виділяється у структурі будь-якої компетентності, незалежно від поля виявлення (математична, мовна тощо), щодо екологічної сфери вона є особливо значущою. Адже, на думку Н. Пустовіт, саме цінності надають сенсу будь-якій людській діяльності, вчинку, одні й ті самі знання чи вміння можуть бути застосовані як щодо збереження природи, так і щодо її експлуатації, а

взаємодія з природою загалом завдяки цінностям набуває агресивно споживацьких, споглядальних, або активно природоохоронних ознак [8, 133 – 134]. Важливими є також готовність до ухвалення екологічно виважених рішень та відповідальність за власні дії.

Діяльнісний компонент. До цієї складової екологічної компетентності належить володіння вміннями використовувати екологічні знання на практиці та практичний досвід екологічної діяльності. Діяльність в екологічній сфері – це не лише умова задоволення та реалізації потреби особистості у самовизначенні, розширенні соціального досвіду, але й показник розвитку суб'єкта, сформованості його соціально-екологічної відповідальності. Щодо цього переконливою є позиція Н. Пустовіт, відносно головних принципів формування екологічної компетентності,до яких необхідно віднести діяльнісний підхід, згідно з яким розвиток діяльності є умовою і способом розвитку особистості. Автор переконливо доводить, що для формування вищезазначеної якості актуальною є орієнтація на самостійну пізнавальну і практичну діяльність, оскільки лише самостійно отримані знання є міцними і спонукають до відповідних практичних дій [8, 131 – 133].

Наведені складові компоненти екологічної компетентності утворюють єдине ціле і не можуть функціонувати ізольовано, будучи як єдиним планом розвитку й організації екологічної особистості.

Як і всі життєві компетентності, екологічна має такі характерні ознаки:

– багатофункціональність – можливість розв'язування найрізноманітніших проблем у повсякденній, професійній та соціальній сферах;

– надпредметність і міждисциплінарність – дозволяють застосовувати набуті знання, уміння і навички в різних ситуаціях під час вивчення різних дисциплін;

– потребує значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення [1, 42].

Висновки. Отже, формування екологічної компетентності молодого покоління вважається одним з головних чинників не тільки попередження порушення рівноваги в біосфері, але й подальшого покращання стану навколишнього середовища. Це новоутворення особистості, частина її загальної культури, яка пов'язана з цілісним духовно-моральним досвідом людства. Бути екологічно компетентним означає вміло діяти в конкретній екологічній ситуації на основі набутих раніше екологічних знань та досвіду екологічної діяльності.

Розглянуті у статті положення дозволяють зробити висновок про актуальність порушеної проблеми, недостатність її розв'язання та необхідність подальшої розробки. У зв'язку з цим перспективним напрямом дослідження вважаємо вивчення проблеми формування екологічної компетентності школярів з урахуванням їх вікових особливостей, а також виокремлення специфічних можливостей позашкільних навчальних закладів для формування та розвитку цієї особистісно важливої характеристики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко О. Предметні компетенції з хімії як складова ключових компетентностей особистості / О. Бабенко // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 5. – С. 41 – 43.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. редактор В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
3. Зотова М. Компетентнісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу / М. Зотова // Директор школи. – 2007. – № 29 – 30, серпень. – С. 6 – 10.
4. Компетентнісний підхід в освіті : методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ / [за заг. ред. І. В. Гавриш, К. А. Юр'євої]. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 92 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські переспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Ппід заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Кравченко Г. Ю. Теоретичні основи формування ключових компетентностей в учнів ЗНЗ І – ІІІ ступенів / Г. Ю. Кравченко // Початкове навчання. – 2006. – № 4, лютий. – С. 33 – 38.
7. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В.В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць. К., 2005 – Вип. 8. – Кн. 2. – С. 20 – 24.
8. Наука і сучасність : зб. наук. праць Нац. педагог. університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПІ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Т. 59. – 260 с.
9. Пистунова Л. Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика проф. образования" Л. Е. Пистунова. – Кемерово, 2006. – 23 с.
10. Пруцакова О. Л. Сучасна шкільна екологічна освіта і запити освіти сталого розвитку / О. Л. Пруцакова // Екологічний вісник. – 2006. – № 6, листопад - грудень.– С. 20 – 21.
11. Пустовіт Н. А. Визначення потреб України в освіті в інтересах сталого розвитку / Н. А. Пустовіт // Екологічний вісник. 2006. – № 6, листопад – грудень. – С. 18 – 19.
12. Хуторськой А. Ключові освітні компетентності [Елекронний ресурс]. – Режим доступу до журналу. :
http://www.osvita-ua.net/scholl/theory/2340/?list=1/.

УДК 378.147.88

С.В. Шаров
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті подано основні поняття щодо моделювання навчального процесу, модель організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету.

В статье представлены основные понятия относительно моделирования учебного процесса, модель организации дифференцированной самостоятельной деятельности студентов педагогического университета.

In the article the given basic concepts in relation to the design of educational process, represented model of organization of the differentiated independent educational activity of students of pedagogical university.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства вимагає від вищої школи значних змін у процесі підготовки майбутніх фахівців, які повинні бути активними та працелюбними членами суспільства та вміти самостійно здобувати і використовувати потрібну інформацію. Особливо це стосується майбутніх учителів, які крім власного розвитку та саморозвитку у своїй професійній діяльності передаватимуть досвід студентам та учням. Систематична самостійна навчальна діяльність студентів допоможе вирішити ці завдання за умови її чіткої організації з урахуванням індивідуальних навчальних особливостей студентів та диференційованого підходу до навчання.

Процес навчання у вищому навчальному закладі важко уявити без використання певних педагогічних моделей, особливо якщо це стосується організації самостійної навчальної діяльності студентів, яка має багато аспектів щодо використання. Системний підхід до навчання і метод моделювання складних процесів, таких, як самостійна робота студентів дають змогу подати дослідження у вигляді моделі цього явища. На нашу думку, ефективне вивчення студентами предметів природничого циклу під час самостійної роботи можливе тільки за наявності чіткої моделі організації диференційованої самостійної навчальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні спостерігається активне використання моделей у різних галузях науки й техніки, особливо це стосується педагогічного експерименту, де необхідно спочатку спроектувати весь перебіг експерименту, а потім упроваджувати його в навчальний процес. Серед учених, які займаються теоретичними основами педагогічного моделювання та його

практичним утіленням, варто відзначити Л.Г. Кондратову, Є.М. Павлютенкова, О. Сердюк та ін.

Мета статті – висвітлити основні поняття процесу моделювання, класифікації моделей, подати загальний опис власної моделі організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Моделювання є специфічним методом дослідження організованих об'єктів, що обумовлене раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Під процесом моделювання розуміється відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, спеціально створеному для їх вивчення [4, 5; 5, 2]. Як правило, процес моделювання має евристичний характер, тобто вивчення та побудова моделі слугують здобуттю нових знань та нової інформації про об'єкти моделювання.

Модель – це така в думках подана або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи існуючий або проектований об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про цей об'єкт [8, 19]. Науковці також виділяють: наукову модель – смислово представлену і матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження [9, 39]; педагогічну модель – модель педагогічної діяльності, в якій представлений задум очікуваного результату (мета), визначений його сенс (визначене місце цього задуму в цілісному освітньому процесі), подана характеристика засобів й умов, необхідних для реалізації очікуваного результату, вказані суб'єкти діяльності [7, 98].

Як уважає Л.Г. Кондратова, практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається в основному її адекватністю вимірюваним сторонам об'єкта, а також тому, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність), що в багатьох випадках визначають можливості й тип моделі, її функції в педагогічному дослідженні тощо. Педагогічний зміст моделі полягає у тому, що він дає змогу визначити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між імовірними, очікуваними і бажаними змінами досліджуваного об'єкта. Під час розробки моделей особлива увага звертається не на визначення підструктур, а на пошук оптимальних зв'язків між ними [2, 58].

Моделі класифікуються за такими ознаками: за видом (динамічна), за формою відображення (логічні), за природою явищ (соціально-психологічні), за способом відображення (графічні), за завданнями (інформаційні, евристичні, прогностичні), за ступенем точності (наближені, точні, достовірні, імовірні). За формою відтворення моделі поділяються на матеріальні та ідеальні. Матеріальні сконструйовані штучно або взяті з природи як взірці. Ідеальні (мисленнєві) моделі відтворюють конструювання різноманітних форм уявних образів, що існують лише у свідомості дослідника [6, 62].

Різними можуть бути і способи створення моделей. Найбільш поширеними є такі:

1. Модель як копія зразка. Спосіб створення моделі як копії припускає наявність оригіналу, відповідно до якого створюється модель-копія. У цьому разі під оригіналом розуміється справжній об'єкт або явище, а під копією – точне відтворення цього об'єкта або явища. Копія-модель може не збігатись з оригіналом за розміром або можуть бути виділені та скопійовані тільки окремі частини цілого, але копія завжди створюється відповідно до оригіналу.

2. Модель як спосіб створення оригіналу. Цей тип моделі є спробою створити новий зразок, що претендує на оригінал, який ще не було створено. У цьому новому об'єкті або явищі важливою є не відсутність схожості з іншим об'єктом або явищем, а наявність сутнісної відмінності. Останнє зауваження особливо важливе для педагогічного моделювання. У моделі сама якість виховного заходу не має великого значення та не розглядається як мета, оскільки метою є організація спільної діяльності. Сама діяльність та її результат стають потім предметом сумісної рефлексії та аналізу, де всі учасники звертаються до минулого досвіду та вчаться на його досягненнях і помилках, щоб використати отримані дані для організації подальшої спільної діяльності [7, 98].

Варто відзначити, що існує кілька підходів до загальної схеми процесу моделювання. Так, С. О. Касярум пропонує шість етапів: постановка завдань та визначення властивостей досліджуваного оригіналу; констатація ускладнень або неможливість дослідження оригіналу у природному вигляді; вибір моделі, яка достатньо добре фіксує суттєві властивості оригіналу та легко піддається дослідженню; дослідження моделі відповідно до поставлених завданнь; перенесення результатів дослідження моделі на оригінал; перевірка цих результатів [1, 52]. Дослідник І.Г. Матросова наводить таку послідовність операцій під час розробки моделей: визначення мети та конкретних завдань

моделювання; збір, систематизація та обробка інформації, що відноситься до сформульованих завдань; виділення основних чинників, що справляють істотний вплив на досліджуваний об'єкт або явище; побудова моделі відповідно до сформульованих завдань; перетворення моделі відносно конкретних, фіксованих соціально-педагогічних умов з урахуванням виділених істотних чинників; відбір оптимальних варіантів одержаних результатів; розробка комплексу рекомендацій щодо зміни педагогічного об'єкта на завершальному етапі моделювання [3, 126].

Необхідно зазначити, що деякі теоретичні підходи до розв'язання порушеної проблеми створення моделі організації самостійної навчальної діяльності вже частково наявні в педагогічній літературі. Під час створення власної моделі ми виходили з позицій, що організація диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів повинна відображати: вимоги, що ставляться суспільством до якості випускників; основні ідеї досліджень із проблеми розвитку вмінь до самостійної навчальної діяльності; основні показники рівнів сформованості цих умінь у студентів (рис. 1).

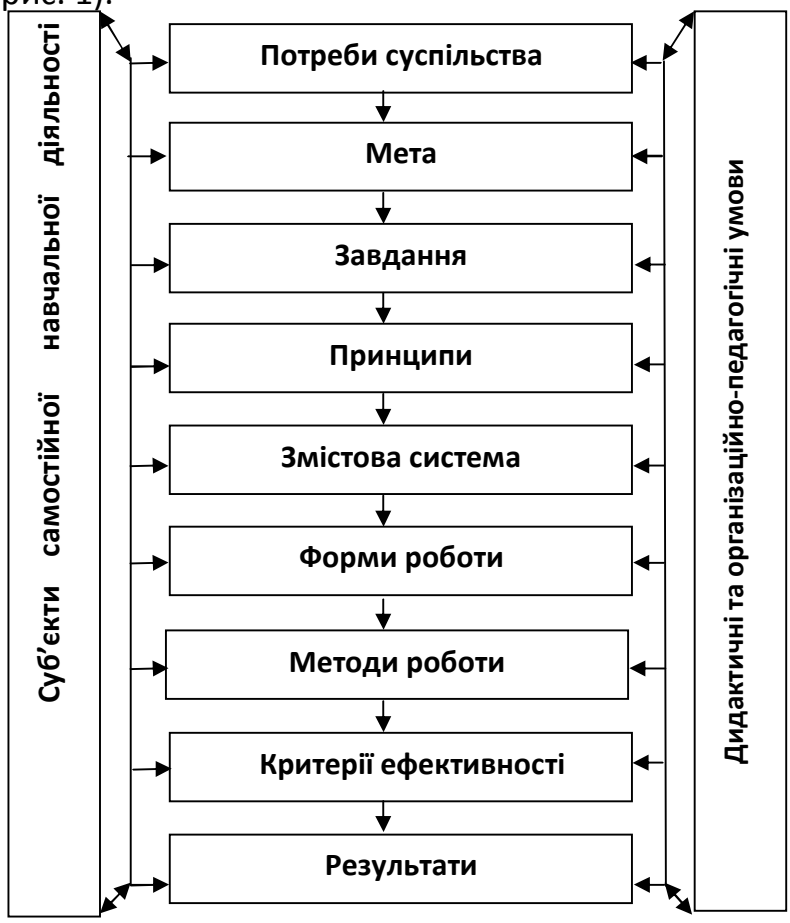

Рис. 1. Модель організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних університетів

Основними компонентами моделі є: потреби суспільства, мета, завдання, зміст, форми та методи роботи, критерії ефективності використання моделі, дидактичні та організаційно-педагогічні умови, суб'єкти диференційованої самостійної навчальної діяльності, кінцевий результат. Наведемо загальну характеристику кожного компонента моделі.

Потреби суспільства зумовлюють розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя, що передбачає формування в особистості відповідних знань, умінь і навичок, що забезпечують її конкурентоспроможність на ринку праці. Актуальним є формування активної людини, яка вміє самостійно здобувати та використовувати необхідну інформацію, здатну до роботи у складних сучасних соціально-економічних та політичних умовах тощо.

Мета: організувати процес диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів під час вивчення дисциплін природничого циклу.

Завдання передбачають оволодіння студентами системою знань і вмінь щодо самостійної навчальної діяльності та розвинення їх потребнісно-мотиваційної сфери самостійного опанування знань, умінь і навичок.

У процесі організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів викладач повинен керуватися такими загально-дидактичними та специфічними принципами:

1. Принцип індивідуального підходу, який полягає у вивченні та врахуванні під час самостійної навчальної діяльності індивідуальних особливостей кожного студента з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей та забезпеченні на цій основі підвищення якості його навчальної діяльності та всебічного розвитку.

2. Принцип самостійності та активності студентів у навчанні передбачає органічний зв'язок між пізнавальною активністю та самостійністю. Активність студентів у навчанні виявляється в їх ставленні до пізнавальної діяльності (стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, діяльності, яка здійснюється шляхом вибору оптимальних шляхів досягнення мети пізнання). Самостійність вимагає активності та пов'язана з визначенням об'єкта, засобів діяльності, її здійснення без посередньої участі викладача та допомоги ззовні.

3. Принцип доступності навчання потребує врахування дійсних навчальних можливостей студентів та відмови від інтелектуального й емоційного перенавантаження. Навчання повинно відбуватись з орієнтацією на "зону найближчого розвитку", що дозволяє, у свою чергу, висувати перед ними

більш складні завдання та отримувати максимальний навчальний ефект.

4. Принцип зв'язку нового матеріалу із пройденим вимагає під час самостійної навчальної діяльності звертатися до вже вивчених тем, а також указує на перспективи, ознайомлюючи студентів із майбутнім навчальним матеріалом.

5. Принцип контролю та самоконтролю потребує проведення систематичного проміжного контролю, за результатами якого здійснюється оперативна корекція процесу самостійної роботи студентів.

6. Принцип дискретності передбачає розчленування навчального матеріалу на структурні одиниці, менші за обсягом. Необхідність застосування цього принципу ґрунтується головним чином на вимогах пристосованості матеріалу до можливостей сприймання його студентами. Більша ефективність у засвоєнні навчального матеріалу досягається за рахунок чіткої організації поодиноких фрагментів матеріалу у більш значні структурні утворення.

Змістова система організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів має модульний характер та складається з мотиваційно-діагностичного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного блоків. Мотиваційно-діагностичний компонент передбачає визначення індивідуальних особливостей студентів для подальшої диференціації, діагностику готовності студентів до самостійної навчальної діяльності та аналіз труднощів її здійснення, розвиток мотивації до навчально-професійної діяльності тощо. Основою операційно-діяльнісного блоку є засвоєння студентами навчального матеріалу та опанування вмінь і навичок до самостійної навчальної діяльності. Рефлексивно-оцінний компонент включає формування творчих здібностей у студентів, уміння нестандартно мислити, вирішувати запропоновані завдання та оцінювати власні результати навчання. Ця мета досягається за рахунок виконання різноманітних диференційованих завдань до самостійної роботи, контролю та самоконтролю, результатів навчання та відповідної корекції.

Викладач використовує індивідуальні та групові форми роботи, традиційні (вербальні та практичні методи, спостереження, тестування, анкетування, методи самостійної роботи, робота за книгою, формуючий та констатуючий експерименти) та нетрадиційні (мозкова атака, метод комп'ютерної підтримки, Internet-методи тощо) методи навчання.

Досить важливий момент під час складання моделі організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів полягає у доборі

критеріїв щодо ефективності її використання. До критеріїв ефективності відносять показники, які відображають об'єктивну сторону результатів діяльності та суб'єктивне відношення людей до діяльності [4, 4]. При цьому показники за змістом і математичним вираженням не повинні протистояти один одному. У процесі нашого дослідження було виділено три критерії: мотиваційний, діяльнісний та оцінний. Перший критерій був визначений як мотиваційний, який припускає, що для ефективного здійснення самостійна навчальна діяльність студентів повинна бути в першу чергу мотивована. До того ж ступінь ефективності самостійної роботи залежить від наявності відповідної зовнішньої або внутрішньої мотивації. Найбільший ефект можна отримати за внутрішньої мотивації студентів до здійснення самостійної навчальної діяльності. Вибір діяльнісного критерію пояснюється постійними змінами в соціально-економічному житті суспільства, що можуть призвести до змін видів трудової діяльності молодого фахівця. Оволодіння вміннями самостійної навчальної діяльності, що є передумовою для самоосвіти взагалі та професійної самоосвіти зокрема, якщо треба, потреби допоможе випускнику досить швидко засвоїти новий вид діяльності та поглибити відповідні знання. Виділення оцінного критерію обумовлене тим, що майбутній учитель повинен володіти навичками самостійної навчальної діяльності та мати об'єктивне уявлення про навчальні можливості, що вплине на оптимальний вибір навчальних і суспільних завдань.

Суб'єктами моделі є ректорат, керівники факультетів та завідувачі кафедр, викладачі та студенти.

До дидактичних та організаційно-педагогічних умов ми відносимо певний рівень сформованості загальнонавчальних умінь і навичок; наявність внутрішньої мотивації студентів до здійснення самостійної навчальної діяльності; дидактичного забезпечення організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів; диференційованих груп студентів; відповідної матеріально-технічної та нормативно-правової бази; підготовленість викладачів до здійснення організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів; оптимальне поєднання традиційних і нетрадиційних форм й методів навчання; контроль та самоконтроль за процесом самостійної навчальної діяльності студентів; використання нових інформаційних технологій під час проведення самостійної роботи студентів.

Висновки. Самостійна навчальна діяльність студентів є одним з основних

компонентів навчально-виховного процесу вищої школи. Її ефективність прямо залежить від методично спланованої організації з боку викладача та диференційованого підходу до студентів. Успішне вирішення цих завдань повинно передбачати наявність чіткої моделі організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів.

Реалізація структурних елементів поданої моделі дозволить: розглянути сутність самостійної навчальної діяльності студентів, що дає змогу визначитися з процесом організації самостійної роботи та її учасниками; визначити завдання суб'єктів навчального процесу та встановити динамічний зв'язок між ними; з'ясувати концептуальні напрями впровадження створеної моделі в навчальний процес педагогічного університету; перевірити ефективність упровадження моделі в навчальний процес.

Створена модель організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів задовольняє в цілому потреби суспільства, уможливлює досягнення мети організації самостійної роботи студентів, будується на обраних формах і методах роботи, має критерії ефективності впровадження моделі в навчальний процес, відзначає умови успішної організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Касярум С. О. Моделювання змісту навчального матеріалу / С. О. Касярум // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2008. – № 3. – С. 49 – 54.

2. Кондратова Л. Г. Модель підготовки вчителів до організації проектної діяльності учнів в умовах післядипломної педагогічної освіти / Л. Г. Кондратова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, – 2007. – № 46. – С. 56 – 62.

3. Матросова И. Г. Модель поэтапного формирования технологической компетенции у студентов-технологов в процессе преподавания специальных дисциплин / И. Г. Матросова // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2008. – № 3. – С. 124 – 132.

4. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков . – Х. : Основа, 2008. – 128 с.

5. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів / Є. М. Павлютенков // Управління школою. – 2007. – № 10. – С. 1 – 16.

6. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі України / О. Сердюк // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 60 – 64.

7. Учитель и ученик : возможность диалога и понимания. / [под. общ. ред. Л. И. Семиной]. – М. : Бонфи, 2002. – Т. 2 – 408 с.

8. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с. – (серія Альма-Матер).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Кондратенко І.І. Огляд наукових досліджень з проблеми розвитку освіти в умовах інформатизації суспільства 3
Лемко Г.І. Підготовка майбутніх вчителів для українських народних шкіл Західної України (1919–1939 рр.) 11
Маховська С.Л. Коло питань з проблеми попередження підліткових девіацій в історико-педагогічній літературі 18
Пучко А.О. До проблеми визначення поняття «диференціація» у сучасній педагогіці..... 24
Рижанова А.О. Розвиток вітчизняної системи соціального виховання (XVII – початок XX ст.) 34
Рисіна М.Ю., Сенчуріна В.І. Особливості реформуванння трудового навчання у Великій Британії у другій половині XX ст. 46
Саяпіна С.А. Педагогічна спадщина С. Русової в контексті розвитку українського дошкілля 51
Сбруєва А.А. Концептуальні засади персоналізації навчання в контексті британських освітніх реформ початку XXI ст. 58
Ситняківська С.М. Реміснича освіта у вітчизняних педагогічних теоріях (кінець XIX – початок XX століття) 67
Статівка В.І., Статівка А.М. Інноваційні підходи у вихованні любови до читання: досвід роботи медіатеки в CAVALER SUR MER, FRANCE 78
Трегубенко О.М. Розвиток природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти (XIX століття) 85
Чирікова Г.І. Роль особистісних ресурсів родини у сучасному сімейному вихованні Німеччини 93
Шумаєва С.П. Тенденції розвитку дистанційного навчання іноземних мов у закладах середньої освіти Америки та провідних європейських країн 101

РОЗДІЛ ІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Колосова Н.М. Педагогічна підтримка як особливий вид діяльності вихователя дошкільного закладу 110
Корейба І.В. Можливості інтернет-ресурсів у процесі оволодіння іноземною мовою з урахуванням їх переваг та недоліків стосовно викладача та учня 118
Куртась О.В. Інформаційно-освітнє середовище загальноосвітнього навчального Закладу 126
Мельничук Ю.Ю. Урок-квест в 10-м классе филологического профиля 134
Поляничко А.О. Особливості прояву соціальної депривації у вихованців державних закладів опіки 140
Ратовська С.В. Стан підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів 151
Тихонович В.М. Основи діяльності тьютора у шкільному навчанні 158
Усенко Н.М. Самостійна робота учнів в евристичному навчанні 167
Филипчук М.С. Особливості музично-педагогічної діяльності керівника шкільного естрадного оркестру 175
Цьома С.П. Аспекти формування мотивації молодших школярів до навчальної діяльності 181

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Кривонос О.Б. Дидактичні умови формування професійно-творчих умінь студентів..... 189
Криворучко А.В. Реалізація особистісно орієнтованого контролю – умова ефективного процесу навчання студентів 196
Купенко О.В. Управління проектною діяльністю студентів для соціальних перетворень: програма, висновки з експерименту, перспективи..... 203
Лаврик Т.В. Дистанційний курс як засіб управлінського впливу на діяльність студентів класичного університету 215
Лущик М.В. Вимоги до вправ для навчання аудіювання з опорою на першу іноземну мову і з використанням відео 228
Ніколаєнко С.І. Проблема адаптації студентів до навчання за Болонською системою 238
Опарій А.О. Упровадження дистанційного навчання як пріорітетної форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників..... 246
Плохута Т.М. Науково-технологічні основи тестування навчальних досягнень студентів .. 252
Поліщук Л.П. Актуалізація проблеми професійної підготовки вчителів у ВНЗ 262
Прокоф'єва М.Ю. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу 270
Прядко Л.О. Раціоналізація педагогічної практики в соціально-реабілітаційному центрі..... 277
Ракович Г.М. Реалізація проблемного навчання спеціалізованого курсу з теорії планування та обробки експерименту за допомогою експертної навчаючої системи 285
Ржевська А.В. Особливості сучасної університетської освіти Великобританії..... 291
Сандригайло І.О. Академічна мобільність студентів у межах Болонського процесу: досвід Франції 299
Соколович-Алтуніна Ю.О. Реструктуризація системи вищої аграрної освіти в Республіці Польща (2005-2009 рр.)..... 306
Старченко С.О. Фахова підготовка вчителів фізичної культури в системі післядипломної освіти та її вдосконалення..... 314
Товчигречка Л.В. Використання інформаційних технологій у процесі формування білінгвістичних умінь студентів..... 321
Усатих Т.О. Екологічна складова життєвої компетентності особистості 328
Шаров С.В. Модель організації диференційованої самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів..... 336

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць
Частина третя

Суми: Видавництво СумДПУ, 2009 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск **А.А. Сбруєва**
Комп'ютерна верстка **О.Ю. Заніна**

Здано до складання 18.05.09. Підписано до друку 22.06.09.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 20,1. Обл.-вид. арк. 22,4.
Тираж 100. Вид. № 46.

Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87
Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А.С. Макаренка