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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (5), 2010

Суми
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2010

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ ім. А.С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (протокол від 29.06.2010 № 12)

Редакційна колегія:

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А.** (головний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О.** (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Лозова В.І.**; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І.**; доктор мистецтвознавства, професор **Стахевич О.Г.**; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О.**; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н.**; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В.**; кандидат педагогічних наук, професор **Лоза Т.О.**; доктор педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М.**; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г.**; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Листопад О.В.** (відповідальний секретар).

Затверджено президією ВАК України як фаховий журнал з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі 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.

© СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ

УДК 372.48:373.1(477)

В. С. Бугрій
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ПОЛІТЕХНІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (50-ті РОКИ ХХ СТ.)

У статті здійснено аналіз ролі краєзнавства в умовах політехнічного навчання в загальноосвітніх школах України у 50-х роках ХХ ст. Було з'ясовано, що завдяки взаємодії із найближчим оточенням в учнів посилювався інтерес до основ наук, розширювався як їх загальнонауковий, так і політехнічний кругозір.

***Ключові слова**: політехнічна освіта, шкільне краєзнавство, загальноосвітня школа, екскурсії, виробничі знання і вміння.*

Постановка проблеми. Розвиток системи загальної освіти кожної країни обумовлюється власною історією, традиціями, рівнем соціального та економічного розвитку. Ефективно розв'язати проблеми формування майбутнього покоління неможливо без комплексного вивчення, аналізу й узагальнення попереднього досвіду.

Сучасна українська школа розвивається як профільна. Але в умовах соціально-економічних викликів вузькопрофесійна освіта більше не є гарантією майбутньої роботи. Загальноосвітні навчальні заклади орієнтовані на надання учням комплексу знань, умінь і навичок з однієї, профілюючої спеціальності, тоді як життя вимагає багатофункціональної політехнічно підготовленої особистості.

Для ефективної політехнічної підготовки молоді необхідно проаналізувати попередній досвід української школи з метою спрямування навчального процесу на оволодіння дітьми вмінням постійно навчатися, оволодівати технологією ухвалення рішень з метою адаптування до дорослого життя в умовах соціально-економічних змін.

Аналіз актуальних досліджень. Ідеологами політехнічної освіти стали педагоги першої третини ХХ століття: П. П. Блонський, В. П. Затонський, А. Г. Калашников, Н. К. Крупська, А. В. Луначарський, М. М. Пістрак, Г. М. Руденко, М. О. Скрипник, С. Х. Чавдаров та ін. У другій половині ХХ століття цю проблему розробляли Н. М. Буринська, А. В. Вихрущ, В. І. Гусєв,

С. П. Дем'янчук, І. Д. Звєрев, В. Г. Зубов, В. П. Курок, В. М. Кухарський, В. С. Ледньов, В. М. Мадзігон, Н. Г. Ничкало, О. М. Русько, Д. Л. Сергієнко, М. М. Скаткін, В. О. Сухомлинський, Ю. В. Шаров та ін. На сучасному етапі політехнічну освіту досліджують такі науковці, як: В. Б. Бакатанова, Є. В. Громов, С. О. Гура, О. О. Калігаєва, М. С. Корець, В. В. Кузьменко, Є. В. Кулик, С. Г. Мазуренко, В. К. Сидоренко, Н. О. Терентьєва та ін.

Водночас вплив краєзнавчої роботи на розвиток політехнічної освіти залишається недостатньо розробленою проблемою. Саме це і зумовило необхідність цього дослідження.

Мета статті – проаналізувати роль краєзнавства в умовах політехнічного навчання в загальноосвітніх школах України у 50-х роках ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У період 1951 – 1958 рр., відповідно до партійних і державних рішень, українська школа мала забезпечувати політехнічну підготовку учнів. Вона передбачала надання учням знань про головні галузі й побудову виробництва; оволодіння ними загальнотехнічними вміннями, необхідними для участі у продуктивній праці. За умов такої політики краєзнавство розглядалося як засіб реалізації головної мети загальної освіти – всебічна підготовка дітей до майбутньої професії.

У 50-х роках ХХ ст. важливого значення надавалося вивченню шкільних предметів у їх зв'язку із життям, тобто з найближчим оточенням. Таким чином, здійснювався дидактичний принцип наочності у навчанні. Завдяки цьому посилювався інтерес дітей до вивчення основ наук, розширювався як їх загальнонауковий, так і політехнічний кругозір.

Через краєзнавство насамперед забезпечувався зв'язок між вивченням основ наук і життям під час викладання предметів природничого циклу. На цьому наголошувалося, наприклад, у «Річному звіті про роботу шкіл київського міськвно за 1955 – 1956 навчальний рік»: «Вивчення ботаніки, зоології, основ дарвінізму необхідно починати з ознайомлення з рослинами і тваринами в їх звичному середовищі: у природі, сільському господарстві, дослідних станціях» [5, 93].

Не менш важливою була роль краєзнавства і під час вивчення географії. Так, учитель географії Гайсинської середньої школи № 4 Вінницької області Р. А. Острук указував, що «викладання географії в усіх класах повинно по можливості спиратися на вивчення фактів і явищ з життя свого району – це особливо стосується початкового курсу фізичної географії у 5 класі. У курсі 7 і

8 класів географічний район або область, де знаходиться школа, слід вивчати значно докладніше, ніж інші райони» [2, 6]. Педагог наводив приклади застосування краєзнавчого матеріалу у різних темах і робив висновок про те, що «таке застосування на уроках місцевого матеріалу допомагає учням краще засвоїти програмні питання з географії, виховує в них любов до рідного краю, до своєї соціалістичної Батьківщини» [2, 10].

Шкільне краєзнавство сприяло пробудженню інтересу до навчання та поліпшенню успішності учнів. На це вказував учитель географії середньої школи с. Гаврилівки, Барвінківського району, Харківської області К. Н. Лобода. Педагог відзначав, що протягом навчального року він провів п'ять екскурсій, «часу і енергії вони зайняли багато, зате дали глибокі знання учням. Серед 92 учнів 5 класів невстигаючих не було. У дітей проявився великий інтерес до географії» [1, 29].

Учитель наводив приклад проведення уроку-екскурсії під час вивчення теми «Робота текучих вод на рівнині»: «Весь клас у складі 29 учнів я поділив на 4 групи і кожній з них визначив певне завдання: а) нанести план провалля, б) виміряти провалля (довжину, глибину, ширину); в) виявити, з яких порід складаються схили, і взяти зразки порід; г) дослідити, куди ділася така велика маса порід, які винесло водою. Ці завдання, на мою думку, відповідають вікові учнів і виділеному часу» [1, 30].

У підсумку вчитель робив висновок про велике значення краєзнавства для вивчення основ географії та забезпечення зв'язку знань із життям: «Закріплено теоретичний матеріал, що був вивчений на уроках, причому матеріал з різних розділів програми. Учні вчилися спостерігати об'єкти і явища в природі. Вони звернули увагу на зсуви, на стрімкість схилів у верхів'ї провалля і на пологість їх внизу. У дітей проявились елементи дослідницької роботи. На основі фактичного матеріалу учні вчаться робити певні висновки, тлумачити явища. Нарешті, діти побачили, що рельєф постійно змінюється, що на земну поверхню впливає багато зовнішніх факторів, впливає й людина. Розуміння явищ природи, їх взаємозв'язку і зумовленості формує у дітей матеріалістичний світогляд» [1, 31].

Досить поширеними у навчальному процесі українських шкіл у 50-х роках стали екскурсії на виробничі та сільськогосподарські об'єкти. Якщо вони проводилися з належною підготовкою і відповідали методичним вимогам, то були цікавими для учнів і мали значний

позитивний результат у засвоєнні знань та оволодінні вміннями. Така форма роботи спонукала спостерігати та узагальнювати явища природи і суспільства, сприяла всебічному розвиткові учнів.

Як приклад правильно організованих екскурсій у «Річному звіті про роботу шкіл Миколаївської області за 1955 – 1956 навчальний рік» подавалася робота учителів Курлозької середньої школи Кривоозерського району: «Екскурсії чітко планувалися і оформлялися у вигляді альбомів, колекцій, монтажів, які представлені на обласній педагогічній виставці. Проводячи екскурсії у колгоспний сад, вчителі організували знищення шкідників саду, на тваринницьких фермах проводилося прибирання приміщень, складалися харчові раціони» [6, 71].

Свідченням великої популярності виробничих екскурсій було й те, що багато шкіл почали проводити їх як комплексні. Саме така форма організації відвідин підприємств давала змогу економити навчальний час. Адже під час комплексної екскурсії з одним класом вирушали вчителі з різних предметів і кожний з них звертав увагу учнів на ті питання, які під його керівництвом вивчалися за програмою. Прикладом може слугувати екскурсія учнів дев'ятих класів середньої школи № 52 м. Дніпропетровська, здійснена у 1955 – 1956 навчальному році на завод ім. Г. Петровського. Її метою було ознайомити дітей із «доменним і мартенівським процесом та механізацією, що використовується у цих процесах. До цієї екскурсії готували учнів учителі фізики, хімії та математики. Матеріали екскурсії були використані для виготовлення наочних посібників та складання задач» [3, 82].

Значну допомогу у проведенні екскурсій на виробничі підприємства та ознайомленні з їх діяльністю надавали школам обласні дитячі екскурсійно-туристські станції. Так, за свідченням директора Одеської ДЕТС П. Ф. Чича та методиста цієї станції А. А. Драголі, «станція вивчила понад 40 екскурсійних об'єктів. Серед них великою популярністю користуються такі: суднoремонтний і сталепрокатний заводи, завод сільськогосподарських машин імені Жовтневої революції, заводи кіноапаратів, суперфосфатний, верстатобудівний, теплоелектроцентраль, телецентр, планетарій, ботанічний сад, музеї і лабораторії Одеського державного університету ім. Мечникова, лабораторії Політехнічного інституту та інші об'єкти. У 1954 – 1955 навчальному році станція підготувала 436 екскурсій, в тому числі 81 екскурсію сільських шкіл на різні промислові об'єкти міста. Всього в

екскурсіях взяло участь 16 750 учнів» [8, 17].

Дитяча екскурсійно-туристська станція Кримської області провела у 1955 – 1956 навчальному році П'ятий обласний зірковий туристський похід школярів, у якому взяло участь близько 3500 школярів. Цей захід відбувався у два етапи, в результаті чого учні зібрали дуже цінні матеріали з історії, біології і географії, працювали в колгоспах, радгоспах і на підприємствах [4, 231].

Працівники обласних дитячих екскурсійно-туристських станцій закликали вчителів правильно планувати свою роботу, оскільки «деякі вчителі міських та сільських шкіл екскурсії на промислові підприємства залишають на кінець навчального року. Вони вважають, що спершу треба пройти програму, а за той час, що залишиться, провести всі екскурсії. Цього не можна робити. Екскурсія на завод мусить відбутися зразу ж після того, як матеріал вивчили в класі» [8, 18].

Суттєвим напрямом вивчення рідного краю та ознайомлення з сільськогосподарськими професіями була праця школярів на пришкільних ділянках. У 50-х роках ХХ ст. українські школи мали у своєму розпорядження значну кількість власних земельних ділянок і могли проводити на них навчання учнів та прищеплювати їм практичні навички роботи. Наприклад, із 960 шкіл Кримської області пришкільну ділянку мала 561. «Із них: середніх 133 – мають дільниці 106; семилітніх 298 – мають дільниці 254; початкових 529 – мають дільниці 201» [4, 137].

Учителі біології Полтавської області у своєму Звіті за 1955 – 1956 навчальний рік указували, що вони будували викладання цього предмета (використовуючи дослідницьку працю на пришкільних ділянках) так, щоб «забезпечити учням глибокі і міцні знання та необхідні уміння і навички сільськогосподарської праці, щоб після закінчення школи їх вихованці пішли б вчитися до ВНЗ сільськогосподарського профілю, або працювати в сільськогосподарське виробництво» [7, 151].

Висновки. Таким чином, завдяки краєзнавству вирішувалися такі завдання політехнічної освіти, які ставилися перед школою у 50-х роках ХХ ст.: а) забезпечувався тісний зв'язок між вивченням основ наук і життям; б) через екскурсійну роботу відбувалося безпосереднє ознайомлення учнів із промисловими та сільськогосподарськими підприємствами; в) проводилася творча, дослідницька робота на пришкільних ділянках; у процесі виконання трудових операцій в учнів формувалися необхідні

виробничі знання і вміння. Ознайомленню з різними професіями та політехнічній освіті підпорядковувалася діяльність і позашкільних дитячих закладів, насамперед обласних дитячих екскурсійно-туристських станцій.

Усе це дає підстави стверджувати, що у досліджуваний період краєзнавство було важливим фактором політехнічної освіти школярів, сприяло подоланню формалізму у навчально-виховній діяльності закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лобода К. Н. Організація краєзнавчих екскурсій / К. Н. Лобда // З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі : зб. статей. – К. : Рад. шк., 1957. – Вип. 2. – С. 29 – 34.

2. Острук Р. А. Використання місцевого краєзнавчого матеріалу на уроках географії / Р. А. Острук // З досвіду краєзнавчої роботи в школі : зб. статей. – К. : Рад. шк., 1954. – С. 6 – 10.

3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОУ). – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1938. – 198 арк.

4. ЦДАВОУ. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1941. – 309 арк.

5. ЦДАВОУ. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1942. – 198 арк.

6. ЦДАВОУ. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1944. – 137 арк.

7. ЦДАВОУ. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1946. – 289 арк.

8. Чича П. Ф. З досвіду організації виробничих екскурсій / П. Ф. Чича, А. А. Драголі // З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі : зб. статей. – К. : Рад. шк., 1957. – Вип. 2. – С. 16 – 18.

РЕЗЮМЕ

В. С. Бугрий. Роль школьного краеведения в политехнической подготовке учеников общеобразовательных учебных заведений Украины (50-е годы XX ст.).

В статье совершен анализ роли краеведения в условиях политехнического обучения в общеобразовательных школах Украины в 50-х годах XX ст. Было установлено, что благодаря взаимодействию с окружающей средой у детей возрастал интерес к основам наук, расширялся как их общенаучный, так и политехнический кругозор.

***Ключевые слова**: политехническое образование, школьное краеведение, общеобразовательная школа, экскурсии, производственные знания и умения.*

SUMMARY

V. Bugrii. Role of school study of a particular region in polytechnic preparation of students of general educational establishments of Ukraine (50th XX item).

The article is devoted to the analysis of role of study of a particular region in the conditions of polytechnic teaching at general schools of Ukraine in 50th XX item. It was found out that due to co-operation with the nearest surroundings interest to bases of sciences increased at students, broadened both their scientific and polytechnic range of interests.

Key words: polytechnic education, school study of a particular region, general school, excursions, production knowledges and abilities.

УДК 378. 112(09) «18»

Л. Д. Зеленська
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У 30-ті – 50-ті РОКИ XIX СТОЛЛІТТЯ

У статті розкрито теоретико-організаційні засади діяльності вчених рад вітчизняних університетів під час дії статуту 1835 року, визначено їх функції та способи взаємодії з іншими управлінськими структурами, установлено особливості та провідні тенденції, що характеризували роботу загальноуніверситетських колегіальних органів протягом означеного періоду.

***Ключові слова**: вітчизняні університети, вчені ради, функції, особливості діяльності.*

Постановка проблеми. Необхідність децентралізації управління вищою школою як передумови інноваційного шляху її розвитку, перенесення центру ваги управління на рівень ВНЗ диктують необхідність посилення ролі колегіальних органів самоврядування, зокрема вчених рад.

У зв'язку з цим актуалізується потреба неупередженого аналізу досвіду минулого, який дасть можливість для об'єктивного висвітлення генези, змісту, напрямів діяльності вчених рад, урахування особливостей їх функціонування на різних етапах розвитку вищої школи в Україні, виявлення чинників ефективної роботи з метою урахування позитивного досвіду та використання його в сучасних умовах.

У контексті зазначеного вище надзвичайно цікавою в науково-дослідному плані є теорія й практика організації діяльності вчених рад вітчизняних університетів XIX століття.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд історико-педагогічної літератури свідчить, що останнім часом педагогічна наука збагатилася результатами досліджень з проблеми становлення й розвитку університетської освіти в Україні (В. Вихрущ, Л. Вовк, О. Глузман, Р. Еймонотова, М. Євтух, О. Іванов, Г. Косінова, В. Лейкіна-Свірська, В. Майборода, О. Микитюк, С. Посохов, С. Сірополко, Г. Стоян, Г. Щетиніна та інші), в яких автори частково торкалися й питань організації діяльності професорських колегій. Проте опубліковані в них дані недостатньо характеризують особливості діяльності вчених рад на різних етапах розвитку університетської освіти. У них не простежуються функції, які покладалися на загальноуніверситетські колегіальні органи, не висвітлюються способи їх взаємодії з іншими управлінськими структурами.

Крім того, діяльність вчених рад розглядається без урахування історико-педагогічних чинників і зв'язків.

Мета статті – визначити особливості й провідні тенденції діяльності вчених рад вітчизняних університетів протягом дії статуту 1835 року.

Виклад основного матеріалу. Результати дослідження дозволяють констатувати, що вважаючи «республіканський» устрій вітчизняних університетів таким, що не відповідає загальному державному курсу Росії, в основі якого лежить єдиноначальність управління й безпосередня залежність від верховної влади, Міністерство народної освіти на початку 30-х років XIX століття вдалося до відкритої ревізії організаційно-управлінської структури університетів. Одним із ініціаторів університетської реформи виступив міністр народної освіти С. Уваров. Його концепція перебудови вищої освіти базувалася на принципах російської державності й культури та втілювалася через формулу: «Самодержав'я, Православ'я, Народність». У такий спосіб С. Уваров прагнув реалізувати програму, яка б відповідала принципам державного централізму й була спрямована на обмеження університетської автономії. Вона знайшла відбиття в новому Статуті Імператорських російських університетів 1835 року.

У ході наукового пошуку встановлено, що статут 1835 р. позбавляв університети їх основних громадських функцій, у тому числі контролю за нижчою і середньою освітою в навчальному окрузі, права на власний суд і поліцію, а також адміністративно-господарчу діяльність. У зв'язку з цим функції вченої ради були значно звужені, що позначилося на обмеженні напрямів їх діяльності й зумовило перерозподіл повноважень між іншими управлінськими структурами. Зокрема, внаслідок передачі керівництва училищами округу в сферу компетенції попечителя, було ліквідовано училищні комітети, що перебували в підпорядкуванні вчених рад. Наразі вони частково втрачали свою просвітницько-виховну функцію. Згідно з положенням статуту 1835 р. [6] тільки попечитель міг ініціювати обговорення на засіданнях ради питань, які вимагали «навчальних міркувань», а саме: про удосконалення викладання наук; запровадження додаткових курсів; використання навчальних посібників і керівництв тощо.

З ліквідацією права університетів мати власний суд, вчені ради втрачали судово-поліцейську функцію. Відтепер, усі арештовані поліцією студенти, викладачі чи службовці університету в разі скоєння цивільних

правопорушень підлягали владі ректора, карних – загальній юрисдикції за умови присутності в засіданнях суду спеціального представника від університету [1, 119].

Внаслідок відокремлення адміністративної частини управління університетом від навчальної, посади університетського засідателя, синдика, секретаря ради й інспектора казеннокоштних студентів, які за статутом 1804 р. покладалися на професорів і ад'юнктів й затверджувалися в засіданнях ради, мали обіймати військові або цивільні чиновники, що призначалися попечителем. Запровадження такого заходу мотивувалося тим, що керівництво господарчою й адміністративною частинами університету відволікає професорів від їхнього прямого обов'язку – «умственного образования вверенных им студентов» [1, 116].

До того ж, була значно послаблена залежність від вченої ради правління. Підкреслимо, що із виконавчого органу вченої ради з господарчих, поліцейських, фінансових і судових справ, воно перетворилося на інстанцію суто економічну. Вчена рада більше не одержувала від правління фінансових звітів і, не володіючи інформацією щодо власного бюджету, усувалася від розподілу матеріальних засобів [4, 342]. Натомість усі позаштатні видатки у розмірі, що не перевищували 500 руб., стали вимагати погодження попечителя. Окрім того, він набував права надавати дозвіл на використання одноразових видатків до 10 000 руб., а також затверджувати контракти щодо надходжень коштів згідно з укладеним кошторисом.

В аспекті досліджуваної проблеми необхідно зазначити, що положення статуту 1835 р. вже не передбачали проведення окремих засідань вченої ради, що мали на меті розповсюдження наукових знань, а також визначення тем конкурсних наукових робіт. У цьому напрямі за радою закріплювалося лише право надавати дозвіл на заснування наукових товариств із окремих галузей знань [1, 119].

Зауважимо, що певних змін зазнала й система виборчого права, якою в повному обсязі користувалися вчені ради під час дії статуту 1804 р. Наразі, відповідно до ст. 80 Загального Статуту Імператорських російських університетів (1835 р.) не лише вчена рада, але й міністр набував права на власний розсуд призначати на вакантні кафедри професорів і ад'юнктів. Проте звільнення з означених посад вимагало обов'язкового погодження на засіданнях вченої ради [2, 70].

Отже, вищезазначене дає підстави стверджувати, що вилучивши із компетенції вчених рад судових, поліцейських, фінансових й адміністративно-господарчих функцій, статут 1835 р. обмежив їх діяльність виключно справами навчального та наукового характеру. До поточних справ, які підлягали вирішенню в засіданнях ради тепер належали: обрання ректора (на 4 роки з подальшим затвердженням міністра – З.Л.), почесних членів і кореспондентів, а також професорів, ад'юнктів і лекторів університету; обговорення пропозицій щодо удосконалення викладання наук; розподіл навчальних курсів і визначення кількості годин на їх вивчення; розгляд подань факультетів на одержання кандидатами наукових ступенів і вчених звань; аналіз недоліків у виконанні професорами своїх обов'язків; загальне керівництво навчально-допоміжними установами; затвердження текстів наукових творів, перекладів, актових промов, які друкувалися за рахунок університету [6].

Вивчення історико-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4; 8; 9] дозволяє констатувати, що обмеження сфери компетенції вчених рад виключно виборчим правом, а також загальним керівництвом організацією навчального процесу й присвоєнням наукових ступенів, компенсувалося значним посиленням влади попечителя навчального округу, в руках якого була зосереджена ініціатива щодо розв'язання більшості університетських справ. Призначений Іменним Височайшим наказом, попечитель зобов'язаний був «вживати всіх необхідних заходів, щоб університет квітував, спостерігаючи за тим, аби всі особи, котрі до нього належать, виконували беззастережно свої обов'язки» [4, 342]. Окрім того, йому в обов'язок ставилося «звертати увагу на здібності й моральність професорів, ад'юнктів, вчителів і чиновників університету, надавати зауваження й вживати заходів до звільнення неблагонадійних» [4, 342].

З огляду на досліджувану проблему привертає увагу той факт, що попечитель, який раніше вважався представником навчального округу в столиці, тепер мав мешкати в університетському місті, перетворившись «на найповажнішого члена університету, що перебуває під його керівництвом» [7, 229]. Він набував права на власний розсуд бути присутнім в засіданнях вченої ради, виконуючи при цьому функції голови, а також у разі незгоди призупиняти її рішення. Показово, що відтепер рада зобов'язувалася щомісячно надавати йому для огляду протоколи своїх засідань, а щорічно –

повний звіт.

Отже, вищезазначене дає підстави стверджувати, що рішення вченої ради в означений період у своїй більшості вимагали погодження з попечителем. Підтвердженням цьому може слугувати той факт, що навіть ступінь кандидата вчена рада не могла надати особам, що завершили університетський курс, без затвердження попечителя [5, 352]. До того ж у засіданнях ради стала вимагатися присутність синдика (уповноваженого від попечителя – З.Л.), який мав спостерігати «щоб усі справи розглядалися і вирішувалися відповідно до чинного законодавства» [2, 352].

У той же час зауважимо, що попечителями навчальних округів за царювання Миколи І призначалися, як правило, люди чужі освіті, переважно з осіб військових. Така практика повністю відповідала новому курсу Російської імперії, спрямованого на «воєнізацію» низки ланок державного апарату [7, 230]. З цього приводу відомий російський історик С. Соловйов писав: «Військова людина…, яка звикла не міркувати, але виконувати, здатна привчати інших до виконання без міркувань, вважалася кращим, найбільш здібним начальником усюди, …намагання зайняти начальницькі місця фельдфебелями в генеральських еполетах було відчутним і в цивільному навчальному відомстві. Такими були «генерали», що призначалися попечителями» [7, 230]. Підтвердженням цьому може слугувати той факт, що в означений період посади попечителів, наприклад Харківського навчального округу займали генерал-губернатори Н. Долгоруков, С. Кокошкін, Д. Левшин, Київського – генерал-майор Траскін та інші.

Проте, як зазначають дослідники [1; 2; 4], не дивлячись на низку обмежувальних заходів, що призвели до звуження сфери компетенції вчених рад, запровадження дрібної регламентації їх діяльності й підконтрольності попечителю, статут 1835 р. мав більш сприятливий вплив на роботу вчених рад вітчизняних університетів у порівнянні з останнім десятиліттям дії статуту 1804 р., коли в професорських колегіях став переважати «дух апатії й байдужості». По-перше, суттєвого оновлення зазнав сам склад вчених рад. Зокрема, дописувачі [1; 9] підкреслюють, що, наприклад Харківський університет поповнився новими науковими силами, які створили в кінці 30-х – на початку 40-х років «епоху пишного розквіту» викладацької діяльності професорів, відданих науці й університету, таких, що пройнялися духом ідеалізму. Цього вдалося досягти завдяки налагодженню роботи з

підготовки викладацького складу для вищих навчальних закладів у Дерптському педагогічному інституті, введенню системи наукових відряджень і стажувань за кордоном. По-друге, за переконанням Д. Багалія, звільнення професорів від важких і невдячних фінансово-господарчих функцій, а також «громадського служіння», що цілком відповідало загальним настроям членів вчених рад, сприяло зосередженню їхньої уваги на питаннях удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі й активізації науково-дослідної роботи, оскільки саме за цими напрямами на вчені ради покладалася повна відповідальність. Правомірність такої точки зору підтверджують слова попечителя Харківського навчального округу Ю. Головкіна, який аналізуючи роботу вченої ради вверенного йому університету в перші роки запровадження статуту 1835 р. зазначав: «Організація навчального процесу в університеті покращилася, тому що професори мають тепер набагато більше часу займатися справжніми своїми справами виховання й навчання юнацтва, що відповідає їхньому істинному призначенню, а не виконувати канцелярську роботу, яка до цього часу залишалася у досить занедбаному стані, оскільки виконувалася вченими, тобто людьми, некомпетентними в її облаштуванні, внаслідок чого професори не досягли належних успіхів ні в науках, ні в канцелярських справах» [1, 125].

У ході дослідження встановлено, що внаслідок перерозподілу повноважень між управлінськими структурами на підставі дії статуту 1835 р. у діяльності вчених рад вітчизняних університетів намітилися певні позитивні тенденції, зокрема в напрямі організації навчальної й науково-дослідної роботи. Підтвердженням цьому можуть слугувати дані, наведені М. Владимирським-Будановим щодо роботи вченої ради університету Св. Володимира протягом 1838-1839 рр. Не дивлячись на те, що в цей час читання лекцій в університеті було тимчасово призупинено внаслідок польського погрому, рада провела 41 засідання, у тому числі в січні – 4, лютому – 3, березні – 4, квітні – 2, травні – 4, червні – 3, липні – 3, серпні – 2. Серед поточних справ, які розглядалися на засіданнях ради були: присвоєння наукового ступеня доктора викладачам Р. Траутфеттеру й В. Федорову; розробка проекту облаштування практичного землеробського хутору при університеті для забезпечення роботи кафедри агрономії; обговорення заходів щодо відкриття астрономічної обсерваторії, поповнення

мінералогічної колекції, постачання рослин для ботанічного саду; введення до штату університету посади архіваріуса, перекладача, механіка, лаборанта; визначення переліку навчальної літератури, рекомендованої для використання в початкових і середніх навчальних закладах округу; заміщення вакантних кафедр і розподіл предметів між окремими викладачами у зв'язку з масовими звільненнями представників польської нації тощо. Окрім того, в окремих засіданнях ради порушувалися питання про необхідність внесення змін і доповнень до діючого статуту, зокрема в частині про надання права докторам іноземних університетів складати іспити на здобуття вчених ступенів. Особливої уваги заслуговує й вироблена вченою радою низка пропозицій щодо внесення змін до проекту «Положення про випробування на вчені ступені» (1837 р.) [2, 180].

Зауважимо, що університет Св. Володимира в зазначений період функціонував згідно з укладеним проектом (1833 р.), який у частині про діяльність вченої ради співпадав із Загальним Статутом Імператорських російських університетів 1835 року. Проте по завершенню другого терміну його дії для університету Св. Володимира було запроваджено новий статут (1842 р.). За свідченням М. Владимирського-Буданова [2], його відмінні риси не були обумовлені місцевими особливостями цього навчального закладу в порівнянні з іншими університетами Російської імперії, що діяли на підставі статуту 1835 р. Це була спроба міністра С. Уварова з одного боку – випробувати на одному з вітчизняних університетів можливість запровадити в Росії «німецьку» модель університету, а з іншого – посилити над ними державний контроль. Відповідно, допускаючи певні «свободи» характерні для німецьких університетів у плані навчання, статут 1842 р. у цілому демонстрував подальший наступ на університетську автономію. Не дивлячись на те, що окремі статті (ст. 20 – 22), які характеризували функції й порядок роботи вченої ради, не зазнали змін, покладені в основу даного статуту загальні тенденції, в подальшому позначилися на діяльності вчених рад інших університетів.

Вивчення історико-педагогічних джерел [3; 4; 8; 9] дає підстави стверджувати, що взаємний компроміс між правлячим режимом і колегіальним самоврядування, який було закладено в положеннях статуту 1835 р. тривав порівняно недовго. Кінець 40-х – початок 50-х років XIX століття знову стали часом радикальних змін університетської політики російського

уряду. Останні роки перебування при владі Миколи І були дивовижно подібними до завершення попереднього царського правління. Той самий різкий поворот реакції, ксенофобії, антизахідництва, докорінний перегляд попередньої політики, насадження казенного патріотизму та православ'я, внаслідок яких університети позбавлялися всіх привілеїв, у тому числі права на самоврядування. Так, під впливом подій 1848 р. в Європі («весна народів»), Міністерство народної освіти запровадило низку заходів, які мали на меті «вберегти російські університети від буревіїв, що хвилювали сусідні держави» [1, 119]. Зокрема, вчені ради були позбавлені виборчого права, а міністр народної освіти дістав повноваження призначати ректорів і деканів на невизначений термін. Призупинялося й обрання проректорів «до особливого розпорядження». У разі хвороби чи відсутності ректора на його місце заступав один із деканів за призначенням попечителя. З 1849 р. скасовувалася практика закордонних відряджень з науковою метою. В основному припинилися відкриті лекції й публічні захисти дисертацій. Вводилася заборона на викладання усіх філософських курсів, а також державного права, політекономії, славістики тощо. Для посилення нагляду за викладанням в університетах ректори й декани мали керуватися особливою інструкцією [9, 101].

Характеризуючи епоху 40-50-х років XIX століття один із сучасників зазначав: «В основі діяльності університетів лежав статут 1835 р., але насправді, в усіх своїх частинах, він був давно скасований різними інструкціями, міністерськими і попечительськими розпорядженнями. Влада попечителя, яка тепер зосереджувалася в руках генерал-губернатора, вирішувала все, а від статуту залишилося декілька параграфів» [4, 345]. За таких умов діяльність вчених рад університетів України була практично паралізована. За оцінкою дописувачів [1; 4] вони демонстрували «інертність» по відношенню до університетських справ. Серед причин, що призвели до занепаду їх діяльності, називалися такі:

- відсторонення вчених колегій від міркувань і вирішення справ, пов'язаних із життям університету. Позбавлені будь-якої відповідальності за внутрішню організацію університету, вчені ради замість «стимулюючої і рушійної основи», в більшості характеризувалися «науковим застоєм» і «незрілим захопленням демократичною епохою початку XIX століття»;

- незадовільний склад вчених рад. Після закриття професорського

інституту в Дерпті, заборони запрошувати іноземних вчених на вакантні кафедри, запровадження надзвичайно складної системи іспитів на здобуття вчених ступенів професійний рівень професорсько-викладацького складу значно знизився. Під час заміщення кафедр до уваги частіше бралися не наукові здобутки претендентів, а їхня «благонадійність»;

- низьке матеріальне забезпечення професорів, що принижувало їхню гідність. З цього приводу Б. Глинський зазначав: «Вони все частіше зверталися до побічних занять, прагнучи покращити свій матеріальний стан, і більше дорожили цими побічними заняттями, ніж службою в університеті, а тим паче, роботою в раді, яка забирала багато часу» [4, 351].

Як відомо, ситуацію вдалося дещо виправити, починаючи з другої половини 50-х років, коли політичний й ідеологічний курс держави дещо змінився. У 1856 р. було поновлено закордонні відрядження для підготовки професорських стипендіатів, 1857 р. – ліквідовано обмеження з приводу публічності проведення наукових диспутів, 1861 р. – повернено право вчених рад на вибори ректора й проректора на підставі положень статуту 1835 року, 1862 р. – скасовано заборону запрошувати іноземних вчених для заміщення вакантних кафедр [1, 121]. Ще одним важливим кроком до пожвавлення діяльності вчених рад стали кадрові зміни серед керівників навчальних округів. Останні перейшли від управління військовими до цивільних осіб. Так, Київський навчальний округ очолив М. Ребіндер – людина надзвичайно освічена, Одеський – відомий учений М. Пирогов [9, 127].

Результати дослідження засвідчили, що лібералізація суспільного життя кінця 50-х років XIX століття, активізація студентського руху зумовили необхідність проведення докорінної університетської реформи. Уже з 1858 р. розпочалася робота над виробленням нового проекту університетського статуту, а в грудні 1861 р. комісією, очолюваною сенатором фон Бридке, була представлена його повна редакція. Центральною ідеєю нового статуту стала автономія професорської корпорації.

Показово, що зміст проекту було поставлено на широке обговорення. Оскільки така акція не була типовою для попередньої практики підготовки законопроектів у Російській імперії, вона значно активізувала роботу вчених рад. Свої відгуки на проект статуту надіслали ради всіх вітчизняних університетів, у тому числі Харківського й Київського. Лейтмотивом цих відгуків стало обґрунтування необхідності розширення університетської

автономії, обмеження влади попечителя й надання вирішального слова при розгляді як наукових і навчальних, так і господарчих та адміністративних питань професорським колегіям. Означені чинники створили передумови докорінного реформування вітчизняних університетів й заклали підґрунтя для нового витка у роботі загальноуніверситетських колегіальних органів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, протягом 30-х – 50-х років XIX ст. діяльність вчених рад вітчизняних університетів не була сталою, а нагадувала своєрідну криву. Під впливом політичних, ідеологічних, соціально-економічних, педагогічних чинників у період другої половини 30-х – середини 40-х років, не дивлячись на низку адміністративних заходів, що призвели до звуження функцій вчених рад, їх діяльність характеризувалася доволі високою продуктивністю, зокрема в напрямі розв'язання питань організації навчальної та наукової роботи. У період реакції (кінець 40-х – середина 50-х років), внаслідок ліквідації університетської автономії робота вчених рад була фактично паралізована й відзначалася інертністю й «застоєм». Однак процеси лібералізації університетського життя кінця 50-х – початку 60-х років, забезпечивши оновлення особового складу вчених рад, сприяли пожвавленню їх діяльності, особливо в напрямі створення нової нормативно-правової бази університетської освіти, провідними принципами якої проголошувалися автономія й колегіальне самоврядування.

Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектності проблеми організації діяльності вчених рад вітчизняних університетів XIX століття. Предметом подальшого вивчення можуть бути особливості організації роботи загальноуніверситетських колегіальних органів під час дії статутів 1863, 1884 рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования: 1805 – 1905 гг. / Д. И. Багалей, В. П. Бузескул, Н. Ф. Сумцов. – Х. : Тип. ун-та, 1906. – 329 с.

2. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского университета Св. Владимира. Т. 1. / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Тип. ун.-та Св. Владимира, 1884. – 674 с.

3. Высшее образование в России : Очерк истории до 1917 года / Под ред. В. Г. Кинелева. – М. : НИИ ВО, 1995. – 352 с.

4. Глинський Б. Б Университетские уставы (1755 – 1884 гг.) / Б. Б. Глинский // Исторический вестник. – № 21. – 1900. – С. 325 – 351.

5. Замечания на проект Общего Устава Императорских Российских

университетов. – Ч. 1. – СПб., 1862. – 469 с.

6. Общий Устав Императорских Российских университетов 1835 г. – Х. : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.

7. Прокопенко Л. Л. Ґенеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (ІХ – початок ХХ ст.): монографія / Л. Л. Прокопенко. – Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2008. – 488 с.

8. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802 – 1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 776 с.

9. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев, В. І. Кадєєв, С. І. Посохов. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Д. Зеленская. Особенности деятельности ученых советов отечественных университетов в 30-е – 50-е годы XIX столетия.

В статье раскрыты теоретико-организационные основы деятельности ученых советов отечественных университетов во время действия устава 1835 года, определены их функции и способы взаимодействия с другими управленческими структурами, установлены особенности и основные тенденции, характеризующие работу общеуниверситетских коллегиальных органов на протяжении исследуемого периода.

***Ключевые слова**: отечественные университеты, ученые советы, функции, особенности деятельности.*

SUMMARY

L. Zelenska. The peculiarities of work of scientific counsils at native universities in 30 – 50th of XIX century.

This article is dedicated to the investigation of theoretical-organizational bases of academic councils activity at Ukrainian universities when the statute of 1835 was in force. Their functions and ways of interaction with other administrative structures are determined. The peculiarities and the main tendencies characterizing the work of university collegial bodies during the investigated period are given.

Key words: Ukrainian universities, academic councils, functions, peculiarities of activity.

УДК 37.035.6(09)(477.8)

В. С. Калабська
Уманський державний
педагогічний університет

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ НА СТОРІНКАХ ДИТЯЧОЇ ПЕРІОДИКИ ГАЛИЧИНИ (ІІ ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

У статті розглядається проблема патріотичного виховання молоді засобами українського фольклору та проаналізовано зразки української народної словесності на сторінках дитячих часописів, що друкувалися на території Галичини у ІІ половині ХІХ – початку ХХ ст. («Ластівка», «Дзвінок» та ін.).

Автор звертає увагу на вплив фольклору на формування світогляду молодих

українців кінця XIX – початку XX ст.

***Ключові слова**: патріотизм, фольклор, дитячий часопис, молодші школярі.*

Постановка проблеми. XXI ст. ставить перед українським суспільством вимоги щодо інтеграції в європейський і світовий соціально-культурний простір, що потребує нової особистості з планетарним мисленням, яку можна виховати тільки на національнім ґрунті (національній історії, народних традиціях). Такі стратегічні напрями освіти окреслені в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Основах національного виховання (концептуальні положення).

Пріоритетним напрямом реформування виховання є становлення національної свідомості, етнопатріотизму, стимулювання бажання працювати задля розквіту держави. Чільне місце в цьому процесі належить українському фольклору, який є одним з головних інструментів патріотичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. На використання та залучення до навчального процесу української народної словесності, як важливого складника у формуванні молодого патріота, звертали увагу педагоги, освітні та громадські діячі кінця XIX початку XX ст. Б. Грінченко, М. Драгоманов, С. Русова, К. Ушинський, С. Черкасенко, Я. Чепіга та інші; цю ідею підтримали та розвинули педагоги XX ст. Г. Ващенко, О. Вишневський, В. Кузь, Ю. Руденко Б. Ступарик, В. Сухомлинський, М. Стельмахович та інші; фольклору та його впливу на особистість на сучасному етапі присвятили наукові дослідження і публікації: О. Красовська, Ю. Ледняк, С. Стефанюк.

Вивчення і осмислення спадщини минулого сприяє вирішенню проблеми виховання патріотичного шкільництва сьогодні. На формування світогляду молоді кінця XIX ст. мала вплив також дитяча періодика, перші видання якої з'явилися в Україні у другій пол. XIX ст. На кін. XIX – поч. XX ст. територія сучасної України перебувала в складі Російської (Центральна, Південна, Східна Україна) та Австро-Угорської (Галичина, Буковина, Закарпаття) монархій. Внаслідок політики царського уряду Росії кінця XIX ст. (Валуєвський та Емський укази), коли було заборонено видання українських журналів і газет, українська періодика сконцентрувалася в Галичині. Багато прогресивних письменників зазнавали політичного переслідування. Їхні твори для молоді нівечилися цензурою або зовсім заборонялися. Якщо в Росії з 1850 по 1900 рік виходив 61 дитячий журнал, то відповідно на Західній Україні рідною мовою видавалося всього кілька журналів та альманахів: «Наша хата», «Ластівка», «Веселка», «Приятель

дітей», «Бібліотека для молодіжи», «Дзвінок» [12, 80].

Сучасні наукові розвідки у царині дитячої літератури проводили Р. Зозуляк, Н. Марченко; періодики Галичини – Ю. Стадницька, Л. Шологон. У хронологічних межах ці дослідження припадають на початок ХХ століття, що вказує на недостатню розробленість цього питання.

Мета статті – дослідити галицькі дитячі часописи ІІ половини ХІХ ст. та проаналізувати зразки українського фольклору, які були використані на їх сторінках.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо сучасне поняття часопис і періодика. У літературному словнику-довіднику часопис або журнал – друковане періодичне видання, один із засобів масової інформації, що впливає на громадську думку та формує її. Журнали поділяють за періодичністю (тижневик, двотижневик, місячник, квартальник), змістом (громадсько-політичний, літературно-художній, науковий, фаховий та ін.), за призначенням (жіночий, дитячий, чоловічий, молодіжний) [10, 265]. За літературною енциклопедією періодика – це сукупність друкованих видань (газет, журналів, іноді збірники, альманахи), які виходять у визначений час під одним заголовком і однаковим оформленням [9, 205].

На сторінках періодичних видань кінця ХХ ст. патріоти української державності порушували питання щодо мови у шкільних підручників, викладання у школі, а також якості і змісту дитячих часописів.

Громадський діяч, письменник, педагог Б. Грінченко в своїх публікаціях висвітлював стан дитячої літератури, зокрема дитячого журналу. У періодиці кінця ХІХ ст. з'являються його статті: «Українська книжка на селі» (Зоря, 1892 р., ч. 7), «Періодичні видання для дітей» (Учитель, 1892 р., ч. 20, 21, 22), «К вопросу о журнале для детского чтения» (Земский сборник Черниговской губернии, 1895 р., випуск 2), вчений висловлює та аргументує свою точку зору, щодо тематики, мети та мови дитячого часопису. Про професійність і актуальність питань, порушених Б. Грінченком у статті «К вопросу о журнале для детского чтения», свідчить її передрук, майже через 80 років, зі скороченнями (з ідеологічних міркувань) у радянському журналі «Радуга» (1968 р., № 12). Дослідник накреслює які мають бути розділи часопису, їх зміст. Так, у розділі «Географія та етнографія» Б. Грінченко рекомендував знайомити юнь зі своїм народом, а також з іншими народами, які показали приклади сильної волі, істинного патріотизму, працелюбності. Він пропонував

друкувати народні казки, які б виховували почуття добра, правди, любові до нещасних і ображених, радив «систематично впливати на дитячу душу, щоб виховувати дитину, щоб заложити в її душі підвалини для доброго морального світогляду» [1, 49].

Книжки та пресу для дітей у Галичині видавали Товариство «Просвіта», «Крайовий фонд» при «Шкільній раді», Руське педагогічне товариство, «Світ дитини» [3, 668].

Додаток до львівського органу «Руського педагогічного товариства» журналу «Учитель» – «Ластівка. Письмо для руських дітей» (1869 – 1881) виходив у типографії Ставропігійського Інституту, видавцем та відповідальним редактором був М. Клемертович. «Ластівка» за обсягом була невелика – 8 сторінок, але виходила щотижня та мала девіз: «Учитеся, серденько, колись з нас будуть люди». З 1875 до 1881 рр. додаток виходив як самостійний двотижневик і був першим журналом для дітей, що видавався на території України. Він містив розділи: «Святе Письмо Старого Завіту», «Малий календар для дітей», «Новини», а також розвідки з географії, історії, природознавства, садівництва та городництва, авторські вірші, оповідання, зразки фольклору. У «Малому календарі для дітей» друкували на кожний день тижня (з четверга по середу) імена святих, що святкувала православна церква. У розвідках з географії розповідали про Галичину та її міста, а також інші краї та народи. У розділі «Про диких тварин нашого краю» описували тварин, для яких Галичина була природнім місцем проживання. Зразки усної народної словесності були представлені казками, загадками, прислів'ями, коломийками. Загадки і прислів'я, як правило, розміщували на останній сторінці числа. У другій частині першого року видання «Ластівки» (1869 р.) було надруковано 106 прислів'їв та 52 загадки.

Часопис друкував твори українських письменників: «Гайдамаки» (уривки) та поезії Т. Шевченка, «Гей, гей, воли» С. Руданського, «Сиротка на чужині», «Рідна мова» С. Воробкевича, казку «Глогорожечка» Ю. Федьковича та ін. Для творчості більшості письменників притаманними були патріотичні й морально-християнські мотиви.

Елементи фольклору вони вкраплювали в тексти своїх творів. Так, в оповіданні про зайця (розділ «Про диких тварин нашого краю») використано прислів'я: «Сидить, як заєць в капусті» [7, 220], а про лисицю – невелика казка, у якій ідеться про невдалу спробу «рудої» покуштувати

виноград, що виріс занадто високо [7, 229].

Також молоді галичани мали змогу не тільки читати прислів'я, а й дізнатися про їх етимологію. Наприклад, у байці «Господиня і рак» (ч. 8, 1869 р.) дітям пояснюють жартами ґенезу прислів'я «Пішов як рак по дрїжджі».

Редакція додатку «Ластівка» передруковувала матеріали з «Рідного слова» К. Ушинського: казки («Дід і вовк», «Лис і збанок», «Когут і пес» та ін.), приказочки («Лис і журавель», «Корова, кінь і пес», «Ворон і сорока» та ін.); з «Вінка» – казки («Садівник і циган», «Циган» та ін.), приказочки («Циган і його брат», «Іван брехун», «Циган і громада», та ін.).

Необхідно зазначити, що матеріал, який вміщували у «Ластівці», був надрукований різними шрифтами. На нашу думку, це полегшувало читання та сприймання змісту. Невеликі оповідання зі Святого Письма, «Малий календар для дітей», катехиз бджільництва, розповіді про диких тварин Галичини, наука городництва і садівництва були надруковані церковно-слов'янським шрифтом; оповідання про Галичину її міста, інші країни – курсивом; решта – вірші, оповідання, новини, фольклорний матеріал (казки, загадки, прислів'я, коломийки) – громадянським шрифтом того часу.

Цікавими для нашого дослідження є оповідання А. Добрянського, що друкувалися на сторінках часопису «Ластівка». Автор моделює певні життєві ситуації та на їх основі виховує молодих читачів. Оригінальною була будова цих оповідань: у кінці твору, як висновок, автор розміщував влучні прислів'я, в яких сконцентровано вікову мудрість українського народу. Так, в оповіданні «Гриби» маленька дівчина Катруся зібрала у лісі для батька отруйні гриби лише тому, що вони були гарні. Мати їй пояснює, що не все те добре, що є яскравим та красивим, а автор резюмує прислів'ям: «Не все то золото, що блищить ясно; тому дивись, чи все і у середині красно» [7, 303]. У 26 випусках другої частини додатку за 1869 рік було розміщено 23 оповідання А. Добрянського, до яких подано 23 прислів'я.

Значення і якості української народної пісні для дітей розкриває І. Марків у своєму вірші «Руська пісня»:

Плач, і радість, і гостинність,
Війну люту і смерть славну
Вона в пам'ять записала, –
Через пісню народ на згаснув [7, 321].

Пісня – це невичерпне джерело національної культури, супроводжує

людину все життя, відображає визначні історичні події, героїчну боротьбу українців проти соціального і національного гноблення, розкриває глибину та ліризм їхньої душі, додає оптимізму та здорового гумору, передає віру у майбутнє.

Патріотичним змістом пронизані вірші вчителя народної школи Д. Третяка. У творі «Ластівка» автор розповідає про двох ластівок – птицю і дитячий часопис з такою ж назвою. Птах восени летить у теплі країни, а журнал залишається зі своїми читачами і вчить дітей любити рідну землю:

Котрі письмо руське мають, –
«Ластівку» маленьку, –
З нього много навчаться
Дітоньки любеньки.
Навчаться, щоб вміли
Все своє любити,
Руську землю – і звичаї
В серці хоронити [7, 305].

В іншому вірші «Зима» Д. Третяк з любов'ю сина звертається до своєї землі, лагідно називаючи її найдорожчими словами «рідна мати»:

Земля наша, рідна мати
Тепер стала спочивати,
Вся краса її завмерла, –
Спочиває наша земле! [6, 389].

Авторами творів, які друкували у додатку були не тільки дорослі, а й діти. У «Ластівці» розміщували дитячі вірші, загадки. У 14 числі другої частини за 1869 рік надруковано вірш школяра з Грушова, присвячений дню народження священика:

А ми з Вами всі
Разом будем працювати,
Для Русі святої дєлать,
Доки кров в нас б'є [6, 313].

Зміст додатка читачами сприймався добре. У кінці першого року видання було вміщено вірш Д. Третяка «До газетки «Ластівки», у якому автор висловлював вдячні слова найменших її читачів.

Отже, додаток «Ластівка» друкував фольклорний матеріал, що впливав на молоде покоління Галичини 70-х років XIX ст. та виховував

любов до рідної землі, звичаїв, поетичної творчості свого народу.

У 1878 – 1881 рр. в Коломиї виходив двотижневик «Приятель дітей» І. Трембіцького, у 1881 – 1883 рр. у Львові – «Новість» як додаток до «Слова» Б. Дідицького, але ці видання довго не проіснували [3, 668].

На початку 1885 р. у Чернівцях місцеве товариство «Руська бесіда» почало видавати щомісячний дитячий журнал «Бібліотека для молодіжи» (1885 – 1914). Часопис мав і інші назви «Ілюстрована бібліотека для молодіжі, міщан і селян» (1890 р.), «Ластівка» (1894 – 1895 рр.), але подеколи він втрачав регулярну періодичність друку (після 1895 р.), виходив не регулярно, окремими випусками. Редакторами були – О. Попович, В. Сухоніс та ін. Всього з'явилось 130 чисел, у яких популяризувалися твори С. Воробкевича, С. Ковалева, С. Руданського, Ю. Федьковича, І. Франка, Т. Шевченка, Є. Ярошинської та ін. У «Бібліотеці для молодіжи» вперше побачила світ казка Лесі Українки «Лілея». Цей журнал посів помітне місце у дитячій літературі [10, 86]. Сучасники його оцінили, як «дуже цінне видавництво, котре поручаємо нашим родинам усильно» [2, 32].

Київськими студентами був упорядкований і виданий у Львові 1887 р. альманах «Веселка». Редагував його Андрій Молодченко (І. Франко). Тут були надруковані колискові пісні, казки, поезії Т. Шевченка, твори Л. Боровицького, Л. Глібова, окремі оповідання Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, І. Тургенєва, низку статей про громадське життя, світ природи тощо [6, 28].

Наприкінці XIX ст. починає виходити з друку дитячий часопис «Дзвінок», поява якого мала важливе значення для розвитку української дитячої преси. Це був ілюстрований двотижневик для дітей і молоді, який видавався у Львові від січня 1890 до серпня 1914 року. Його засновником і видавцем був педагог і етнограф В. Шухевич, з 1892 року часопис вважався органом Руського, згодом Українського (1912 р.), педагогічного товариства, підпорядкованого Науковому товариству імені Тараса Шевченка.

«Дзвінок» видавався майже чверть століття (неповних 25 років) тому не дивно, що за цей час багато разів змінювалися його редактори, серед яких відповідальними були: В. Шухевич (1891 – 1893 рр.), В. Пачовський (1901 – 1902 рр.), Л. Гаванський (1903 – 1904 рр.), А. Алиськевич (1904 р., 1906 – 1909 рр.), О. Яків (1909 – 1910 рр.), Є. Ясинецька (1911 – 1914 рр.). Серед редакторів видання: О. Барвінський (1890 р.), В. Шухевич (1891 – 1895 рр.),

В. Білецький (1896 – 1898 рр.), В. Білецький і К. Паньковський (1899 р.), К. Паньковський і М. Пачовський (1900 р.), М. Пачовський (1901 – 1902 рр.), К. Малицька і І. Гаврилюк (1903 р.), А. Алискевич (1904 р.), Д. Лукиянович і А. Алискевич (1905 р.), І. Крип'якевич (1913 р.). Було здійснено невдалу спробу сформувати київську редакцію журналу, до складу якої мали б увійти Леся Українка, М. Старицький, Л. Старицька-Черняхівська, М. Лисенко.

З 1890 по 1893 рр. часопис мав підзаголовок «Письмо илюстроване для детей и молодежи», у 1894 – 1899 рр. – «Письмо ілюстроване для науки і забави руских дїтий і молодежи», упродовж 1900 – 1906 рр. – «Ілюстроване письмо для науки і забави руским дітям і молодежи», а в 1907 – 1914 рр. «Ілюстрована часопись для дїтий і молодежи».

З 1907 р. дитячий часопис «Дзвінок» видавався з «Додатком для малих читачів».

Тематика публікацій дитячого журналу була різноманітна. У науково-популярних публікаціях увага приділялася питанням історії, літературознавства, етнографії, географії, природничих наук тощо. Існували в журналі постійні рубрики: «Задачі, ребуси, шаради», «Сміховинки», «Забави». Багато уваги «Дзвінок» приділяв художній літературі, яка була представлена творами українських поетів, письменниками, драматургів та та байкарів. Крім того друкувалися переклади найкращих творів класиків іноземної літератури.

Для юних читачів публікувалися віршовані казки І. Франка, поезії на історичні теми В. Чайченка (Б. Грінченко), поезії Лесі Українки, Олени Пчілки, А. Кримського, А. Могильницького, Уляни Кравченко та ін. Проза була представлена оповіданнями І. Нечуя-Левицького, Дніпрової Чайки, М. Коцюбинського, Ганни Барвінок, Євгенії Ярошинської та ін. Крім того друкувалися п'єси для дітей К. Гриневичевої, М. Єремєєвої, К. Малицької та ін. Л. Глібов вів у журналі постіну рубрику «Загадки і жарти дідуся Кенира» та друкував свої байки і віршовані казки. Певний час (1911 – 1914 рр.) з часописом співпрацював І. Крип'якевич.

На сторінках «Дзвінка» дебютував віршем «Наша хатка» М. Коцюбинський. Тут вперше було опубліковано казку «Лис Микита» І. Франка, з'явилися твори нових для української літератури жанрів, як-от науково-популярний нарис казка «Нюрнберзьке яйце» М. Коцюбинського, «Казка про сонце та його сина» Дніпрової Чайки, «І. Котляревський»

Б. Грінченка та ін. [8, 277].

Часопис друкував біографії відомих письменників, композиторів, художників, учених, видатних постатей минулого, разом з тим, у ч. 13, 14 за 1892 р. було вміщено життєпис з ілюстрацією про кобзаря О. Вересая. Упродовж століть емоційний світ українців формувався під впливом творчості бандуристів, кобзарів та лірників, які завжди були носіями прадавніх знань, високої моралі та обов'язку. Сліпі барди творили впродовж 200 років, і на при кінці XIX ст. їх було понад 10000 [11]. Серед українського народу кобзарі користувалися великою повагою, були невід'ємною його частиною. Одним з основних жанрів у репертуарі кобзарів були думи.

У ч. 22 – 24 «Дзвінка» за 1900 рік була надрукована стаття «Думи», у якій приводять тексти записаних дум від кобзаря Архипа Никоненка з Полтавської губернії («Про сестру та брата», «Про вдову і трьох синів»). У думі «Про сестру та брата» розповідається про гарні родинні стосунки між сестрою та братом, що опинилися на чужині, де людина гостро відчуває тугу за рідним краєм, словом, родинною. Особливо це відчувається, коли людина відходить у вічність, саме про це йдеться у останній строфі думи:

«Тяжко», каже «братику!...
«Як птиці пернатій в чистім полі без дерева ночувати,
«Як тяжко та важко білий камінь з сирої землі проти себе ізняти,
«Ой так тяжко та важко на чужій чужині без кревної родини помирати!» [2, 352].

До статті також подано ілюстрацію «Бандурист», де народний співець грає сидячи на лавці під сільською хатою, а коло нього на землі відпочиває хлопчик-поводир.

Тексти народних дум були надруковані часописом у 1902 році у чч. 1, 2, 15, 16, 19 і 29. Цікавим є той факт, що у цьому ж році, тільки на Східній Україні у Харкові, відбувся XII Археологічний з'їзд на якому уперше офіційно було порушено питання життя, творчості кобзарів та лірників [11]. Адже народні співці своєю творчістю будили у слухачів не тільки високі християнські чесноти, а й виховували любов до рідної землі.

Редакція приділяла увагу фольклору, розуміла його значення у духовному житті української молоді. Коли тільки почав виходити «Дзвінок», він мав були окремі розділи «Байки», «Казки», «Загадки», а від 1896 р. ще й «Повістки і приказки», «Повістки, казки, байки і приказки» (1897 р.).

Редакція журналу не тільки друкувала тексти української усної народної словесності, а й спонукала своїх читачів до зацікавленості фольклором та намагалася долучити їх до дослідницької польової роботи. У 1890 р. був поданий опис та слова до гаївки «Утікач». Гаївка (гагілка, гаїлка, ягілка, ягівка) – у західних регіонах України – народна обрядова пісня, яку, на відмінну від веснянок, співають лише на Великдень. Часто мають діалогічну форму, як правило, хороводні, ігрові (поєднують спів з танком, мімікою, сценічною грою). Гаївки грали три великодні дні аж до пізнього вечора, все це відбувалося біля церкви. В останнє їх водили через тиждень після Великодня, у Провідну неділю [4, 126]. Після надрукованого «Утікача» у «Дзвінку», йшла невелика історична довідка про гаївки та веснянки з проханням до дітей: «придивіться тим гагілкам та забавом, та напішить до «Дзвінка», як їх у вас обходять» [2, 53]. У 1903 р. молодим читачам редакцією часопису було запропоновано записати у селян під час польових робіт (жнив) казки. Кращі зразки мали бути опубліковані на сторінках часопису, а дітям, що їх зібрали, премія – книжка у подарунок.

Журнал «Дзвінок» також містив музичні твори для дітей, переважно пісні в обробці С. Воробкевича, М. Лисенка, С. Людкевича, О. Нижанківського, Д. Січинського, Г. Якубовича.

На початку ХХ ст. журнал отримували не тільки діти західних українських земель, де він друкувався, а й Америки, Німеччини, Росії, Франції.

Ми згодні з Г. Корнєєвою, яка досліджувала українську книгу та дитячу пресу Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст., у тому, що «Дзвінок» став часописом, який ніс культуру і просвіту дітям. Змістовні випуски, різноманітність жанрів, доступна форма викладу, естетичне оформлення журналу здобули йому визнання і популярність серед дітей і дорослих.

«Світ дитини» – ілюстрований двотижневик (з 1925 року – місячник) для дітей, виходив у Львові (1919 – 1931рр.). У 1923 – 1925 рр. як додаток до журналу «Молода Україна». Видавцем і редактором був М. Таранько. Девізом часопису стали відомі рядки Т. Шевченка: «Учитеся, брати мої». Дитячий часопис гуртував навколо себе кращих педагогів, дитячих письменників та ілюстраторів Західної України, він виконував важливу педагогічну і національно-виховну функцію як на Західних Українських землях, так і за океаном. Часопис «Світ дитини» отримували українські діти у

Америці, Бразилії і Канаді.

Концепція журналу була викладена у передмові до першого числа: «Полюби усею силою твоєю, усім умом і серцем твоїм світ твій, дитино! А світом твоїм – країна рідна і народ твій» [5, 27]. Публікації порушували теми: релігійні, історико-патріотичні, духовності, моралі, етики, природничо-пізнавальні, географічно-етнографічні, естетичні тощо.

На Карпатській Україні в Ужгороді під редакцією І. Панькевича та В. Бірчака виходив журнал «Віночок для підкарпатських діточок» (1920 – 1924 рр.), у Тячеві – журнал «Наш рідний край» (1922 – 1938 рр.), в Ужгороді – журнал «Пчілка» (1923 – 1933 рр.) Павла Кукурудзи.

Часопис «Пчілка» мав природничий зміст і передплачувався Крайовою шкільною управою в Ужгороді для всіх шкіл Закарпаття. Він об'єднував найкращі літературні й науково-педагогічні сили Закарпаття, був трибуною українського виховання, робив помітний внесок в національне відродження Закарпаття. Серед його авторів були: Л. Бачинський, А. Волошин, В. Королів-Старий, С. Русова, Ю. Тищенко, С. Черкасенко та ін. [3, 669].

Висновки. Отже, перші журнали, що були спрямовані на україномовного дитячого читача, з'явилися у ІІ половині ХІХ ст. на західних українських землях.

За часом тривалості виходу до читачів часописи були різні: від декількох чисел (4 – 6) до десятків років (25). Деякі журнали («Дзвінок», «Світ дитини») виконували педагогічну й національно-виховну роль не тільки у Галичині, де виходили з друку, а й за її межами (Америка, Бразилія, Канада, Росія, Франція).

Разом з красним письмом на сторінках часописів Галичини розміщували зразки української народної словесності, кількість використаних жанрів якої у часописах збільшилося на початок ХХ століття. Аналіз усної української народної словесності, вміщеної на сторінках дитячих журналів Галичини кінця ХІХ ст. дає підстави стверджувати, що ідейне навантаження фольклору несе в собі великий потенціал, зокрема виховує у молодого покоління любов та повагу до рідної землі – патріотизм.

Ця тематика не обмежується нашою розвідкою, тому подальшої уваги науковців потребує дослідження використання фольклору у дитячій періодиці Наддніпрянської України ІІ половини ХІХ – першої чверті ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринченко Б. К вопросу о журнале для детского чтения в земской народной школе / Борис Гринченко // Земский сборник Черниговской губернии. – 1895. – № 2. – С. 27 – 50.

2. Дзвінок. Львів. – 1890 – 1905, 1913.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України.; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.

4. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : Словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.

5. Корнєєва Г. Друкована українська книга та преса для дітей у Галичині (кінець XIX – перша пол. XX ст.) / Галина Корнєєва // Бібліотечний вісник. – 1999. – № 2. – С. 25 – 28.

6. Кравецька О. Д. Журнал «Дзвінок» серед сучасних йому періодичних видань для дітей / О. Д. Кравецька // Радянське літературознавство. – 1972. – № 10. – С. 28 – 33.

7. Ластівка. Львів. – 1869. Рік І, частина ІІ.

8. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 1 / [авт.-уклад. Ковалів Ю. І.]. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с. (Енциклопедія ерудита).

9. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 2 / [авт.-уклад. Ковалів Ю. І.].– К. : ВЦ «Академія», 2007. – 624 с. (Енциклопедія ерудита).

10. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Гром'яка Р. Т., Ю. І. Коваліва, Теремня В. І. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 752 с. (Note bene).

11. Сивачук Н. Лірники Уманщини / Наталія Сивачук. – К. : Деміур, 2005. – 96 с.

12. Українська дитяча література. Хрестоматія: у 2 ч. : Навч. посібник / Упоряд. : Луценко І. А., Подолинний А. М., Чайковський Б. Й. – К. : Вища шк., 1992. – Ч. 1. – 382 с.

РЕЗЮМЕ

В. С. Калабская. Патриотическое воспитание младших школьников средствами украинского фольклора на страницах детской периодики Галичины (II пол. XIX – нач. XX ст.)

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания младших школьников средствами украинского фольклора, а также проанализированы образцы украинского народного творчества на страницах детских журналов, которые издавались на территории Галичины во II половине XIX – начале XX ст. («Ластівка», «Дзвінок» и др.).

Автор обращает внимание на влияние фольклора на формирование мировоззрения молодых украинцев конца XIX – начала XX ст.

***Ключевые слова**: патриотизм, фольклор, детский журнал, младшие школьники.*

SUMMARY

V. Kalabska. Petriotic education of junior schoolboys of ukrainian folklore on the pages of children's periodicals Galicia (II half of XIX).

The article is considering the problem of patriotic education of junior schoolboys of Ukrainian folklore and analyzed samples of Ukrainian folk literature on the pages of children's magazines that were published in modern Galicia second half of the XIX century early XX century («Lastivka», «Dzvinok» and others).

The author pays attention to the impact of folklore in the formation of young Ukrainian late XIX early XX centuries.

Key words: patriotism, folklore, children's magazine, junior schoolboys.

УДК 061.22” 19/20” (477.54)

І. К. Кириченко, **Г. С. Бобрицька**
Українська інженерно-педагогічна академія

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ТОВАРИСТВ ХАРКОВА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано діяльність найбільш впливових харківських наукових товариств кінця ХІХ – початку ХХ століття. Дано визначення поняття «наукове товариство», розглянуто загальну структуру харківських наукових товариств та визначено мету, завдання, форми і напрями їх роботи. Систематизовано товариства за напрямами їх діяльності.

***Ключові слова**: наукові товариства Харкова кінця ХІХ – початку ХХ ст., наукова діяльність, просвітницька діяльність, педагогічна діяльність, практична діяльність, організаційна діяльність, видавнича діяльність, загальна структура товариства, напрямки діяльності, систематизація наукових товариств.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток науки в Україні вимагає створення власного наукового потенціалу держави. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми є об’єднання вчених з визначеною метою, створення наукових товариств, організація умов для обміну думками та ідеями. Вивчення досвіду діяльності таких об’єднань дає можливість сучасним вченим визначити переваги та недоліки наукових товариств, виявити, якими мають бути структура та напрями діяльності товариства для більш плідної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання наукової та педагогічної діяльності харківських наукових товариств кінця ХІХ – початку ХХ ст. розглядались вченими різних галузей наук (Г. М. Антоненко, Н. И. Ахиезер , А. Г. Відченко , Д. З. Гордевский , С. М. Дмитренко, А. В. Евдокимов, О. В. Забашта, Г. Л. Звонкова, О. А. Коваленко , Т. М. Кравченко , Н. М. Кушлакова , М. Н. Марчевский, О. М. Микитюк , В. С. Рижий , А. В. Таньшина та ін.).

Мета статті – вивчення та систематизація найбільш впливових харківських наукових товариств кінця ХІХ – початку ХХ ст. Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання: визначити поняття «наукове товариство»; виявити загальну структуру та напрями діяльності харківських наукових товариств кінця ХІХ – початку ХХ ст., які сприяли найбільш плідній діяльності цих товариств; систематизувати товариства за напрямами діяльності.

Виклад основного матеріалу. У середині та кінці ХІХ століття в

Харківському університеті були створені умови для організації та плідної діяльності наукових товариств. Товариства існували при університеті ще із самого початку його заснування, але вони не стали таким осередком наукових досягнень та не впливали на суспільну й культурну діяльність міста, як їх наступники. Такими товариствами були Товариство наук (1813 р.) та Філотехнічне товариство (1811 р.), засноване В. Н. Каразіним поза університетом. У Харкові з 1861 р. по 1914 р. було створено 13 наукових товариств.

Товариство – це тип соціальної організації, або добровільне постійно діюче об'єднання людей для досягнення якої-небудь мети.

Звідси можна дати означення поняттю «наукове товариство».

Наукове товариство – це добровільне постійно діюче об'єднання людей з метою розвитку та розповсюдження знань в якійсь галузі науки (природознавстві, геології, філології, математиці тощо).

З огляду на це означення, до харківських наукових товариств кінця XIX – початку XX ст. відносяться: Медичне товариство (1861 р.), Товариство дослідників природи (1869 р.), Історико-філологічне товариство (1876 р.), Математичне товариство (1879 р.), Сільськогосподарське товариство (1880 р.), Харківський відділ Імператорського Російського Технічного товариства (1893 р.), Товариство фізико-хімічних наук (1893 р.), Товариство наукової медицини та гігієни (1893 р.), Південноросійське товариство технологів (1895 р.), Юридичне товариство (1900 р.), Товариство дитячих лікарів (1912 р.), Харківське педагогічне товариство сприяння справі виховання (1913 р.) та Хірургічне товариство (1914 р.).

Наукове товариство – це офіційна організація, яка має свою структуру та мету, визначені в її статуті. Харківські наукові товариства мали однакову структуру, яка дозволяла максимально плідно працювати науковцям у спільноті в той час і в тих історичних умовах, які склалися на кінці XIX – початку XX століття. Товариства обов'язково мали голову (або президента), товаришів голови (або віце-президента), секретаря. Голова мав координувати дії членів, слідкувати за виконанням статуту, визначати певні напрями діяльності товариства. Секретар вів протоколи засідань, разом із головою підтримував зв'язки з іншими науковими центрами та окремими вченими. Члени товариства поділялись на дійсних, почесних та членів-кореспондентів. Почесні члени та члени-кореспонденти були притаманні тим товариствам, які

змогли широко розвинути свою діяльність. Так, у Харківському математичному товаристві в 1905 році почесними членами були математики, які досягли значних успіхів у науці, серед них: К. О. Андреєв, В. Я. Буняковський, В. П. Єрмаков, В. Г. Імшенецький, О. М. Ляпунов, Г. Пуанкаре, П. Л. Чебишев та ін. Крім цього, в товариствах існувала посада касира. Це пов'язано з тим, що товариства існували на кошти, які вносили самі члени або на субсидії університету. З розвитком діяльності деякі товариства створювали комітети, які координували певний вид діяльності товариства.

Структура товариств та їх статути змінювались разом із розвитком товариств та поширенням їх діяльності.

У дисертаційному дослідженні О. А. Коваленко зазначено, що наприкінці XIX століття з еволюцією харківських наукових товариств їх суто наукова діяльність була доповнена просвітницькою, а пізніше і педагогічною та організаційно-видавничою. Товариства та види їх діяльності наведені у таблиці 1. З неї видно, що не всі товариства кінця XIX ст. перейшли до просвітницької (або педагогічної) діяльності, хоча і займалися організаційно-видавничою діяльністю.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця харківських наукових товариств кінця XIX ст.

Види діяльності	Медичне товариство	Товариство дослідників природи	Історико-філологічне товариство	Математичне товариство	Сільськогосподарське товариство	Відділ Імператорського Російського Технічного товариства	Товариство фізико-хімічних наук	Товариство наукової медицини та гігієни	Південноросійське товариство технологів	Юридичне
Наукова	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Просвітницька	+	+	+	+	+	+	+			+
Педагогічна	+	+	+	+	+	+				+
Організаційно-видавнича	+	+	+	+	+		+	+	+	+

Ми пропонуємо організаційно-видавничу діяльність розглядати як видавничу діяльність та практичну діяльність. До видавничої діяльності відносяться видання власних збірок, праць, повідомлень, що стосується суто наукової діяльності; видання перекладів іноземних учених,

підручників, зошитів, що відноситься до просвітницької та педагогічної діяльності. Практична діяльність полягає у створенні клінік, лабораторій, бактеріологічних станцій (Харківське медичне товариство), правовій практичній допомозі населенню (Юридичне товариство), відкритті торгівельного бюро та організації сільськогосподарських виставок для селян (Харківське сільськогосподарське товариство) та ін. З огляду на це ми будемо розглядати товариства за такими напрямами діяльності:

а) суто наукова діяльність;

б) просвітницька діяльність (розповсюдження та поширення знань);

в) педагогічна діяльність (розв'язування проблем навчання та виховання);

г) практична діяльність (розв'язування економічних, сільськогосподарських, промислових питань Харківської губернії та близьких до неї губерній);

д) видавнича діяльність.

Для більшої наочності ми подали у таблиці 2 основні напрями діяльності харківських наукових товариств.

Таблиця 2

Основні напрями діяльності харківських товариств кінця XIX – поч. XX ст.

Напрями діяльності	Медичне	Історико-філологічне	Сільськогосподарське	Дослідників природи	Математичне	Відділ Імператорського Російського Технічного товариства	Фізико-хімічних наук	Юридичне	Наукової медицини та гігієни	Південноросійське товариство технологів	Дитячих лікарів	Хірургічне
суто науковий напрямок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
просвітницька діяльність	+	+	+	+	+	+	+	+				
педагогічна діяльність	+	+	+	+	+	+						
розв'язування практичних проблем Харківської губернії та близьких до неї губерній	+	+	+					+				
видавнича діяльність	+	+	+	+	+		+		+	+		

На початок XX століття харківські наукові товариства за рівнями розвитку можна поділити на 4 групи:

1. Науково-теоретичні (Харківське товариство наукової медицини та гігієни, Південноросійське товариство технологів, Товариство дитячих

лікарів, Хірургічне товариство).

2. Науково-просвітницькі (Товариство фізико-хімічних наук, Юридичне товариство).

3. Науково-педагогічні (Товариство дослідників природи, Харківське математичне товариство, Харківський відділ Імператорського Російського Технічного товариства).

4. Товариства з широким колом діяльності (Харківське медичне товариство, Харківське історико-філологічне товариство, Харківське сільськогосподарське товариство).

Науково-теоретичні товариства займалися суто науковою діяльністю. Товариство наукової медицини мало широку наукову діяльність, результати якої доповідались на відкритих засіданнях. Це – колишня секція Товариства дослідних наук, мета створення якого зводилась до наступного «у коло занять товариства входять фізика, хімія, фізіологія та медичні науки». Медична секція Товариства дослідних наук у 1893 році відокремилась та залишила своїм пріоритетним напрямком діяльності наукову. Також і Південноросійське товариство технологів обмежувалась науковою діяльністю, задля якої і було створене. Хірургічне товариство проіснувало недовго. Воно було створене у 1914 році, але через політичну ситуацію в країні після 1917 року не змогло розгорнути своєї діяльності. Інша справа з Товариством дитячих лікарів. Ініціатором створення та незмінним головою його за досліджуваний період був професор Іван Віссаріонович Троїцький. І. В. Троїцький прийшов до Харківського університету в 1902 році та вже за перші роки свого перебування в Харкові організував дві громадські організації: Харківський відділ союзу боротьби з дитячою смертністю в Росії (1905 р.), «Крапля молока» (1907 р.) – громадська організація для безкоштовної допомоги дітям найбідніших прошарків населення. Суто наукова діяльність Товариства дитячих лікарів прийшлася лише на початок роботи товариства. Активну просвітницьку, організаційну та педагогічну діяльність товариство розвинуло лише в кінці 20-х років XX століття.

У кінці XIX – на початку XX століття науково-теоретичні товариства, крім Харківського товариства наукової медицини та гігієни, не змогли розгорнути широко своєї діяльності з різних причин: невеликий час існування в досліджуваний період, неактивність членів товариства, слабка організація, важкі історичні умови (реформування різних галузей діяльності, Перша

світова війна, революції). Серед цих товариств вирізняється Харківське товариство наукової медицини та гігієни, яке не займалось просвітницькою та педагогічною діяльністю, тому дотримувалось суто наукового напряму. Це допомагало членам товариства підтримувати достатньо високий науковий рівень. З цією ж метою прийом в члени товариства був обмежений: в товариство приймали лише за протекцією якогось його члена.

До науково-просвітницьких товариств відносяться Товариство фізико-хімічних наук та Юридичне товариство. Товариство фізико-хімічних наук на початку існування було фізико-хімічною секцією Товариства дослідних наук. Метою створення була наукова діяльність, яка залишилась пріоритетним напрямом діяльності товариства. Крім цього, товариство займалося і просвітницькою діяльністю: його члени брали участь у публічних лекціях із технології та хімії, зібрали власну бібліотеку, видали ювілейну книгу, присвячену академіку М. М. Бекетову. Просвітницька діяльність товариства фізико-хімічних наук стала продовженням його наукової діяльності, але не еволюціонувала у педагогічну. Це пов'язано з тим, що розробка педагогічних питань вимагає деякого відходу від суто наукового напряму, що суперечило б меті створення товариства. На відміну від Товариства фізико-хімічних наук, метою створення Юридичного товариства була просвітницька діяльність, яка вимагала від членів товариства теоретичного вивчення юридичних питань. Юридичне товариство надавало правової допомоги: створювало спеціальні безкоштовні бюро для населення, організувало практичні заняття зі звичайного права. Ми не віднесли останнє до педагогічної діяльності, бо ці заняття не носили систематичного характеру та не давали професії.

Науково-педагогічними товариствами були Товариство дослідників природи, Харківське математичне товариство, Харківський відділ Імператорського Російського Технічного товариства. У статуті Товариства дослідників природи не було закладено педагогічної мети, проте члени товариства приймали активну участь у створенні Ветеринарного інституту. Члени Харківського відділку Імператорського Російського Технічного товариства розробляли програми для вищого Технічного училища та середнього ремісничого закладу. Для Харківського математичного товариства педагогічна діяльність була закладена у статуті.

Товариства з широким колом діяльності (Харківське медичне

товариство, Харківське історико-філологічне товариство, Харківське сільськогосподарське товариство) пригортають найбільшу увагу дослідників з рівних галузей. Це пов'язано з різнобічною діяльністю товариств.

Висновки. Визначена в статті структура товариств та різні напрями їх діяльності дозволяли харківським вченим розв'язувати багато наукових, освітніх та практичних проблем.

Найбільш високого рівня еволюції на кінець XIX – початок XX ст. досягла остання група товариств. Їх діяльність охопила і наукову, і педагогічну, і просвітницьку сфери життя харків'ян. Ці товариства відіграли важливу роль для Харкова в кінці XIX – на початку XX століття своєю благодійною та практичною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей Д. И. Краткий очерк истории Харьковского Университета за первые 100 лет его существования (1805 – 1905) / Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1906.

2. Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869 – 1909). – Москва : Типография И. Д. Сытина, 1911.

3. Марчевский М. Н. Харьковское математическое общество за 75 лет // Историко-математические исследования, вып. IX. – М., 1956.

4. Попова Л. Д. Педагогічне товариство сприяння справі виховання/ Педагогічна Харківщина: довідник / за ред. В. І. Лозової, І. Ф. Прокопенка. / Л. Д. Попова, Т. М. Кравченко. – Х. : Видавництво Круглова, 1997, С. 136 – 137.

5. Устав историко-филологического общества при Харьковском университете. – Х., 1977. – 4 с.

6. Устав математического общества при Императорском Харьковском университете (от 28.04.1879) // отдельные оттиски из «Записок ИХУ». – Х. : Университетская типография, 1879. Устав общества испытателей природы при Харьковском университете. – Х. : Тип. Ун-та, 1869. – 6 с.

7. Устав Харьковского общества наук (на русском и латинском языке). – Х. : Тип. Ун-та, 1813. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

И. К. Кириченко, Г. С. Бобрицкая. Общая характеристика научных обществ Харькова конца XIX – начала XX столетия.

В статье проанализирована деятельность наиболее влиятельных харьковских научных обществ конца XIX – начала XX века. Дано определение понятию «научное общество», рассмотрена общая структура харьковских научных обществ и определена цель, задачи, формы и направления их деятельности. Систематизировано общества по направлению их деятельности.

***Ключевые слова**: Научные общества Харькова конца XIX – начала XX ст., научная деятельность, просветительская деятельность, педагогическая деятельность, практическая деятельность, организационная деятельность издательская деятельность, общая структура общества, направления деятельности, систематизация научных обществ.*

SUMMARY

I. **К**irichenko, G. Bobrytska. General description of scientific societies of Kharkiv at the end of XIX – beginning of XX centuries.

This article analyzed the activity of the most influential scientific societies Kharkiv at the end of XIX – beginning of XX centuries, the definition of the concept of «scientific society» is considered, the overall structure of the Kharkov scientific societies and the aim, tasks, forms and sending them to work, systematically towards the society of their activities.

Key words: Scientific societies of Kharkov, the scientific activities, the enlighten activities, the pedagogical activities, the practical activities, organizational activity, publishing activities, the general structure of a society, activity direction, ordering of scientific organisations.

УДК 372.48: 502. 35 (477)

А. М. Мехеда
Кіровоградський державний педагогічний
університет ім. Володимира Винниченка

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРИРОДООХОРОННОГО РУХУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ШКОЛАХ УРСР У ПІСЛЯВОЄННИЙ ПЕРІОД

У статті розглянуто передумови становлення та специфіку розвитку природоохоронного руху учнівської молоді у післявоєнний період. Провідними напрямами діяльності учнівської молоді в рамках юннатівського руху визначено: відбудову шкільних та колгоспних приміщень, наукових та дослідних лабораторій, насадження лісосмуг, закладання лісів та садів на колгоспних територіях та шкільних науково-дослідних ділянках, вирощування сільськогосподарських культур, дослідження, спрямовані на збільшення врожайності та тваринництво.

***Ключові слова**: природоохоронний рух учнівської молоді, природоохоронна діяльність, охорона природи.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі вимоги екологічної освіченості та культури стають невід'ємними якостями загальної культури особистості. Все більше уваги приділяється екологічній освіті, формуванню екологічної свідомості та екологічної культури.

Інтерес до екологічної проблематики не випадковий. Його обумовлює близькість глобальної екологічної кризи та її наслідків, а також пошук шляхів виходу з неї. Однак, технократичне мислення настільки сильне, що екологічна криза уявляється як дещо стороннє по відношенню до людини, а не як те, що стосується, власне, її самої. Тому формування екологічної свідомості, екологічної культури і світогляду особистості у цілому повинно стати першочерговим завданням екологічного навчання та виховання. Велику роль у цьому відіграє природоохоронний рух учнівської молоді, який є одним з найефективніших механізмів формування екологічної свідомості у молодого покоління. Тому погляд в історію є

доцільним для уникнення помилок, виявлення здобутків та інноваційного потенціалу сучасної екологічної освіти, що й є **метою** даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблем екологічної освіти в практиці роботи природоохоронних гуртків України зверталися В. В. Вербицький, І. М. Костицька, Г. П. Пустовіт, О. В. Химинець, З. М. Шевців та інші.

Виклад основного матеріалу. Основи природоохоронного руху учнівської молоді в Україні було закладено ще в 20-х рр. ХХ століття у контексті формування нової радянської шкільної системи. Проте усі починання були перервані Великою Вітчизняною війною 1941 – 1945 рр. Внаслідок військових дій на території України було створено загрозливе становище для екологічної ситуації. На окупованих територіях були максимально виснажені природні ресурси: пограбовані заповідники, вщент зруйновані ліси, лісосмуги, знищений тваринний світ. Великих збитків було нанесено і архіву документів, пов'язаних з науковими дослідженнями та охороною природи [16,18]. Під час війни на Україні загинуло 4,5 млн. чоловік. Рівень населення УРСР досяг рівня 1939 року лише через 12 років після війни [18, 3]. Проблеми охорони природи у повоєнний період відійшли на задній план. На окупованих фашистами українських територіях були вщент зруйновані будівлі навчальних закладів, дослідних станцій, наукових установ тощо. Майже знищеними були 714 міст і селищ міського типу та понад 28 тисяч сіл, 16 тисяч промислових підприємств [3, 423]. Тому у післявоєнний період питання відновлення функціонування системи охорони природи стало одним з провідних завдань господарсько-організаторської діяльності Радянської держави.

Характерною особливістю відбудовчих процесів у СРСР була опора на внутрішні ресурси і сили та відмова від зовнішньої допомоги. З ідеологічних мотивів СРСР відмовився від допомоги США у вигляді «плану Маршалла», тому основний тиск при відбудові держави покладався на використання внутрішніх ресурсів.

Економіка України відбудовувалась і розбудовувалась не як самостійний і самодостатній комплекс, а як частина загальносоюзної економічної системи. Тому Україна, як частина СРСР, обрала таку модель відбудовчого процесу, в умовах якої основний ухил робився на розвиток важкої промисловості за рахунок нещадної експлуатації сільського

господарства. У період з 1946 по 1950 рр. на потреби важкої промисловості було спрямовано 80% капіталовкладень, у той час, коли сільське господарство отримувало лише 7% [3, 425]. Четвертий п'ятирічний план (1946 – 1950) висував вимоги, що мали для України негативні наслідки: він закликав до швидкої відбудови, мав за мету підняти сільське господарство та промисловість на рівень, вищий, ніж довоєнний за невеликий період часу.

Й. Сталін запропонував ряд грандіозних проектів «перетворення природи», які передбачали будівництво величезної греблі на Дніпрі, створення у Степу великих лісосмуг для боротьби з посухами [4, 53.].

Ставлення радянського уряду до природи у досліджуваний період було споживацьким, спрямованим на підкорення. Класики марксизму вважали людину господарем природи, яка, здійснюючи зміни у природі, змушує її слугувати власним цілям – саме така орієнтація насаджувалася радянському населенню. Стихійний розвиток такого панування людини над природою, в процесі якого розв'язувались лише практичні задачі господарської діяльності без урахування законів природи, призвело в подальшому до виникнення непередбачуваних наслідків у природному середовищі України.

Визначним завданням на початку 50-х років стало вирішення продовольчої проблеми, що сприяло розвитку сільського господарства, проте, на думку О. Д. Бойко, у цій галузі, як і в інших, спостерігалося домінування пріоритетності над пропорційністю та раціональністю, що у подальшому призводило до серйозних деформацій та диспропорцій [3, 445]. Однак сільське господарство у середині 50-х років стало рентабельним, а потреба його розвитку дала поштовх для розвитку природоохоронного руху учнівської молоді. На учнівську молодь радянське керівництво покладало великі надії у справі залучення до процесу відбудови народного господарства [22, 60].

У середині 50-х років УРСР відігравала одну з головних ролей у єдиному господарчому механізмі країни, її економіка, внаслідок безсистемного та диспропорційного моделювання була перенасичена промисловими підприємствами, що відповідно позначалося на становищі природного середовища та природних ресурсах [там само, 141 – 142]. Отже, необмеженість природних ресурсів дозволяла радянській владі вирішувати господарські проблеми зважаючи на екологічні наслідки прийнятих рішень.

XIX з'їзд партії (1952 р.) у зв'язку з прийняттям директив п'ятої

п'ятирічки розвитку народного господарства намітив низку заходів з охорони природи: передбачалось здійснювати боротьбу з ерозією ґрунтів, підвищити їх родючість, збільшити лісові ресурси та рибні запаси, розширити роботи зі створення зелених зон навколо міст та промислових центрів, а також на узбережжях річок – це свідчило про перші зрушення радянської політики у природоохоронному напрямі у післявоєнний період [21, 75]. Однак охорона природи передбачала її перетворення і виявлялась у діяльності, спрямованій на боротьбу з шкідливими явищами природи для поліпшення сільськогосподарського виробництва.

Окрім того, концептуальна основа раціонального природокористування зазнала значних деформацій у зв'язку з ідеологічною заангажованістю тогочасної науки та низки репресій серед інтелектуальної еліти країни, яка займалася питаннями охорони природи [5, 6].

Великого значення для розвитку природоохоронного руху в країні набула поява у 1946 році Українського товариства природи. У 1949 році товариство стало осередком, який генерував нові природоохоронні ідеї та втілював їх у життя за допомогою своїх 18-ти обласних відділень. Українське товариство охорони природи здійснювало широку пропагандистську та масову роботу, у тому числі серед учнівської молоді [13,137].

В березні 1946 року VIII сесія Верховної Ради УРСР прийняла «Закон про п'ятирічний план відбудови народного господарства на 1946 – 1950 рр.». Відповідно до плану на 1950 рік передбачалося відновити функціонування 193 тис. початкових та середніх шкіл із залученням 31,8 млн. учнів. Розроблений Міністерством освіти УРСР, на основі аналізу зібраних відділами народної освіти відомостей про стан та матеріальне забезпечення шкільництва на місцях охоплював декілька напрямів: залучення до навчання усіх дітей шкільного віку, вирішення питання, пов'язаного з необхідністю збільшення кількості педагогічних кадрів та відповідно, максимальне відновлення мережі загальноосвітніх шкіл. В Українській РСР планувалося будівництво та відбудова 4530 шкіл з створенням 1035 тис. учнівських місць [2, 3]. Для успішної реалізації означених цілей державою було збільшене фінансування системи освіти. Так, у УРСР протягом п'яти років на освітню галузь було виділено на 60,7% (з 4114 до 6777 млн. крб.) більше, ніж у попередні роки. На 1950/51 навчальний рік п'ятирічний план по кількості учнів було перевиконано: у системі Міністерства освіти УРСР функціонувало

29 255 загальноосвітніх шкіл, у яких навчалося 6435,6 тис. учнів [10,74]. Частково знайшло своє вирішення питання підготовки педагогічних кадрів та залучення їх до педагогічної практики. Вже у 1950 році в школах Української РСР працювало 254,6 тис. вчителів [19,61]. Отже, відбудова мережі шкіл сприяла залученню молоді до здобуття освіти та поширенню серед учнів широкого спектру знань, у тому числі й природоохоронних.

Активізації природоохоронного руху учнівської молоді сприяла потреба країни у відбудові. У перші роки після визволення територій від окупантів школярі взялися за відновлення зруйнованих шкіл, лабораторій, дослідних ділянок, насаджували нові лісосмуги, парки та ліси. У 1946 році налічувалося 1047 юннатівських гуртків з 25 тис. учнів [12, 103].

Розвиток юннатівського руху було підтримано постановою ЦК КП(б)У «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми», що була опублікована 22 листопада 1946 року і містила вимогу поширювати природоохоронні та інші гуртки в школах і позашкільних закладах [15, 211]. Результатом стало створення протягом 1945 – 1946 навчального року більше ніж 1 тис. гуртків юних натуралістів, до складу яких входило близько 25 тис. учнів.

Постановою Ради Міністрів СРСР від 22 вересня 1947 року та відповідною Постановою Ради УРСР «Про земельні ділянки при початкових, семирічних і середніх школах» від 11 жовтня 1947 року передбачалось виділення початковим, семирічним і середнім школам у сільських місцевостях та робітничих селищах у постійне користування для навчально-дослідних цілей земельні ділянки розміром від 0.5 до 2 га (залежно від кількості учнів і місцевих умов) [14,11].

Згідно з «Положенням про шкільну навчально-дослідну ділянку в школах Української РСР», затвердженим Міністерством освіти УРСР, шкільні навчально-дослідні ділянки мали стати зеленою лабораторією для проведення навчально-виховної та дослідницької роботи учнів з природознавства, біології, хімії, географії та трудового навчання, а також гуртків юних натуралістів і дослідників. Головним завданням роботи на шкільній навчально-дослідній ділянці було закріплення і поглиблення біологічних знань учнів, набутих на уроках, а також формування практичних умінь і навичок, передбачених навчальними програмами по догляду за рослинами і тваринами, що передбачало активізацію пізнавальної діяльності

учнів, поліпшення якості біологічних знань та кращу підготовку до практичної діяльності в сільськогосподарському виробництві [там само, 184].

П'ятирічний план відновлення і розвитку народного господарства передбачав грандіозне «зелене будівництво», у межах якого для підтримки природоохоронного руху учнівської молоді Міністерство освіти Української РСР та ЦК ЛКСМУ організували й провели конкурс на кращий гурток юннатів у 1947 році [12, 13]. Проведення конкурсу сприяло активізації молоді, її включенню у природоохоронний рух.

У тому ж році Центральний Комітет ВЛКСМ, Міністерство освіти РСФСР та Міністерство сільського господарства СРСР оголосили Всесоюзний конкурс серед учнівської молоді на кращого садівника. Метою конкурсу було продовження мічурінських ідей у межах діяльності природоохоронних гуртків, залучення учнів до відновлення пришкільних, присадибних та колгоспних садів.

У конкурсі взяло участь більше, ніж 2 млн. школярів і 19312 шкіл, дитячих будинків, позашкільних дитячих установ та гуртків юних натуралістів [17, 37]. Перемогу здобула Сокиринська семирічна школа Чернігівської області, учні якої посадили у пришкільному та колгоспному садах 4 952 плодових дерева, 2 939 ягідних кущів, 5 050 декоративних дерев й чагарників, та за проведену роботу були нагороджені в рамках проведення першого всесоюзного зльоту юних садоводів-мічуринців Червоним прапором, похвальною грамотою ЦК ВЛКСМ та грошовою винагородою в сумі 5000 крб. [там само, 39].

У жовтні 1948 року було прийнято постанову ЦК ВКП (б) і РМ СРСР «Про план полезахисних лісонасаджень, впровадження травопільних сівозмін, будівництва ставів і водойм для забезпечення високих і сталих врожаїв у степових і лісостепових районах Європейської частини СРСР» [9, 12]. План робіт передбачав покращення природних умов на території у 120 млн. га, яка внаслідок реалізації плану повинна була дати державі сотні мільйонів центнерів зерна та технічних культур. Одним з пунктів, передбачених планом, був пункт про необхідність насадження захисних лісових смуг на вододілах по межах полів, по схилах балок і ярів, по берегах річок і озер, навколо ставів і водойм, а також заліснення та закріплення пісків. Передбачалися грандіозні перетворення: ставилася задача створити протягом 1949 – 1965 рр. захисні насадження на площі 5709 тис. га, 756,5 тис з них – на території Української

РСР [7, 3]. Цей план, що одразу почали називати «сталінським», визначив основні орієнтири природокористування, які даються в знаки і сьогодні. Прийняття такого плану ще раз підтвердило ідею підкорення, а не охорони природи, його утопічність в умовах нестачі спеціалістів, садивного матеріалу та розсадників для вирощення саджанців проявилася вже за результатами 1949 року. Через обмаль часу лісосмуги просто не встигали обробити, тому більша їх частина гинула. План посадок виконали лише на 15%, до того ж виживало лише 4% саджанців [4, 31]. Окрім інтенсивного насадження лісосмуг в межах плану відбувалося активне перетворення природи українських степів. Ряд постанов передбачав будівництво на Україні Північно-Кримського та Південно-Українського каналів, Каховської ГЕС, що призвело до кардинальних змін у екологічній ситуації УРСР [6, 169].

Для реалізації плану, що відрізнявся грандіозним розмахом, державі потрібне було залучення цілої низки наукових установ, учбових закладів, вчених та практиків, органів сільського господарства, колгоспів, робітників МТС і радгоспів, а також партійний апарат, який відповідав за розгорнення широкої масово-політичної роботи з населенням. Однією з найдієвіших структур з виконання плану зеленого будівництва була школа, яка вже мала гуртки юннатів, мічурінців, будучи тим самим зосередженням потенційної робочої сили, яка за вдалої мотивації та ідеологічно-пропагандистської роботи могла бути механізмом успішного втілення партійних планів у життя. Тому, поруч із дорослими у насадженні лісосмуг, закладці та догляді за колгоспними й радгоспними садами, активну участь брали піонери та школярі.

2 жовтня 1948 року Рада Міністрів УРСР та ЦК КП(б)У звернулися до комсомольців, піонерів та школярів із закликом розгорнути змагання за високий врожай [17, 37].

Традицію проведення зльотів юних садоводів було продовжено, і вже у серпні 1948 року почав працювати другий всесоюзний зліт юних садоводів. У його межах було вироблено програму, котра закликала юних природоохоронців закласти сади та ягідники при всіх школах, активно допомагати колгоспам та радгоспам у розведенні нових садів, насадженні полезахисних смуг, догляді за садами і парками. Так більшість шкіл Української РСР були включені в процес озеленення країни. У змаганні відзначились природоохоронці Червонокам'янського району

Кіровоградської області, висадивши 64 000 дерев на полезахисних смугах, учні Боровської середньої школи Боровського району Харківської області, які висадили 6 тис. лісових дерев, учні Гетьманівської семирічної школи Харківської області, які висадили на полезахисних смугах колгоспу ім. Сталіна близько 13 тис. саджанців клену [там само].

Отже, майже усі школи та школярі були втягнені в процес зеленого будівництва. У 1954 році учнівський рух було підтримано Другим Всесоюзним конкурсом юних садоводів, у результаті проведення якого українські школярі виростили і посадили 30 мільйонів саджанців [12, 14].

Окрім садівництва учнівська молодь здійснювала незамінну допомогу у галузі зернового господарства. Учні вирощували нові сорти пшениці, проводили сортовипробування провідних сільськогосподарських культур, вивчали вплив добрив на ріст рослин, здійснювали акліматизацію нових сортів сільськогосподарських культур. Директивами XX з'їзду КПРС по шостому п'ятирічному плану розвитку народного господарства СРСР на 1956 – 1960 роки передбачено «значно підвищити врожайність зернових культур і повсюдно перейти в найближчі роки до сівби насінням районованих сортів зернових культур, найбільш урожайних і цінних за якістю зерна. Впроваджувати кукурудзу, як найбільш урожайну культуру, і довести у 1960 році її посівні площі кукурудзи в колгоспах і радгоспах не менш як до 28 млн. га.» [22, 3]. У 1955 році хліборобами Кіровоградської області кукурудзою було засіяно 284 000 гектарів, у наступному році показники були значно збільшені. Серед бригад колгоспів було започатковано змагання за отримання високих врожаїв кукурудзи. До виконання рішення січневого Пленуму ЦК КПРС про різке збільшення виробництва зерна та піднесення продуктивності громадського тваринництва в життя, активно залучалась учнівська молодь. ЦК ЛКСМ, Міністерство освіти та Міністерство сільського господарства УРСР закликали учнів шкіл Української республіки взяти активну участь у вирощенні високих урожаїв та гібридного насіння кукурудзи. До цієї справи було залучено 21 тисяча школярів, які працювали на 3824 гектарах колгоспних земель. Окрім колгоспних земель для вирощення кукурудзи використовувались і шкільні навчально-дослідні ділянки. У багатьох школах УРСР вирощувалось гібридне насіння кукурудзи. Учні шкіл Кіровоградської області у 1955 році передали колгоспам близько 200 центнерів гібридного насіння високоврожайних сортів кукурудзи. Відзначилась Мальчевська

семирічна школа Устимівського району, гуртківці-мічурінці якої зібрали 65 центнерів з 1 гектара, у той час як колгоспники зібрали, у середньому, 32 центнери з 1 гектара. Таким чином, змагання за одержання високих урожаїв гібридного насіння кукурудзи переросло в рух учнівської молоді.

Невід'ємною складовою діяльності гуртків юннатів і школярів загалом у післявоєнний період було тваринництво. За оцінками істориків саме тваринництво у післявоєнний період переживало кризу. Протягом 1946 – 1950 років кількість поголів'я худоби у приватних господарствах значно знизилося, це було пов'язано з високими податками та недостатньою кількістю корму для худоби [1, 13]. У 1949 році ЦК ВКП (б) і Рада Міністрів СРСР затвердили трирічний план розвитку суспільного колгоспного та радгоспного продуктивного тваринництва, до виконання якого було залучено і учнівську молодь [8,124]. До активного розвитку тваринництва закликав і вересневий пленум ЦК КПРС 1953 року, на якому М. С. Хрущов у своєму виступі «О мерах дальнейшего развития сельского хозяйства СССР» визначив напрям на підйом виробництва предметів народного споживання та активне просування швидкими темпами сільського господарства [20, 17]. Нові завдання, що були поставлені перед колгоспниками взялися вирішувати і школярі. Школи закріплювалися за колгоспами, учнівську молодь поділяли на виробничі бригади, які займалися суспільно-корисною працею в сільськогосподарському виробництві, зокрема у тваринництві. Тільки у Кіровоградській області 25 тисяч учнів здійснювали догляд за худобою [11, 8].

Висновки. Отже, післявоєнний період був ознаменований відновленням природоохоронного руху учнівської молоді, характерною особливістю якого було відновлення народного господарства країни. Провідними напрямами діяльності учнівської молоді у межах юннатівського руху були: відбудова шкільних та колгоспних приміщень, наукових та дослідних лабораторій, насадження лісосмуг, закладання лісів і садів на колгоспних територіях та шкільних науково-дослідних ділянках, вирощення сільськогосподарських культур, дослідження, спрямовані на збільшення урожайності та тваринництво. Цей період підготував умови для подальшого розвитку природоохоронного руху учнівської молоді та певних змін у природоохоронному навчанні та вихованні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксютин Ю. В. Съезд КПСС : новации и догмы / Ю. В. Аксютин О. В Волобуев. – М. : Политиздат, 1991. – 222 с.

2. Архів Міністерства освіти УРСР ф. 46 «П'ятирічний план на 1946 – 1950 рр.».

3. Бойко О. Д. Історія України : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Д. Бойко. – К. : Видавничий центр «Академія», 1999. – 568 с.,

4. Борейко В. Б. Белые пятна истории природоохраны СССР : Россия, Украина / В. Б. Борейко. – К., 1996. – Т. 2. – 1996. – 304 с.

5. Борейко В. Історія болю та героїзму : Мартиролог діячів природо охорони / В. Борейко // Зелений світ. – 1991. – № 9. – С. 6 – 7.

6. Васюта О. А. Екологія і політика : у 2 т. / Васюта О. А., Васюта С. І., Філіпчук Г. Г. – Чернівці. :Зелена Буковина, 1998. Т 1. – 1998. – 424 с.

7. Величественный план преобразования природы // Сборник статей по вопросам Мичуринской биологии. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Мин-ва Просвещения РСФСР, 1950. – 216 с.

8. История социалистической экономики СССР. – М, 1980. – Т. 6. – 1980. – 316 с.

9. Крисаченко В. Еколого-етнічна цілісність України / В. Крисаченко // Ойкумена. Український екологічний вісник. – 1992. – № 1. – С. 4 – 13.

10. Культурное строительство СССР. Статсборник. – М. : Госполитиздат, 1966. – 243 с.

11. Лесик Ф. Л. Суспільно-корисна праця учнів у сільськогосподарському виробництві / Ф. Л. Лесик, Є. Д. Видро, У. А. Тюпа. – К. : Рад. шк., 1957. – 73 с.

12. Манорик Л. П. Довідник юнната / Л. П. Манорик, С. А. Клименко. – Хмельницький. : Поділля, 1995. – 112 с., С. 103.

13. Матеріали про охорону природи на Україні. Вип. 1. – К. : Вид-во АН УРСР, 1958. – 140 с.

14. Основні документи про школу / [упорядкув. Є. О. Березняк]. – К. : Радянська школа, 1973. – 356 с.

15. Постанова ЦК КП(б)У «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми» // Радянська освіта. – 1946. – № 151. – С. 211.

16. Сады, парки и заповедники Украинской ССР / [Родичкин И. Д., Родичкина О. И., Гринчак И. Л., Сергеев В. С., Фещенко П. И.]. – М, 1976. – 245 с.

17. Сергієнко Д. Л. З досвіду роботи юних натуралістів-мічуринців / Д. Л. Сергієнко // З досвіду роботи юних натуралістів-мічуринців: [мет. зб.]. – К. : Рад. школа, 1949. – 104 с.

18. Стешенко В. С Деякі питання динаміки і структури населення Української РСР / В. С. Стешенко., В. П. Піскунов // Народне господарство Української РСР у післявоєнні роки (1946 – 1964). – К. : Наукова думка, 1965. – С. 3 – 15.

19. Філіпов О. М. Розвиток школи УРСР в період першої післявоєнної п'ятирічки. – К. : Видавництво Радянська школа, 1957. – 197 с.

20. Хрущов Н. С. О мерах дальнейшего развития сельского хозяйства СССР. Доклад на Пленуме ЦК ВКП (б) 3 сентября 1953 г. – М, 1953. – 26 с.

21. XIX съезд коммунистической партии Советского Союза. – М. : Госполитиздат, 1951. – 642 с.

22. XX съезд коммунистической партии Советского Союза. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1956. – 721 с.

РЕЗЮМЕ

А. М. Мехеда. Специфика развития природоохранного движения ученической молодежи в школах УССР в послевоенный период.

В статье рассмотрены предпосылки становления и специфика природоохранного движения ученической молодёжи в послевоенный период. Основными направлениями деятельности ученической молодежи в рамках движения

юннатов определены: восстановление школьных и колхозных помещений, научных и исследовательских лабораторий, посадка лесополос, закладывание лесов и садов на колхозных территориях и школьных научно-исследовательских участках, выращивание сельскохозяйственных культур, исследования, направленные на увеличение урожайности и животноводство.

***Ключевые слова**: природоохранное движение ученической молодёжи, природоохранительная деятельность, охрана природы.*

SUMMARY

A. Mekheda. The specifics of the environmental movement of the pupils URSR in the postwar period.

The article describes the preconditions of the formation and specificity of the environmental movement pupil's in the post-war period. The main activities of the pupils in the young naturalists movement were: the rehabilitation of school and collective farm buildings, academic and research laboratories, planting of forest belts, the plant of forests and orchards in the collective farm and school plot, crop production, studies aimed at increasing yields and livestock.

Key words: pupil's movement in defense of nature, activities in the sphere of defense of nature, the defense of nature.

УДК 378

Л. Б. Прокоф'єва
Одеський національний
університет ім. І. І. Мечникова

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ XIX – ПОЧ. XX СТОЛІТТЯ

У статті визначено фактори, які впливали на розвиток вищої освіти України у XIX – поч. XX століття та визначали особливості громадянського виховання студентської молоді. Розкрито зміст, методи та форми громадянського виховання у вищих навчальних закладах XIX – поч. XX ст.

***Ключові слова**: виховання, громадянське виховання, студент, історія громадянського виховання.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі українського державотворення та вдосконалення національної системи освіти країни одним із головних завдань вищої школи є виховання духовно багатої особистості. Вихідні положення змісту й організації виховного процесу ґрунтуються на основних засадах Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції національного виховання (1994 р.), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. (2001 р.), Закону України «Про національно-патріотичне виховання молоді» (2004 р.), Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2005 р.), де визначено пріоритетні напрями виховання дітей та молоді.

Основою національного виховання є сукупність ціннісних пріоритетів, котрі формувалися історично. Тому вивчення проблем громадянського виховання в історично-педагогічному контексті, дослідження прогресивних педагогічних надбань минулого з цієї проблематики є актуальним для розв'язання проблем формулювання нових стратегічних засад виховання підростаючого покоління.

Теоретичний досвід минулого може стати важливим джерелом для розвитку сучасної теорії та практики громадянського виховання студентської молоді. На особливу увагу в цьому плані заслуговують надбання вітчизняних педагогів і просвітніх діячів XIX – поч. XX століття. Саме в цей час під впливом прогресивних змін в українському суспільстві відбувався інтенсивний розвиток системи вищої освіти. Набуває нової освітньої сили Львівський університет (1661 р.), починають працювати Харківський (1805 р.), Київський (1834 р.), Новоросійський (1865 р.) та Чернівецький (1875 р.) університети. Русифікація українського населення в тій частині України, що входила до складу Російської імперії, а також онімечення та румунізація українців в регіонах, що входили до складу Польщі, Австро-Угорщини та Румунії сприяли виникненню студентських та громадсько-педагогічних національних рухів, основною метою яких було пропагування української просвітницької думки, обґрунтування громадянського компоненту в системі виховання молоді, поширення освіти серед народу, боротьба за національну мову, культуру, служіння на користь України.

Аналіз актуальних досліджень. Важливе значення для дослідження системи громадянського виховання молоді XIX – поч. XX ст. має педагогічна спадщина вчених, діячів культури, педагогів, письменників – М. Драгоманова, О. Духновича, В. Каразіна, М. Костомарова, І. Котляревського, М. Коцюбинського, П. Куліша, М. Максимовича, І. Тимківського, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка тощо. Педагоги минулого звертали увагу на необхідність морального, естетичного, трудового, розумового виховання молоді, а також висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку громадянського виховання – патріотизму, громадянських почуттів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчує, що першооснови громадянського виховання молоді було закладено у народній педагогіці,

значення якої висвітлюється у працях О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Для нашого дослідження становлять інтерес праці М. Аркаса, Л. Дмітрієва, Д. Лихачова, В. Яременка, в яких висвітлюється виховний ідеал давньоруської епохи, складовою частиною якого виступає громадянське виховання.

Окремим питанням історії розвитку вищої освіти та виховання на Україні присвячені дослідження Л. Вовк, М. Грищенка, В. Данилевського, О. Мазуркевич, Е. Мединського, С. Сірополка, Г. Шевчука та інших.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці багатогранні аспекти громадянського виховання в історико-педагогічному контексті знаходимо у працях І. Беха, Ю. Завалевського, П. Ігнатенка, О. Сухомлинської, К. Чорної та інших. За останні роки історичні аспекти цієї проблеми досліджувалися у дисертаційних роботах Д. Герцюк, О. Ковальчук, В. Коваля, О. Красовської, П. Оніщука, І. Охрименка, Р. Петронговського, Л. Растригіної та інших. Окремі питання громадянського виховання молоді в досліджуваний період частково знайшли своє відображення у сучасній польській історико-педагогічній літературі в працях Й. Альбіна, С. Козака, Р. Радзіка, Й. Ходаковской та інших.

Виклад основного матеріалу. Проблема громадянського виховання студентської молоді на Україні в період XIX – поч. XX століття не була предметом спеціального дослідження. Недостатня розробленість даної проблеми зумовили вибір теми статті: «Проблема громадянського виховання студентської молоді на Україні (XIX – поч. XX ст.)». Об'єкт дослідження: історія розвитку вищої освіти та виховання на Україні.

Предмет дослідження: громадянське виховання студентської молоді в Україні періоду XIX – поч. XX століття.

Мета статті – систематизувати теоретичні ідеї громадянського виховання студентської молоді в означений період, проаналізувати зміст, особливості і провідні тенденції громадянського виховання студентської молоді.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

1. Визначити фактори, що впливали на розвиток системи вищої освіти України та визначали особливості громадянського виховання студентської молоді; 2. Розкрити зміст, методи та форми громадянського виховання у вищих навчальних закладах XIX – поч. XX ст.

Хронологічні межі дослідження охоплюють XIX – початок XX століття і

визначаються фундаментальними суспільно-економічними перетвореннями, розвитком національної ідеї та боротьбою за національну вищу школу, новим якісним етапом розгортання громадсько-педагогічного руху, народженням нової культурно-педагогічної традиції та прогресивних педагогічних течій. Нижня межа – початок XIX століття визначено як період становлення та формування системи вищої освіти України, коли на підставі «Статуту університетів» (1804 р.) народжується тенденція визначення сутності і змісту громадянського виховання студентської молоді, розгортаються наукові пошуки шляхів та засобів його реалізації в системі вищої освіти України. Верхню межу (початок XX століття) визначено як період реформування системи вищої освіти та виховання відповідно до потреб суспільства та кардинальних змін у системі вищої освіти, спричинених революційними подіями 1917 року.

Потреба звернення до педагогічної спадщини та систематизації педагогічного досвіду для подальшого розвитку системи громадянського виховання студентської молоді дає можливість розкрити фактори, котрі впливали на розвиток системи вищої освіти та виховання XIX – поч. XX століття, а саме:

- історичний фактор – початок XIX століття є рубежем для відліку значного періоду в історії науки – періоду Нового часу, який на Україні мав свої особливості: переосмислення християнського вчення, формування нової високоосвіченої світської особи. Так, після повстання декабристів (1825 р.) в Україні зростає опозиція передової частини інтелігенції до освітньої політики царського уряду. У розвитку передової педагогічної думки намітилася тенденція формування ідеї національної вищої освіти;

- територіальний фактор – на початок XIX століття територіальний розподіл українських земель стає більш-менш сталим. Так, у 1791 році за Ярським миром до Росії відійшла територія між Південним Бугом та Дністром, остаточно визнавалося приєднання Криму до Росії. У 1793 році другий поділ Польщі, внаслідок якого Правобережна Україна відійшла до Росії; у 1795 році – третій поділ Польщі, за яким до Росії відійшла Західна Волинь; у 1796 році утворилася Новоросійська губернія, у 1797 році – Київська, Подільська і Волинська Губернії. На початку XIX століття Закарпаття увійшло до складу Угорського королівства, Галичину разом з частиною польських земель виділили в окремий коронний край – Королівство

Галичини Лодомерії, до якого на правах окремого округу входила Буковина. Такий розподіл українських земель зберігався до 1917 року;

- освітній фактор – наприкінці XVIII століття Києво-Могилянська Академія втрачає своє освітнє значення. Протягом кількох десятиліть починають відкриватися університети у Харкові (1805 р.), Києві (1834 р.), Одесі (1865 р.), Чернівцях (1875 р.), які стали центром культури і науки у різних регіонах держави. На початку XIX століття тиск на національну культуру українців був настільки сильним, що у її надрах визрівав дух протесту. Прогресивна педагогічна думка цього періоду формувалася під впливом зарубіжної педагогіки, вітчизняної філософської думки, подвижницької діяльності громад і таємних товариств. Педагогічна думка західноукраїнських земель формувалася у надзвичайно складних соціально-політичних умовах. Провідна інтелігенція доклала чимало зусиль до реалізації ідеї української національної вищої школи та освіти.

У межах вирішення наступного завдання – дослідження змісту, методів та форм громадянського виховання студентської молоді необхідно зазначити, що зміст університетської освіти, її структура, форми, методи навчання та виховання студентів було обумовлено конкретними суспільно-історичними умовами та характером виховних завдань, які стояли перед університетами України на окремих етапах їх розвитку. Класичні університети Східної та Західної України відрізнялись між собою змістом навчальних курсів, в яких по-різному вирішувалися провідні завдання громадянського виховання молоді. Зміст університетської освіти визначався, у першу чергу, навчальним програмами та планами, які розроблялися факультетами і затверджувались вченими радами університетів. Типовий університетський навчальний план містив такі структурні компоненти: 1) обов'язкові предмети; 2) спеціальні курси; 3) практичні заняття; 4) предмети, що рекомендуються; 5) загальна кількість годин по обов'язковим та рекомендованим предметам.

Аналіз історико-педагогічних джерел та наукових публікацій свідчить, що становлення Київського університету відбувалося з великими труднощами. Так, на четвертому році існування університету власті вирішили тимчасово закрити його. Причиною була участь багатьох студентів і професорів у польському визвольному русі. Значна вага філософських дисциплін у педагогічному процесі класичних університетів України

означеного періоду свідчить про свідоме громадянське становлення студентів.

Відомо, що у 1850 році Міністерством народної освіти було прийняте рішення про закриття кафедр філософії та заборонене викладання філософських дисциплін в усіх університетах Росії, у тому числі і в Київському. Освітнє відомство дало доручення читати скорочений курс філософії професорам богослов'я. Такі заходи було прийнято у результаті того, що царський уряд саме з розвитком філософських течій пов'язував розгортання революційного руху у Європі [Киевлянин. – 1884. – 21 августа].

Зазначимо, що у другій половині XIX ст. філософську домінанту педагогічного процесу в класичних університетах України було відновлено. У доповідній записці, направленій у 1874 році до Ради університету св. Володимира професором В. Модестовим, підкреслювалось, що випускник університету після його закінчення не тільки повинен одержати ґрунтовну підготовку до «спеціальної діяльності», у тому числі і педагогічної, але і неодмінно мав уособлювати риси «справжнього громадянина – представника гуманної освіти». На його думку, важливо не тільки висувати високі наукові вимоги до діяльності історико-філологічного факультету університету, але й зберегти його освітньо-педагогічний напрям [1, 15 – 16].

Зміст, структура навчальних програм та планів, які були розроблені у Харківському, Київському та Новоросійському університетах на початку XX ст., передбачали реалізацію моделі майбутніх фахівців, здатних захищати свої світоглядні позиції, зберігати толерантність щодо переконань інших.

Вивчення архівних матеріалів засвідчує, що цінний і до того ж маловідомий навчально-методичний та виховний досвід з питань організації педагогічного процесу накопичив у XIX ст. Харківський університет. За статутами 1804 і 1835 рр. Харківський університет мав головну мету – готувати вчителів для середньої і викладачів для вищої шкіл. Спеціальна педагогічна підготовка студентів у Харківському університеті передбачала такі форми: вивчення предметів педагогічного циклу – спеціальних методик (з 1805 р.), загальної педагогіки (з 1807 р.), теорії і методики навчання (1811 р.), дидактики, теорії виховання та історії педагогіки (з 1834 р.); активна педагогічна практика на базі повітових училищ і гімназій протягом 3 – 4 тижнів (з 1808 р.); участь у роботі педагогічних семінарів з питань виховання учнів та молоді (з 1812 р.); написання конкурсних навчально-

методичних робіт на педагогічні теми. Професори Харківського університету наставляли майбутніх викладачів вищої школи і гімназій «майстерності викладати науки зрозумілим і систематичним чином», надавали питанням виховання молоді виключного значення, прищеплювали почуття любові до свого народу, досягаючи цього шляхом вироблення у кожного студента індивідуального навчального та виховного плану, складеного під керівництвом професора-наставника. Так, громадянські погляди та позиція студента історико-філологічного факультету М. Костомарова – відомого у майбутньому історика, фольклориста, етнографа, письменника, громадського діяча формувалася в ті часи, коли там працювали вчені, відомі своїми демократичними поглядами, зокрема, М. Лунін, який викладав історію та відомий український поет П. Гулак-Артемовський.

Важливою особливістю змісту університетської освіти та виховання у Львівському університеті в імперську добу була зорієнтованість навчальних програм та планів його факультетів не тільки на розширення загальноосвітньої підготовки студентів, а й виховання в них найкращих гуманних прагнень. У другій половині XIX ст. відбулось поглиблення та внесення структурних змін до навчальних програм та планів Львівського університету. Зазначені трансформаційні зміни було спрямовано на розширення змісту університетської освіти, у якому важливе місце займали питання громадянського виховання українських студентів, що позначилося на збільшенні годин у вивченні історичних та філософських студій. У 1849 році було відкрито чотири українські кафедри на богословському відділі та кафедру української мови і літератури, діяльність якої тісно пов’язана з ім’ям професора Якова Головацького (1814 – 1888рр.) – видатного літератора, історика, етнографа [1, 110].

Еволюція філософської-педагогічної підготовки майбутніх викладачів для середніх шкіл у Львівському університеті пов’язана з ім’ям професора К. Твардовського, який у 1895 р. очолював кафедру філософії. Він став засновником Львівсько-Варшавської філософської школи, яка підготувала понад 100 відомих філософів-психологів, педагогів-теоретиків, значну кількість вчителів. Так, у 1 семестрі 1895 – 1896 навчального року К. Твардовський, зокрема, читав лекції з філософсько-педагогічної проблематики: «Критичний огляд історії розвитку філософії від найдавніших часів до кінця XVIII ст.», в якому значну увагу приділяв

громадянському самовизначенню молодого покоління [1, 63].

У першій половині XIX ст. було закладено науково-педагогічний, методичний та виховний принципи університетських лекцій. Не випадково дослідники історії університетської освіти у своїх працях вказували на те, що основна риса навчального процесу в університеті полягає у «вислуховуванні, розумінні та виховному значенні лекцій, які читаються». На їхню думку, лекції протягом усього XIX ст. залишались «головним і переважаючим способом академічного вивчення науки та виховання у молоді певного ставлення до суспільних явищ та перетворень» [3, 15]. Університетські лекції сприяли виробленню у студентів пізнавального інтересу до відповідної наукової дисципліни, формуванню у них розумових здібностей та громадянських почуттів.

Зміст лекцій, їх глибина, науковий та методичний рівень викладання навчального матеріалу визначались професійно-педагогічними якостями викладача, його ставленням до предмету та активній громадянській позиції. Необхідно визначити, що саме видатні лектори забезпечували якість навчально-виховного процесу в університетах, визначали рівень фундаментальної підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, в університеті св. Володимира глибоким громадянським потенціалом відзначались лекції засновника київської школи істориків, професора Володимира Антоновича.

Наполягаючи на поважному ставленні викладачів до студентської аудиторії та врахуванні її інтересів, М. Пирогов сформулював ряд важливих умов успішності лекційного університетського навчання. Важливо, щоб взаємовідносини викладачів і студентів були проникнуті гуманізмом у зв'язку з спільною метою – бути людиною та справжнім громадянином. До особи викладача М. Пирогов висував високі моральні та громадянські вимоги. За переконанням вченого-педагога, він повинен вірити у людину, у освітню силу науки, нести відповідальність за результати навчання та виховання. В «Листах із Гейдельбергу» читаємо: «Хай вчиться тільки той, хто хоче вчитись – це його справа. Але хто хоче у мене вчитись, той повинен чому-небудь навчитися – це моя справа – так повинен думати кожний совісний викладач» [4, 397].

Широко застосовуючи лекційний метод навчання та виховання, кращі професори і доценти університетів України посилювали науково-педагогічні, методичні та виховні вимоги до лекції, замислювалися

над питаннями удосконалення організації розумової діяльності студентів та активізації їх мислення за допомогою дидактичних засобів розвитку уваги і подолання пасивності слухачів. Професор Харківського університету Х. Роммель у праці «Дидактика і методика» підкреслював, що лекція тільки тоді буде корисною, коли даватиме студентам нові відомості і формуватиме у них пізнавальний інтерес, прагнення до самостійного оволодіння знаннями [3, 78]. Поряд із цим, університетські викладачі рекомендували у ході лекцій проводити «короткі диспути», «діалоги», практикували впровадження «елементів бесіди», «задавання питань»та ін.

У 1863 р. Рада університету св. Володимира звернулася до Міністерства народної освіти з проханням дозволити безкоштовні публічні лекції. У поданій міністру освіти доповідній записці ректор вказував, що «потреба» університетської освіти не обмежується лише одними студентами, а починає проникати в усі верстви суспільства. Лекції для студентів, обмежені межами навчальної програми через «стислість викладу і суворий науковий характер не можуть задовольнити публіку, не підготовлену до систематичного викладу науки. Тому необхідно відкрити публічні лекції для сторонніх осіб з питань, найбільш цікавих і для публіки, в доступній для кожного формі. В результаті цього університет не тільки міг би зміцнити свої стосунки з суспільством, але й розширив би своє освітнє на виховне значення, шляхом сприяння поширенню народної освіти» [5]. Наприкінці XIX – початку XX ст. професори Київського університету влаштовували публічні лекції за власною ініціативою та з ініціативи наукових товариств. Так, у звіті історико-філологічного факультету університету св. Володимира за 1904 рік, було вказано, що в цей період з публічними лекціями виступили професори університету В. Голубовський, М. Довнар-Запольський, В. Перетц. Публічні лекції, присвячені предметам відповідних кафедр та головним питанням громадянського самовизначення українського суспільства, були проведені професорами університету в серії читань, влаштованих історичним товариством Нестора-літописця [1, 5].

Вивчення історико-педагогічної літератури дає підстави для висновку про те, що кращі педагоги університетів України XIX – початку XX ст. творчо підходили до питання вибору і застосування організаційних форм і методів навчання та виховання. Вони вважали, що кожен із методів не може бути «універсальним» і повинен використовуватися в комплексі з іншими.

Викладачі університетів наполегливо боролися за вдосконалення науково обґрунтованої педагогічної системи навчання та виховання у вищих навчальних закладах, утвердження в них курсової системи, яка, з урахуванням історико-педагогічного досвіду, виявилася найдоцільнішою.

Важливою рисою практичних занять з точних та гуманітарних дисциплін, які викладались у класичних університетах України в другій половині XIX ст., було поглиблення їхнього змісту та посилення виховної спрямованості. Під час проведення практичних занять в університеті св. Володимира викладачі особливої уваги приділяли питанням розумового, громадянського та морального розвитку своїх вихованців, виявленню у них педагогічних здібностей [1, 135].

Необхідно зазначити, що до педагогічно ефективних форм навчальної та виховної роботи, які розробляли і використовували університетські викладачі протягом XIX – початку XX ст., варто віднести також репетиції та співбесіди. Їхня головна мета полягала в активізації та контролі за навчальною діяльністю студентів, посиленні їх самостійної навчальної та виховної роботи протягом усього навчального року. З середини 30-х років XIX століття репетиції та співбесіди було внесено до розкладу занять в університетах підросійської України, де обговорювалися різні часописи, українські альманахи, етнографічні збірники, інші українські видання, що видавали університетські вчені. Як свідчить звіт університету св. Володимира за 1835 рік, у цей період кожного тижня університетськими викладачами проводились «вибіркові і короткотермінові» репетиції. Так звані «головні і загальні» репетиції були проведені ними наприкінці навчального року [4, 38].

У Харківському університеті репетиції проводились у вигляді діалогу між викладачами і студентами щотижнево і «по третинах року». Щотижневі репетиції проводили студенти-кандидати або ад'юнкти і магістри, «по третинах року» – ті викладачі і професори, які читали теоретичні курси. На репетиціях перевірялися конспекти студентів, засвоєння ними однієї або кількох тем теоретичних курсів, забезпеченість їх літературою та знаннями рекомендованої літератури, відвідування студентами бібліотеки [1].

Важливе місце в активізації навчальної та громадянської діяльності студентів університетів в імперську добу займала і така форма роботи, як співбесіди, мета яких полягала в тому, щоб «привчати студентів до вільного викладу думки». На початку XIX ст. співбесіди як і репетиції, що

проводились у Харківському університеті, мали епізодичний характер. Проте з 1835 р., коли ректор університету професор І. Кронеберг склав «Проект про вчені співбесіди між студентами та викладачами», співбесіди отримали відповідний педагогічний статус і стали систематичними. У порівнянні з репетиціями вони мали більш комплексний характер, проводилися один-два рази на місяць протягом 2 – 4-х академічних годин, як правило у «сократичній формі». Їх проведення було обов'язковим не тільки для всіх професорів, але і для ректора університету.

Як свідчить вивчення звітів викладачів за 1835 – 1849 рр., під час співбесід студенти виступали з аналітичними повідомленнями про новини педагогічної та спеціальної літератури, читали і обговорювали свої реферати і рецензії на різні роботи, висловлювали свої побажання щодо організації та змісту навчальних занять. Співбесіди допомагали викладачам вивчати інтереси, здібності, громадянські погляди та індивідуальні особливості студентів. Репетиції, котрі розглядались класичними університетами України як один із дійових засобів об'єктивного контролю за успішністю студентів, а також розвитку у них громадянських почуттів впроваджувалися в навчальний процес до 1849 р. і були відновлені лише після прийняття університетського статуту 1863 р.

Треба підкреслити, що важливою особливістю педагогічного процесу в університетах України XIX – поч. XX ст. було те, що в його предметне коло поступово впроваджувались провідні дидактичні принципи вищої школи: принципи науковості, доступності навчання, зв'язку теорії з практикою та унаочнення, свідомості і активності засвоєння навчального матеріалу, виховуючого характеру навчання та інші.

Для посилення науково-пізнавального рівня навчально-виховного процесу професори Новоросійського університету під час читання лекцій використовували будь-яку можливість для того, щоб привернути увагу студентів до важливих питань науки та суспільства і з допомогою «різних вказівок та рекомендацій сприяли більш ґрунтовному ознайомленню студентів з літературою предмету та подіями, що відбувалися в суспільстві» [4, 198]. Саме новизною поглядів, науковою доказовістю, яскравістю, оригінальністю думки вабили до себе блискучі лекції відомого вченого та педагога Іллі Мечникова [1, 203].

Отже, аналіз історико-педагогічної літератури, архівних документів

дозволив визначити історичний, територіальний та освітній фактори, які впливали на розвиток вищої освіти та виховання означеного періоду, простежити еволюційні зміни у змісті, формах та методах громадянського виховання у системі університетської освіти України у період XIX – початку XX ст. У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що трансформація змісту громадянського виховання студентської молоді імперської доби коригувалася в залежності від загальної суспільно-політичної обстановки в країні, що знайшло відображення в університетських статутах XIX століття, появою українського національно-демократичного руху, поширенні освіти серед народу, боротьбою за національну мову, культуру.

Висновки. Опрацьований матеріал дає можливість зробити висновок, що проблема громадянського виховання студентів українських університетів XIX – поч. XX століття є вельми складною і не може охоплювати завдання, окреслені нашим дослідженням. Так, історичного обґрунтування потребує дослідження еволюції становлення громадянського виховання молоді в історії педагогічної думки, вивчення впливу викладачів вітчизняних університетів XIX – поч. XX століття у формуванні громадянських якостей студентської молоді та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.

2. Антонович В. Б. Твори. / В. Б. Антонович. – К., 1932.

3. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 452 с.

4. Костомаров М. Мысли южноруса / М. Костомаров // Основа. – 1862. – № 5. – С. 3.

5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання. – 2005. – 485 с.

6. Теорія та методика виховання : Навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінский. – К. : Знання, 2008. – 415 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Б. Прокофьева. Некоторые аспекты гражданского воспитания студенческой молодежи в отечественных университетах XIX – нач. XX столетия.

В статье обозначены факторы, которые влияли на развитие высшей школы Украины XIX – нач. XX века и определяли особенности гражданського воспитания студенческой молодежи. Раскрыты содержание, методы и формы гражданского воспитания в высших учебных заведениях XIX – нач. XX вв.

***Ключевые слова**: воспитание, гражданское воспитание, студент, история гражданского воспитания.*

SUMMARY

L. Prokofyeva. Some aspects of civil education of students in national universities in XIX – beg. of XX centuries.

The article identified the factors that influenced on the development of higher education of Ukraine XIX - beg. XX century and defined features of civil education of students; disclosed the contents, methods and forms of civil education in higher educational establishments of the XIX - beg. XX century.

Key words: education, civil education, student, history of civil education.

УДК 378.2 +378.1:[37]: 342.537.[5] (477)

І. Ю. Регейло
Національна академія
педагогічних наук України

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (1918 – 2010)

Уперше в педагогічній науці проаналізовано нормативно-правове забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації з 1918 по 2010 рр. Визначено правові механізми діяльності аспірантури, докторантури, підготовки наукових кадрів у період УРСР та незалежної України, а також у сучасних умовах реформування системи атестації кадрів вищої кваліфікації.

***Ключові слова**: нормативно-правове поле, кадри вищої кваліфікації, аспірантура, докторантура, атестація, підготовка наукових кадрів.*

Останнім часом предметом активного обговорення в наукових колах України став процес підготовки кадрів вищої кваліфікації, визначений чинною нормативно-правовою базою. Причини такого інтересу науковців до цієї проблеми є очевидними. На початку XXI століття комплексні дослідження питань розвитку науки в умовах, пов'язаних зі складним процесом державотворення та переходом України до ринкової економіки, входженням у Європейський освітній простір та підписанням Болонськоъ декларації, набувають дедалі більшого теоретичного та практичного значення. Це зумовлює предмет нашого дослідження, яким є державна політика щодо системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у СРСР, УРСР та незалежній Україні. Мета полягала у дослідженні генези розвитку правового поля підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів протягом 1918 – 2010 років.

Матеріалом наукових розвідок слугували нормативно-правові акти, в яких містяться норми права. До джерел з історії становлення і розвитку системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні ми відносимо види підзаконних нормативно-правових актів залежно від

суб'єктів, що їх видали: постанови Ради народних комісарів України, ВУЦВК, постанови і рішення комуністичної партії СРСР та УРСР, нормативні акти Народного комісаріату освіти України (1918 – 1990 рр.); нормативні акти Президента України; Кабінету Міністрів України; Верховної Ради; Міністерства освіти і науки (1991 – 2010 рр.) України. Подамо хронологію подій будівництва і розвитку системи підготовки кадрів вищої кваліфікації у нашій країні.

Декретом Раднаркому від 1 жовтня 1918 р. було скасовано наукові ступені доктора і магістра, вчені звання ад'юнкта і приват-доцента, ієрархію професорських звань (заслужений, ординарний, екстраординарний, ад'юнкт-професор), ліквідовано дореволюційну систему гратифікації «буржуазного» професорсько-викладацького корпусу [12]. Першим нормативним документом радянської влади, в якому наголошено на необхідності підготовки науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів та поширення наукового знання серед широких пролетарських і селянських мас, було «Положення про вищі навчальні заклади» (1922). У документі вперше визначено поняття «науковий працівник» як особа, що займається науковою роботою у ВНЗ. Наукових працівників класифіковано на професорів, викладачів і наукових співробітників відповідно до ступеня самостійності під час здійснення навчально-наукової діяльності.

У 20-ті роки минулого століття становлення державної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів відбувалося двома шляхами: через науково-дослідні кафедри та аспірантуру вишів. У серпні 1922 р. Науковий комітет Наркомосу розробив перші правила вступу до аспірантури, згідно з якими за рекомендаціями профспілкових, партійних та комсомольських осередків науково-дослідних кафедр сюди зараховувались особи, що володіли українською мовою, мали вищу освіту і здатність до науково-педагогічної роботи. Термін навчання складав два, а пізніше три роки і в разі необхідності був продовжений. Навчання в аспірантурі здійснювалось за планом роботи, який передбачав вибір та затвердження теми наукової роботи, вивчення наукової літератури, наукові відрядження, підготовку наукових праць [8].

Відповідно до «Правил вступу аспірантів у кафедри, їхньої науково-підготовчої роботи та переводу в наукові співробітники» (1925) обов'язковим стає складання колоквіуму і співбесіда з керівником

кафедри. У процесі навчання в аспірантурі здобувач мав розробити 10 – 12 тем та написати промоційну роботу, яка по суті є аналогом нинішньої кандидатської дисертації. Наступного року було прийнято «Положення про інститут студентів-висуванців», контингент якого формувався зі складу студентів двох останніх курсів, що мали бажання та хист до поглибленого вивчення профілюючих дисциплін. За умови успішного навчання ці студенти мали переваги під час вступу до аспірантури.

У 1928 р. були переглянуті правила вступу до аспірантури вишів, у яких обґрунтувалась необхідність ураховувати соціальне походження здобувачів наукового ступеня і віддавалася перевага під час зарахування робітникам та селянам. У серпні 1929 р. вийшла постанова ЦК ВКП(б) «Про наукові кадри ВКП(б)», яка фактично скасувала попередні критерії формування аспірантури за здібностями, нехтувала також здатності здобувачів до науково-дослідної роботи і вперше встановила фіксований відсоток аспірантів-комуністів (60%), що означало по суті визнання на законодавчому рівні класової дискримінації наукових кадрів.

У 30-х роках минулого століття підготовка наукових кадрів здійснювалася як у вищих навчальних закладах, так і у науково-дослідних інститутах, але в останніх навчалося не більше третини від усіх аспірантів. Навчання молодих науковців у той час ускладнювалося багатьма обставинами: недоліками їхньої загальноосвітньої підготовки, скрутними матеріальними й поганими побутовими умовами, навчальною перевантаженістю, а ще більше позанавчальною роботою, нестачею наукових керівників, поганою організацією їх навчання. Але поступово відбувалося вдосконалення системи підготовки наукових кадрів в УРСР, нову нормативну базу якої було викладено у «Положенні про аспірантуру» 1939 р.

Наші дослідження доводять, що у 40 – 70 роках XX століття роль вищих партійних і державних органів влади у розвитку системи підготовки наукових кадрів через аспірантуру була провідною і визначальною. З метою докорінного поліпшення підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів через аспірантуру у 1948 р. Рада Міністрів СРСР ухвалює постанову, в якій розширено державні соціальні гарантії здобувачів наукового ступеня. Відтоді було встановлено, що особам, допущеним до приймальних випробувань в аспірантуру, надається місячна відпустка із збереженням заробітної плати за місцем роботи, а зараховані до

аспірантури звільняються від роботи на початок навчальних занять [6].

Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо поліпшення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів» (1956, 1961), «Про заходи поліпшення якості дисертаційних робіт і порядку присудження вчених ступенів і звань» (1960), «Про поліпшення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів» (1967), «Про заходи щодо подальшого вдосконалення атестації наукових і науково-педагогічних кадрів» (1974) і «Про заходи щодо поліпшення підготовки і використання науково-педагогічних і наукових кадрів» (1987) розкривали помилки, визначали стратегію подальшого розвитку державної системи підготовки наукових кадрів через аспірантуру, а також соціальної підтримки молодих науковців. Також зазначимо, що основні положення вищезазначених документів мають юридичну силу вже понад 50 років, тому зосереджуємо увагу на змісті зазначених документів.

Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 1956 р. розширено соціальні права аспірантів і докторантів, що успішно поєднують виробничу або педагогічну діяльність з науковою роботою: за рекомендаціями вчених, науково-технічних рад їм було встановлено творчі відпустки терміном до 3 місяців із збереженням заробітної плати за місцем роботи для завершення кандидатської дисертації і строком до 6 місяців для завершення докторської дисертації [3].

У 1961 р. Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР було уведено інститут здобувачів наукового ступеня. Вищим навчальним закладам було дозволено звільняти від педагогічної роботи кандидатів наук, що мають серйозні результати досліджень і схвалені радами ВНЗ плани наукової роботи за важливими народногосподарськими або теоретичними питаннями, з переводом їх на посаду старших або молодших наукових співробітників терміном до двох років для підготовки докторських дисертацій [5]. З метою подальшого поліпшення і розширення підготовки наукових кадрів без відриву від виробництва для аспірантів заочної форми навчання встановлено додаткові пільги. На їхнє прохання, вони набувають права звільнятися від основної роботи на один день в тиждень протягом чотирьох років навчання, з оплатою його у розмірі 50 відсотків від отримуваної заробітної плати. Крім того, на четвертому році навчання в аспірантурі, за бажанням аспірантів, їм додатково надають ще один – два вільні дні на тиждень без збереження

заробітної плати. Особи, що відряджалися в очну аспірантуру, мали як мінімум дворічний стаж практичної роботи. Ще одним нововведенням стало звільнення осіб, що склали кандидатські іспити, передбачені за спеціальністю, від вступних іспитів до аспірантури, з обов'язковим представленням реферату з обраної спеціальності [5].

Звернемо увагу на законодавче акцентування деяких положень Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 1967 р., що засвідчило посилення державно-партійного контролю до атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, ідейно-політичного виховання аспірантів у дусі високої комуністичної свідомості. У документі йшлося про необхідність залучення до оцінки дисертацій підприємств, установ та організацій, зацікавлених у результатах досліджень, регулярне заслуховування на радах доповідей кафедр, відділів і лабораторій щодо роботи з цього напрямку; підвищення вимог до якості дисертацій, ширше привертання до наукового керівництва аспірантами академіків, членів-кореспондентів академій наук, докторів наук і професорів. Уважаємо за доцільне також зазначити, що цим документом конкретизовано обов'язки аспірантів і докторантів. Кваліфіковано також їх компетенції у площині: знання наук за фахом, глибоке оволодіння марксистсько-ленінською філософією-методологією сучасної науки, набуття навичок застосування її в наукових дослідженнях і в аналізі явищ суспільного життя, здатність до активної участі в суспільному житті колективу, у проведенні масово-політичної і виховної роботи серед населення [2].

Тематичний аналіз нормативно-правових документів 80-х років минулого століття свідчить про те, що підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів уперше була визнана невід'ємною частиною єдиної системи безперервної освіти за умов спадкоємності різних ступенів підготовки таких кадрів 4] відповідно до вимог сучасної кадрової політики, завдань прискорення соціально-економічного розвитку народного господарства на основі науково-технічного прогресу. Значна частина нормативного поля постанови 1987 р. присвячена організації аспірантури, що була визначена основною формою підготовки кадрів до самостійної наукової і педагогічної роботи [4]. Першочерговими заходами щодо виконання постанови від 13 березня 1987 р. і перебудови діяльності аспірантури в Україні було зазначено такі: підвищення ефективності системи конкурсного відбору, залучення фахівців народного господарства, посилення

стимулювання науково-педагогічної праці: орієнтація тематики наукових досліджень на задоволення потреб розвитку народного господарства, науки і культури на основі планів наукових досліджень вишів, наукових установ та організацій. Уважаємо за доцільне зазначити виділені тут професійні компетенції працівників вищих навчальних закладів і наукових установ: глибоку теоретичну підготовку, широку ерудицію, діалектико-матеріалістичний світогляд, творче ставлення до педагогічної і науково-дослідницької роботи, високі морально-політичні якості, активну громадянську позицію [4].

З метою вдосконалення підготовки докторів наук, ефективної розробки актуальних проблем науки, техніки і культури було визнано також доцільним створення докторантури як вищої інституції у підготовці наукових кадрів в єдиній системі безперервної освіти у країні. На підставі аналізу положень документа ми виділили вимоги до її організації: вступний ценз претендентів – 40 років; успішна науково-педагогічна і продуктивна наукова діяльність кандидатів наук; тривалість підготовки з відривом від виробництва до трьох років при провідних ВНЗ, наукових установах і організаціях, що мають у своєму розпорядженні висококваліфіковані наукові кадри і необхідну дослідницьку та експериментальну базу [4]. На наш погляд, сучасне усвідомлення поняття «дослідницька магістратура» має історичне коріння у 1987 р., коли було введено кваліфікаційне звання «дослідник» відповідного профілю для осіб, які успішно закінчили курс навчання в аспірантурі, з врученням диплома і наданням переваг під час заняття посад, що вимагають підвищеного рівня підготовки.

У контексті дослідження проблеми розглянемо особливості нормативного забезпечення національної системи атестації наукових кадрів вищої кваліфікації у незалежній Україні, основи державного регулювання якої закладено Верховною Радою УРСР у травні 1991 р. прийняттям Закону України «Про освіту» [11]. Метою Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1991) є врегулювання відносин, пов’язаних з науковою і науково-технічною діяльністю, та створення умов для підвищення ефективності наукових досліджень і використання їх результатів для забезпечення розвитку всіх сфер суспільного життя. У документі уточнено визначення наукового працівника у такій редакції: «Науковим працівником є вчений, який відповідно до трудового договору (контракту) професійно

займається науковою, науково-технічною, науково-організаційною або науково-педагогічною діяльністю та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації». Вперше кваліфіковано поняття науково-педагогічного працівника як ученого, який на основі трудового договору (контракту) займається професійно-педагогічною та науковою або науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти III – IV рівнів акредитації [10].

У 90-ті роки XX століття конституційне право громадян на результати своєї інтелектуальної діяльності (стаття 54 Конституції) реалізується за допомогою ряду законодавчих актів, якими забезпечується право на вибір і здійснення наукової діяльності. До таких належать Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 13 грудня 1991 року в редакції 1998 року, Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу» від 10 лютого 1995 року, Указ Президента України «Про вищу атестаційну комісію України» від 25 лютого 1992 року тощо [1]. У процесі дослідження ми дійшли висновку про те, що державне регулювання та управління у науковій і науково-технічній діяльності спрямовано на: підвищення престижу наукової праці; пошук і відбір талановитої молоді, сприяння її стажуванню, підготовці та перепідготовці кадрів вищої кваліфікації за межами України; запровадження системи атестації кадрів, визнання дипломів про вищу освіту, наукових ступенів та вчених звань на міждержавному рівні; встановлення в освітніх програмах обов'язкового мінімуму наукових та науково-технічних знань для кожного рівня освіти.

Положення 1999 року зі змінами та доповненнями 2010 року регламентує діяльність у галузі підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів і є обов'язковим для всіх вищих навчальних закладів та наукових установ України незалежно від їх підпорядкованості та форми власності. У незалежній Україні аспірантура і докторантура залишаються формами підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації, науково-методичне керівництво та контроль за діяльністю яких у вищих навчальних закладах і наукових установах здійснює Міносвіти, а в наукових установах Національної академії наук – її Президія. Слід зазначити значення Постанови Кабінету Міністрів України з так званого визначення правових гарантій діяльності аспірантів і докторантів. У правовому полі визначено

також їх обов'язки, як-от: дотримуватися вимог законодавства, моральних, етичних норм поведінки; глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю, підвищувати загальний культурний рівень; опанувати методологію проведення наукових досліджень; у встановлений термін захистити дисертацію або подати її спеціалізованій вченій раді тощо [7]. Індивідуальний план роботи аспіранта передбачає складання кандидатських іспитів із спеціальності, іноземної мови, української мови (за професійним спрямуванням) та філософії, а у разі необхідності – додаткового іспиту, визначеного рішенням спеціалізованої вченої ради закладу, установи, де передбачається захист дисертації, і заліків з дисциплін, визначених рішенням вченої ради ВНЗ, наукової установи з урахуванням профілю підготовки, а також педагогічну практику [7].

Наші розвідки свідчать про те, що на початку ХХ століття подальшого розвитку дістали поняття здобувача, науково-педагогічного працівника, аспіранта, докторанта. Відбувається також активний процес розробки та впровадження нормативно-методичних документів щодо підготовки наукових кадрів, що детерміновано Болонськими реформами. Зазначимо рішення колегії МОН України «Про підготовку науково-педагогічних кадрів через аспірантуру і докторантуру у вищих навчальних закладах» (2002), «Про стан забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах педагогічними та науково-педагогічними кадрами» (2003); накази Міністерства освіти і науки України «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України» (2004), «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації» (2006) тощо.

Законом України «Про вищу освіту» 2002 р. держава залишає за собою виключне право контролю за підготовкою кандидатів і докторів наук у ВНЗ III та IV рівнів акредитації, науково-дослідних установах та їх відокремлених підрозділах [9]. Цим документом (ст. 47, 55) було підтверджено значення аспірантури і докторантури для безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата або доктора наук [9].

Суб'єктами наукової, науково-технічної діяльності у ВНЗ визначено штатних наукових і науково-педагогічних працівників, науково-технічних працівників, докторантів, аспірантів, студентів, стажистів-дослідників,

керівний склад навчального закладу, працівників, що здійснюють організацію та координацію досліджень і розробок, підготовку фахівців вищої кваліфікації. Аспірант кваліфікується як особа, що має повну вищу освіту і освітньо-кваліфікаційний рівень магістра або спеціаліста, навчається в аспірантурі ВНЗ або наукової установи для підготовки дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук. Докторант – це особа, яка має науковий ступінь кандидата наук і зарахована до докторантури для підготовки дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук. У ст 44 самостійна робота над дисертацією на здобуття наукового ступеня кандидата наук визнана однією з форм підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів. Здобувачі наукового ступеня кандидата наук працюють над дисертаціями поза аспірантурою за індивідуальними планами роботи, мають вищу освіту і кваліфікацію спеціаліста або магістра. Вони прикріплюються до вищих навчальних закладів, наукових установ, що мають аспірантуру з відповідних спеціальностей, а також для поглибленого теоретичного вивчення української мови (за професійним спрямуванням), спеціальних дисциплін, вивчення іноземної мови та філософії, складання кандидатських іспитів на термін до 5 років [9].

На жаль, у вищезазначених документах не простежується системна державна політика щодо підготовки кадрів вищої кваліфікації, яка має базуватися на таких засадах: перспективності, прогнозованості кадрової ситуації у різних галузях знань; матеріального стимулювання наукової діяльності з метою збереження наукових кадрів і залучення до докторантських студій талановитої молоді; чіткого визначення критеріїв добору науково-дослідницького персоналу; здійснення правового і соціального захисту науковців, який забезпечує законність та соціальну справедливість вирішення кадрових питань тощо.

У розрізі Болонського процесу постає питання про «вбудовування» аспірантури (докторантури) в загальну систему вищої освіти як третій ступінь, або третій цикл (після бакалаврату і магістрату). Значні колізії виявилися у проекті Закону України «Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації» (2008), зокрема у площині присудження наукових ступенів доктора філософії та доктора наук за умов невизначеності правового поля діяльності традиційної аспірантури і докторантури. На наш погляд, із цим Законом не корелюється і сучасна

нормативна база магістратури в Україні, Концепція організації якої була затверджена наказом МОН № 99 від 10.02.2010 р.

Висновки. Документи урядових установ та організацій дали змогу вивчити законодавчу основу і правове поле, на які спиралися у своїй діяльності установи науки і вищої освіти періоду Радянського Союзу та незалежної України. Правові акти СРСР, УРСР та незалежної України щодо підготовки кадрів вищої кваліфікації визначали державну політику у цій галузі, регулювали таке коло питань: мету діяльності аспірантури та докторантури; визначення понять «наукові кадри», «науково-педагогічні кадри», «аспірант», «докторант»; організацію, відкриття та закриття аспірантури і докторантури; науково-методичне керівництво і контроль за їх діяльністю; порядок прийому, відбору та зарахування в аспірантуру та докторантуру; права й обов'язки аспірантів і докторантів; процедура іспитів; професійні компетенції здобувачів наукового ступеня. Це був складний і суперечливий процес пошуку власного шляху, відстоювання української моделі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. У зв'язку з входженням до європейського освітнього простору і приєднанням до Болонського процесу потрібні не нові редакції законів, а кодекс про науку, освіту, підготовку кадрів вищої кваліфікації в Україні, що прокладе шлях до створення сучасної правової бази, яка не тільки надасть регулюванню відносин у сфері української освіти і науки сучасний характер, але й стане потужним інструментом інноваційного розвитку країни у XXI ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / [за ред. проф. М. І. Панова]. – Х. : Гриф, 2003. – 336 с.

2. О мерах по дальнейшему улучшению подбора и подготовки научных кадров [Электронный ресурс] : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 16 ноября 1967 г. №1064. // InfoPravo. Законодательство России. – Режим доступа : http://infopravo.by.ru/fed1991/ch02/akt13480.shtm.

3. О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров [Электронный ресурс] : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1956 г. № 1174. // LawRU.info Законодательство РФ. – Режим доступа : http://lawru.info/base19/part4/d19ru4468.htm.

4. О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 г. № 327 // Народное образование в СССР : сб. нормативных актов / [сост. : Н. Е. Голубева ; спец. науч. ред. : К. С. Павлищев]. – М. : Юрид. лит., 1987. – С. 271 – 274.

5. О мерах по улучшению подготовки научных и научно - педагогических кадров [Электронный ресурс] : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 июня

1961 г. № 536. // InfoPravo. Законодательство России. – Режим доступа :
http://infopravo.by.ru/fed1991/ch02/akt13480.shtm

6. О подготовке научно-педагогических и научных кадров через аспірантуру [Электронный ресурс] : Постановление Совета министров СССР от 22 мая 1948 г. № 1709. // Законодательство СССР. – Режим доступа :
http://www.knukim-edu.kiev.ua/index.php?id=582&view=articles.

7. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [Электронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. №309 {Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 1124 (1124-2004-п) від 27.08.2004 № 254 (254-2010-п) від 02.03.2010}. // Офіційний вісник України. – Режим доступу :
www.ovu.com.ua.

8. Правила вступу до аспірантури. – ЦДАГО України. – Ф. 1. – Оп. 20. – Спр. 1076. – Арк. 70 – 71.

9. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. №2984-III // Голос України. – 2002. – № 43 (2794), 5 березня. – С. 10 – 15.

10. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 13 грудня 1991 року № 1977-XII {Із змінами, внесеними згідно із Законом № 107-VI (107-17) від 28.12.2007}. // Відомості Верховної Ради. – 2008. – № 5 – 6; 7 – 8. – С. 78.

11. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 100/96-ВР. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

12. Сергієнко В. І. Атестація наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні : проблеми і рішення. / Сергієнко В. І., Жиляєв І. Б., Торкатюк В. І. – Харків : ХНАМГ, 2006. – С. 30.

РЕЗЮМЕ

И. Ю. Регейло. Правовое обеспечение подготовки научных и научно-педагогических кадров в Украине (1918 – 2010).

Впервые в педагогической науке проанализировано нормативно-правовое обеспечение подготовки кадров высшей квалификации с 1918 по 2010 год. Определенны правовые механизмы деятельности аспирантуры, докторантуры, подготовки научных кадров в период УССР и независимой Украины, а также в современных условиях реформирования системы аттестации кадров высшей квалификации.

***Ключевые слова**: нормативно-правовое поле, кадры высшей квалификации, аспирантура, докторантура, аттестация, подготовка научных кадров.*

SUMMARY

I. Regejlo. The normatively-legal providing of higher qualification personnels training in Ukraine (1918 – 2010).

First in pedagogical science the normatively-legal providing of training of personnels of higher qualification is analysed from 1917 to 2010. The legal mechanisms of post-graduate studies, doctoral studies as well as scientific personnel training during the USSR and the independent Ukraine periods under the present conditions of reforming the system of skilled workforce evaluation are specified in the article.

Key words: normatively-legal field, personnels of higher qualification, post-graduate studies, doctoral studies, attestation, training of scientific personnels.

УДК 502:908:372.48 «1930/1958»

О. М. Трегубенко
Луганський національний
університет ім. Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПОЗАПРОГРАМНОГО ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА В 1930 – 1958 РОКИ

У статті аналізуються особливості методичної системи позапрограмного природничого краєзнавства в 1930 – 1958 роки. Висвітлюються методи і форми організації позапрограмного природничого краєзнавства в системі вітчизняних шкільних та позашкільних закладах освіти. Дається стислий аналіз методичної літератури з організації краєзнавчої роботи школярів.

***Ключові слова**: методична система, позапрограмне природниче краєзнавство, шкільні та позашкільні заклади освіти, форми, методи, методична література.*

Постановка проблеми. Відродження пріоритетів національної освіти вимагає розв'язання проблеми виховання особистості, важливими складовими внутрішнього світу якої виступають гармонія з собою та з навколишнім світом, свідомі й відповідальні взаємовідносини з оточуючим середовищем, розуміння краси й значущості природи, любов до рідного краю. Підвищення ефективності шкільного природничого краєзнавства відкриває нові можливості вирішення цього завдання.

Особливе значення в подоланні протиріч між безпристрасним інформаційно-словесним способом освіти й необхідністю всебічного розвитку особистості має позапрограмне природниче краєзнавство, яке відкриває широкі можливості поглиблення програмних природничих знань учнів, активізації багатообразної пізнавальної діяльності школярів, розширення їхнього круговиду, формування досвідуемоційно-ціннісного відношення до навколишньої дійсності й досвіду творчої діяльності.

Удосконалення цілей, змісту, методів і форм позапрограмного природничого краєзнавства можливе за умови здійснення конструктивно-критичного аналізу історії розвитку шкільного природничого краєзнавства й урахування досвіду, накопиченого ним у системі вітчизняної шкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Динаміка й актуальні питання позапрограмного природничого краєзнавства на різних етапах розвитку освіти частково висвітлено в працях І. Баринової О. Бахчієвої, В. Бенедюк, А. Даринського, І. Душиної, О. Корнєєва, М. Костриці, М. Ніконової, В. Пятуніна, К. Строєва, А. Сафіуліна, В. Щеньова та інших, в яких визначаються роль і місце шкільного краєзнавства в системі вітчизняної

освіти, надаються методичні рекомендації організації окремих його видів, підіймаються питання підвищення ефективності краєзнавчої роботи.

Мета статті – проаналізувати особливості методичної системи позапрограмного природничого краєзнавства в 1930 – 1958 роки. Розглянути методи і форми організації позапрограмного природничого краєзнавства в системі вітчизняних шкільних та позашкільних закладах освіти того часу.

Виклад основного матеріалу. З введенням, на початку 30-х років XX століття, предметної системи навчання, в структурі навчально-виховного процесу школи яскравіше починає виділятися позакласна краєзнавча діяльність школярів, яка мала місце і як складова позаурочної роботи з навчальних предметів, і як важлива частина позашкільної діяльності школярів. Позакласна краєзнавча робота школярів була пов'язана із навчальними програмами з шкільних дисциплін, методичні аспекти її організації обговорювалися на сторінках педагогічних і методичних видань. Так, питання позакласної краєзнавчої форми роботи з географії висвітлювалися в працях В. Лебедєва, О. Половинкіна, В. Рауша, П. Сазикіна, А. Суворова; з біології – в публікаціях Є. Букреєвої, М. Верзиліна, О. Пастух, Д. Сергієнко, А. Ставровського та інших.

Позашкільна краєзнавча діяльність дітей, по суті, офіційно регламентувалася Програмами шкіл і позашкільних установ, що видавалися Головним управлінням шкіл Міністерства освіти. В першу чергу, вона була пов'язана з організацією в школах і позашкільних установах – палацах піонерів, клубах, дитячих екскурсійно-туристичних станціях – всіляких гуртків з вивчення компонентів природи рідного краю.

Постанова ЦК КП(б) У «Про заходи поліпшення позашкільної роботи з дітьми» від п’ятого листопада 1946 року та однойменний наказ Міністра освіти УРСР від дванадцятого грудня 1946 року, наказ Міністерства освіти УРСР «Про стан натуралістичної роботи в школі та позашкільних установах УРСР», виданий у серпні 1947 року, висували перед працівниками освітиконкретні вимоги в справі подальшого поліпшення позакласної та позашкільної роботи серед школярів однією з яких було завдання всебічно поширювати при школах і позашкільних установах учнівські гуртки та широко знайомити учнів з природними багатствами рідного краю.

У гуртках юних натуралістів, краєзнавців, дослідників природи, географів, гідрометеорологів, меліораторів-гідротехніків учні розширювали

знання основ наук природничого циклу; розвивали свої вміння вести самостійні спостереження і дослідження компонентів природи своєї місцевості; здійснювали збір колекцій мінералів, гірських порід, корисних копалин, ґрунтів, гербаріїв рослин; брали участь у роботі сільськогосподарських та агротехнічних станцій, хат-лабораторій; створювали шкільні краєзнавчі куточки, краєзнавчі виставки; забезпечували випуск краєзнавчих газет і журналів; виконували різні види суспільно-корисної діяльності в своєму регіоні: брали участь в охороні і збиранні врожаю, висаджували дерева, збирали лікарські рослини, проводили природоохоронні заходи.

Цікавими формами роботи гуртків, що чітко сформувалися в цей час, були листування з учнями інших регіонів з метою обміну краєзнавчою інформацією [4] і проведення краєзнавчої естафети [9], під час якої за певним маршрутом між школами і позашкільними дитячими установами району або області здійснювалася передача краєзнавчих альбомів. Матеріал альбомів, який був представлений короткими звітами, виписками з щоденників спостережень і польових книжок, розповідями і нарисами про природу рідного краю, ілюструвався фотографіями, малюнками, графіками, діаграмами, картограмами, які доповнювали текстову частину. Краєзнавча естафета, яка проводилася в літній канікулярний час, дозволяла не лише забезпечити дозвілля школярів, але й надавала можливість узагальнити знання учнів, одержані в результаті вивчення рідного краю, сприяла формуванню в них умінь презентації результатів краєзнавчих досліджень, навичок комунікативного спілкування, вихованню відчуття відповідальності та колективізму.

Ефективність краєзнавчої діяльності в гуртках школи і позашкільних дитячих установах безпосередньо залежала від наявності програмного забезпечення роботи гуртків та підготовленості вчителів і учнів до дослідження компонентів природи своєї місцевості, від наявності необхідного устаткування і спеціальної літератури. З цією метою випускалися програми роботи гуртків, методичні вказівки, які включали не лише тематику і методику проведення занять, а й інструкції з польових досліджень, програми спостережень, списки рекомендованої літератури.

Прикладом таких програм є, розроблені станцією юних натуралістів і дослідників сільського господарства Наркомосу, програмно-методичні

матеріали [7], які включають основні розділи дослідно-натуралістичної роботи дітей середнього і старшого шкільного віку. Окремими брошурами були випущені програмно-методичні матеріали для гуртків юних геологів, метеорологів і фенологів, дослідників-рослинників, дослідників-садівників, зоологів-тваринників. Велика частина тем гурткової роботи вимагала організації екскурсій і лабораторних робіт, виготовлення колекцій, макетів, саморобних інструментів, карт і інших навчальних матеріалів. Зміст програми вимагав системного і послідовного опрацювання краєзнавчого матеріалу. Окрім цього для керівників гуртків були запропоновані зразкові плани окремих екскурсій і експедицій рідним краєм.

Методичні аспекти організації і функціонування гуртків активно обговорювалися в періодичних виданнях. У публікаціях А. Біанкі, Г. Владимирова, Н. Завалій, В. Жданова, Ф. Калиніна, Є. Кикоіна, В. Корчагиної, М. Куразова, Г. Марковського, В. Музафарова, М. Нечаєва, І. Расторгуєва, Г. Ророга, М. Самбикина, А. Ставровського, В. Толстова-Атнаровського, С. Щукина висвітлювалися тематика і методика проведення занять та форми гурткової роботи, методи краєзнавчих досліджень, значущість і шляхи підвищення ефективності діяльності гуртка.

Відзначаючи позитивну тенденцію активізації гурткової діяльності з вивчення природи своєї місцевості, збільшення її методичного забезпечення, необхідно зазначити, що далеко не завжди забезпечувався зв'язок між урочною і позаурочною краєзнавчою роботою школярів. Програми гурткової діяльності не враховували рівень підготовленості дітей до проведення спостережень і досліджень, диференціація пропонованих тем і завдань була мінімальною, без здійснення зв'язку з навчальними програмами шкільних предметів природничого циклу по класах.

Краєзнавча діяльність школярів була пов'язана з діяльністю краєзнавчих музеїв. Музейні експозиції, які відображали особливості природи, історії, культури краю були джерелом додаткового матеріалу до тем нових навчальних програм школи. Працівники музею складали маршрути учнівських екскурсій, надавали консультаційну допомогу вчителям з проведення краєзнавчих досліджень, збору та обробки матеріалів, організації шкільних краєзнавчих музеїв і виставок. На сторінках педагогічних і краєзнавчих періодичних видань активно обговорювалися методичні аспекти організації краєзнавчих музеїв, виставок і куточків в школах;

методику проведення дослідницьких робіт школярів краєзнавчого характеру; обговорювалися можливості використання музейних експонатів як наочних посібників на уроках; підкреслювалася значущість шкільного краєзнавчого музею для підвищення ефективності навчально-виховної роботи (статті В. Зарецького, В. Іванова, І. Клабуновського, Н. Симоновської-Романдиної, А. Щербакова та інших).

Одними з масових форм організації дослідження природних компонентів регіону і забезпечення дозвілля школярів були екскурсії і походи рідним краєм, які сприяли пізнанню учнями закономірностей розвитку природних комплексів і процесів, удосконаленню спеціальних умінь і навичок, усвідомленню необхідності дбайливого відношення до природи та її природних ресурсів, виховання любові до своєї малої Батьківщини. На думку педагогів, краєзнавчі екскурсії і походи виступали однією з найбільш ефективних форм формування особистості учня: «Практика показала, що краєзнавчі походи в природу розширюють круговид учнів, захоплюють їх романтикою похідного життя, привчають читати природу, розуміти явища, сприяють активній участі школярів у роботі з перетворення природи і роз'яснюють використання сил природи на благо побудови комунізму» [5, 39].

Методичним центром проведення позашкільних екскурсій і походів з школярами виступала Центральна дитяча екскурсійно-туристська станція, організована в 1931 році, яка мала туристські бази в різних регіонах України (до 1950 р. в Києві, Краснодоні, Запоріжжі, Ялті). Про широке використання екскурсійної форми роботи свідчать такі цифри: в 1939 році всіма видами екскурсій було охоплено один мільйон двісті тисяч дітей, у 1940 році – два мільйони сто десять тисяч, а на 1941 рік було заплановано охопити три з половиною мільйони [1, 34], виконання чого стало неможливим у зв'язку з початком Великої Вітчизняної війни. У 1941 році мережа дитячих екскурсійно-туристичних станцій на території СРСР скоротилася з п'ятдесяти семи до двадцяти однієї [3, 25].

У 1948 році Рада Міністрів УРСР і ЦК КП (б) У прийняли постанову «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми в містах Української РСР у літній період», в якій визначалося необхідним: «Широко розгорнути роботу школярів з вивчення рідного краю – його природних багатств, досягнень за роки радянської влади в галузі промисловості, сільського господарства і

культури. Створити загони юних мандрівників-туристів, які під керівництвом вчителів та піонервожатих проводили б походи й екскурсії рідним краєм…» [11, 3], що свідчить про серйозну увагу уряду до організації дозвілля школярів у формі краєзнавчих екскурсій і походів. Виконкомам обласних, міських і районних Рад депутатів трудящих було рекомендовано «…всебічно сприяти проведенню заходів з розвитку масового туризму і походів учнівської молоді та піонерів з вивчення рідного краю, забезпечивши приміщенням і необхідним майном туристські бази» [11, 3].

Міністерством освіти УРСР здійснювалося керівництво роботою шкіл і позашкільних дитячих закладів з охоплення дітей екскурсійною і туристичною діяльністю, видавалися серії листівок з приблизними маршрутами походів та екскурсій з вивчення рідного краю.

Учасники походів і екскурсій підтримували зв'язок з краєзнавчими та суспільними організаціями: краєзнавчим музеєм, товариством охорони природи, спілкою рибалок, мисливців тощо. Виконували, одержані від них, дослідницькі і суспільно-корисні завдання, збирали матеріали з метою виготовлення гербаріїв, колекцій, наочних посібників для поповнення кабінетів географії і біології, створення краєзнавчої виставки або шкільного краєзнавчого музею. У зв'язку з цим, походи часто мали тематичний характер, наприклад, проводилися походи зі збору рослинної сировини, вивчення лісових багатств краю, вивчення і паспортизації річок свого району, виявлення площ ярів, відшукування корисних копалин.

Г. Баринов, А. Гаценко, В. Жунев, В. Зарицький, Г. Ільницький, Ф. Калинін, І. Кряковський, О. Кулькова, А. Нестеров, А. Піщанський, Р. Репін, М. Саричева, Є. Сахно, Ф. Семененко, Д. Сергієнко,С. Сур'янінов, А. Щербаков, О. Яковлев у своїх публікаціях охоплюють широке коло питань з організації, проведення, підвищення ефективності та популяризації екскурсій, походів і експедицій школярів рідним краєм, на основі узагальнення практичного досвіду пропонують зразки тематики і програм екскурсійно-туристичної діяльності, дають необхідні роз'ясненнями щодо підбору устаткування, необхідної літератури, використання результатів дослідження в навчально-виховній роботі школи.

З метою розвитку краєзнавчої діяльності дітей проводилися Всесоюзні експедиції піонерів і школярів, в рамках яких загони юних дослідників виконували розроблені завдання з вивчення природи,

господарства, побуту, населення, історії рідного краю. У 1956 – 1957 роках Центральною екскурсійно-туристською станцією і газетою «Піонерська правда» була оголошена Всесоюзна експедиція піонерів і школярів в ознаменування 40-ої річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції, основними завданнями якої були: вивчення рідного краю в туристських походах і екскурсіях у поєднанні з посильною пошуковою і дослідницькою роботою, в процесі якої відбувалося закріплення і поглиблення бази предметних знань учнів, розширення їхнього політехнічного кругозору, розвиток практичних умінь і навичок школярів.

Учні шкіл формували експедиційні загони, які працювали над виконанням завдань місцевих органів влади, краєзнавчих музеїв, геологорозвідувального й аптечного управлінь, науково-дослідних і суспільних організацій у процесі подорожей з такою тематикою: «Економіка рідного краю в минулому і сьогоденні», «Природні багатства краю», «Дослідження малих річок з метою використання їх у господарстві». Масовий характер експедиційної форми організації краєзнавчої діяльності дітей дозволяв максимально включити учнівські колективи в вивчення рідного краю, лише в 1956 році під шефством Академії наук СРСР в експедиції на території Союзу брали участь триста тисяч школярів у складі п'ятнадцяти тисяч експедиційних загонів [8, 2].

Важливою складовою краєзнавчої діяльності школярів в цей час виступала суспільно-корисна діяльність школярів, що розглядалася як одна з основних вимог радянської педагогіки і була представлена участю школярів у сільськогосподарських роботах, розвитку тваринництва, садівництва та озелененні краю. У зв'язку з тим, що «теми позакласної натуралістичної і сільськогосподарської дослідницької роботи повинні відповідати актуальним завданням розвитку місцевого сільського господарства і раціонального використання місцевих природних багатств» [10, 5], школярі брали активну участь у вивченні місцевих сортів плодоягідних культур, дерев з метою виявлення серед них кращих форм для розмноження і культивування; здійсненні посадки лісозахисних смуг; висадки кущів й дерев на схилах ярів для зменшення площ під ними; заготівлі лікарської сировини; зборі плодів дикорослих ягідних чагарників і фруктових дерев; вивченні видового складу лук та пасовищ свого колгоспу і визначення їхньої якості; заготівлі кормів для свійських тварин.

Певну роль у динаміці форм позапрограмного природничого краєзнавства грали постанови і резолюції партії й уряду щодо дослідження і використання природних ресурсів країни, вони визначали напрями і форми краєзнавчої діяльності, міру методичної активності вчителів-практиків і працівників позашкільних установ. Так, після виходу резолюції сесії ВАСХНІЛ, проведеної за ініціативою ЦК ВКП (б) у серпні 1948 року, що завершилася «розгромом антинаукових теорій» у біології, важливою формою навчання біології стала робота юних ботаніків-мічурінців на навчально-дослідній ділянці з вивчення закономірностей життєдіяльності рослин у природних умовах існування, виробленні умінь свідомого управління зростанням і розвитком рослини, засвоєння агротехнічних прийомів підвищення їхньої врожайності, виведення продуктивних сортів рослин.

У результаті прийняття постанови «Про план полезахисних лісонасаджень, будівництва ставків і водоймищ для забезпечення високих стійких урожаїв у степових і лісостепових районах Європейської частини СРСР» від двадцятого жовтня 1948 року, названого Сталінським планом перетворення природи і визначеного як «документ, який повинний стати об’єктом щоденного, систематичного вивчення в школі і одним із засобів формування матеріалістичного світогляду та виховання радянського патріотизму нашої молоді» [12, 15], активізувалася діяльність школярів з вивчення ярів, спостереження за яружною ерозією, боротьбі із зростанням ярів, аналізу можливостей улаштування в них ставків; участі в створенні на полях місцевих колгоспів і радгоспів полезахисних лісових смуг; вивчення заболочених лугових і випасних ділянок з метою їхнього осушення й освоєння; водоймищ з метою визначення можливості їхнього використання для зрошування сільськогосподарських земель і розведення в них риби [2; 6; 12].

Висновки. Аналіз розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в 1930 – 1958 роки дає можливість визначити позапрограмне краєзнавство як важливу складову як позаурочної навчальної роботи з природничих дисциплін в школах, так і діяльності позашкільних освітніх закладів цього часу.

Основними формами позапрограмного природничого краєзнавства виступали краєзнавчі та натуралістичні гуртки; екскурсії, походи, експедиції рідним краєм; організація краєзнавчих музеїв, виставок; суспільно-корисна

діяльність учнів.

В організації позапрограмного природничого краєзнавства в 1930 – 1958 роки чітко простежується спрямованість, з одного боку, на забезпечення учнів міцнішими і глибшими знаннями основ наук, з іншої – на придбання певних умінь і навичок вивчення природи рідного краю з метою їх свідомого вживання в житті і суспільно-корисній роботі. Значна увага приділялася виконанню дослідницьких та суспільно-корисних завдань, опрацюванню зібраного матеріалу, виготовленню колекцій, гербаріїв, наочних посібників, участі в створенні й функціонуванні краєзнавчої виставки або шкільного краєзнавчого музею.

Напрями і форми позапрограмного природничого краєзнавства певною мірою визначалися постановами і резолюціями партії й уряду щодо дослідження і використання природних ресурсів країни, які орієнтували краєзнавчу роботу на раціональне використання та охорону місцевих природних ресурсів і розвиток господарства краю.

Розуміння необхідності забезпечення єдності програмного і позапрограмного вивчення природи рідного краю не виключало ідеологічного тиску, заорганізованості і формалізму в організації цього процесу, що проявлялося в чисто описовому підході до вивчення природи свого краю без системного і послідовного дослідження природних компонентів у зв'язку з навчальними програмами з природничих дисциплін. Односторонній підхід до організації краєзнавчої діяльності в школах і позашкільних установах часто приводив до сприйняття краєзнавства виключно як однієї з форм суспільно-корисної діяльності в регіоні. Усі ці аспекти не дозволяли повністю використати навчально-виховний потенціал природничого краєзнавства в педагогічному процесі вітчизняної школи, значно знижували його ефективність і не давали можливості отримати очікуваних результатів.

Перспективним напрямом нашого дослідження буде докладний аналіз генезису природничого краєзнавства з 1958 – до кінця 80-тих років XX століття – етапі протиріч у розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вдовиченко Г., Реммер Т. Позашкільні заклади України за 30 років / Г. Вдовиченко, Т. Реммер // Радянська школа. – 1947. – № 6. – С. 31 – 39.

2. Грин М. Ф. Тридцять пять лет великих работ по преобразованию природы /

М. Ф. Грин // География в школе. – 1952. – № 5. – С. 1 – 14.

3. Дейнеко М. М. Пятилетний план развития школьного образования / М. М. Дейнеко // Народное образование. – 1946. – № 7. – С. 14 – 29.

4. Завалій Н. Робота географічного гуртка / Н. Завалій // Географія в школі : методичний збірник / [за ред. О. Т. Діброви]. – Вип. І. – К. : Рад. шк.., 1948. – С. 18 – 23.

5. Калинин Ф. П. Школьная краеведческая работа учителя географии / Ф. П. Калинин. – М. : Учпедгиз, 1952. – 104 с.

6. Косов Б. Ф., Лидов В. П. Как может преподаватель географии помочь выполнению сталинского плана преобразования природы / Б. Ф. Косов, В. П. Лидов // География в школе. – 1951. – № 3. – С. 27 – 37.

7. Кружки юных геологов и фено-метеорологов: програмно-методический матеріал / [отв. ред.. Н. В. Нечаев]. – Наромпрос РСФСР. (Центр. станция юн. натуралистов и опытников сельского хоз-ва Наркомпроса РСФСР), 1941. – 128 с.

8. Кузьмин В. Н., Курпан И. Ф., Рындин А. А. Всесоюзная экспедиция пионеров и школьников в ознаменование 40-й годовщины Великой Октябрьской социалистической революции / В. Н. Кузьмин, И. Ф. Курпан, А. А. Рындин // География в школе. – 1957. – № 3. – С. 1 – 6.

9. Лаптев С. Р. Эстафеты как форма внеклассной работы // География в школе. – 1956 – № 3. – С. 54 – 55.

10. Пастух Е. Я., Ставровский А. Е. Тематика внеклассной работы по биологии / Е. Я. Пастух, А. Е. Ставровский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 136 с.

11. Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми в містах Української РСР в літній період 1948 року // Радянська школа. – 1948. – № 3. – С. 1 – 5.

12. Русаков М. Г. Сталінський план перетворення природи в системі викладання географії / М. Г. Русаков // Географія в школі : методичний збірник / [за ред. О. Т. Діброви]. – Вип. ІІ. – К. : Рад. шк.., 1950. – С. 3 – 18.

РЕЗЮМЕ

Е. Н. Трегубенко. Особенности методической системы внепрограммного природного краеведения в 1930 – 1958 годы.

В статье анализируются особенности методической системы внепрограмного природного краеведения в 1930 – 1958 годы. Освещаются методы и формы организации внепрограмного природного краеведения в системе отечественных школьных и внешкольных образовательных учреждений. Дается краткий анализ методической литературы по организации краеведческой работы школьников, методическая литература.

***Ключевые слова**: методическая система, внепрограмное природное краеведение, школьные и внешкольные образовательные учреждения, формы, методы.*

SUMMARY

E. Tregubenko. Features of metodical sistem out of programme of natural study of a particular region are in 1930 – 1958 years.

In the article analyzed the feature of the methodical system out of programme of natural study of a particular region in 1930-1958. Light up methods and forms of organization out of programme of natural study of a particular region in the system of domestic school and out-of-school educational establishments. The short analysis of the methodical literature on the organization of work of schoolboys of regional studies is given.

Key words: methodical system, out of programme natural study of a particular region, school and out-of-school educational establishments, forms, methods, the methodical literature.

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4.091.59:316.75 (477+43)

О. О. Бондаренко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ОСЕРЕДКІВ КУЛЬТУРИ В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ

У статті проаналізовано нормативно-правову базу закладів вищої освіти, а також статути студентських організацій Польщі та України. Здійснено порівняльний аналіз статутів Ягеллонського та Варшавського університетів, Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Сумського державного університету; висвітлено основні положення нормативно-правових документів щодо організації діяльності університетських осередків культури.

***Ключові слова**: нормативно-правова база закладів вищої освіти, позанавчальні структурні підрозділи університетів, студентське самоврядування, університетські осередки культури.*

Постановка проблеми. Важливим чинником модернізації сучасної системи освіти в Україні є вивчення зарубіжного педагогічного досвіду та впровадження кращих освітньо-виховних здобутків у практику роботи вітчизняних навчальних закладів. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», пріоритетними завданнями вищої школи на сьогодні є здійснення «науково-технічної, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності, …забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, …підвищення освітньо-культурного рівня громадян» [2, розділ V, ст. 22, пункт 2].

Виконання зазначених завдань здійснюється завдяки комплексному підходу до організації навчально-виховного процесу в сучасних вишах, до структури яких входять не тільки навчальні підрозділи (факультети, кафедри, наукові лабораторії тощо), а й студентські громадські організації та підрозділи, що здійснюють позанавчальну діяльність. Серед останніх ми вирізняємо відділи позанавчальної роботи, а також студентські та спортивні клуби, центри культури та мистецтва, бібліотеки, музеї, студентські творчі об'єднання та інші організації, які ми узагальнюємо терміном «університетські осередки культури» [1, 330 – 333].

Діяльність позанавчальних структурних підрозділів університетів

регулюється державними документами, а також нормативними актами університетського рівня та статутами громадських студентських організацій. В умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти дедалі більшої актуальності набувають дослідження українських компаративістів щодо вивчення організаційно-педагогічного досвіду країн-учасниць Болонського процесу. Тому нормативно-правова база вищої школи викликає стійкий інтерес у науково-педагогічної спільноти України.

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях А. Василюк, Є. Коваленко, С. Когут, Н. Ничкало, Г. Ніколаї, І. Шемпрух висвітлено проблеми вищої та професійної освіти в Польщі та здійснено порівняльний аналіз з українською системою освіти. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі розкрила у своєму дисертаційному дослідженні Я. Гречка. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі висвітлила Л. Гриневич. Питання управління загальноосвітніми навчальними закладами в Польщі розкрито у праці А. Пендель. Проте аналіз правової бази сучасних університетів та визначення на його основі нормативно-правових засад діяльності університетських осередків культури дотепер не здійснювався, отже, **метою статті** є визначення нормативно-правових основ діяльності університетських осередків культури в Польщі та Україні шляхом вивчення законодавчої бази та статутів університетів.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз українських та польських нормативних освітніх документів дозволив нам констатувати як схожість, так і відмінність у підходах до організації діяльності позанавчальних структурних підрозділів вишів, зокрема університетських осередків культури.

З липня 2005 року в Республіці Польща діє новий Закон про вищу освіту, відповідно до якого одним з основних напрямів діяльності закладів вищої освіти є популярізація та примноження досягнень національної науки та культури через, наприклад, формування та відкриття для широкого використання бібліотечних та інформаційних фондів, а також шляхом створення умов для розвитку фізичної культури студентів тощо [12, Dział I, Rozd. 1, Art. 13, ust. 5, 7].

У розділі 5 Закону обґрунтовується необхідність існування при вищих закладах освіти Головної Ради з питань вищої освіти, яка ініціює та вирішує питання науки та культури свого закладу та звертається з клопотаннями до

вищих органів влади щодо вирішення цих питань [12, Dział I, Rozd. 5, Art. 45, ust. 2]. Питаннями культури опікуються також Конференції ректорів, які можуть створити кілька університетів однакового професійного профілю (фахового напряму), де загальна кількість студентів, які навчаються на профільних спеціальностях, становить більше ніж половину всіх студентів конкретного вишу [12, Dział I, Rozd. 7, Art. 54 – 55].

Зауважимо, що державне фінансування культурно-освітньої діяльності передбачено лише для закладів вищої освіти мистецького профілю [12, Dział II, Rozd. 4, Art. 94]. Разом з тим одним з джерел прибутків польських університетів є їх культурно-освітня діяльність та послуги, пов'язані з цією діяльністю [12, Dział II, Rozd. 4, Art. 98, ust. 6]. Наголосимо, що українським законодавством заборонено надавати платні послуги, що пов'язані з культурно-освітньою діяльністю у ВНЗ, крім екскурсій.

У сучасних польських університетах основними організаторами культурно-освітньої діяльності є органи студентського самоврядування [12, Dział IV, Rozd. 4, Art. 202], чого ми не можемо сказати про українські університети. У Законі України «Про вищу освіту» завданнями студентського самоврядування щодо культурно-освітнього розвитку молоді стають: сприяння навчальній, науковій і творчій діяльності студентів, а також сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами [2, розділ VI, ст. 38, пункт 3].

Нагадаємо, що у нашій країні організацією культурно-освітньої роботи студентів займаються студентські клуби, відділи позанавчальної роботи, центри культури тощо, на відміну від польських університетів, де організацією культурно-освітньої діяльності молоді опікується студентське самоврядування. Звідси випливають відповідні до інтересів та вподобань форми та методи роботи. Натомість українські студенти займаються культурно-освітньою діяльністю за схемою, яку згори пропонують відповідні структурні підрозділи університету.

Навчально-виховний процес в університеті забезпечує студентам можливість здобуття знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах, інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку, що сприяє формуванню ерудованої, професійно підготовленої та вихованої особистості [2, розділ VII, ст. 41].

Аналіз нормативних документів Міністерства освіти і науки України свідчить про серйозне занепокоєння українських педагогів зниженням інтересу молоді до художньої літератури, класичної музики, театру, живопису, інших витворів високого мистецтва, а також невмінням студентів організувати власне активне і змістовне дозвілля, що зумовлює пошук новітніх педагогічних технологій, які сприяли б створенню середовища, що розвиває, навчає і виховує. Тому надзвичайно важливим завданням адміністрації ВНЗ та органів студентського самоврядування стає створення належних умов для розвитку та задоволення культурних потреб студентів.

За сучасних умов реалізація молодіжної політики неможлива без плідної співпраці з органами студентського самоврядування та громадськими студентськими об'єднаннями. Студентське самоврядування існує як в Україні, так і в Польщі. Органи самоврядування здійснюють свою діяльність згідно зі статутами та положеннями, що затверджуються в українських вишах – Конференцією трудового колективу, в польських – Сенатом навчального закладу (аналог Вченої ради українського університету).

У 2001 році Міністерство освіти і науки України затвердило Положення про організацію студентського самоврядування у вищих навчальних закладах. Головним завданням діяльності студентських об'єднань згідно з Положенням стало вдосконалення навчально-виховного процесу, спрямоване на сумлінне навчання, виховання духовності і культури студентів. У документі студентське самоврядування визначається як діяльність, за допомогою якої максимально виявляються і реалізуються творчі здібності студентів, формуються моральні якості, ініціатива, підвищується відповідальність кожного за результати своєї праці. Положення передбачає зростання ролі студентського колективу в процесі управління навчальним закладом [4].

Зазначимо, що, на відміну від України, у польських університетах органи студентського самоврядування мають більше повноважень – як адміністративних, так і фінансових. Аналіз законодавчої бази засвідчив, що вирішення питань організації культурно-дозвіллєвої діяльності студентів у Польщі – це прямий обов'язок органів студентського самоврядування (у тому числі і питання фінансування), а в Україні цим займаються відповідні підрозділи, що входять до структури університету і підпорядковуються проректору і ректору університету.

Крім того, поряд зі студентськими організаціями університетського рівня і в Польщі, і в Україні активно діють позауніверситетські громадські молодіжні організації, що набуває особливого значення в умовах розвитку демократичного суспільства. Так, у Польщі функціонує Об'єднання Польських Студентів (Zrzeszenie Studentów Polskich (ZSP), а в Україні діє Українська асоціація студентського самоврядування (УАСС).

Члени ZSP захищають права, свободи та інтереси студентської молоді, спрямовують свою діяльність на залучення студентів до активної участі у суспільному житті, взаємодію з державними органами влади, налагодження міжнародних відносин, розвиток здібностей студентів та підтримку творчо обдарованої молоді [11].

У статуті Об'єднання Польських Студентів визначено його основні завдання щодо культурно-освітнього та художньо-естетичного розвитку студентів, серед яких:

- створення умов для використання інтелектуального потенціалу студентської молоді, налагодження співробітництва у наукових колах та розвиток студентського наукового руху, активізація культурально-мистецької діяльності, розвиток творчих здібностей студентів;
- організація журналістської та видавничої діяльності, налагодження і підтримка студентського журналістського руху;
- підтримка найталановитіших студентів, допомога у процесі їх індивідуального розвитку;
- налагодження міжнародного обміну студентів, а також організація та проведення інших проєвропейських акцій, що слугують культурній інтеграції молоді.

Для виконання завдань щодо культурно-освітнього розвитку студентів обрані відповідні форми роботи, серед яких діяльність філармоній та хорів, драматичних та лялькових театральних колективів, галерей та виставкових салонів, будинків і центрів культури, публічних бібліотек, клубів, а також творчі та дискусійні зустрічі, презентації, виставки, конкурси, фестивалі, концерти, міжнародні обміни, видавнича справа, розважальна та рекреаційна діяльність тощо [11, Rozd. I, § 4].

Подібні функції в нашій державі виконує Українська асоціація студентського самоврядування (УАСС), яка має багато спільного із ZSP і є незалежним та демократичним національним студентським союзом, який

на добровільних засадах об'єднує органи самоврядування студентів та аспірантів, студентські громадські організації, студентські клуби та наукові товариства, що діють у вищих навчальних закладах України, а також окремих активних студентів з метою захисту прав та представництва інтересів української студентської громади на національному й міжнародному рівнях [8].

Діяльність УАСС охоплює широке коло питань, які становлять інтерес для студентства, зокрема: контроль за якістю освіти та умовами життя у гуртожитках, правова підтримка та оздоровлення студентів; інформування студентів про міжнародні програми академічних обмінів та можливості неформальної освіти в Україні й закордоном; забезпечення участі студентів та аспірантів у діяльності колегіальних органів управління ВНЗ тощо [8].

Українська асоціація студентського самоврядування об'єднує осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах України, і створена з метою здійснення відповідно до чинного законодавства освітньої, культурної, наукової, аматорської спортивної, оздоровчої, екологічної та іншої законної діяльності, спрямованої на задоволення і захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів [7, розд. 1, п. 1.1].

Серед завдань УАСС, визначених Статутом асоціації, значне місце посідають завдання, пов'язані з питаннями культури і творчості, наприклад:

- «поширення інформації з питань вищої освіти, соціального забезпечення, праці та культурного дозвілля студіюючої молоді» [7, розд. 2, п. 2.1.3];
- «сприяння міжнародному співробітництву в галузі вищої освіти, соціального забезпечення, праці та культурного дозвілля студіюючої молоді» [7, розд. 2, п. 2.1.8];
- «надання студіюючій молоді на неприбутковій основі просвітніх, культурних, освітніх, наукових та інших подібних послуг, а також благодійної допомоги для суспільного споживання» [7, розд. 2, п. 2.2.2];
- «сприяння організації впорядкованого дозвілля молоді, проведення на неприбутковій основі святкувань, урочистостей, конкурсів, аматорських спортивних та інших змагань, вечорів відпочинку, благодійних культурно-мистецьких акцій та фестивалів» [7, розд. 2, п, 2.2.4].

На основі положень загальнодержавної нормативної бази у кожному університеті приймається та затверджується Статут, згідно з яким і

будується подальша робота закладу. Ми здійснили порівняльний аналіз статутів Ягеллонського університету в Кракові [9], Варшавського університету [10], Київського університету імені Тараса Шевченка [5] та Сумського державного університету [6].

Під час аналізу було з'ясовано, що вищими органами влади у польських університетах (Ягеллонський та Варшавський) є Сенат і ректор. До складу Сенату входять: ректор – голова; проректори, декани, а також вибрані представники: викладачів університету, які мають наукове звання або науковий ступінь doktora habilitowanego (доктора наук), – по одному з кожного факультету; інших викладачів (10 осіб); студентського самоврядування (Ягеллонський – 10 осіб; Варшавський – 20% від усього складу Сенату) та самоврядування аспірантів (2 особи); співробітників, які не є викладачами (2 особи).

Порівняно з Польщею статутами українських університетів, наприклад Київського національного університету імені Тараса Шевченка та СумДУ, визначено органи влади: ректор, Вчена рада та Конференція трудового колективу. Зазначимо, що до січня 2010 року інтереси студентів у цих органах влади представляли лише голова первинної профспілкової організації та керівник студентського самоврядування вишу, тобто 2 особи. Але з ухваленням змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування в Україні студенти «обирають до складу Вченої ради вищого навчального закладу, вчених рад його структурних підрозділів терміном на один рік членів академічної громади, число яких становить не менш як 15 відсотків їхнього загального складу» [3, розд. 2, ст. 19].

Наголосимо, що серед головних завдань Вченої ради, наприклад Сумського державного університету, окреслені такі: вирішення питань навчальної, виховної і кадрової політики університету, проведення виховної роботи серед молоді, здійснення культурно-просвітницької діяльності. Порівняно зі статутами Ягеллонського та Варшавського університетів серед їх завдань не виділені такі, як: здійснення творчої, культурно-виховної діяльності, забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання, підвищення освітньо-культурного рівня осіб, які навчаються в університеті. Серед структурних підрозділів польських університетв також не відокремлені підрозділи, які ведуть виховну діяльність порівняно з

українськими, де такі підрозділи функціонують.

В українських університетах органи студентського самоврядування підпорядковані проректору з виховної роботи (з науково-педагогічної роботи та гуманітарних питань), а в польських – проректору зі справ студентських. Як в Україні, так і в Польщі до складу університетських підрозділів входять університетські бібліотеки та музеї, діяльність яких регламентується статутами та положеннями.

Порівняльний аналіз державних нормативних документів, статутів університетів та студентських громадських організацій дозволив дійти **висновків** про те, що в університетах Польщі самоврядування студентів та аспірантів має більше повноважень. Крім того, порівняно з Україною органи студентського самоврядування польських вишів виконують більше функцій, саме тому є основними організаторами культурно-дозвіллєвої та позанавчальної діяльності студентів.

На відміну від Польщі, в Україні такі функції виконують відповідні структурні підрозділи, які підпорядковані проректору з виховної роботи, тобто є складовими виховної системи університету. Натомість у статутах польських університетів навіть не визначені функції і завдання університету, пов'язані зі здійсненням творчої, виховної та культурно-дозвіллєвої діяльності.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що в Україні позанавчальні структурні підрозділи виконують насамперед виховну функцію, а вже потім рекреаційну та комунікативну. Натомість у Польщі організація позанавчальної діяльності студентів – це передусім організація змістовного дозвілля університетської молоді. Аналіз нормативно-правової бази вищої школи дозволяє зазначити, що організація діяльності університетських осередків культури ґрунтується не тільки на основних положеннях загальнодержавних та загальноуніверситетських документів і статутів громадських організацій. Також на організацію діяльності університетських осередків культури впливають соціологічні, психологічні, педагогічні та культурологічні чинники, визначення та аналіз яких і стане предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О. О. Діяльність університетських осередків культури у сучасній Польщі / О. О. Бондаренко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Між. наук.-прак. конф. – Київ – Житомир, 2009. – С. 328 – 336.

2. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – 2002. – 5 березня. –

С. 10 – 15.

3. Закон України про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1798-17.

4. Основні напрями виховної роботи у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/ higher/education/basic.

5. Статут Київського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.univ.kiev.ua/ua/ geninf/statut/

6. Статут Сумського державного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sumdu.edu.ua/ua/general/registry/data/1/statut.zip.

7. Статут Української асоціації студентського самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uass.org.ua/files/Docs/UASS%20Statutes% 20-%20changed%20in%20Aluszta-%202007-09-22%20-%20Ukr.pdf

8. Українська асоціація студентського самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uass.org.ua/index.php?option=com_content&task= view&id=5&Itemid=28.

9. Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uj.edu.pl/unswersytet/statut.

10. Statut Uniwersytetu Warszawaskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uw.edu.pl/o_uw/dok/stat_06/statut.html.

11. Statut Zrzeszenia Studentów Polskich [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zsprn.home.pl

12. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z 30 sierpnia 2005 r. – Nr 164. – Poz. 1365.

РЕЗЮМЕ

О. А. Бондаренко. Нормативно-правовые основы деятельности университетских центров культуры в Польше и Украине.

В статье проанализирована нормативно-правовая база учреждений высшего образования, а также уставы студенческих организаций Польши и Украины. Совершен сравнительный анализ уставов Ягеллонского и Варшавского университетов, Киевского национального университета имени Тараса Шевченко и Сумского государственного университета, освещены основные положения нормативно-правовых документов, касающихся организации деятельности университетских центров культуры.

***Ключевые слова**: нормативно-правовая база учреждений высшего образования, внеучебные структурные подразделения университетов, студенческое самоуправление, университетские центры культуры.*

SUMMARY

O. Bondarenko. Normative legal basis of the aktivities of university cultural centers in Poland and Ukraine.

Normative legal basis of Polish and Ukrainian higher educational establishments as well as statutes of students organizations of both countries are analyzed in the article. The author offers the comparative analysis of the statutes of the Jagiellonian University, Warsaw University, Kyiv National Shevchenko University, Sumy State University, outlines the basic provisions of the normative legal documents that regulate the activities of their cultural centers.

Key words: normative legal documents of higher educational establishments, extracurricular university department, student government, university cultural centers.

УДК 378+336.6:7(477+438)

Г. Ю. Ніколаї
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті висвітлено процес становлення аксіологічного підходу до розв'язання проблем естетичного виховання у філософсько-педагогічній думці минулих століть; досліджено аксіологічні орієнтири сучасної мистецької педагогіки в Україні та Польщі.

***Ключові слова**: мистецька педагогіка, аксіологічний підхід, естетичне виховання, філософія мистецької освіти.*

Постановка проблеми. Протягом минулого століття людиноцентрична парадигма у вигляді різноманітних філософських течій (феноменології, екзистенціалізму, герменевтики, персоналізму) та концепцій альтернативної педагогіки поступово завойовує науковий простір Європи. Філософські основи сучасної мистецької освіти в Польщі закладалися представниками аксіологічного напряму ще на межі ХХ століття і поступово синтезувалися в теорії естетичного виховання через мистецтво і задля мистецтва, ефективно опираючись впливу марксистсько-ленінської ідеології. Водночас у Радянській Україні будь-які спроби ідеалістичного трактування впливу мистецтва на розвиток особистості жорстоко придушувалися, і тільки наприкінці минулого століття – насамперед завдяки актуалізації аксіологічної парадигми й активній розробці категорії «духовність» – вітчизняна мистецька педагогіка почала звільнятися з лабетів матеріалістичних теорій. Актуалізація аксіологічної проблематики в науково-педагогічній думці України та Польщі вимагає ґрунтовного аналізу й теоретичного осмислення, що і зумовлює своєчасність статті.

Аналіз актуальних досліджень. Аксіологічний контекст присутній нині у науковому доробку видатного українського філософа і педагога Івана Зязюн, який пропонує модернізувати сучасну освіту в межах культурологічного підходу. Роль мистецтва у становленні духовної культури молоді та вчительській підготовці досліджують останнім часом такі знані в Україні науковці, як Марія Лещенко, Галина Шевченко, Ольга Олексюк, Галина Падалка, Наталія Миропольська. Проекція ідей персоналізму на сучасну мистецьку педагогіку дозволяє визначити

духовність як принцип самовдосконалення особистості, як вихід, прорив, трансценденцію до вищих цінностей (Л. Кондрацька, І. Мищишин, В. Онищенко, В. Рашковська, М. Савчин).

Аксіологічний підхід до вивчення питань мистецької освіти плідно здійснює всесвітньо відомий філософ Ірена Войнар, яка очолює цей напрям досліджень у Польщі. Аксіологічні проблеми мистецької педагогіки перебувають у центрі уваги знаних польських дослідників Катажини Дадак-Козицької, Марії Пшиходзіньської, Барбари Смоленьської-Зеліньської. Проте українській науковій спільноті ці розвідки маловідомі. **Мета статті** – висвітлити аксіологічні орієнтири сучасної мистецької педагогіки в Україні та Польщі.

Виклад основного матеріалу. Загальна криза освіти, що на схилі ХХ століття охоплює різні країни, пов'язана з дефіцитом у ній культури, втратою аксіологічних орієнтирів, технократичним перевантаженням, трансляцією знань у відчуженій формі без залучення емоційної сфери особистості, перенасиченістю змісту знаннями через відсутність смислів. Український філософ Іван Зязюн убачає вихід із цієї кризи у прийнятті продуктивного і перспективного, особистісно орієнтованого культурологічного підходу до модернізації освіти, глобальною метою якої стане людина культури, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності, а також інтелектуальні і моральні можливості, людина, якій притаманна потреба і пристрасть до самореалізації [3, 14]. Науковець відзначає, що у змісті освіти культура відображається у смислах духовних цінностей, філософських ідеях, творах мистецтва [3, 33]. На його думку, за одиницю аналізу особистості варто обирати динамічні особистісні смисли, причому соціально-ціннісні якості людини і норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості лише за умови розуміння їх сутності і після завершення етапу естетизації. Сукупність норм усвідомлюється як зовнішній фактор, а цінність є внутрішнім, естетичним, засвоєним суб'єктом орієнтиром на все життя і сприймається як власна духовна інтенція [3, 15].

Аксіологічні орієнтири мистецької педагогіки в Україні слід пошукувати у вітчизняній християнсько-філософській і філософсько-педагогічній спадщині таких видатних мислителів минулих століть, як Григорій Сковорода, Микола Костомаров, Пантелеймон Куліш.

Кордоцентрична спрямованість українського персоналізму закладається ще Г. Сковородою, який порівнював серце з «коренем дерева, посадженого при джерелах вод» [9, 243]. На думку філософа, серце є вічною цінністю, що розриває покрови смертності і вводить людину в безодню Божественного Буття. Тільки заглибившись у власне серце, можна пізнати Бога в собі і себе як Бога [8, 273 – 280].

У межах християнської антропології і філософії духовно-пізнавальна категорія «сердечності» розроблялася у працях П. Юркевича, Д. Чижевського, О. Кульчицького. Так, «філософія серця» Памфіла Юркевича, яскраво втілюючи специфіку української ментальності, вбачає сутність людини в її духовному житті, яке має нераціональну форму існування й осягає світ через натхнення та одкровення. Поняття «серце» виконує в концепції П. Юркевича роль смислоутворювального ядра людини. Воно є хранителем і носієм «усіх тілесних сил людини», «осереддям» її «душевного і духовного життя»; «серце є містище всіх пізнавальних дій душі», «осереддя багатоманітних душевних почувань, хвилювань і пристрастей», «осереддя морального життя людини» [10, 73 – 77].

О. Кульчицький убачав роль українців щодо подолання кризи сучасної культури в тому, що вони, пізно вступивши на арену світової історії, мають можливість поєднати найкращі духовні засади й тенденції, закладені в духовній традиції східного християнства з азіатською споглядальністю й настановою на внутрішню самість людини [5, 65 – 67]. Аксіологічними орієнтирами виховання української молоді Г. Ващенко вважав ідеї християнського гуманізму та патріотизму, наголошуючи, що співвідношення між «красою і добром або між естетикою і мораллю» є чи не найголовнішим питанням естетики [2, 7].

Сьогодні християнські цінності активно проникають в український науково-педагогічний простір, стверджуючи ідеали Добра і Любові, Істини і Краси. Так, Григорій Васянович розкриває філософські засади українського виховання, досліджує взаємозв'язок моральної культури і духовної творчості педагога [1, 302 – 315; 396 – 403]. У дослідженнях В. Рашковської обґрунтовується роль православної образотворчої спадщини у розвитку духовності майбутнього вчителя. Автор визначає аксіологічні орієнтири православного образотворчого мистецтва, а саме: канонічність як художнє втілення Істини; софійність (премудрість) як причетність до Вищої Краси,

єдність мистецтва, краси й мудрості; соборність як системність морально-етичної орієнтації; світлоносність як категорія просвітлення й перетворення особистості [7, 75 – 77]. Специфічний погляд на підготовку майбутнього вчителя мистецтва диспонує Людмила Кондрацька, зосереджуючись на антропологічній культурі особистості, яка локалізується в її релігійній, філософській та художній культурах [4].

На наш погляд, аксіологічний потенціал християнства найбільш повно і послідовно реалізується у *ноологічній концепції* В. Онищенка, яку він розбудовує за принципом герменевтичного тріадного категоріально-структурного синтезу, шляхом пізнання і розуміння частин і цілого, цілого і частин за герменевтично-коловим методом осягнення і розуміння Істини, Блага і Краси. Класичний герменевтичний метод інтерпретації тексту стає плідним і для розуміння життя-пізнання Духа, життя, яке само себе витлумачує. Структура душевно-духовного життя і пізнання визначається категоріальним ладом таких феноменолого-антропологічних тріад, як «дух – душа – тіло», «існування – екзистенція – трансценденція», «імпресія – рефлексія – експресія», «інформація – досвід – переживання» та ін. [6, 298 – 301].

У сфері мистецької освіти, в умовах спеціально організованої зустрічі з художньою реальністю, в якій стверджується боголюдське розуміння Істини, Блага, Краси, особистість може реалізувати глибинний внутрішній поклик до звершення того, що не досягається буденними справами, що виходить за межі природного і соціально-психологічного порядку, загальновідомих правил та норм життя і мислення. Необхідно зазначити, що саме ця Божественна Тріада породжує за В. Онищенком основоположні ноологічні категорії в їх нерозривній триєдності: *раціональність – етичність – естетичність.* У свою чергу, кожна з цих категорій конкретизується в нових тріадах. Раціональність охоплює духовно-інтелектуальні здібності людини осягати не тільки численні реалії і закономірності буття, дійсності, але й Істину (тріада *уява – інтуїція – розум*). Етичність виражає складову Блага, морально-духовний вимір особистості (тріада *воля – совість – віра*). Естетичність виражає здатність особистості переживати і пізнавати Красу в триєдності *«любові – радості – надії»* [6, 302 – 303].

Аксіологічні засади мистецької педагогіки в Польщі мають міцне коріння. Наприкінці XIX ст. Станіслав Бжозовський (1878 – 1911) на хвилях

дезінтеграції позитивістської думки і відкидання натуралізму започаткував *аксіологічний* напрям польської філософії, в якому рефлексія над цінностями стала основним предметом і вихідною точкою. Науковець дорікав позитивістам за редукцію цінностей до світу фактів і прагнув подолати дуалізм буття і свідомості через використання категорій діяльності, творчості, праці та цінностей. На його думку, розвиток людини є не тільки результатом природних і соціальних факторів, але й виразом автокреації через працю та цінності [11, 613 – 614].

Аксіологічну проблематику активно розвивали також і молоді польські філософи, які на початку ХХ століття завершували свою освіту в європейських університетах. Важливим чинником у філософському обґрунтуванні мистецької освіти стали праці Флоріана Знанецького, Владислава Татаркевича, Генріка Ельзенберга, а дещо пізніше – феноменолога Романа Інгардена.

Флоріан Знанецький (1882 – 1958), намагаючись створити теорію цінностей з позицій філософії культури і гуманізму, привніс до польської філософської думки інтуїтивізм Анрі Бергсона та ідеї «естетичної реальності» Фрідріха Шиллера. Дослідження Владислава Татаркевича (1886 – 1980) у сфері естетики спиралися на глибокі знання теорії та історії мистецтва і були найважливішим доробком усього його життя. Він розумів естетичність як здатність предметів викликати почуття. Широковідома дефініція мистецтва В. Татаркевича: «Мистецтво є відтворенням речей, або конструюванням форм, або проявом переживань у тому разі, якщо витвір цього відтворювання, конструювання, прояву здатен увести в захват, зворушити або приголомшити» [11, 622]. Це визначення є альтернативним й охоплює різні підходи в теорії мистецтва, що підтверджує естетичний плюралізм науковця.

Викликає інтерес класифікація естетичних переживань В. Татаркевича: 1) естетично зосереджені (зосередження на формі; воно, наприклад, властиве образотворчому мистецтву); 2) літературно зосереджені (зосередження на змісті, фабулі); 3) мрійливі (найчастіше зустрічаються в поезії та музиці). Цей поділ, незважаючи на наведені в дужках приклади, не є строго підпорядкований видам мистецтва, які за В. Татаркевичем можуть бути носіями різноманітних цінностей – художніх й естетичних, моральних і гедоністичних. Філософ також подає і конкретний перелік естетичних цінностей, серед яких виділяє прекрасне у вузькому значенні (досконалість

форми), прекрасне відповідності (функціональність), вроду, витонченість, мальовничість, поетичність тощо [11, 623].

Для розв'язання аксіологічних проблем Роман Інгарден (1893 – 1970), талановитий учень і послідовник Едмунда Гусерля, використав феноменологічний апарат. Уже у своїй першій фундаментальній праці «*Das literarisze Kunstwerk*» (1931) польський філософ висвітлює питання онтології (способу існування) цінностей у творах мистецтва, що стає пізніше предметом його досліджень у сфері естетики й завершується створенням власної теорії естетичного переживання. У своїх працях «Переживання – твір – цінність» (1966) та «Музичний твір і справа його тотожності» (1976) Р. Інгарден стверджує, що твір мистецтва є для свідомості інтерсуб'єктивним багаторівневим інтенціональним предметом. Цінності в мистецтві існують на реальному фундаменті художньої форми, але тільки як «можливість доокреслення твору», що реалізується за участі актів естетичної перцепції, переживання та уяви у процесі конституювання особистого «естетичного предмета». Щодо музичного твору відомий феноменолог стверджує, що в партитурі фіксується тільки ідея, в нотному записі твір існує потенційно, а оживає лише у процесі озвучування й перцепції.

Аксіологічний потенціал мистецтва між двома світовими війнами вивчається в Польщі в контексті *теорії естетичного виховання,* що активно розвивалася на пограниччі філософії та педагогіки – в основному у працях Стефана Шумана, Богдана Суходольського та Станіслава Оссовського. У 30-ті роки XX століття найважливіші проблеми естетичного виховання досліджує у своїй праці «Велич мистецтва і відродження культури» Богдан Суходольський (1903 – 1992). Після Другої світової війни в нових суспільно-політичних умовах він модифікував свої погляди, як виклав у «Сучасних проблемах естетичного виховання», поставивши аксіологічні проблеми в центр уваги. Б. Суходольський ставить питання про те, де шукати цінності старих творів, як їх інтерпретувати сьогодні, в якому значенні цінності минулих століть потрібні сучасній людині [12, 21 – 23].

Своєрідно розв'язував проблеми естетичного виховання Станіслав Оссовський. У своїх працях «Виховна роль мистецтва» (1937 р.) та «Біля основ естетики» (1958 р.) науковець шляхом естетичної рефлексії аналізує такі поняття естетики, як *цінності, експресія, естетичне переживання, катарсис*. Зрештою, він вибудовує переконливу педагогічну концепцію

щодо виховного потенціалу мистецтва, вільно використовуючи аргументи й погляди філософів-естетиків і психологів різної орієнтації.

Аксіологічний підхід активно використовується й Іреною Войнар, яка визначила подальший розвиток теорії естетичного виховання в Польщі. Саме її дефініцію естетичного переживання як «нав'язування людиною внутрішнього контакту з даним естетичним явищем, контакту, що одночасно інтенсифікує дії емоцій, уяви та інтелекту» [13, 151] найчастіше використовують польські науковці. Саме І. Войнар уже півстоліття скеровує польську теорію естетичного виховання в інтердисциплінарне річище і вписує її в аксіологічний контекст.

Підбиття підсумків розвитку аксіологічної проблематики мистецької педагогіки у ХХ ст. і визначення її нових орієнтирів І. Войнар здійснила в нашій присутності на пленарному засіданні Любельського Форуму «Мистецтво – освіта» у жовтні 2007 р. Науковець наголосила, що сьогодні актуальною проблемою аксіології є не стільки незмінність або відносність цінностей, скільки їх рух, а також відповіла на запитання: в якому напрямку вони змінюються? У ХХ столітті педагогіка культури наголошує: світ, створений людиною, керується базовими цінностями. Серед інших обов'язків культура має й обов'язки гуманістичного самовдосконалення. У другій половині ХХ ст. досягнення людини починають працювати проти неї – те, що мало стати джерелом добробуту, знищує навколишній світ і саму людину. Цивілізація споживання становить загрозу людству, оскільки творить нову ментальність і визначає нові пріоритети.

Одна з найсерйозніших загроз – віртуальна парареальність. Влада псевдоцінностей звужує культурний горизонт людини і семантично закріплюється у назвах знакових публікацій минулого століття: «Одновимірна людина», «Самотній натовп», «Забавити до смерті». У технократичному світі людина втрачає внутрішню автономію й керується із зовні. Сьогодні впадаємо в іншу крайність – односторонність креативності особистості, якій не вистачає кровних зв'язків із соціальним оточенням, із спільнотою. Культ індивідуальності призводить до втрати соціальних зв'язків. Потрібно навчитися врівноважувати індивідуалізм умінням самовиражатися у співзвучності із соціумом. Сьогодні також домінує культ нетерплячості – потреба швидкого успіху за всяку ціну.

Після Другої світової війни з'ясовується, що світ значно старіший, ніж

європейська культура, на орбіті якої з'являються інші світи. У 80 – 90-х роках про це сигналізує рапорт ЮНЕСКО «Наша творча різнорідність», у якому проголошується гасло діалогу культур, у тому числі й діалогу цінностей. Урівноважити цей різнорідний світ можна тільки за рахунок спільних базових цінностей, серед яких І. Войнар виокремлює європейські етичні та етнічні цінності – толерантність до іншого та багатокультурність освіти.

У наш час, коли соціальна рухливість об'єднала світ, пріоритетними стають категорії самототожності: самоідентифікація особистості з найближчим оточенням (локальні традиції), а також її національна самоідентифікація; європейська самоідентифікація під гаслом «знати Європу і бути європейцем» породжує такі явища, як туризм, інтернаціоналізація освіти, розширення естетичної свідомості. З урахуванням метафізичних параметрів людської особи І. Войнар пропонує формулу самототожності – «Ми та інші Я», пояснюючи, що людина як істота людська є понад культурами.

Науковець зазначила, що «третій світ» – Схід – критикує діалог культур, і наголосила, що нині потрібно вибудовувати ***спільний культурний простір***, крім того, бути здатним вибудувати самого себе і будувати спільне – через співпереживання. У зв'язку з цим І. Войнар нагадала, що японські дослідники пропонують надати преференцію таким загальнолюдським цінностям, як емпатія та альтруїзм, а також мистецтво. На завершення своєї промови науковець підкреслила, що у XXI столітті гасло «учитися, щоби знати» змінюється на «учитися, щоби жити спільно».

Висновки. Стає очевидним, що основи аксіологічного підходу до розв'язання проблем мистецької педагогіки в Україні закладалися видатними філософами і педагогами минулих століть (Г. Сковорода, П. Юркевич, Д. Чижевський, О. Кульчицький, Г. Ващенко), традиції яких продовжують сьогодні Г. Васянович, І. Зязюн, Л. Кондрацька, В. Онищенко, В. Рашковська. У Польщі ціннісні орієнтири мистецької педагогіки формувалися у працях представників аксіологічного напряму філософії С. Бжозовського і Ф. Знанецького, пізніше – В. Татаркевича, Р. Інгардена, Б. Суходольського та С. Оссовського, а сьогодні – І. Войнар. Сьогодні в науково-педагогічний простір України та Польщі активно проникають гуманістичні ідеї сучасної західної філософської антропології, християнської екзистенціальної філософії та когнітивної психології. У поєднанні їх з

традиціями кордоцентризму українська мистецька педагогіка повертається обличчям до ідеалів Добра і Любові, Істини і Краси, розширюючи аксіологічні горизонти трансцендентальним баченням світу. Проте залишається невикористаним аксіологічний потенціал європейської науково-педагогічної думки. Тому її компаративістське дослідження буде нами продовжене, а його результати – висвітлені у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Збірка наукових праць / Г. П. Васянович. – Львів, 2006. – 448 с.

2. Ващенко Г. Основи естетичного виховання / Г. Ващенко. – Мюнхен ; Лондон ; 1957. – 46 с.

3. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особисті / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія]. / За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівнівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14 – 36.

4. Кондрацька Л. Антропологічний погляд на проблему культурологічної підготовки особистості майбутнього вчителя мистецтва / Людмила Кондрацька // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2002. – № 6. – С. 202 – 213.

5. Кульчицький О. Проблематика взаємин етнопсихології і диференціальної психології релігії / О. Кульчицький // Релігія в житті українського народу. Мюнхен – Рим – Париж : Записи НТЩ, 1966. – Т. 181. – С. 65 – 67.

6. Онищенко В. Д. Філософія Духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія / В. Д. Онищенко. – Львів : Логос, 1998. – 338 с.

7. Рашковська В. І. Аксіологія православ'я в розвитку духовності вчителя / В. І. Рашковська // Здоровий спосіб життя в контексті формування духовного світогляду учнівської молоді. – Полтава, 2003. – Ч. 1. – С. 71 – 77.

8. Сковорода Г. Бесіда, названа двоє, про те, що легко бути блаженним / Г. Сковорода // Твори : [у 2 т.]. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – С. 263 – 281.

9. Сковорода Г. Симфонія, названа книга Асхань, про пізнання самого себе / Г. Сковорода // Твори : [у 2 т.]. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – С. 196 – 262.

10. Юркевич П. Д. Идея. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – С. 73 – 77.

11. Historia filozofii i etyki do współczesności: źródła i komentarze / W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski. – [Wyd. 3 popr.i uzup.]. – Toruń : Dom Organizatora, 2002. – 647 s.

12. Suchodolski B. Współczesne problemy wychowania estetychnego / B. Suchodolski // Wychowanie przez sztukę / Wybór, wstęp i red. I. Wojnar. – Warszawa, 1965. – S. 14 – 39.

13. Wojnar I. Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki. / I. Wojnar. – Warszawa : Państ. Wydaw. Naukowe, 1980. – 297, [2] s., [16] k. Tabl.

РЕЗЮМЕ

Г. Ю. Николаи. Аксиологические ориентиры художественной педагогики в Украине и Польше: сравнительный анализ.

В статье освещен процесс становления аксиологического подхода к решению проблем эстетического воспитания в философско-педагогической мысли прошедших столетий, исследуются аксиологические современной художественной педагогики в Украине и Польше.

***Ключевые слова**: художественная педагогика, аксиологический подход, эстетическое воспитание, философия художественного образования.*

SUMMARY

H. Nikolai. Value guidelines of Arts Pedagogy in Ukraine and Poland: comparative analysis.

Genesis and development of value approach to the problem of aesthetic education in the philosophical pedagogical thought of the past centuries are revealed in the article, value guidelines of the contemporary Arts Pedagogy in Ukraine and Poland are studied.

Key words: Arts Pedagogy, value approach, aesthetic education, philosophy of artistic education.

УДК 371. 315:37.018 (7/8)

Л. М. Сірик
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглянуто сучасні підходи до евристичного навчання як інноваційної технології освіти та рівень його дослідження у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. З позицій інноваційної дидактичної науки виявлено методологічні та теоретичні концепції евристичного навчання у США.

***Ключові слова**: евристичне навчання, інноваційні технології, інноваційна дидактична наука, концепція евристичного навчання.*

Постановка проблеми У зв'язку з входженням України до європейського освітнього і наукового простору посилюються вимоги до якості й універсальності підготовки випускників вищої школи, їх адаптованості до ринку праці. Відомо, що визначальними критеріями освіти в межах Болонського процесу є: якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільність, сумісність кваліфікації на етапах підготовки у вищій школі та післядипломному навчанні, посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти з метою успішної конкуренції з американською системою освіти та зменшення відтоку студентів, наукової еліти з Європи до США. Створення єдиної зони європейської вищої освіти дасть можливість підвищити якість та доступність знань на цьому континенті, конкурувати з американськими університетами, які лідирують на світовому ринку освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному світі якісна педагогічна освіта вимагає достатньої теоретичної та практичної підготовки в освоєнні сучасних інноваційних ідей і технологій навчання.

Сьогодні у світі чіткіше усвідомлюють кризові ознаки людської цивілізації, які відчуваються у загостренні соціально-політичних,

економічних, національних, екологічних та духовно-моральних проблем. Очевидним є той факт, що у світі дедалы динамічнішим стає процес модернізації навчальної діяльності і пошуку засобів забезпечення її належної якості Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його ыз сучасними вимогами цивілізації є орієнтація на досвід високорозвинених зарубіжних країн, в яких системи освіти досягли високої якості і рівень розвитку суспільства визначається ґрунтовністю загальноосвітньої і фахової підготовки громадян.

Сучасний світ – це постійні випробовування людини несподіваними, гострими, непередбачуваними ситуаціями, які потрібно оперативно і стрімко розв'язувати, щоб бути в потоці сучасного життя. Тому пошуки багатьох науковців на просторі цивілізованих, розвинутих країн світу зосереджено на розробці таких ідей і технологій освіти, які б допомогли учням і студентам, дорослим і дітям засвоювати не стільки знання, скільки способи оволодіння постійним наростаючим потоком знань, способи їх перебудови, перетворення для активної практичної діяльності у світі, де існує конкуренція у всіх сферах життя. Тому освіта повинна бути такою, яка могла б відповідати потребам соціуму та можливостям людини.

Дослідженням механізму створення нового займається евристика – наука, яка відноситься до багатьох сфер діяльності людини – психології, педагогіки, технології, винахідництва тощо. Евристика як наука про створення нового здатна навчити людину творити і тим самим забезпечити успіх у житті.

Парадигма евристичного навчання як інноваційної освітньої технології склалася у зарубіжній і вітчизняній педагогіці завдяки дослідженням К. Роджерса, А. Маслоу та його школи (про сутність та умови творчої самоактуалізації і самореалізації особистості), В. Пушкіна (евристика як наука про творче мислення), В. Андреєва (концепція педагогіки творчості, її закономірностей, принципів, умов, методів), В. Алфімова (теорія і практика формування творчої особистості), М. Лазарєва (сутність і методи творчої педагогічної діяльності), В. Лозової (методи проблемного і дослідницького навчання), О. Пєхоти (проектна технологія в освітньому процесі), С. Сисоєвої (методологія і технології пізнавально-творчої діяльності), В. Сологуба (креативне навчання і створення педагогічних умов для розвитку креативної особистості), А. Хуторського (теорія і методика евристичного навчання як оптимальна

альтернатива традиційній освіті) та ін.

Евристичне навчання як інноваційна технологія відмінне від проблемного та розвиваючого навчання, тому що базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від викладача зі зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту.

Евристичне навчання є новим і ще недостатньо дослідженим феноменом інноваційної освіти. Тому вивчення концепцій евристичного навчання у США становить безперечний науковий інтерес для науковців нашої країни з метою підвищення ефективності шкільної освіти та освіти ВНЗ.

Мета статті – виявити ступінь вивчення сутності евристичного навчання в американській педагогіці з позицій інноваційної дидактичної науки.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній педагогіці багато уваги приділяється різним концепціям навчання у вищій школі. Серед них переважають ідеї і технології інноваційного навчання (innovative learning), оскільки зміст і методи традиційного навчання (traditional learning) не відповідають вимогам і викликам сучасної епохи, в якій кожні 5 – 7 років подвоюється обсяг наукової інформації, а люди не можуть освоїти цей стрімко наростаючий масив загальних і професійних знань. Крім того, сучасний світ – це постійний іспит людини несподіваними, гострими, непередбачуваними ситуаціями, які потрібно оперативно і стрімко розв'язувати, щоб не бути відкинутим на узбіччя нормального життя, а ще гірше, – не бути роздавленим тяжкою ходою цивілізаційного потягу. Тому пошуки багатьох учених і практичних працівників освіти на просторі Сходу і Заходу, Америки, Росії, України зосереджено на розробці таких ідей і технологій освіти, які б допомогли учням і студентам, дорослим і дітям засвоювати не стільки знання, скільки способи оволодіння постійним наростаючим потоком знань, способи їх перебудови, перетворення для активної практичної діяльності у сьогоднішньому нерівноважному, суперечливому, конфліктогенному світі. Тому інноваційна освіта переважно і складається з технологій творчого, продуктивного, дослідницько спрямованого навчання, що неперервно вдосконалюються. Особливо це характерно для останніх десятиліть. Дослідники англомовної освіти (J. Brophy, M. Fullan, T. Good) зробили фундаментальний внесок у первинну теоретико-методологічну розробку інноватики взагалі і

педагогічної інноватики зокрема як молодої галузі наукового знання.

Науковці розглядають інновації (J. Brophy, M. Fullan, T. Good, F. Parkay, D. Thiessen) у своєму найважливішому вимірі, насамперед як субстанційне ядро розвитку. Їх вивчення – це багатоаспектний та неоднозначний процес змін. Так, створення нових моделей підготовки вчителя відбувається шляхом розв'язання протиріч між напрямами уніфікації та диверсифікації. Перетворення педагогічної освіти в інноваційний феномен проходить на тлі більш розширеної стандартизації «індустрії» вищої освіти; як ніколи, постає актуальна проблема співвідношення національного, регіонального та глобального створення програм для підготовки майбутніх учителів.

Позитивні результати першого етапу інноваційних перетворень полягали, з одного боку, у широкому застосуванні комп'ютерного навчання, а з другого боку, у посиленому формуванні творчого та критичного мислення тих, хто навчається. Це стало предметом багатьох наукових досліджень (case studies) [3, 25]. Прикладом цієї хвилі у США сьогодні є програми підвищення кваліфікації для адміністраторів шкіл як лідерів проведення інновацій [6, 35].

В останні десятиліття на кожному з рівнів інновацій спостерігається тенденція до створення спеціальних інноваційно-освітніх структур, таких, як служба для інновацій та вдосконалення при Міністерстві освіти США. За всього розмаїття програми підготовки американського вчителя мають низку загальних характеристик. Багато з них можуть уважатися лише частково інноваційними [9, 53].

Інновації щодо підготовки американського вчителя вимагають, щоб учитель у професійному плані потужно розвивався, а саме:

– від слідування заданому курсу до ухвалення рішень;

– від «сольного» виконання до роботи в команді через співробітництво;

– від конструювання своїх уроків до планів удосконалення в цілому;

– від отримання знань до їх створення;

– від наслідування когось до провідника нового [8, 77].

Як навчити цього майбутнього вчителя? Можна виділити деякі основні курси, які утворюють сьогодні професійний компонент підготовки майбутнього американського вчителя: «Повноцінне становлення

професіонала», «Конструктивістська рефлексивна модель», «Педагоги, які зайняті розвитком», «Учень на все життя», «Умілий та рефлексивний учитель», «Учитель як каталізатор успішного розвитку інформаційного суспільства», «Учитель як активний учень та людина, яка ухвалює рішення», «Учитель як активний лідер у мультикультурному суспільстві», «Учителі – творці, які мислять, співпрацюють».

Пріорітети є очевидними: в різних варіаціях представлена модель підготовки компетентного або «нового» професіонала – рефлексивного практика, вчителя як «перманентного» учня, учителя-лідера, педагога-дослідника.

Не менше ніж 30% знань, які вчителі будуть викладати через 10 років, ще не існують сьогодні. Такі дані були озвучені на конференції «Політика в області педагогічної освіти початку XXI ст.». Це багато в чому обґрунтувало необхідність формування вчителя третього тисячоліття як вічного учня, який повинен свою професійну діяльність робити відповідною до вимог часу, безперервно підвищуючи професійний рівень; бути готовим самостійно вносити зміни, швидко та ефективно реагуючи на зовнішні зміни та нові виклики життя. Хоча цей напрям характеризується недостатньо розробленим педагогічним інструментарієм. Необхідні умови, за яких майбутні вчителі зможуть розвивати в собі компетенції – дослідницькі, активного учня, розв'язання проблем проектування, які будуть пріорітетними для готовності до навчання протягом усього життя. Отже, відповідно необхідні нові інтегративні теорії – навчання, вивчення, вчення. Це питання що потребує серйозних наукових зусиль. Формування вчителя-лідера називають «величною концепцією вчительства» [6, 393]. Таке формулювання потребувало зусиль по його теоретичним основам. Отже, у зв'язку з цим з'являються нові терміни: керівництво командою (team-leadership), колективне ухвалення рішень (collective decision-making), інтерактивний професіоналізм (interactive professionalism), розподілене керівництво (distributed leadership), що відображають визначений вектор руху педагогічної наукової думки.

У 80-х роках XX ст. у США розпочалося активне залучення вчителів до дослідницької діяльності. Авторитетні наукові журнали, такі, як «Harvard Education Review», «Teaching and Change» стали регулярно публікувати результати досліджень учителів [2, 89].

Підготовка вчителя-дослідника передбачає, що «вчитель не тільки користувач знань, але й творець знань для себе». Пізніше з'явилась концепція «дослідження через діяльність» (action research). «Ми дізнались про дослідження про вчителів до досліджень разом з учителями, і нарешті, до досліджень, які проводяться самими вчителями» [3, 115]. Таке бачення є цінним з точки зору того, що дослідження, можливо, допомагає інноваційному баченню та формуванню більш ефективного вчителя.

Як же трактують поняття «евристика» та «евристичне навчання» американські науковці та дослідники?

Звичайно, американські дослідники, звертаючись до історичних джерел про початок евристичного навчання, наголошують на вченні Сократа та його евристичному методі. Основою системи Сократа є принцип «знаючого незнання», тобто визнання недостатності знань про навіть найпростіше поняття і розгортання на цій основі процесу пізнання – пригадування. «Я знаю, що нічого не знаю» – початкова евристична формула Сократа.

В евристичному підході, переводячи незнане в знання, учень перебуває в парадоксальній ситуації – збільшення свого незнання, оскільки саме воно стає очевидним і перетворюється у знання про незнання: «Я знаю, що в мене ще немає таких знань…» [10, 140].

Поняття «евристика» починає застосовуватися в англомовному світі вже у 1860 році, коли Вільям Джон (William John (1834 – 1861), англійський дослідник, відзначив: «Якщо ви не дозволите мені трактувати мистецтво дослідження як різновид закономірності (логіки), то я повинен дати нову назву цьому терміну, наприклад, «евристика» [10, 145].

В. Гамільтон дає таке визначення поняттю евристика: «Евристика – це галузь логіки, яка розглядає мистецтво відкриття або винаходу» [10, 230].

Мета евристичного навчання полягає в тому, щоб дати учням змогу творити знання, освітню продукцію з усіх навчальних предметів, навчати їх самостійно розв'язувати проблеми, які виникають. Будь-яка можливість творчого самовираження сприймається учнями із задоволенням.

В основі евристичного навчання лежить система принципів: особистісного цілепокладання учня; вибору ним індивідуальної освітньої траєкторії; метапредметних основ змісту освіти, продуктивності навчання, освітньої рефлексії.

Беззаперечним є той факт, що евристичне навчання ґрунтується, насамперед, на самостійній роботі учнів, пробуджує творчу самостійність під час визначення власних мети, завдань, засобів і способів діяльності. Кінцевим продуктом евристичного навчання є освітній продукт, який учень має самостійно створити, захистити, оцінити і, якщо треба, виправити. Ця технологія навчання об'єктивно розширює поле пошукової діяльності, коли учень змушений самостійно звертатися до різних, часто суперечливих, джерел знань, до консультантів і помічників, самостійно застосовувати діагностичні критерії до характеристик власного освітнього продукту. У свою чергу, розвинений високий рівень пізнавальної самостійності суттєво змінює пізнавальну мотивацію на користь когнітивних і креативних методів розв'язання задач і пошуку невідомого.

Евристичне навчання постійно й плідно озброює учня механізмами творчої діяльності, під час оволодіння якими учень розширює поле самостійного пошуку, самостійного прогнозування і конструювання нових продуктів навчальної діяльності. Так, оволодівши механізмом «аналіз через синтез», учень має змогу розглядати будь-який предмет у достатній кількості систем, в яких він функціонує та існує. Застосування механізму системи запитань розвиває в учнів самостійність, оскільки розширюється горизонт знань за допомогою запитань «чому», «як». Чим більш невизначеними, загальними або нетрадиційними за способами завдання є запитання, тим більший їх евристичний потенціал.

Творчість є складовою евристичного навчання. За допомогою творчості завжди відбувається вихід за межі, зміна існуючих знань, розумінь, норм, створення нового змісту. Самі учні, студенти з великим задоволенням сприймають можливість творчого самовираження, перевершуючи при цьому загальноприйняті освітні нормативи.

Аналіз джерел теорії і практики творчої самореалізації та її провідного чинника – творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу (В. Андреєв, Н. Кічук, Б. Коротяєв, С. Кульневич, А. Маслоу, В. Паламарчук, О. Пєхота, І. Прокопенко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, А. Хуторський) доводить, що теорія творчої самореалізації особистості належить до фундаментальних психолого- педагогічних надбань XX – XXI ст., вона суттєво змінила пріоритети сучасної освіти, насамперед її мету та відповідні їй зміст, принципи і технології навчально-виховного

процесу. Відкриття феномена «самореалізація» підростаючої і зрілої особистості – це нова сторінка педагогічної і психологічної науки, оскільки людина у процесі її формування здобуває новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка має розраховувати на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними труднощами, інтригами недругів та відсутністю щасливого випадку. Її життєвий успіх, щастя й процвітання, насамперед, пов'язані з потужністю та спрямованістю її самореалізації [1, 25].

Щодо самостійної творчої роботи, то це проявляється в тому, що учні самостійно формулюють проблему, мету, завдання, знаходять способи і засоби їх розв'язання та оцінки. Щоб здобути нові істини, учень може звертатися за консультацією до вчителя, своїх товаришів, до відповідних посібників, довідників та інших джерел інформації.

У філософській, психологічній і педагогічній літературі творчість розглядається як провідна, універсальна характеристика самореалізації особистості і всієї її життєдіяльності (М. Бердяєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський). У літературі існує кілька підходів до творчості, серед яких можна відзначити раціоналістичний та ірраціоналістичний, соціоцентричний і суб'єктоцентричний. У межах останнього, який цікавитиме нас найбільше, творчість зводиться до гри інтелектуальних сил, реалізації вищих форм психічної активності, талантів і здібностей. У результаті людина підноситься на вищий рівень самозростання і самореалізації. У творчому акті досягається якнайповніший прояв унікальних потенцій суб'єкта. При цьому саме в межах такого підходу джерело творчої активності знаходиться всередині самої людини і розглядається як самопрояв сил творчого суб'єкта. Тут виявляється непрагматичний характер творчої діяльності. Для освіти такий підхід найцікавіший, бо наголошується переважно на внутрішніх детермінантах творчої активності суб'єкта у будь-якій, у тому числі й навчальній, діяльності.

Евристична освіта орієнтована на конструювання учнем власного змісту, цілей та змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики та осмислення. Таке розуміння не обмежується евристичним методом (методом Сократа) або формою навчання (евристичні бесіди). У нашому випадку евристика розуміється як методологія особливого типу навчання, в яке включене і евристичне навчання, і евристичне виховання, і розвиток, який спирається на креативні здібності дітей [4, 21].

Окреме питання – інноваційний аспект уведення евристичного типу навчання. Просто розпочати навчати евристично неможливо. Запроваджувати евристичне навчання потрібно, спираючись на досягнення педагогічної інноватики.

В американській педагогіці вважається, що кожен викладач має право обирати такі форми роботи, які відповідають меті навчальної дисципліни. Безумовно, викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі потребує змін. Цей процес довготривалий і залежатиме він насамперед від активності студентів, їхнього бажання постійно самовдосконалюватися з фахових предметів.

Висновки. Отже, евристичне навчання в американській педагогіці розглядається як складова, невід'ємна частина інноваційних перетворень. Водночас інноваційні технології використовують основні ідеї евристичного навчання:

а) не засвоєння, а створення учнями власних знань;

б) перетворення навчання в дослідництво;

в) спрямованість на самостійну самореалізацію свого творчого потенціалу як необхідність для самого учня та суспільства.

Таким чином, евристичне навчання належить до ефективних і перспективних технологій сучасної освіти. Головна особливість евристичної технології – створення освітніх продуктів професійного спрямування – зовнішніх і внутрішніх як показників творчої самореалізації особистості, пріоритети пізнавально-творчої самостійної роботи.

Американському суспільству потрібні не творці та діячі, а якісні виконавці. Дійсно, якщо проаналізувати різні сфери діяльності, то практично на будь-якому робочому місці є більш ефективним той спеціаліст, який здатний сам просувати свою справу вперед, тобто діяти продуктивно. Це не означає, що кожен повинен бути винахідником чи першовідкривачем. Достатньо вміти створювати новий, нехай і суб'єктивно новий продукт. Американському соціуму необхідні люди, які здатні до такої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зобов Р. А. Самореализация и творчество / Р. А. Зобов // Философия о предмете и субъекте научного познания / [под ред. Э. Ф. Караваева, Д. Н. Разеева]. – СПб., 2002. – С. 61 – 78.

2. Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике. / М. Б. Кларин. – М., 1998. – 180 с.

3. Полупанова Е. Г. Инновации в западном образовании: основные направления научных исследований. / Е. Г. Полупанова. – Минск, 2005.

4. Хуторський В. А. // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 21.
5. Fairweather J. Faculty work and public trust. / J. Fairweather. – N.Y., 1996.
6. Feigenbaum and Feldman 1963. – P. 114; See also Newell 1980. – P. 17.
7. Fullan M. The meaning of educational change. / M. Fullan. – Columbia University, 1982.
8. Good T. Looking in classrooms. / T. Good, J. Brophy. – [6th ed.]. – Harper Collins College Publisher, 1994.
9. Handbook of Research on Teacher Education. – [2nd ed.]. – N.Y., 1996.
10. Lenat D. The nature of heuristics. Artificial Intelligence. / D. Lenat. – 1982. – Pp. 189 – 249.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Сирык. Теоретические основы эвристического обучения в современной американской педагогике.

В статье рассмотрены современные подходы к эвристическому обучению как инновационной технологии образования и уровень его исследования в отечественной и зарубежной педагогике. С позиций инновационной дидактической науки определены методологические и теоретические концепции эвристического обучения в США.

***Ключевые слова**: эвристическое обучение, инновационные технологии, инновационная дидактическая наука, концепция эвристического обучения.*

SUMMARY

L. Siryk. Theoretical backgrounds of the heuristic learning in modern American pedagogy.

The article touches upon modern approaches of the heuristic learning as innovative technology of education and level of it reserching in native and foreign pedagogy. It is researched from a position of innovative didactical science methodological and theoretical conceptions of the heuristic learning in the USA.

Key words: heuristic learning, innovative technology, innovative didactical science, conception of the heuristic learning.

УДК 37.014.53:378.4(430)

В. М. Солощенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЗАСОБАМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНИХ СЛУЖБ АКАДЕМІЧНИХ ОБМІНІВ

У статті здійснено інтерпретацію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»; відображено науково-дослідницьку діяльність Німецької служби академічних обмінів. Охарактеризовано стипендійні програми /DAAD/ для України на 2009 – 2010 навчальний рік. Проаналізовано особливості інтернаціоналізації університетів Ліхтенштейну та Люксембургу. Висвітлено специфіку стипендійних програм Швейцарії та Австрії для студентів України.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація, вища освіта, стипендійні програми, Німецька служба академічних обмінів /DAAD/, /MAROW/, університети, німецькомовні країни.*

Постановка проблеми. Інтернаціоналізація освіти є багатоаспектним

феноменом сучасності, що впливає на рівень розвитку кожної держави у національному і світовому контекстах. Процес усебічної соціально-економічної трансформації, що відбувається в Україні протягом останніх десятиліть, вимагає реформування всіх системних елементів освіти. Це стосується передусім вищої школи, оскільки саме вона покликана забезпечити суспільство висококваліфікованими спеціалістами, які реалізовуватимуть державну політику, спрямовану на розкриття інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, техніки і культури на рівні світових досягнень.

Відсутність обґрунтованої національної стратегії інтернаціоналізації вищої школи, низький рівень експорту освітніх послуг, незначні темпи розвитку міжнародних освітніх програм ускладнюють ефективну інтеграцію вітчизняної науки до загальноєвропейського освітнього простору. Водночас прагнення України стати рівноправною складовою європейського освітньо-академічного простору актуалізує потребу у фундаментальному дослідженні процесу інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург), що реалізується прерогативами діяльності національних служб академічних обмінів (Німеччина – /DAAD/ та Швейцарія – /MAROW/).

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», основні її виміри, форми та прояви висвітлені в публікаціях вітчизняних і зарубіжних науковців (П. Альтбах, Дж. Местенхаузер, Б. Дж. Еллінгбо, Р. Гоффманн, Х. Келлен, А. Сбруєва, У. Тайхлер). Стратегії інтернаціоналізації вищої школи Німеччини є предметом спеціально сфокусованих досліджень Німецької служби академічних обмінів /DAAD/ та Міжнародної економічної та фінансової організації /OECP/.

Мета статті – здійснити інтерпретацію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» та висвітлити особливості інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах у контексті діяльності національних служб академічних обмінів.

Виклад основного матеріалу. Одним із визначальних напрямів діяльності держав – учасниць Болонського процесу є цілеспрямована робота щодо створення єдиного європейського освітнього простору, де наука, дослідження та розробки посіли б центральне місце. У Європі без кордонів і

світі глобалізованих ринків академічна освіта дає інструменти для того, щоб використати шанси відкритих кордонів і всесвітніх мереж знань. Тому процес інтеграції міжнародного та інтеркультурного виміру у викладанні, наукових дослідженнях та соціальній сфері визначає основний зміст поняття «інтернаціоналізація вищої освіти». Наведемо кілька його інтерпретацій, що були визначені провідними фахівцями університетів Європи.

Всесвітньо відомий засновник інтернаціонального центру досліджень вищої освіти при факультеті соціальних наук університету у м. Кассель (Німеччина) професор У. Тайхлер (Teichler) тлумачить поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» як запровадження міжнародного змісту освіти (міжнародних навчальних матеріалів, форм діяльності), а також сприяння усвідомленню у навчальній, науковій та громадській діяльності університетів взаємозалежності та взаємопов'язаності світу [10]. Спорідненою є думка дослідниці Інституту міжнародної освіти (США) Бренди Дж. Еллінгбо (Brenda J. Ellingboe) про те, що інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) – це збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив [4, 158 – 159]. Погоджуючись з трактуванням поняття (ІВО), завідувач кафедри педагогіки (Україна), професор А. А. Сбруєва визначає цей феномен як процес реконструкції, що включає не тільки зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, але й мобільність академічного загалу (студентів, викладачів, дослідників, адміністрації), спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ [3; 4].

Аналіз стратегії (ІВО) у країнах ОЕСР засвідчив, що це поняття на національному, регіональному та інституційному рівнях розглядається як скоординований процес, за якого мета, функції та організація надання освітніх послуг приймає міжнародний вимір та має такі форми міжнародного співробітництва: індивідуальна мобільність: мобільність студентів або професорсько-викладацького складу в освітніх цілях, мобільність освітніх програм або інституційна мобільність (формування нових міжнародних стандартів освітніх програм), інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру, інституційне партнерство (створення стратегічних альянсів) [3]. Наголосимо, що процес інтернаціоналізації вищої освіти є найбільш

ефективним у тих країнах, які є ініціаторами та безпосередньо учасниками процесу структурованих реформ вищої школи. У зв'язку з цим значний інтерес викликає німецька система університетського навчання.

Федеральний міністр освіти й досліджень Німеччини Аннетте Шаван (Annette Schavan) зазначає, що навчання та науково-дослідна робота в Німеччині повинні стати експортним товаром, який би посів передові позиції на міжнародному ринку. Нині близько 250 000 іноземних студентів навчаються в німецьких вишах, що на 70% більше, ніж у 2001 році. Причому кожен четвертий з них одержав й атестат зрілості саме у Німеччині. Зараз кожен десятий студент – іноземець, переважно зі Східної Європи та Китаю [2].

Міністр констатує, що Німеччина за своєю гостинністю до іноземних студентів посідає третє місце після США та Великої Британії. Таким успіхом інтернаціоналізації німецька вища школа завдячує спільним зусиллям університетів і політиків. Разом з вищими навчальними закладами кілька років тому за кордоном було розпочато кампанію з метою пропаганди німецьких університетів. Крім того, за допомогою держави значна кількість університетів почали створювати за кордоном партнерські вищі школи, зокрема в Сінгапурі (ТУ Мюнхена), в Каїрі (Університети Ульма і Штуттгарта) і в Сеулі (Веймарська вища музична школа) [2, 22-28].

Основну відповідальність за такі зарубіжні ініціативи бере на себе, як правило, Німецька служба академічних обмінів /DAAD/ (Бонн). Була створена у 1945 р. як спільна установа німецьких вишів. Її завдання полягають у розвитку відносин вищої школи шляхом обміну студентами й науковцями у всьому світі. Вона має власні відділення, викладачів або об'єднання колишніх стипендіатів у понад сотні країн. Також /DAAD/ бере активну участь у заснуванні відділень при німецьких вищих школах, де викладання ведеться іноземною мовою (найчастіше англійською) [6, 12].

Федеративна Республіка Німеччина офіційно представлена в Україні вже майже 20 років, коли у 1989 р. було відкрито перше Генеральне консульство. У січні 1992 р. невдовзі після здобуття незалежності України послідувало відкриття Посольства. Нині у німецькому представництві в Києві працюють пліч-о-пліч приблизно 60 німців і 120 українців.

Незабаром після підписання німецько-української угоди про культурний обмін (1993 р.) у Києві було відкрито Гете-Інститут, який став

центром сприяння знанню німецької мови та культури в Україні. Зацікавлені особи можуть підвищити рівень освіченості в 11-ти центрах вивчення мови та у 4-х читальних залах Гете-Інституту в Україні [1].

У 1998 р. у Києві було відкрито офіс Німецької служби академічних обмінів /DAAD/ та укладено угоду про співробітництво між вищими навчальними закладами. Сьогодні в німецьких університетах навчаються приблизно 4000 українців, водночас в українських університетах працюють 13 викладачів з Німеччини [1]. Варто відзначити, що Німеччина та Україна вже багато років поспіль тісно пов'язані між собою інтенсивними двосторонніми відносинами.

У галузі вищої освіти Німеччина співпрацює з різними країнами. За результатами аналізу статистичної інформації сайта Федерального міністерства освіти та науки Німеччини /BMBF/, електронних даних із сайтів провідних університетів країни та обробки наукової літератури ми склали таблицю, в якій узагальнено подали процеси інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини за кордоном (див. табл. 1).

Здійснимо стислий огляд стипендійних програм /DAAD/ для навчання та науково-дослідної роботи викладачів, аспірантів та студентів України.

Для викладачів вищих навчальних закладів та науковців стипендії подані такими програмами, а саме:

- *Наукові стажування для викладачів вишів та науковців* (1 – 3 місяці) – для наукових співробітників з усіх спеціальностей (як правило, з науковим ступенем), які працюють у виші або дослідних інститутах. Метою стипендії є надання можливості іноземним науковцям, які працюють в університетах та науково-дослідних інститутах, провести дослідження в одному з державних або державно визнаних німецьких вишах або в одній з позауніверситетських науково-дослідних установ;
- *Повторні запрошення колишніх стипендіатів /DAAD/ /Wiedereinladungen/* (1 – 3 місяці) – ця програма розрахована лише на тих осіб, які раніше отримували річні стипендії /DAAD/ або стипендії уряду колишньої НДР. Метою стипендії є збереження контактів з колишніми стипендіатами /DAAD/, які щонайменше рік навчалися в Німеччині.

Таблиця 1

Презентація німецької освіти за кордоном

Країна-партнер	**Діяльність** /DAAD/ **в країні**	**Електронна адреса**
Росія	У Німеччині близько 3000 студентів із Російської Федерації. Більшість із них вивчають мовознавство та культурологію.	www.daad.ton.ru
Туреччина	Студенти з турецьким паспортом – найчисленніша група студентів-іммігрантів у Німеччині (понад 20000). У жовтні 2008 р. організація /DAAD/ провела презентації в Анкарі, Доньї, Мерсіні й Адані.	www.daad.de/idz/ankara
Мексика	У жовтні 2009 р. Німеччину як місце для навчання та здобуття високоякісної освіти було представлено у Мексиці. Зустрічі, дискусії та лекції відбулися в Мехіко, Пуебло, Веракрусі, Меріді, Гвадалахарі та Монтерреї.	www.ele/unam/daad
Індія	З 2005 р. кількість індійських студентів у Німеччині збільшилась утричі. На початку листопада 2009 р. були проведені інформаційні заходи в Делі, Пуні, Мадрасі та Калькутті.	www.newdelhi/daad/de
Китай	Понад 5000 китайців навчаються в Німеччині, переважно на економічних, природничих та інженерних факультетах.	www.daad.org.en
В'єтнам	Свого часу в НДР навчалися тисячі в'єтнамців. Нині в країні лише 1500 студентів з В'єтнаму. Інформаційний тур, що заплановано на 2010 – 2012 рр. через Ханой і Хошимін, продовжить цю традицію.	www.daad.de/ibz/hanoi
Сінгапур	Менше ніж 100 студентів із Сінгапуру навчаються в німецьких вишах. Саме тому з метою посилення кооперації між вищими школами інформаційні заходи заплановано на березень 2010 р. у межах академічного форуму «Career 2010».	www.germany.org.sg

Для аспірантів та молодих учених України стипендії /DAAD/ подані такими програмами, а саме:

- *Наукові стипендії для аспірантів та молодих науковців /Forschungsstipendien/* (до 10 місяців) – для стажування або підвищення наукової кваліфікації пошукачів з усіх спеціальностей віком до 36 років. Метою стипендії є проведення досліджень в одному з німецьких вишів із подальшим захистом кандидатської дисертації у своїй країні або в Німеччині;

- *Наукові стипендії для пошукачів у галузі медицини (стоматологія, ветеринарія) /DAAD Sandwich – Modell/* (до одного року без права подовження) – для підвищення кваліфікації у межах клінічного навчання (наприклад, у межах ординатури у своїй країні) або перебування з метою накопичення матеріалів для захисту дисертації у своїй країні або для написання наукових статей;

- *Міжнародна програма для журналістів* (3 місяці) – для дипломованих фахівців з досвідом роботи за спеціальністю, віком від 25 до 35 років. Ця програма пропонує унікальну можливість журналістам з України, Білорусії, Росії та Молдови навчатися протягом трьох місяців у коледжі журналістики при Вільному університеті (м. Берлін). Фахівцям пропонують взяти участь у спілкуванні різних культур, вивчити основи журналістики у різних країнах, встановити контакти з німецькими колегами та з представниками інших європейських країн, в теорії та на практиці ознайомитися з роллю мас-медіа у розвитку громадянського суспільства;

- *Міжнародна програма для юристів* (8 місяців) – для дипломованих юристів з 2-річним досвідом роботи та добрим володінням німецькою мовою. Під час 8-місячного перебування, яке складатиметься з навчання та практики, буде запропоновано поглиблене вивчення німецького права з орієнтацією на публічне та приватне господарське право. Фахівці отримують можливість ознайомитися з німецькою правовою системою в університеті м. Тюбінген та в Міністерстві юстиції м. Дюссельдорф;

- *Програма університету Віадріна* (10 місяців) – для випускників зі спеціальностями економіка, право, культурологія для навчання у магістратурі;

- *Стипендійна програма Леонарда Ейлера* (Leonard-Euler-Stipendienprogramm) (10 місяців) – підтримка молодих науковців в українських закладах вищої освіти та посилення партнерських контактів з німецькими вишами, проведення спільних наукових проектів;

- *Стипендії Гельмгольц-DAAD* (для 27-ми аспірантів та 12-ти молодих учених) (1 – 3 роки) – спеціальна програма, яка була організована спілкою ім. Гельмгольца (найбільша дослідна організація Німеччини) спільно з DAAD та орієнтована на висококваліфікованих іноземних аспірантів та молодих учених з науковим ступенем для проведення досліджень у галузі охорони довкілля, охорони здоров'я, ключових технологій, структури матерії, транспорту та

космічного простору;

- *Спеціальна програма «Стипендії DAAD-Ляйбніц для аспірантів та молодих науковців з науковим ступенем»* (1 – 3 роки) – пропонують можливість іноземним науковцям провести дослідження або підвищити кваліфікацію в одному з Інститутів ім. Ляйбніца [6].

Стипендії /DAAD/ для митців подані різноманітними програмами, що у майбутньому стане предметом дослідження спеціально обраної статті, але найбільш загальну інформацію висвітлимо нижче:

- *Стипендії для митців (образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музика, архітектура, скульптура, режисура, хореографія, театральне мистецтво, танець, диригування та керування хором)* (1 – 10 місяців). Розрізняють стипендії: а) стипендії на навчання (10 місяців) – підвищення кваліфікації без отримання диплома наприкінці курсу; б) стипендії на робоче перебування для викладачів вищих навчальних закладів (від 1 – 3 місяців).

Завершальним є аналіз найбільш чисельної групи стипендій /DAAD/ для випускників вищих навчальних закладів та студентів, що поданий такими програмами, а саме:

- *Стипендії на навчання для випускників вищих навчальних закладів /Studienstipendien/* (10 – 24 місяців) – для бакалаврів, спеціалістів з усіх спеціальностей для навчання у німецькому вишів у магістратурі. Метою стипендії є надання можливості іноземним випускникам виші продовжити навчання у німецькому державному або державно визнаному вищому навчальному закладі на післядипломному курсі або у магістратурі /Aufbaustudium, Masterprogramm/ та здобути кваліфікаційний ступінь «Diplom» або «Master»;

- *Стипендії /DAAD/OSI/* (двічі по 3 місяці – 3 роки) – для випускників та молодих викладачів вишів з України в галузі гуманітарних та суспільних наук. Інститут відкритого суспільства /OSI/, Будапешт та Німецька служба академічних обмінів /DAAD/ проводять спільну стипендійну програму для випускників та молодих викладачів з України. Стипендії надаються з метою навчання або проведення досліджень та захисту дисертації у німецьких університетах;

- *Стипендії для написання дипломних робіт для студентів-германістів, німецької філології та перекладознавства* (1 – 3 місяці) – для студентів-германістів останнього року навчання. Стипендії пропонують

студентам германістики, німецької філології та перекладознавства можливість перебування в німецькому державному або державно визнаному виші в межах короткострокової стипендії для підготовки дипломної роботи, захист якої буде відбуватися у вищому навчальному закладі на Батьківщині;

- *Програма університету Віадріна (м. Франкфурт-на-Одері) для українських студентів останніх курсів у галузі юридичних, економічних та культурних наук* (10 місяців) – для випускників зі спеціальностями економіка, право, культурологія на навчання у магістратурі;
- *Стипендії на семестр /Semesterstipendien/* (5 місяців) – для студентів, які на початку програми будуть навчатися на 3 – 4 курсі за фахом германістика/німецька мова як іноземна в українському виші, віком до 32 років. Стипендії пропонують можливість іноземним студентам зі спеціальностями германістика, німецька філологія та перекладознавство навчатися протягом одного семестру у державному або державно визнаному німецькому вищому навчальному закладі;
- *Стипендії на літній курс (після першого курсу) / Hochschulsommerkursstipendien/* (3 – 4 тижні) – для тих, хто успішно навчається або має вищу освіту та добре володіє німецькою мовою, віком від 19 до 32 років;
- *Групові поїздки студентів до Німеччини під керівництвом викладача вищого навчального закладу /Studienreisen / Studienpraktika/* (до 2 тижнів). Метою програми є сприяння поглибленню знань за фахом за допомогою відповідних візитів, екскурсій та інформаційних бесід, а також проведенню практики за спеціальністю (курси, блокові семінари) на запрошення вищого навчального закладу, який також несе відповідальність за організацію практики у відповідному університеті, на підприємстві або у громадській організації. Крім того, студентам пропонується ознайомлення з економічним, політичним та культурним життям Німеччини та відвідування зустрічей з німецькими студентами та провідними науковцями країни для встановлення та підтримки контактів між німецьким та іноземним вищими школами [1; 6].

Цікавим є досвід інтернаціоналізації університетської освіти Швейцарії, де на початку 90-х років XX ст. з метою міжнародного обміну культурними та професійними здобутками серед представників різних

країн та встановлення партнерських відносин було створено національний проект /MAROW – Management-Ausbildungs-Projekt-Ost-West/ [11]. Ця програма триває 10 місяців та передбачає навчання в одній з провідних бізнес-шкіл Швейцарії – Університеті Ст. Галлена (вересень – січень). Учасники мають право самостійно обрати курси відповідно до своїх інтересів, іноземні студенти мають змогу складати іспити достроково у грудні. Друга половина програми передбачає проходження практики на підприємстві в межах Швейцарії (лютий – червень).

До основних критеріїв відбору належать: вільне володіння німецькою мовою, обмеження за віком (до 35 років), академічні досягнення (обов'язковим є наявність диплома бакалавра), активна громадська діяльність (участь у студентських організаціях, конференціях, різноманітних конкурсах).

Аналіз міжнародних освітніх програм Австрії для студентів з України засвідчив, що десятимісячні дослідницькі стипендії для аспірантів та молодих учених з України пропонують Віденський Інститут гуманітарних наук спільно із Центром урбаністичних студій Східної та Центральної Європи (Львів, Україна). Теми досліджень молодих науковців можуть стосуватися різних аспектів модернізації інтелектуальної, культурної, соціальної та політичної історії або ж урбаністичних студій. Стипендіат проведе десять місяців (з вересня по червень) в Інституті гуманітарних наук у Відні [5; 8].

Цікавим для нашого дослідження є академічний конкурс на здобуття семестрових стипендій для науковців (які мають значний авторитет у своїй науковій галузі, зокрема на міжнародному рівні), що проводить Міжнародний центр культурних досліджень /International Research Centre for Cultural Studies, Відень, Австрія/. Дослідницька пропозиція аплікаанта може бути пов'язана з однією з двох робочих тем Міжнародного центру культурних досліджень («Культури очевидності. Реальність у науках про культуру» та «Очевидність під сумнівом. Картина світу та знання в перехідну епоху») [9]. Ця установа приймає до розгляду також самостійні дослідницькі пропозиції в галузі культурології та гуманітарних наук. До визначальних критеріїв оцінки дослідницької пропозиції належать: точність формулювання та інноваційність, вказівка на унікальність дослідження та його значення для вдосконалення гуманітарної методології, чітка методологічна база та міждисциплінарний підхід. Крім того, перевага віддається дослідницьким

пропозиціям, в яких теоретична та практична частини добре збалансовані.

На відміну від Німеччини та Швейцарії, які мають власні досить розгалужені програми міжнародного академічного обміну у Ліхтенштейні та Люксембурзі, відсутні національні програми академічної мобільності. У цьому контексті доречним є аналіз діяльності Інтернаціональної академії філософії (Ліхтенштейн) та Університету Люксембурга. Почесний ректор академії Джозеф Зайферт /Josef Seifert/ стверджує, що чітко скоординована політика інтернаціоналізації певного вишу є запорукою його благополуччя та процвітання у майбутньому; слугує підвищенням професійної компетенції професорсько-викладацького складу та сприяє успішній кар'єрі його випускників [7]. Тому Інтернаціональна академія філософії Ліхтенштейну бере активну участь у таких програмах міжнародного обміну ЄС, як: ЕРАЗМУС та Норвезька програма фінансових механізмів освіти /Norwegian Financial Mechanism in Education/. Цікавою є співпраця професорсько-викладацького складу, студентів – учасників програм академічних обмінів та студентів-іноземців зі структурно-організаційними підрозділами академії. У 2006 р. Комісія з питань розробки рівних можливостей працівників університету /Commission for Equal Opportunities/, до складу якої входили представники від кожної кафедри, студенти, навчально-методичний сектор, відділ кадрів, спільно з ректоратом виробили стратегії та запропонували низку заходів щодо забезпечення рівних можливостей для молодих викладачів та студентів з-за кордону під час навчання та проведення досліджень. З метою сприяння соціальній згуртованості академічного загалу та подолання низки психологічних та культурних проблем було запропоновано організувати співпрацю всіх вищезазначених установ [7].

До особливостей інтернаціоналізації системи вищої освіти Люксембурга належить існування філіалу американського університету /Sacred Heart University/, що пропонує навчання за магістерськими програмами, Технічного ліцею /le Lycée technique des arts et métiers/ та Школи комерції і торгівлі, Франції /l'École de commerce et de gestion/. Варто зазначити, що університет Люксембурга, з одного боку, є відносно молодим вишем, бо заснований у серпні 2003 року, а з другого – належить до інтернаціональних вищих навчальних закладів, бо навчальні програми викладаються трьома мовами: англійською, німецькою, французькою.

Наступною його характерною особливістю є тісне співробітництво з університетами інших країн (під час складання навчального плану) [13]. Яскравим прикладом цього є активна робота факультету економіки та фінансів із Фінансовою школою Ліхтенштейну. Крім того, для студентів першого року навчання обов'язковим є проходження стажування (від 2 – 6 місяців) в аналогічному університеті за кордоном. Із 2005 р. при університеті було відкрито Інститут міжнародних відносин, що пропонує магістерські програми у галузі права, та Міжнародний університетський інститут, що пропонує програму у галузі європейського законодавства у співпраці з багатьма університетами Франції.

Результати аналізу інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах засобами діяльності національних служб академічних обмінів дають підстави для таких **висновків**:

1. Інтернаціоналізація вищої освіти є багатоаспектним феноменом сучасної євроінтеграційної політики провідних країн світу, що складається із трьох взаємопов'язаних компонентів, а саме: запровадження міжнародного виміру у навчальні програми, курси та організаційні структури вищих навчальних закладів; установлення міжнародного, інтеркультурного виміру у викладанні та наукових дослідженнях, що проводить університет; активізація інтернаціональної взаємодії академічної спільноти.

2. Німецька служба академічних обмінів /DAAD/ є центром міжнародної співпраці, осередком інтернаціоналізації, джерелом знань німецької мови та культури в Україні. Діяльність цієї організації подана численними освітніми та науково-дослідними стипендійними проектами в нашій державі. Вони мають надзвичайно розгалужений спектр спеціальностей та пропонують кожному науковцю здійснити дослідницький проект в одному з державних або державно визнаних німецьких вишів або в одній з позауніверситетських науково-дослідних установ. На відміну від німецької програми /DAAD/, швейцарський проект /MAROW/ пропонує навчання в конкретному виші – провідній бізнес-школі Швейцарії, університеті Ст. Галлена. Міжнародні освітні програми Австрії для студентів з країни подані різноманітними стипендіями Віденського Інституту гуманітарних наук та Міжнародного центру культурних досліджень Австрії. До особливостей інтернаціоналізації університетів Ліхтенштейну та Люксембурга належить відсутність національних програм

міжнародної академічної мобільності. Одночасно Інтернаціональна академія філософії Ліхтенштейну бере активну участь у таких програмах міжнародного обміну ЄС, як: ЕРАЗМУС та Норвезька програма фінансових механізмів освіти. Спорідненою є позиція Люксембурга з цього питання. В університетах країни викладання ведеться трьома мовами, крім того, спостерігається тісне співробітництво з вишами інших держав (існування філіалу американського університету, Технічного ліцею та Школи комерції і торгівлі, Франції) та обов'язкове проходження студентами перших курсів стажування в аналогічному університеті за кордоном.

Перспективами наших подальших наукових пошуків уважаємо дослідження введення змін в імміграційній політиці німецькомовних країн у контексті інтернаціоналізації університетської освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гінтередер П. Німецько-українські відносини у стислому огляді [Електронний ресурс] / Петер Гінтередер // Федеральне міністерство закордонних справ. – Режим доступу : http://
http://www.kiew.diplo.de.

2. Гоффманн Р. Інтернаціоналізація німецьких вузів / Райнер Гоффманн // Deutschland. – 2008. – № 6. – С. 22 – 28.

3. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : Препринт. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.

4. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – 2001. – № 2. – С. 157 – 167.

5. Die Osterreichische Datenbank fur Stipendien und Forschungsforderung [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
www.grants.at.

6. Giersberg D. Ziel Deutschland. Wegweiser für internationale Studierende / D. Giersberg, W. Bertelsmann. – Moeker Merkur Druck GmbH, Köln, 2008. – 126 s.

7. Hochschule Liechtenstein. Internationale Akademie für Philosophie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
www.iap.li/default.php.

8. Institute for Human Sciences, Vienna, Austria [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
http://www.eu-edu.org/ua/news/info/461.

9. International Research Centre for Cultural Studies, Austria [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
www.ifk.ac.at/pdfs/RF-SF-Formular2009.pdf.

10. Lynn Meek V. Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics / V. Lynn Meek, Ulrich Teichler, Mary-Louise Kearney. – INCHER – Kassel, 2009. – 237 p.

11. MAROW, Schweiz [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
www.mapow.aiesecsg.ch.

12. Siegbert K. DAAD – Stipendien / Klee Siegbert // Deutscher Akademischer Austauschdienst [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
http://www.daad.org.ua.

13. The University of Luxembourg [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://
www.en.uni.lu.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Солощенко. Интернационализация университетского образования в немецкоговорящих странах посредством деятельности национальных служб академических обменов.

В статье дана интерпретация понятия «интернационализация высшего образования»; отображена научно-исследовательская деятельность Немецкой службы академических обменов. Охарактеризировано стипендиальные программы /DAAD/ для Украины на 2009 – 2010 учебный год. Проанализировано особенности интернационализации университетов Лихтенштейна и Люксембурга. Определено специфику стипендиальных программ Швейцарии и Австрии для студентов Украины.

***Ключевые слова**: интернационализация, высшее образование, стипендиальные программы, Немецкая служба академических обменов /DAAD/, /MAROW/, университеты, немецкоговорящие страны.*

SUMMARY

V. Soloschenko. Internationalisation of universities educaton in german-speaking countries on facilities of national academic exchange programmes.

The articles devoted to the interpretation of the concept «Internationalization of higher education» and analyzed the scholarships programmers of German Academic Exchange Service for Ukraine to the 2009 – 2010 academic years. The particular features of universities internationalization of Lichtenstein and Luxemburg are analyzes. The specificity of Switzerland and Austria scholarship programmes for Ukrainian students are underline.

Key words: internationalization, higher education, scholarships programmes, German Academic Exchange Service, /DAAD/, /MAROW/, universities, German speaking countries.

УДК 378:37.018.552

А. С. Чирва
Сумський національний
аграрний університет

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ – ОСНОВНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті аналізується інтернаціоналізація змісту вищої освіти як основної умови її ефективності вищої освіти. Конкретизовано основні компоненти інтернаціоналізації змісту вищої освіти, охарактеризовано академічні програми як засоби реалізації, сформульовано основні категорії умов її ефективності.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація змісту вищої освіти, умова ефективності, викладачі, студенти, навчальні плани.*

Постановка проблеми. Якість вищої освіти – це необхідна передумова економічного розвитку країни та покращення добробуту нації. В сучасних глобалізаційних умовах постійного зростання конкуренції між країнами і окремими вищими навчальними закладами важливою складовою розвитку вищої освіти є інтернаціоналізація її змісту. Зміст вищої освіти сучасних університетів має відповідати вимогам глобального ринку праці і бути

спрямованим на підготовку фахівців, здатних виконувати професійні обов'язки у міжнародному середовищі. Вихідні положення концептуальних засад, пов'язані з розвитком інтернаціоналізації вищої освіти України та її інтеграції в світовий освітній простір відображено у Національній доктрині розвитку освіти України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативних актах [1, 2, 3]. У сучасному розумінні інтернаціоналізація змісту вищої освіти вважається одним з основних засобів цілеспрямованого навчання, який базується на основних цінностях та ідеях демократичного суспільства: права людини, рівність, мир, соціальна справедливість, демократія, свобода, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурна різноманітність, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до навколишнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Деякі аспекти інтернаціоналізації змісту вищої освіти висвітлено у працях Ellingboe B., Mestenhauser J., Groenings S., Wiley J., Harrari M., Rizvi F., Mc Taggart, Shailer K., Bond S., Knight J., та інших. Аналіз цих праць дозволяє стверджувати, що інтернаціоналізація змісту вищої освіти є необхідною умовою ефективності вищої освіти. Необхідно зазначити, що в сучасних компаративно-педагогічних дослідженнях приділяється увага проблемі взаємозалежності інтернаціоналізації навчальних планів та розвитку міжнародної компетенції викладачів (Teekens, 2003; Otten, 2000, 2003, Paige, 2003; Mestenhauser, 1998, Crichton, Paige, Papademetre, and Scarino, 2004, Maidstone, 1996; Whalley, 1997; Bond, S., Qian, J., & Huang, J.; 2003, Knight, 2004; Richardson Julia, Ken McBey, Steve McKenna, 2006; Odgers Todd and Isabelle Giroux, 2006). Насамперед, простежується тенденція до розробки комплексних інтернаціоналізованих навчальних планів, які спрямовані на формування міжнародних інтернаціоналізованих знань і міжнародної компетенції.

Мета статті – аналіз інтернаціоналізації змісту як умови ефективності вищої освіти.

Відповідно до обраної мети були сформульовані такі завдання:

1. Розглянути основні компоненти та охарактеризувати академічні програми, які є засобами інтернаціоналізації змісту вищої освіти.

2. Сформулювати основні категорії умов ефективності вищої освіти

Виклад основного матеріалу. Інтернаціоналізація змісту вищої освіти передбачає набуття комплексу інтегрованих знань, на основі яких

формуються певні уявлення, вміння, навички щодо функціонування в політичній, правовій, економічній науковій та культурній сфері; здобуття інтеркультурної компетенції, заснованої на здатності до культурно-зумовленої поведінки; правильна поведінка в певних ситуаціях, властивих певній культурі; знання інтернаціональних способів і стилів життя.

Багатоваріантність і різновекторність бачення проблеми інтернаціоналізації змісту вищої освіти пояснює необхідність більш докладного вивчення цієї проблеми, насамперед, конкретизації умов ефективності інтернаціоналізації змісту вищої освіти. Так, американські дослідники B. Ellingboe, та A. Mestenhauser наголошують, що загальне концептуальне розуміння та усвідомлення сутності інтернаціоналізації змісту освіти, глобальних та міжнародних знань на всіх рівнях інституційного управління можна вважати першочерговою умовою ефективності вищої освіти [6, 7]. У цьому контексті необхідно акцентувати увагу суб'єктів освітнього процесу на проблемах інтернаціоналізації змісту вищої освіти, внести ясність у термінологію поняття. Такий підхід є першочерговою і першоосновою ефективності процесу інтернаціоналізації. На нашу думку, цілісне вивчення умов ефективності вищої освіти потребує врахування таких компонентів інтернаціоналізації змісту освіти:

- інтернаціоналізація навчальних планів;
- підготовка викладацького складу до організації активної адміністративної, методичної, навчальної діяльності, спрямованої на інтернаціоналізацію змісту освіти;
- залучення та стимулювання студентів до здобуття міжнародних знань та міжкультурної компетенції;
- методи, засоби та форми навчання і здобуття знань (введення обов'язкових ключових дисциплін, академічні програми, дистанційна освіта).

Американський дослідник Rosalind Latiner Ruby виділяє внутрішні та зовнішні стратегії інтернаціоналізації змісту освіти. Зовнішні стратегії включають навчання та роботу за кордоном, міжнародне співробітництво та волонтерські програми. До внутрішніх належать урізноманітнення програм вивчення сучасних мов, інтернаціональне наповнення усіх навчальних дисциплін, а не лише курсів з компаративним підходом або з включенням міжнародних питань, використання досвіду іноземних студентів для забезпечення інтернаціональної грамотності, включення міжнародного

змісту в плани навчальних занять, введення нових міжнародних курсів [10].

Інтернаціоналізований навчальний план, спрямований на розвиток полікультурних навичок, свідомості й цінностей, дає можливість студентам працювати у глобальному світі.

На основі аналізу інтернаціоналізації навчальних планів, що був здійснений під егідою Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (OECD) та Центру Освітніх Досліджень та Інновацій (CERI), було розроблено типологію інтернаціоналізованого навчального плану. Вона представлена такими видами:

1. Навчальний план з міжнародними дисциплінами та тематикою (міжнародні стосунки, Європраво і т. д.).

2. Навчальний план, в якому сфера академічних дисциплін розширюється міжнародно-порівняльними підходами (міжнародна порівняльна освіта).

3. Навчальний план, що готує студентів до визнаних міжнародних професій (міжнародний бізнес, менеджмент, бухгалтерський облік).

4. Навчальний план іноземними мовами або лінгвістика, спрямована виключно на питання комунікацій між різними культурами і забезпечення між культурної компетенції.

5. Інтердисциплінарні програми постачання регіональних наук.

6. Навчальний план, що сприяє отриманню професійних кваліфікацій, які мають міжнародне визнання.

7. Навчальний план, спрямований на отримання спільних або подвійних освітніх ступенів.

8. Навчальний план, обов'язкові частини якого пропонуються в інституціях за кордоном і викладаються місцевими лекторами.

9. Навчальний план зі змістом, спеціально розробленим для іноземних студентів [11].

Як бачимо, основною стратегією інтернаціоналізації змісту вищої освіти є інтернаціоналізація навчальних планів.

Як зазначав Betty Leask на 17 міжнародній освітній конференції в Австралії, навчальний план реалізується в життя через викладання та студентський досвід, який полягає в щоденній взаємодії між викладачами і студентами. Ключовими агентами перетворень повинні стати викладачі університетів, на яких покладається відповідальність за результативність

самого процесу інтернаціоналізації [8].

Викладачі створюють курикулярний зміст і викладають курси, а тому їх розвиток є основним у досягненні успішної інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах і засобів викладання. Все більше вищих навчальних закладів вкладають кошти в підвищення кваліфікації викладачів, їх роботу та дослідження за кордоном. Тому необхідність професійної мобільності викладачів вважатимемо однією з основних умов ефективності розвитку інтернаціоналізації змісту вищої освіти. Забезпечення професійної мобільності є одним із пріоритетних напрямів удосконалення фахівця-громадянина світу. Так, у Європі ґрунтовну теоретичну розробку принципу мобільності педагогів в умовах формування єдиного освітнього простору здійснив французький вчений-компаративіст Ф. Ваніскотт. Він обґрунтував концепцію мобільності вчителя-європейця. Її вихідним положенням є ідеал майбутнього європейського суспільства, що гарантує свободу і природну мобільність кожної людини в межах відкритої інтеграції. Ключова постать у будівництві такого суспільства — відкритий до світу фахівець, який поважає культури різних народів, спрямований на діалог з іншими культурами, мобільний у своєму розвитку та праці. Мобільність фахівця – це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежності в суспільному розвитку. На думку вченого, мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис викладача [5; 36].

Інтернаціоналізовані навчальні плани орієнтовані на потреби сучасного студентства. Викладачі використовують міжнародний досвід і знання студентів для розробки інтернаціоналізованих навчальних планів. Іноземних студентів розглядають як помічників викладачів у розвитку міжнародних перспектив. Культурне різноманіття студентства це цінне джерело для інтернаціоналізації навчальних планів. Австралійський науковець, доктор Betty Leask відводить провідну роль залученню студентів з різних країн у процес інтернаціоналізації навчальних планів. Вона вважає навчання в інтеркультурному середовищі важливою частиною інтернаціоналізації навчальних планів в будь-якому контексті [8, 4, 5]. Канадська дослідниця Vertesi Catherine зазначає, що студентська мобільність, насамперед, навчання іноземних студентів активізує інтернаціоналізаційні процеси, оскільки впливає на формування

полікультурної свідомості молоді [12].

Викладачі, навчальні плани, студенти є тими взаємозалежними компонентами, що мають безпосередній вплив на ефективність інтернаціоналізації змісту вищої освіти.

Пропонування академічних програм з міжнародним фокусом на рівні бакалавриату, магістратури та докторантури є важливим компонентом інтернаціоналізації змісту вищої освіти. Предметами, що становлять серцевину інтернаціоналізації змісту вищої освіти, тобто мають міжнародний характер за самою своєю сутністю, вітчизняна дослідниця А. А. Сбруєва називає такі предметні галузі, як міжнародні відносини, країнознавство (регіонознавство), історія, соціологія, література, географія, іноземні мови. Однак для запровадження компаративного підходу вона вважає обов'язковими такі дисципліни, як культурна антропологія, міжкультурне спілкування, політологія, когнітивна психологія та інші – дисципліни, які дозволяють зрозуміти сутність іншої культури [4; 14].

Одним із засобів реалізації інтернаціоналізації змісту вищої освіти є інтернаціоналізовані академічні програми. Багато закладів укладають угоди про співробітництво, які стосуються різних аспектів викладання та навчання. Наприклад, введення узгоджених навчальних програм. До таких програм належать франчайзингові угоди, програми-близнюки (Twinning), офшорні програми, програми злиття чи об'єднання (Articulation Programs). Дистанційна освіта є також засобом інтернаціоналізації змісту вищої освіти. Ця форма доставки освіти досить широко використовується для забезпечення послуг вищої освіти через кордони різних країн. Реалізується вона через друковані модулі, курси за перепискою, радіо, телебачення та інші мас-медіа, дошки оголошень в Інтернеті та ін. Освітні матеріали можна передавати з університету-постачальника студентам через пошту, Інтернет, супутниковий зв'язок чи інші засоби.

Аналіз робіт B. Ellingboe, та A. Josef. Mestenhauser дає можливість сформулювати три основні категорії умов ефективності вищої освіти, які безпосередньо пов'язані з інтернаціоналізацією її змісту: 1) методологічні – ті, що характеризують інтернаціоналізацію знань і тому є ключовими в показниках навчальних планів; 2) стратегічні – ті, що характеризують інтернаціоналізацію змін і реформ; 3) інституційні – ті, що характеризують інтернаціоналізацію інституції, насамперед, освітнє лідерство [6, 7].

До методологічних умов ефективності інтернаціоналізації змісту вищої освіти відносяться:

– *мінімізація студентської свободи вибору спеціалізації, дисциплін та курсів*, що зумовлює *н*еобхідність пояснення студентам, як міжнародні і світові знання інтегруватимуться з вимогами їх спеціалізованих дисциплін, які предмети є визначальними, які їх частини є основними, як вони пов'язані з елементами інших дисциплін і як їх інтегрувати в суттєвий, значущий зразок, оскільки знання всіх дисциплін розширюються;

– *розвиток особистої культури та інтеркультурної компетентності кожного*;

– *введення та розвиток міжнародної соціальної психології* у відношенні до «реальних» знань, що походять від змісту різних навчальних дисциплін, що призведе до кращого сприйняття людьми навколишнього та світу самих себе;

– *обґрунтованість програм*. Через те, що сьогодні програмами навчання за кордоном в першу чергу рухає ринок, концептуально ці програми є недосконалими. Як навчання за кордоном, так і програми для міжнародних студентів потребують інтеграції і мають стати «академічними». Існує сотні ідей щодо програм збагачення навчальних планів, але жодна з них не буде корисна, якщо не включатиме положень, які чітко пояснюватимуть, чому вони мають бути впроваджені.

Стратегічні умови ефективності інтернаціоналізації змісту вищої освіти охоплюють:

– *впровадження матеріального та психологічного стимулювання й мотивації як студентів, так і викладачів*. Через те, що глобальні знання передбачають лише збагачення світогляду і не є основними, університети зазвичай не ведуть мотиваційної політики;

– *єдність та однозначність ідей та підходів щодо чіткого формулювання завдань і розробки освітніх стратегій їх виконання;*

– *раціональне розподілення ресурсів*. Багато університетів одержують гранти на інтернаціоналізацію вищої освіти і витрачають їх за стандартними схемами. Але витрати можна мінімізувати, навчившись артикулювати завданнями по іншому, використовуючи різноманітні схеми, розвиваючи відносини співпраці з іншими інституціями, запроваджуючи інноваційні викладацькі програми, з допомогою політичних змін та забезпеченням

інтеграції міжнародної освіти в усі складові навчання, починаючи від студентського життя і закінчуючи відділами стосунків з громадськістю;

– *повнота, реальність та схеми реалізації стратегічних планів*. Більшість організацій орієнтовані на інтернаціоналізаційні завдання, націлені в майбутнє. Це передбачає розробки оптимальних і ефективних стратегічних планів, які дозволять суттєво заощадити час і ресурси їх запровадження.

– *поступовість втілення програм та розподіл зобов'язань*. Інтернаціоналізаційні завдання не є лише чимось одним на всі часи. Як більшість програм освітніх змін, ці зміни мають виконуватись поступово, з наростанням. Програми варто оцінювати рік за роком, оскільки деякі другорядні завдання (складові основного завдання) можуть мати позитивні або негативні не прогнозовані наслідки, а деякі зміни спонтанно спричиняють інші зміни. Має бути взаємозв'язок і взаємопроникнення між усіма одиницями. Однією з важливих функцій стратегічних планів повинно бути визначення очікуваних ролей різних складових, включаючи навчальні відділення і студентів;

– *маркетингова стратегія*. Студентам не говорять, що від них очікують у процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Їх потрібно інформувати не лише про можливості різного вибору, а й про можливі наслідки їхнього вибору. Така інституційна політика має стати сильною мотивацією, яка буде допомагати набирати студентів, пропонувати їм вивчення мов, стимулювати їх до навчання за кордоном. Відсутність суттєвих змін потребує інституційна політика роботи з викладацьким персоналом у сфері інтернаціоналізованої викладацької діяльності.

Інституційні умови ефективності інтернаціоналізації змісту вищої освіти передбачають:

– *обмеження академічної свободи*. Виникає потреба в навчанні викладачів: які академічні теми обирати, які дослідницькі інтереси переслідувати, які глобальні знання включати до лекцій та інтегрувати їх з іншими дисциплінами. Викладачі мають знати, як впливатиме інтернаціоналізація навчальних планів на академічну свободу;

– *сталий адміністративний персонал*. Часта зміна персоналу адміністрації вищої освіти, включаючи деканів, відповідальних за міжнародні справи, спричиняє відсутність інституційної пам'яті у цій сфері. Міжнародна освіта не має колективної пам'яті та спільних положень.

Новопризначені управлінці потребують часу, щоб повністю увійти в суть справ, ознайомитись з матеріалами, рішеннями та історією у цій сфері. Адміністратори вищого рівня повинні набувати відповідний міжнародний досвід і здобувати міждисциплінарні знання;

– *курикулярна підтримка*. Хоча президенти не відіграють прямої ролі у справах навчальних планів, вони повинні забезпечувати сильне трансформаційне лідерство. Курикулярні рішення повинні ґрунтуватися на потребі навчати набагато більше студентів ніж навчається зараз. Для забезпечення ефективності інтернаціоналізованих навчальних планів дуже потрібен практичний досвід, такий, наприклад, який можна забезпечити через наявні ресурси: співпраця у навчальному процесі міжнародних студентів, науковців і викладачів; міжнародні навчальні діади та круги, інтернаціональні студентські поселення (гуртожитки), відвідування у кампусі міжнародних конференцій і семінарів. Кожна провідна академічна дисципліна повинна мати щонайменше один обов'язковий курс, сфокусований на міжнародному вимірі певної сфери знань. Команди викладачів по кафедрам та коледжам треба стимулювати до розробки таких курсів. Ректори, основні виконавчі керівники, декани, завідуючі кафедр повинні бути переконаними у тому, що міжнародну освіту треба розглядати не як «звичайний бізнес», «кожен на своєму місці», а як комплекс навчальних концепцій, які треба втілювати через поперечний трансфер знань, тобто по всьому закладу. Механізми такого поперечного трансферу знань ще треба знайти. Серед них можливо будуть відбірні групи досвідчених викладачів для створення консорціумів з міжнародних і глобальних наук, неофіційні комітети з осіб, відповідальних за формування інтернаціоналізованих навчальних планів з усіх провідних кафедр.

Висновки. Отже, основними компонентами інтернаціоналізації змісту вищої освіти є інтернаціоналізація навчальних планів, підготовка викладацького складу до організації активної адміністративної, методичної, навчальної діяльності, залучення та стимулювання студентів до здобуття міжнародних знань та міжкультурної компетенції, методи, засоби та форми навчання і здобуття знань. Основними засобами інтернаціоналізації змісту вищої освіти є академічні програми. До основних категорій умов ефективності інтернаціоналізації змісту вищої освіти належать методологічні, стратегічні, інституційні. Вони пов'язані зі знаннями, змінами і реформами,

освітнім лідерством. Для досягнення максимальної ефективності інтернаціоналізації змісту вищої освіти, вважаємо за необхідне запровадження інтеграційного виконання зазначених умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство науки і освіти України, НАКАЗ № 612 від 13.07.2007 Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. – 10 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик, 2002. – № 26 (4984). – С. 2 – 4.

3. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ». – с. 119.

4. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : Препринт. / А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.

5. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / В. Сидоренко, С. Білевич // Вища освіта України, 2004. – № 3. – С. 35 – 41.

6. Ellingboe B. Divisional strategies on internationalizing curriculum: A Comparative Five-College Case Study of Deans and Faculty Perspectives at the University of Minnesota / Thesis for the Master of Arts Degree, University of Minnesota, 1996.

7. Mestenhauser A. Josef. «Missing in action: leadership in international and global education for the twenty-first century» in Barrows C. Leland. Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective /CEPES Papers on Higher Education. – ISBN 92-9069-158-1 © UNESCO 2000 (Bucharest, Romania) pp. 23-63

8. Leask Betty. Beyond the numbers - levels and layers of internationalization to utilize and support growth and diversity (17th IDP Australian International Education Conference 21 – 24 October 2003, Melbourne, Australia) [Електронний ресурс]. Режим доступу:
http://teaching.econ.usyd.edu.au/UoS/library/2_0_LeaskIDP.pdf

9. Mc Taggart R. Internationalization of curriculum [Електронний ресурс]. Режим доступу:
www.jcu.edu.au/staff/teaching/QA

10. Ruby R. L. Internationalizing the Curriculum: On- and Off-Campus Strategies (New Directions for Community Colleges, no. 138, Summer 2007) [Електронний ресурс]. Режим доступу :
www.interscience.wiley.com

11. Shailer Kathryn. Internationalizing the Curriculum: An Inventory of Key Issues, Model Programs, and Resources [Електронний ресурс] : Ontario College of Art and Design OCAD. – COU Colleagues Working Paper Series Volume 5, Number 4, – October, 2006. Режим доступу :
http://www.brocku.ca/secretariat/senate/agendae/2006-11-15/COUAPPENDIX.pdf.

12. Vertesi Catherine in A new world of knowledge: Canadian Universities and Globalization / Bond Sheryl and Lemassen Jean-Pierre. – Ottawa, 1999. – P. 299.

РЕЗЮМЕ

А. С. Чирва. Интернационализация содержания – основное условие эффективности высшего образования.

В статье анализируется интернационализация содержания высшего образования как основного условия его ефективности. Конкретизированы

основные компоненты интернационализации содержания высшего образования, охарактеризованы академические програмы как средства реализаци, сформулированы основные категории условий его ефективности.

***Ключевые слова**: интернационализация содержания высшего образования, условие ефективности, преподаватели, студенты, учебные планы.*

SUMMARY

A. Chyrva. Content internationalisation – is the principal condition of higher education efficiency.

Represented article is devoted to analyses of higher education content internationalization as the principal condition of higher education efficiency. Main components of higher education content internationalization are considered. Academic programs are characterized as realization means. Basic categories of higher education efficiency condition are formulated.

Key words: higher education content internationalization, efficiency condition, faculty, students, curriculum.

УДК 378.147 : 371.13(410)

О. А. Чорна
Черкаський національний університет
ім. Б. Хмельницького

ОКРЕМІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті йдеться про етапи дистанційного навчання у Європі та аналізується роль Великої Британії у процесі становлення дистанційної підготовки вчителів (на прикладі Відкритого британського університету). Також у статті йдеться про роль дистанційної форми підготовки та напрями такої підготовки вчителів у Великій Британії.

***Ключові слова**: дистанційне навчання, етапи розвитку, дистанційна підготовка вчителів, напрями дистанційної підготовки вчителів, Відкритий університет Великої Британії.*

Постановка проблеми. За останні роки в системі освіти відбулись істотні зміни, що зумовлені всезростаючим і всебічним впливом науково-технічного прогресу на життєдіяльність суспільства. Дистанційне навчання (ДН) сприяє реалізації одного з напрямів сучасної концепції освіти – навчання упродовж життя (lifelong learning), адже в його основу покладено ідеї переходу від обмеженого фізичного переміщення студентів із країни у країну до вільного доступу до джерел інформації незалежно від місця проживання. В усьому світі спостерігається збільшення кількості студентів, які навчаються в режимі віддаленого доступу, зростає кількість вищих навчальних закладів (ВНЗ), які використовують дистанційне навчання, створюється велика кількість міжнародних відкритих,

віртуальних, корпоративних університетів. Актуальними стали проблеми, з одного боку, підготовки вчителя до користування інформаційними технологіями у професійній діяльності та підготовка професійних кадрів для забезпечення дієвості системи дистанційної освіти, зокрема педагогів-тьюторів, а з іншого – підготовка вчителів засобами дистанційного навчання із віддалених від осередків освіти регіонів.

Тому автор вважає **актуальним** досвід Великої Британії щодо розвитку дистанційної підготовки вчителів та впровадження його у практику підготовки вчителів у нашій державі.

Аналіз актуальних досліджень.. Сферу дистанційного навчання досліджували такі вітчизняні та російські науковці, як: В. Ю. Биков, Є. Ю. Владимирська, М. Б. Євтух, В. О. Жулкевська, С. А. Калашникова, М. Ю. Карпенко, С. П. Кудрявцева, В. М. Кухаренко, Є. С. Полат, Н. Г. Сиротенко, Є. М. Смирнова-Трибульська, П. В. Стефаненко, В. П. Тихомиров, О. В. Хмель, А. В. Хуторський, Б. І. Шуневич та інші.

Серед закордонних досліджень дистанційного навчання неопхідно відзначити праці таких науковців: Т. Андерсона, М. Аллена, Дж. Боата, Ф. Ведемеєра, Д. Р. Гаррісона, Дж. Даніеля, Р. Деллінга, Д. Кігана, М. Мура, О. Петерса, К. Сміта, Р. Холмберга, та інших, чий досвід потребує ретельного вивчення задля ефективного застосування технологій дистанційного навчання в українських навчальних закладах.

У межах нашої статті нас особливо цікавлять дослідження вітчизняних науковців П. В. Стефаненка та Б. І. Шуневича, які крім теоретичних засад дистанційного навчання (ДН) зробили дослідження розвитку ДН у Північній Америці та Європі (Б. Шуневич) та аналіз моделей ДН у США, Європі, Азії, Африці, Австралії, СНГ та Україні (П. Стефаненко). Але варто зауважити, що розглядаючи Європейський освітній простір дослідники не відзначають роль Великої Британії у запровадженні ДН. А якщо вже досліджувати аспекти дистанційної підготовки вчителів, то, на нашу думку, потрібно починати саме з розгляду досвіду Великої Британії з її багатовіковими традиціями професійної підготовки вчителів, адже у цій країні велика увага надається добору вступників на педагогічні спеціальності; запроваджено обов’язкове тестування на професійну придатність; введено ознайомлювальну двотижневу педагогічну практику на перших курсах в університетах і коледжах.

Мета статті – розглянути досвід Великої Британії щодо становлення дистанційної підготовки вчителів, виокремити основні етапи розвитку дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Положенні про дистанційне навчання» наказу МОН України дистанційне навчання визначено як «індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [2, 1].

Загалом в історії розвитку дистанційного навчання можна виокремити три етапи [3, 12 – 13, 25 – 26; 4, 104 – 117]:

І етап: 1840-1960-ті рр. – кореспондентське навчання, котре було неможливим без відносно швидкого і регулярного поштового обслуговування та транспортної системи. Цей етап, на думку О. Петерса, збігається з початком індустріалізації суспільства. З 1930-х рр. на Заході для передачі навчальних матеріалів, окрім друкованих матеріалів, почали використовувати радіо, а з 1950-х – телебачення та інші носії інформації. В Україні кореспондентське навчання з'явилося з 1990-ті рр. і розвивалося до 2007 р. у вигляді школи ЄШКО.

ІІ етап: 1970-1980-ті рр. – відкрите і дистанційне навчання. У країнах Західної, Центральної Європи та Північної Америки етап суто відкритого та дистанційного навчання розпочався у 1970-1980-х рр. і триває до тепер.

ІІІ етап: 1990-ті рр. – сьогодні – електронне дистанційне навчання. Цей етап розпочався у 1990-х рр. і триває досі. Початки другого і третього етапів відповідно збігаються з початками інформатизації суспільства та глобалізації освіти.

Власне кажучи, подані вище етапи охоплюють покоління розвитку дистанційного навчання за наявністю, відсутністю зворотнього зв'язку та його багатосторонністю [3, 15].

У навчанні на І етапі розвитку ДН переважає односторонній зв'язок і воно межує із самонавчанням: кореспондентське навчання, навчання з використанням односторонніх радіо- і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписів та ін.

На ІІ етапі переважає двосторонній зв'язок: навчання за телефоном,

інтерактивні відео-, радіо- і телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта.

Третій етап навчання характеризується переважно багатостороннім зв'язком між студентом, з одного боку, і викладачем, освітнім закладом, навчальними матеріалами, – з іншого. Такий зв'язок став можливим із впровадженням Інтернету, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного і програмного забезпечення, завдяки яким стало можливим проведення аудіо-, відео-, телеконференцій, форумів, електронних бесід; та ін. Третій етап свідчить про існування сучасної форми ДН – електронного навчання. У понятті «електронне навчання» (e-learning, electronic learning) підкреслюється наявність електронного виду навчальних матеріалів і можливість електронного обміну між викладачем і студентом, а також між студентами, що характерно для інформаційних освітніх технологій, на відміну від навчальних матеріалів на паперових носіях інформації, що передаються звичайною поштою [1, 30].

Варто зауважити, що як перший так і другий етап розвитку ДН починалися з Великої Британії: перший етап завдячує початком англійцю І. Пітману з м. Бат, який навчав стенографії по пошті. Початок другого етапу теж пов'язаний із Великою Британією, а саме із заснуванням у 1969 році Відкритого Британського університету.

Саме Відкритому університету Британія завдячує першими дистанційними курсами підготовки вчителів [7, 25 – 39]. Зупинимося на цьому досвіді докладніше, адже саме за цим прикладом були створені дистанційні курси підготовки вчителів у британських традиційних університетах.

Загалом Підготовка вчителів у Сполученому Королівстві передбачає обов'язкову вищу освіту (для вчителів початкової та середньої школи). Крім того, вчителі повинні пройти спеціальну підготовку для отримання статусу дипломованого вчителя (Qualified Teacher Status, QTS). Така спеціальна підготовка передбачає 2 форми: Бакалавр Освіти (Bachelor of Education, B.Ed.), а також стаціонарне навчання випускників університетів тривалістю 1 рік для отримання Диплому про вищу освіту в галузі педагогіки (Post-graduate Certificate of Education, PGCE). В останньому випадку увага приділяється теорії і практиці педагогіки та освіти, оскільки для навчання за програмою PGCE набираються студенти, які вже мають певний рівень

знань в окремій галузі і це засвідчено дипломом (як правило, бакалавра).

У 1990-х роках спостерігались деякі зміни у національній політиці Великої Британії стосовно підготовки вчителів. Більше уваги стали приділяти підготовці вчителів на базі шкіл, а також розвитку компетенцій вчителя, зокрема комп'ютерній обізнаності вчителів. У цей період спостерігалась нестача вчителів (особливо математичних та природничих дисциплін), що призвело до пошуків альтернативних джерел потенційних вчителів (наприклад, серед дипломованих жінок із молодими сім'ями та кваліфікованих професіоналів, які бажають змінити професію). Після ґрунтовного дослідження попиту та потенційних споживачів заочного дистанційного навчання Департамент Освіти британського уряду (government's Department of Education, DES) вирішив підтримати програму дистанційного навчання та оголосив тендер на її організацію. Цей тендер успішно виграв Відкритий університет і результатом стало впровадження дистанційної програми PGCE у ньому. Отже, у 1995-1996 рр. цією програмою у Відкритому університеті було охоплено 1500 студентів (для порівняння, у цьому ж навчальному році 21000 британських студентів розпочали денне навчання за програмою PGCE, а 14300 студентів – на отримання бакалавра освіти (B.Ed.)) [7, 26].

У Відкритому університеті навчання за програмою PGCE тривало 18 місяців. Закінчивши навчання випускники отримували кваліфікацію вчителя початкової та середньої школи, таку ж, як і випускники інших університетів, які навчалися стаціонарно упродовж року. Дистанційна програма PGCE була акредитована Відкритим університетом і складалась із 3 етапів, кожний з яких містив певний період стаціонарної педагогічної практики. Оцінювання навчання базувалось на студентському портфоліо та оцінці практичних навичок. Письмових екзаменів не було. Дистанційні тьютори та керівники шкільною практикою несли відповідальність за поточні та підсумкові оцінки, але під керівництвом і наставництвом зовнішніх екзаменаторів та відповідальних за програму в цілому. Педагогічною практикою керували та оцінювали досвідчені вчителі. Зв'язок між студентами, тьюторами, модераторами, регіональними центрами та організаторами програми навчання здійснювався за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) навіть під час практики завдяки їх розміщенню в школах. Загалом, під час дистанційного

навчання за програмою PGCE поєднувались різні засоби, а саме: спеціально створені для цієї програми друковані матеріали для самостійного опрацювання, навчальні довідники та підручники, набір ресурсів курсу із друкованими, відео- та аудіо- матеріалами до кожного з етапів програми. Комп'ютерний зв'язок між студентами та із тьюторами був обов'язковою умовою, використовуючи засоби відео-конференції Відкритого університету та електронну пошту. Всім студентам надавалися комп'ютери із модемами на час навчання за програмою: по-перше для розвитку навичок користування ІКТ, по-друге для забезпечення зв'язку, а також для доступу до величезної кількості електронних ресурсів. Оскільки студенти відкритого університету за програмою PGCE були дещо старші (середній вік – 33 роки) за студентів денних відділень традиційних університетів і були менше знайомі із ІКТ, першочерговим завданням було надати доступ до комп'ютерів та підтримку у підвищенні комп'ютерної обізнаності. Для оцінки студентської успішності та результатів підготовки вчителів дистанційно були запрошені зовнішні, незалежні від університету, екзаменатори. Результати підготовки та самі матеріали дистанційної програми виявились високої якості, що свідчило про успішність нової форми підготовки вчителів у Великій Британії та належний рівень самої програми, яка була підготовлена Відкритим університетом і яку можна вважати початком ери дистанційної підготовки вчителів у Великій Британії.

Описана вище програма слугувала прикладом для створення дистанційних курсів та програм у традиційних університетах Великої Британії. На сьогодні, у країні функціонують 143 дистанційних та комбінованих (ті, що поєднують елементи дистанційного із очним навчанням) програм і курсів [8] підготовки вчителів різного профілю (спеціалізації) та різного рівня (для початкової та середньої школи), а також вчителів для навчання людей із особливими потребами (наприклад глухих або тих, хто страждає на аутизм). Серед британських традиційних університетів сьогодні вже важко знайти ті, які не пропонують дистанційні програми чи курси. Найвідоміші університети, які вже впровадили дистанційну підготовку вчителів: Нотінгемський Університет (University of Nottingham), Абердінський Університет (University of Aberdeen) – 5 післядипломних дистанційних курсів, Манчестерський та Бірмінгемський університети (University of Manchester and University of Birmingam),

Університет Напьє в Единбурзі (Edinburgh Napier University) – 7 програм.

Британський науковець Шарлот Крід у своїй доповіді для Відділу Міжнародного Розвитку (UK Department for International Development, DFID) підкреслює три основні причини для впровадження дистанційної підготовки вчителів, а саме: ширший доступ до офіційних та неофіційних навчальних можливостей, що значно розширить географію підготовки вчителів; значну економію коштів; підготовку, перепідготовку та підтримку вчителів у часи освітніх змін та реформ навчальних планів (курікулумів) [5, 14]. Підготовка вчителів дистанційно, на думку британських фахівців, – засіб зміцнення освітньої системи в цілому, оскільки вона охоплює не тільки безпосередньо вчителів, а й інших освітян у ширшій спільноті. Така форма підготовки також сприяє підготовці вчителів та підвищенню їх кваліфікації на базі шкіл, зміцнюючи зв'язок між теорією і практикою та скорочуючи час між вивченням та застосуванням прогресивного на практиці. Дистанційна освіта також відіграє позитивну роль у розвитку спільноти. Впровадження децентралізованої структури дистанційного навчання може сприяти підготовці вчителів у регіонах і слугувати основою для розвитку різноманітних програм підвищення їхньої кваліфікації. Отже, зазначені факти вказують на вагомі переваги дистанційної форми підготовки вчителів.

Крім того, британські фахівці виділяють п'ять основних напрямів підготовки вчителів дистанційно [6, 20 – 22]:

1) підготовка вчителів-новачків (initial teacher education), в результаті якої випускники отримують статус дипломованого вчителя (Qualified Teacher Status, QTS), що відповідає офіційним стандартам. Це кваліфікація вчителя першого рівня, яку майбутній вчитель може одержати як перед самим вчителюванням (pre-service), так і під час нього (in-service);

2) підвищення професійної кваліфікації (continuing professional development), що надає можливість вчителям поглиблювати свої знання та навички чи поширювати існуючий досвід. Частина таких курсів тривала і завершується отриманням диплому чи ступеню, решта – без сертифікації і зосереджують свою увагу на поодиноких аспектах вчителювання;

3) підготовка вчителів до реформування або вдосконалення навчальних планів (курікулумів) (curriculum reform), яке має на меті оновити зміст чи процес отримання освіти;

4) підвищення кваліфікації задля кар'єрного розвитку (career

development). Вчителі повинні оволодіти певними новими навичками, щоб стати методистом, інспектором чи викладачем;

5) (system-building programmes) програми, що виховують інші кадри: крім вчителів, наприклад, тьюторів та фасилітаторів для дистанційного навчання, менеджерів та керівників педагогічною практикою.

Висновок. Прослідковуючи етапи розвитку дистанційного навчання загалом та дистанційної підготовки вчителів зокрема, звернемо нашу увагу на те, що саме з Великої Британії починаються перший та другий етапи дистанційного навчання, а професійна підготовка вчителів дистанційно у Європі теж починається в цій країні, у Відкритому університеті. Цей факт свідчить про актуальність і необхідність дослідження їх позитивного досвіду задля ефективного застосування в Україні. Особливо актуальними стануть дослідження досвіду традиційних британських університетів у дистанційній підготовці вчителів, що і планується автором у наступних статтях.

Британські фахівці дистанційного навчання виокремлюють головні причини для впровадження дистанційної підготовки вчителів та говорять про її інноваційну роль, розрізняючи п’ять окремих напрямів такої підготовки. Чітко прослідковується головний принцип підготовки вчителів у Великій Британії – на базі шкіл, навіть за дистанційною формою.

Причина зростання популярності дистанційного навчання та активна державна підтримка цієї форми освіти зрозумілі. Адже сучасна освіта повинна мати випереджувальний характер, забезпечувати здійснення освітньої діяльності за технологіями дистанційного навчання, апробацію та впровадження новітніх методик організації навчального процесу за сучасною дистанційною формою за базовими напрямами підготовки. Сучасна дистанційна освіта дозволить за короткий термін і при відносно невеликих затратах підготувати досить професійно-кваліфіковані кадри, причому нерідко без відриву від виробництва.

Саме тому особливо важливими є такі приклади впровадження дистанційної підготовки вчителів у Великій Британії, як описані вище автором статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник. / С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко – К: Вид. центр КНЛУ,2009. – 380 с.

2. Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки

України від 21.01.2004 р. № 40. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.gdo.kiev.ua/files/db.php?st=1078&god=2004. – Заголовок з титул. екрана.

3. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Історія і теорія педагогіки» / Б. І. Шуневич. — К., 2008. — 36 с.

4. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович. – К., 2008. – 509 с.

5. Creed C. The use of distance education for teachers. Report for DFID. – Cambridge: IRFOL, 2001. – 57p. – Режим електронного доступу :
http://irfol.ac.uk/publications/pdfs/mappingreport.pdf. – Заголовок з титул. екрана.

6. Perraton H., Creed C., Robinson B. Teacher education guidelines: using open and distance learning. Technology, curriculum, cost, evaluation. – Paris: UNESCO, 2002. – 66 p. – Режим електронного доступу :
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/15396e.pdf. – Заголовок з титул. екрана.

7. Perraton H., Creed C., Robinson B. Teacher education through distance learning. Summary of case studies. - Cambridge: IRFOL, 2001. – 39p. – Режим електронного доступу :
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/01242/124208e.pdf. – Заголовок з титул. екрана.

8. http://www.prospects.ac.uk

РЕЗЮМЕ

Е. А. Чёрная. Отдельные вопросы развития дистанционной подготовки учителей в Великобритании.

В статье речь идет об этапах дистанционного обучения в Европе, анализируется роль Великобритании в процессе становления дистанционной подготовки учителей (на примере Открытого британского университета). Также в статье речь идет о роли дистанционной формы подготовки и направлениях такой подготовки учителей в Великобритании.

***Ключевые слова**: дистанционное обучение, этапы развития, дистанционная подготовка учителей, направления дистанционной подготовки учителей, Открытый университет Великобритании.*

SUMMARY

O. Chorna. Some aspects of development of distance teacher training in Great Britain.

The article gives a short review of the stages of distance training development in Europe and analyzes the role of Great Britain in the process of implementation the distance teacher training (based on the experience of British Open University). It also discusses the role of distance training and different categories of teacher education by distance.

Key words: distance training, stages of development, distance teacher training, categories of teacher education by distance, British Open University.

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 317.314

Н. М. Усенко
Сумський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ НА МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВОМУ ТА ОПЕРАЦІЙНОМУ ЕТАПАХ ЕВРИСТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Евристичне навчання спрямоване на самостійне створеннязначущих для учня освітніх продуктів, на постійне освоєння креативних механізмів діяльності, активне формування пізнавальної самостійності. Тому організація на всіх етапах евристичної технології самостійної творчої праці – її мотивація, цілепокладання, реалізація окремих компонентів, діагностика результатів – вимагає ретельних і компетентних педагогічних дій.

***Ключові слова**: евристичне навчання, самостійна робота, пізнавальна самостійність, мотиваційно-цільовий компонент, операційний компонент.*

Постановка проблеми. Парадокс сучасної освіти у тому, що вона залишається, як правило, байдужою, несприйнятливою до фундаментальних відкриттів науки. Провідні закордонні та вітчизняні психологи і педагоги (В. Андреєв, Р. Бернс, В. Беспалько, Б. Коротяєв, А. Маслоу, В. Паламарчук, І. Прокопенко, К. Роджерс, П. Фрейре, А. Хуторський та багато інших) аргументовано й неодноразово довели не тільки необхідність, але й можливість пріоритету в навчанні пізнавально-творчої діяльності учнів і студентів, яка має бути спрямована на активне глибоке освоєння й обов'язкове переосмислення лише провідних, найважливіших знань та умінь, необхідних для розвитку домінантних здібностей і самореалізації на їх основі окремої особистості. Але показником якості освіти як і раніше, залишається засвоєння непідйомного конгломерату знань. А результат таких «благородних» зусиль – постійне зниження якості знань і відповідно якості освіти і культури, мотивації до навчання підростаючого покоління.

Один із варіантів, який би допоміг розв’язати цю проблему, – освоєння евристичного навчання, яке надає право кожному учню, особливо в умовах спеціалізованої школи, обирати свій темп навчання, зміст і форму значущих для нього освітніх продуктів, що розглядаються в цій технології як основна мета навчального процесу. Педагоги, які освоїли роль компетентного управлінця самостійною пізнавально-творчою діяльністю школярів,

відзначають потужні потенціальні можливості евристичної освітньої технології, її незамінну роль в успішному розвитку пізнавальної самостійності учнів. Але ці можливості можна реалізувати лише в умовах суттєвої перебудови змісту і технологій навчання, показників і критеріїв його якості.

Аналіз актуальних досліджень. Питання організації самостійної роботи як способу розвитку пізнавальної активності та самостійності – предмет досліджень багатьох педагогів і психологів. Такі відомі дидакти, як Ю. Бабанський, В. Буряк, В. Онищук, В. Паламарчук, В. Петров, П. Підкасистий вивчали різні аспекти самостійної роботи учнів, відзначали її особливості на сучасному етапі, наголошували на пріоритеті самостійної діяльності серед інших видів навчання. Але і сьогодні немає спеціальних ґрунтовних досліджень щодо особливостей організації самостійної праці у межах евристичного навчання, яке має за мету забезпечення творчої самореалізації учнів на основі їхніх домінантних, тобто переважаючих здібностей та умінь. Не стало предметом досліджень і формування пізнавальної самостійності як найважливішого чинника такої самореалізації учнів і одночасно об'єктивним наслідком повноцінної самостійної пізнавально-творчої діяльності.

М**ета статті** – виявлення особливостей організації самостійної роботи в евристичному навчанні, спрямованої на розвиток пізнавальної самостійності старшокласників гуманітарних спеціалізованих класів.

Виклад основного матеріалу. У проведеному нами дослідженні було з'ясовано тенденції й утруднення, які виникають у вчителів під час формування пізнавальної самостійності старшокласників. У зв'язку з цим важливо було практично відповісти на питання, яким чином реалізується цільова, формувальна та діагностична функція вчителя в аспекті організації самостійної евристичної діяльності учнів. Безперечно, принциповим положенням є необхідність застосування комплексного підходу до такої організації, щоб забезпечити досягнення оптимального рівня пізнавальної самостійності, який можна досягти лише на просторі евристичного навчання. Безумовно ми спиралися на відомі концепції особистісного і діяльнісного підходів до самостійної праці, де виокремлюються такі ланки діяльності, як мотиваційно-цільова, виконавчо-операційна, діагностична та корекційна.

Джерелом основних мотивів навчальної діяльності учнів, особливо у старшому шкільному віці, домінантних здібностей та умінь, є їх потреба в самореалізації. Напрям і характер самореалізації визначаються

індивідуальними особливостями учнів – особистими якостями, що відносяться до пізнання навколишнього світу, самопізнання, комунікацій та інших сфер і галузей. Навчальна діяльність евристичного характеру надає їм можливість створювати освітню продукцію з урахуванням власних потреб, інтересів та здібностей.

Цілі освітньої діяльності по відношенню 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 сформулював самостійно або за допомогою вчителя по відношенню до освітньої галузі або об'єкту вивчення [8].

Під час проведення експерименту ми з'ясували такий факт: конкретизація мети вивчення матеріалу для забезпечення пізнавальної самостійності не стала предметом аналізу вчителів під час планування у навчанні всіх видів цілей – предмету, розділу, теми або конкретного уроку. За цих обставин більшість учнів не розуміють мети освоєння навчального матеріалу, яка ставиться вчителем, виконуючи те чи інше завдання лише за вказівкою педагога. Тому навчання стає об'єктом впливу вчителя, а не суб'єктом власної діяльності учнів.

Спостереження за тим, як вчителі формулюють і ставлять мету, показали, що досить часто вона недостатньо зрозуміла й прийнятна для учнів. Окрім того, багато педагогів ставлять мету, розглядаючи формування пізнавальної самостійності з позицій самостійної діяльності взагалі, а мету розвитку індивідуальності учня (що вкрай необхідно саме у спеціалізованих класах) зовсім не враховують. Однією з основних причин такого становища є, на нашу думку, недостатня дидактична, методологічна і психологічна підготовка вчителів. За таких умов необхідно формувати не лише інтерес до досягнення поставлених цілей і завдань, але й інтерес до переосмислення поставленої вчителем мети, до можливості сформулювати власний варіант мети самостійної діяльності. Експериментальне дослідження засобів формування пізнавальної самостійності з'ясувало, що у більшості випадків вони обираються за необхідністю, а часто й зовсім випадково, в залежності від ситуації, що виникла на уроці. Згідно з даними анкетування лише 5% вчителів систематично й цілеспрямовано формують пізнавальну самостійність під час уроку.

Через нестачу часу на уроці вчитель використовує мінімум засобів, обмежується традиційними методами й засобами для формування пізнавальної самостійності. Не використовуються нові засоби активізації самостійності. Основний акцент робиться на процес навчання, де учень виступає об'єктом, ігнорується здатність і прагнення самого школяра самостійно організувати свою діяльність. Тому виникла необхідність проаналізувати ефективність застосування засобів формування пізнавальної самостійності. Вчителям було запропоновано перерахувати засоби, які вони використовують при вирішенні даної проблеми. Названі засоби не відрізняються оригінальністю, вони виявилися традиційними, які вже давно відомі теорії та практиці.

Ми переконалися, що педагоги шкіл, які були обрані для проведення експерименту, для формування пізнавальної самостійності переважно застосовують традиційні засоби: самостійна робота репродуктивного або частково-пошукового характеру – 43%, засвоєння матеріалу з підручника – 12%, домашня робота в основному нетворчого характеру – 26%.

Зважаючи на це, формувальний експеримент базувався на суттєвому збагаченні форм, методів і засобів формування пізнавальної самостійності.

Мотиваційно-цільовий компонент діяльності включав мотиваційні дії вчителя (зовнішнє мотивування) і мотивацію учнів. Вчитель розкривав зі своїх позицій значимість і важливість запланованої самостійної роботи евристичного характеру, її привабливість для нього особисто, її спрямованість на безумовне відкриття важливого й нового для всіх учасників навчального процесу. Тому й сам учень готувався виконувати цю роботу у відповідності до його розуміння значимості основної мети і з прогнозованими засобами та методами діяльності. На даному етапі забезпечувалися умови не тільки усвідомити, але й самостійно формулювати особисту мету і завдання навчальної діяльності. Вчитель при цьому спирався на принципи евристичного навчання – творчої самостійності, завершеності, прогностичності, пізнавально-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу. Для евристичної технології навчання, зокрема при проведенні самостійної роботи, як відомо, вважається недостатнім повідомлення мети, завдань, плану діяльності педагогом. Учні повинні вийти на вищий рівень діяльності – визначити для себе і подати товаришам своє власне розуміння мети і завдань роботи, працювати на основі цілепокладання,

цілеспрямованості та бажанні досягти успіху. У цьому, на нашу думку, і виявляється принципова відмінність евристичного навчання від навчання традиційного.

Але таке просування на якісно новий рівень навчання, як доводить наш експеримент, не є легким, автоматичним. Воно можливе лише завдяки дотриманню парадигми евристичного навчання та її організаційних алгоритмів. Педагог має так побудувати свою роботу з учнями, щоб вони уявляли і прогнозували свій власний продукт пізнавально-творчої діяльності, як у зовнішньому, так і у внутрішньому вигляді. Але результат такої самостійної роботи багато в чому непередбачений, несподіваний і для учнів, і для вчителя. Чому? *По-перше,* тому, що це результат діяльності творчої, яка й породжує новий, неповторний продукт. *По-друге,* кожний ставив свою мету, відмінну від інших (за умови дотримання всіх вимог до справді самостійної роботи евристичного характеру). *По-третє,* кожний застосував різні форми, методи і засоби для досягнення своєї мети. Спираючись на праці таких психологів і дидактів як А. Брушлинський, А. Лук, Я. Пономарьов, А. Хуторський, ми розрізняємо зовнішній і внутрішній продукт творчої самостійної праці. Матеріалізоване досягнення суб'єктів навчальної евристичної діяльності (і педагога, і учня) у процесі прийняття, осмислення, власного перетворення і виконання самостійного завдання і є зовнішній продукт. Це були в експериментальній роботі письмовий твір, оповідання, науковий реферат, ессе у довільній формі, невеликий проект тощо.

Отже, означені особливості мотиваційно-цільового етапу були експериментально перевірені при виконанні самостійної роботи з окремих тем української літератури, мови та іноземної мови. У контрольних класах, де об'єктивно не вистачало часу на ґрунтовне мотивування і цілепокладання наступної самостійної діяльності, мотивація концентрувалася на важливості наступної теми, на навчальній меті: які теоретичні знання мають бути освоєні та практичні вміння здобуті. У експериментальних класах мотивація зосереджувалася не тільки навколо обраної теми, але й на видах і способах творчої самостійної діяльності. Вона будувалася таким чином, щоб учні зуміли освоїти теоретичні знання не просто задля власного освітнього продукту, а й для практичного їх використання у творчій самостійній роботі, яка й стала їхнім сходженням

на більш високий рівень освіченості й мислення. Мета самостійної роботи при цьому поєднувала дві складові: пізнавальну і творчу. Пізнавальна (когнітивна) мета передбачала освоєння теоретичних основ та практичних умінь, як і в контрольних класах. Творча (креативна) мета при вивченні конкретної теми була спрямована на створення нового для кожного учня освітнього продукту. Якість одержаного освітнього продукту (за відомими учню критеріями) визначала оцінку освоєння даного матеріалу. Учню з самого початку надавалася можливість прогнозування своєї роботи, обрання найбільш сприятливого варіанту для досягнення успіху.

Отже, вже на мотиваційно-цільовому етапі самостійного освоєння матеріалу здійснювалася евристична робота учнів, спрямована на пошук і уточнення мети власної самостійної діяльності. Самостійна робота мала усі ознаки евристичної технології навчання: можливість вибору рівня навчальних досягнень; спрямованість на діагностичний підхід до перебігу й результатів роботи та її оцінки; можливість для кожного суб'єкту навчання реалізувати себе у творчій самостійній діяльності (індивідуальній, груповій, колективній).

Тільки за таких умов, тільки при виході на справді творчу орбіту навчальної діяльності можна було досягти реального продуктивного результату – щодо змісту і значення самостійно створеного творчого продукту (як зовнішнього показника творчої самореалізації), а також стосовно внутрішніх позитивних змін особистості автора (зміцнення його мотиваційного потенціалу, становлення здібностей і умінь, як операційних, так і рефлексивних, нової якості і потужності). Завдяки захисту більш якісних, ніж раніше досягнень, відбуваються позитивні зміни й у комунікативному полі особистості, тобто позитивні зміни у ставленні до нього вчителя, товаришів, і ставлення його до оточуючих колег, світу.

Самостійні роботи з освоєння теоретичного матеріалу передбачають, що ті, хто навчаються, в ході пояснення нового матеріалу вчителем чи поданої підручником інформації, наприклад, за допомогою різних механізмів творчої діяльності переосмислюють, трансформують ці знання у відповідності до власного розуміння і ступеня готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей та узагальнень.

Забезпечення етапу операційного виконання мети, завдань самостійної роботи передбачало послідовне виконання технологічної специфіки творчої діяльності учнів: формулювання власної пізнавально-творчої проблеми,

виявлення суттєвих суперечностей, порівняння з іншими версіями і, якщо необхідно, отримання консультації вчителя чи звернення до підручника тощо; глибоке, тривале занурення у творчий пошук: переконання, що лише за таких умов праці можна досягти значних продуктивних успіхів і отримати задоволення від роботи; застосування механізмів творчої пізнавальної діяльності, наприклад, пошук невідомого за допомогою механізму «аналіз через синтез»; повноцінне забезпечення учнів засобами і методами самоконтролю та поточної корекції під час виконання творчого завдання.

Під час створення зовнішнього продукту учень створював і внутрішній продукт своєї освітньої діяльності – переосмислені і змінені знання, здібності, способи діяльності, тобто внутрішні новоутворення учня, якісно нові результати самостійної роботи. Важливо, що вже на мотиваційному етапі евристичної технології перед вивченням теми у творчій взаємодії вчителя і старшокласників формулювалися якісні показники й критерії високого й достатнього рівнів майбутніх рефератів, творів, рецензій тощо. Виконання таких операцій на мотиваційно-цільовому етапі евристичного навчання носили обов'язковий характер, оскільки мотиваційні заходи були потрібні не лише перед освоєнням навчальної теми, але й перед кожним етапом самостійної роботи. Мотивація в евристичній технології навчання вимагає більше часу на відміну від традиційного навчання, але вона суттєво підвищує рівень психологічної і навчальної готовності учнів до виконання складної самостійної роботи. Вона виявляється не в мотиваційному монолозі вчителя, хоча він ні в якому разі не виключається, а в самостійних діях самих учнів, які після з'ясування педагогом значення, мети і привабливості майбутньої теми тепер уже самостійно (згідно з принципом творчої самостійності у евристичному навчанні) мали сформулювати мету і завдання власної творчої роботи – підготовки доповіді, усного виступу, складання таблиць, схем тощо. Результатом таких кроків мотивації, на відміну від традиційного навчання, є підвищення зацікавленості в успішності самостійної роботи, яка починається не з планування певних дій, а з самомотивації та цілепокладання, прогнозування конкретних освітніх продуктів.

Евристичне навчання підтверджує свою інноваційність і робить наголос на розширення сфери творчої діяльності, вводить самостійну роботу як обов'язковий норматив під час освоєння навчального матеріалу. При цьому різні види самостійної роботи мають обов'язково відповідати

параметрам сучасної евристичної технології: бути особистісно зорієнтованими, евристичними за змістом і результатами діяльності, завершеними на рефлексивному й оціночному рівнях. За таких умов кожний учень має створити свій власний освітній продукт, без якого неможливо уявити сучасний навчальний процес.

Висновки основного матеріалу. Отже, основна функція самостійної праці учнів у евристичному навчанні – створення власних творчих продуктів освіти. Евристична технологія досить однозначно ставить вимогу: створений учнем освітній продукт не буде повноцінним, особистісно значимим, якщо випустить хоча б один крок у поступовому самостійному конструюванні визначеного продукту. Ми повністю доводимо ці положення в проведеному дослідженні.

Аналіз праць, присвячених особливостям організації самостійної роботи в евристичному навчанні, засвідчив, що багато аспектів цієї проблеми потребують подальшого дослідження, зокрема діагностичний і корекційний компоненти евристичної самостійної діяльності старшокласників у гуманітарних спеціалізованих класах. Є потреба уточнити домінантні пізнавально-творчі здібності старшокласників як складову пізнавальної самостійності та умови для їх успішного розвитку у розглянутій технології навчання.

Перспектива подальших досліджень убачається в розробці діагностичного інструментарію самостійних робіт для формування пізнавальної самостійності учнів при вивченні гуманітарних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долбенко Т. Формування пізнавального інтересу учнів засобами науково-пізнавальної літератури. / Т. Долбенко // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 55 – 57.

2. Зеленкова Н. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі. / Н. Зеленкова // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 31 – 33.

3. Лазарєв М. О. Гуманістична парадигма освіти: ґенеза й концептуальні основи / М. О. Лазарєв // Педагогічні науки : Зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ, 2005. – Ч. 1. – С. 61 – 69.

4. Мірошник С. Проблема формування творчої самостійної діяльності учнів у педагогічній науці / С. Мірошник // Світло. – № 1. – 2003. – С. 10 – 13.

5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.

6. Петров В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / В. Петров, Л. Цулая, О. Петрова // Вестник ЧГПУ. – 2000. – № 4 (электронный вариант).

7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. / А. В. Хуторской – Теория и технология креативного обучения. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Н. М. Усенко. Организация самостоятельной работы школьников на мотивационно-целевом и операционном этапах эвристической технологии обучения

Эвристическое обучение направлено на самостоятельное создание значимых для ученика образовательных продуктов, на постоянное освоение креативных механизмов и методов деятельности, активное формирование познавательной самостоятельности. Поэтому организация на всех этапах эвристической технологии самостоятельного творческого труда – его мотивация, целевая установка, реализация отдельных компонентов, диагностика результатов – требует тщательных и компетентных педагогических действий.

***Ключевые слова**: эвристическое обучение, самостоятельная работа, познавательная самостоятельность, мотивационно-целевой компонент, операцыонный компонент.*

SUMMARY

N. Usenko. Organization of independent work of schoolchildren on the motive-purposeful and acting stages of heuristic learning

Heuristic learningis directedon independentcreationof meaningful for a student educational products, on the permanentmastering of creative mechanisms and methods of activity, active forming of cognitive independence. Therefore organization on all of the stages of heuristictechnologyof independentcreative work – hismotivation, having a special purpose setting, realization of separate components, diagnostics of results – requires careful and competent pedagogical actions.

Key words: heuristiclearning, independent work, cognitive independence, motive-purposeful stage, acting stage.

УДК 373.5.018.32-058.862:37.035

Г. Д. Хархан
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто поняття «принцип» та виділено основні принципи підготовки дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу, а саме: природовідповідності, культуровідповідності, соціальності, довіри та підтримки, незбудження статевого потягу, переключення статевої енергії, конкретності й зрозумілості, самореалізації, на яких повинна ґрунтуватися виховна робота у процесі формування особистості сім'янина, з огляду на сучасний стан реформування державної системи опіки.

***Ключові слова**: принцип, інтернатний заклад, діти-сироти, сімейне життя.*

Постановка проблеми. Одним з показників цивілізованого суспільства є захист найбільш незахищених прошарків населення, зокрема дітей, що з різних причин не мають можливості виховуватися в рідній сім'ї. За даними Державного комітету статистики України, кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, станом на 01.01.2009 року становила

103 542 осіб.

Незважаючи на пріоритетність сімейних форм утримання та виховання дітей-сиріт, більшість з них проживають та виховуються в державних закладах опіки. Так, станом на травень 2008 року в Україні діяло 492 інтернатні заклади (440 знаходяться у сфері управління Міністерства освіти і науки, 52 – Міністерства праці та соціальної політики) та 15 шкіл соціальної реабілітації із загальною кількістю дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування, – 25 152 [1, 14].

Концепція Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 11 травня 2006 р. № 263-р, наголошує: «Діти молодих одиноких матерів – колишніх випускниць закладів – виховуються у тих самих закладах, в яких перебували їх матері» [4].

Проблема підготовки дітей-сиріт до сімейного життя набуває особливої актуальності у процесі реформування державної системи опіки, що передбачає вдосконалення науково-методичного забезпечення виховної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблем підготовки учнівської молоді до сімейного життя досліджувалася науковцями: С. Вихором, М. Вовчик-Блакитною, О. Гноєвою, Т. Голованової, І. Гребенніковим, Т. Демидовою, В. Зарайченком, Е. Зрітнєвою, С. Ізгорєвим, Е. Ільяною, С. Ковальовим, А. Кочетовим, В. Кравцем, Н. Лащуком, Д. Луциком, Т. Носаковою, Л. Панковою, М. Певзнером, Н. Яригіною, Л. Яценком; питання формування особистості вихованців інтернатного закладу вивчалися вченими: О. Антонова-Турченко, Г. Бевз, М. Боришевським, Я. Гошовським, А. Гузською, І. В. Дубровіною, І. Жерносеком, Т. Ілляшенко, В. Мухиною, А. Обухівською, І. Пєшою, А. Пімшіною, А. Прихожан, Н. Толстих; аспектам підготовки дітей-сиріт до майбутнього сімейного життя присвячені праці І. Горчакової, О. Кізь, Г. Плясової, Г. Сатаєвої, В. Шмідта. Проте принципи підготовки вихованців інтернатного закладу до майбутнього сімейного життя не достатньо відображені в науковій літературі.

Мета статті – основні принципи підготовки дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу на сучасному етапі реформування державної системи опіки.

Виклад основного матеріалу. Як вимагає культура наукового пошуку, спочатку потрібно дати визначення поняттю «принцип» (від лат. principium), що означає «основа», «початок». Відсутність єдиного підходу до визначення цього терміна серед учених вимагає звернення до словника, де під поняттям «принцип» розуміється «основне, вихідне положення будь-якої теорії, вчення, світогляду, теоретичної парадигми» [5, 44].

Аналіз наукових досліджень та реальна практика державної системи опіки дозволяють виокремити такі принципи підготовки дітей-сиріт з інтернатного закладу до сімейного життя.

– Принцип природовідповідності (передбачає ставлення до особистості як до цілісної індивідуальності, де тілесність і духовність виступають у єдності). Особливу увагу привертає той факт, що більшість вихованців інтернатних закладів мають погану спадковість, обтяжену різними хворобами, тому врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей-сиріт є важливим у процесі формування сім'янина. У процесі статеворольової соціалізації варто спиратися на особливості фізіологічного, психічного, інтелектуального розвитку дитини, зважаючи на вік і термін її перебування у школі-інтернаті.

Принцип природовідповідності передбачає визнання тілесного та духовного начал як рівноцінних. Процес дорослішання дитини – це не лише духовне спілкування, але й фізична зміна людини, формування природного ставлення дитини до свого тілесного «Я», уявлення про тіло як про засіб відносин з навколишнім світом, як регулятор статеворольової поведінки. Поведінка – це сукупність природжених і набутих реакцій людини на навколишнє середовище, що включає рефлекси та інстинкти, сексуальні та несексуальні реакції. Положення про тріаду гормони – мозок – поведінка має важливе значення: завдяки людському мозку можливим є самоуправління стимулами та інстинктами; становлення цілісного «образу Я», що відповідає статевим, віковим та індивідуальним особливостям дівчинки, дівчини/хлопця, юнака [6, 153].

Сучасне тлумачення принципу природовідповідності пов'язує соціальне виховання із загальними законами розвитку природи й людини, індивідуальними й віковими особливостями статеворольової соціалізації, формуванням відповідальності за розвиток самого себе як суб'єкта життєдіяльності [3, 32].

Сутність принципу полягає в тому, що ставлення до людини повинно бути як до природної істоти, яку потрібно розвивати, удосконалювати тільки з урахуванням її природних можливостей, інакше її можна деформувати і навіть зруйнувати. Принцип природовідповідності обґрунтовує необхідність урахування в соціально-педагогічній діяльності загальних законів розвитку природи, що дозволить найбільш повно використовувати індивідуальні природні задатки кожної дитини [2, 22].

– Принцип культуровідповідності вимагає будувати виховну роботу на основі національної культури, традицій та обрядів, норм та цінностей, ураховуючи специфічну субкультуру інтернатного закладу, культурний рівень кожного вихованця. Цей принцип підкреслює важливе значення формування культури взаємин статей та психосексуальної культури дітей-сиріт, які зростають у державних закладах опіки, ураховуючи загальний культурний фон суспільства.

З дорослішанням дівчинки або хлопчика важливо допомогти їм навчитися суб'єктивно аналізувати власні емоційні переживання, розуміти їх мотиви, нести відповідальність за вираження власних почуттів, адекватних за ступенем, інтенсивністю й формою конкретній ситуації, поважати почуття інших; формувати в дітей довільність в емоційній сфері, інтелектуалізацію, окультурювання власних переживань; створювати педагогічні умови для оволодіння статеворольовою поведінкою й самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності відповідно до норм культури сучасного суспільства [6, 154].

Людина як соціальна істота розвивається і формується для життя і самореалізації в конкретних умовах середовища життєдіяльності – в конкретній культурі. Разом з культурою людина засвоює той менталітет, який характерний для середовища її життєдіяльності [2, 26].

Реалізація принципу культуровідповідності впливає на подальшу соціальну адаптацію вихованців поза межами інтернатного закладу, в конкретному соціокультурному середовищі.

– Принцип соціальності полягає в тому, що вихованці інтернатного закладу позбавлені основного фактора соціалізації – сім'ї, що негативно позначається на їх підготовці до самостійного сімейного життя. Перебування у специфічних (більш закритих) умовах інтернатного закладу послаблює вплив основних факторів соціалізації.

Цей принцип виходить з того, що найважливішими умовами соціалізації та статеворольової соціалізації є система взаємопроникаючих факторів: мега-, макро-, мезо- й мікрочинників, що сприяють засвоєнню статевих ролей і норм сексуальної культури. Ця система чинників може і позитивно, і негативно впливати на процес статеворольової соціалізації. Вихователі, організовуючи статеворольове виховання, не можуть повністю змінити існуючу систему взаємовідносин у житті дитини, проте можуть, використовуючи виховний потенціал, стримувати розвиток негативної статеворольової соціалізації і сприяти позитивній [6, 157].

– Принцип довіри та підтримки передбачає встановлення між вихователями та вихованцями взаємовідносин, побудованих на особистісно орієнтованому підході, де розуміння, визнання та прийняття дитини відбувається поступово у процесі організації їх життєдіяльності. Відсутність батьківської та материнської підтримки вимагає від вихователів оволодіння соціальними ролями матері та батька. Переважна більшість дітей молодшого шкільного віку називають матерями своїх вихователь ок. Кожній дитині потрібна людина, якій можна довіряти і розраховувати на її підтримку, що створює відчуття безпеки та захисту, впевненості у власних силах.

Молодші школярі, особливо дівчатка, з довірою ставляться до своїх учителів, легко відкривають їм свої таємниці. Підлітки, навпаки, прагнуть віддалитися від дорослих, щоб відчути власну зрілість. Старшокласники знову ніби наближаються до дорослих, оскільки потребують допомоги у професійному й індивідуальному статеворольовому визначенні, однак зберігають дистанцію. Прагнення дорослих до зближення з підлітками й старшокласниками у сполученні з умінням поважати їх потребу в збереженні дистанції, правом на інтимність думок, почуттів, переживань, готовністю завжди при необхідності допомогти їм створювати умови для розвитку взаєморозуміння та довіри [6, 157].

– Принцип незбудження статевого потягу полягає в тому, що у процесі статевого виховання та статевої просвіти необхідно створювати виховне середовище, що відповідає фізіологічному, інтелектуальному та психічному розвитку вихованців. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку не варто надовго затримувати їхню увагу на статевих аспектах взаємин людей, не вдаватися до надто детальних пояснень, залучати їх до активних, різноманітних видів предметно-практичної, творчої діяльності; в роботі з

підлітками та старшокласниками – сприяти саморегуляції статеворольової поведінки, формуванню культури взаємостосунків статей, розвитку щирих, шанобливих, взаємовідповідальних, емоційно насичених стосунків [6, 158].

– Принцип переключення статевої енергії полягає в тому, що залучення хлопців та дівчат до різноманітних видів діяльності (навчання, праці, спорту, дозвілля, творчості) дозволить її регулювати. Пробудження статевого потягу відбувається відповідно до віку та психосексуального розвитку особистості. Водночас, у вихованців інтернатного закладу статевий потяг, ураховуючи несприятливі умови (спадковість, проживання на вулиці, аморальний спосіб життя батьків тощо) прокидається рано.

Російські вчені А. Прихожан і Н. Толстих, указуючи на «гіперсексуальність» вихованців інтернатних закладів, що виявляється в ранньому прагненні до статевих контактів, змінності сексуальних партнерів, пояснюють її не тим, що у них статевий потяг біологічно є сильнішим або що у них дітей не сформовані необхідні внутрішні заборони, табу. Вони вважають: «У підлітків з інтернату до моменту статевого дозрівання часто не спостерігається психологічних новоутворень – інтересів, цінностей, морально-етичних почуттів, – які могли б за силою та значущістю конкурувати зі статевим потягом, який прокинувся. Неопосередкований культурними, психологічними структурами, статевий потяг стає «некультурною» потребою, абсолютно домінуючою через відсутність конкуренції» [7, 207].

Серед причин, що призводять до невпорядкованих сексуальних контактів вихованців наявною, є деформована компенсація недостатньої міри любові й тепла, брак позитивних емоцій, нормального спілкування.

– Принцип конкретності й зрозумілості в річищі статеворольового виховання не припускає натяків, двозначностей, сором'язливого замовчування. Відповіді, з використанняя грамотної й доцільної термінології, повинні бути конкретними, зрозумілими, враховувати рівень розвитку дитини, допомагаючи дівчинці або хлопчикові в розв'язанні життєвих ситуацій, що склалися, сприяючи позитивній статеворольовій соціалізації [6, 157 – 158]. Цей принцип у процесі підготовки дітей-сиріт до сімейного життя має особливе значення, ураховуючи депривацийну ретардацію вихованців інтернатного закладу. Затримка психічного розвитку таких дітей вимагає подання інформації на простому доступному рівні, використовуючи зрозумілу термінологію та наочність, не вдаючись

до пояснень складних процесів та явищ.

– Принцип самореалізації передбачає визнання всебічно розвиненої особистості хлопчика/дівчинки, статеворольової поведінки залежно від ситуацій, створення умов для розвитку й самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності в процесі реальної життєдіяльності, найбільш повного саморозкриття, самоздійснення своєї унікальності через оптимальні взаємовідносини у всіх сферах життя [6, 158]. Ураховуючи обмежене коло спілкування вихованців, відсутність адекватних зразків ідентифікації себе з представниками своєї статі, збіднене предметне середовище інтернатного закладу, постійне перебування у певній групі без можливості її змінити чи бути виключеним з неї значно ускладнює процес розвитку індивідуальності хлопця та дівчини в реальній життєдіяльності. Тому потрібно спеціально створювати соціально-педагогічні умови для самореалізації вихованців як представників певної статі.

Висновки. Таким чином, підготовка дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу є актуальною проблемою теорії та практики соціальної педагогіки. Проведене дослідження дозволяє виділити такі принципи підготовки дітей-сиріт до сімейного життя: природовідповідності, культуровідповідності, соціальності, довіри та підтримки, незбудження статевого потягу, переключення статевої енергії, конкретності й зрозумілості, самореалізації, на яких повинна ґрунтуватися виховна робота, з огляду, на сучасний стан реформування державної системи опіки.

Перспектива подальшого наукового пошуку полягає в розробці соціально-педагогічних умов підготовки дітей-сиріт до майбутнього сімейного життя в інтернатному закладі, які мають ґрунтуватися на зазначених принципах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформаційно-аналітичні матеріали щодо діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у 2008 році / [за заг. ред. Н. Л. Лук'янової, В. С. Вовка, І. М. Дубініної]. – К. : Дерсоцслужба, 2009. – 68 с.

2. Мардахаев Л. Социальная педагогика : учеб. / Лев Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.

3. Мудрик А. Введение в социальную педагогику / Анатолий Мудрик. – М. : Ин-т практ. псих., 1997. – 221 с.

4. Постанова Кабінету Міністрів «Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 11 травня 2006 р. № 263 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=263-2006-%F0.

5. Словарь терминов социальной работы с молодежью / [сост. : И. А. Козич,

Е. И. Карпович]. – Волжский : Истоки, 1999. – 66 с.

6. Столярчук Л. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания : [монография] / Людмила Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.

7. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Хархан Г. Д. Принципы подготовки детей-сирот к семейной жизни в условиях интернатного учреждения.

В статье рассмотрено понятие «принцип» и выделены основные принципы подготовки детей-сирот к семейной жизни в условиях интернатного учреждения, а именно: природосообразности, культуросообразности, социальности, доверия и поддержки, невозбуждения полового влечения, переключения половой энергии, конкретности и понятности, самореализации, на которых должна базироваться воспитательная работа в процессе формирования личности семьянина, учитывая современное состояние реформирования государственной системы опеки.

***Ключевые слова**: принцип, интернатное учреждение, дети-сироты, семейная жизнь.*

SUMMARY

G. Kharkhan. Principles of preparation of orphans to family life in conditions of boarding school.

In the article the definition «principle» is shortly considered and basic principles of preparation of orphans to family life in the conditions of boarding school are distinguished such as nature-conformity, culture-conformity, sociality, trust and support, not excitation of libido, switching of sexual energy, specification and clearness, self-realization which have to be a basis of an educational work in the process of forming of personality of family man, taking into account the modern state of reformation of the state system of trusteeship.

Key words: principles, boarding school, orphans, family life.

УДК 37.013.42:616.89-008.441.44

І. М. Щербакова, Я. В. Карпенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

САМОГУБСТВО: ПОШУК ВИХОДУ ЧИ ЙОГО ВІДСУТНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ?

У статті розглядаються причини суїцидальних спроб, аналізується динаміка зростання самогубств. Акцентується увага на державних програмах запобігання суїцидальних вчинків. Підкреслюється необхідність створення державних програм спрямованих на запобігання дитячої та підліткової суїцидальності.

***Ключові слова**: суїцид, суїцидальна спрода, суїцидальна поведінка, особистість, освітній простір, самогубство, суїцидальні превенції.*

Постановка проблеми. Від добровільної смерті людину стримують дві речі: одна дуже маленька, інша дуже велика. Маленька річ – це страх фізичного болю, велика річ – віра, зазначав Ф. Достоєвський. Шкода, проте в наш час ці «обереги» поступово втрачають свою силу. Якщо припустити,

що самогубство є злочином, то лише боягузтво може спонукати нас до нього. Якщо ж це не злочин, то мужність та логіка мали б спонукати нас одразу позбавитися від існування, коли воно стає тягарем, вважав Д. Юм. Враховуючи динаміку зростання суїцидальних спроб і закінчених суїцидів, мусимо визнати, що в умовах соціально-економічної нестабільності вона стає все загрозливішою. Саме тому, сьогодні існує гостра потреба розробки державних програм суїцидальної превенції, окреме місце в яких необхідно приділити питанню запобігання дитячої та підліткової суїцидальності.

Суїцид (лат. sui – себе і caedere – вбивати) – це навмисне самоушкодження зі смертельним фіналом. Суїцидом вважаються не всі дії людини, які мають наслідком її смерть, оскільки самогубство відрізняється від автоагресивних форм поведінки. Автоагресивна (грец. autos – сам і лат. agressio – напад) поведінка є специфічною формою особистісної активності, спрямованої на завдання шкоди своєму соматичному або психічному здоров'ю. Розрізняють такі види автоагресивної поведінки: суїцидальна поведінка (усвідомлення дії, метою якої є позбавлення себе життя); суїцидальні еквіваленти (неусвідомлені дії та умисні вчинки, які призводять до фізичного чи психічного саморуйнування або самознищення); несуїцидальна автоагресивна поведінка (різні форми навмисних самоушкоджень, метою яких не є добровільна смерть). Отже, суїцид є одним із крайніх проявів автоагрсивної поведінки [1, 8].

Самогубство можна назвати споконвічною проблемою. Люди зводили рахунки з життям тоді, коли ще не було СНІДу, алкоголізму, наркоманії та багатьох невиліковних хвороб. У різні історичні часи люди по-різному відносилися до суїциду. Так ескімоси, відчуваючи наближення старості, йшли в тундру і там помирали від холоду. При цьому самогубство у такій спосіб не вважалося злочином, на відміну від племен Нігерії, Уганди, Кенії, де самогубство було безумовним злом, злочином. Можна згадати Древню Грецію де суїцид просто санкціонувався владою. Засуджені злочинці випивали цикуту, ті ж, хто без дозволу вирішували піти з життя, каралися посмертною ганьбою і зміною церемонії поховання. Проте достатньо було людині назвати вагому причину завершення свого життя, і грецька влада люб'язно надавала засоби до самознищення. Римляни також за наявності виправдовуючих факторів не засуджували тих, хто пішов з життя неприроднім способом, але жоден раб не мав права на самогубство [7, 114].

У середні віки релігія чітко сформувала загальнолюдське негативне ставлення до самогубства. Англійці ховали суїцидентів на перехрестях доріг, попередньо поклавши камінь на їх обличчя і забивши в серце осиковий кілок. У Данії самогубців викидали з вікна, щоб потім спалити, а французи могли помістити самогубця в бочку і пустити по річці. По всій Європі тіла самогубців шматували в анатомічних театрах та конфісковували їх майно на користь держави [2]. У XVIII ст. в Європі відбулися значні зміни у відношенні до самогубців, оскільки саме у цей час були загально визнані достоїнства людини і її право на життя. Але питання стосовно того, чи є це право одночасно і обов'язком залишилося відкритим. У наступні часи в жодній країні, в жодній конституції і декларації прав людини про це не згадувалося. Проте поступово самогубство стали викреслювати зі списку злочинів, а на початку XX ст. про самогубство заговорили в контексті евтоназії, як про істотне право людини виснаженої жахливими хворобами. Саме у цей час в різних країнах світу збільшилася кількість суїцидальних спроб. При цьому форми суїцидальної поведінки дедалі ставали деструктивнішими.

Зазначимо, що у структурі суїцидальної поведінки виокремлюють внутрішню (психічну) і зовнішню (дієву) форми. Внутрішні форми суїцидальної поведінки містять думки, уявлення, емоційні переживання, задуми і наміри. Зовнішні форми суїцидальної поведінки, це конкретні суїцидальні спроби та завершені суїциди [1, 16]. Виникає питання, чому поступовий еволюційний розвиток людства характеризується поступовою динамікою зростання самогубств?

Засновник суїцидології Е. Дюркгейм покладав основну вину за суїцидальні вчинки на суспільство. Згідно з його теорією, суїцид це не самогубство, а вбивство: де в ролі вбивці виступає суспільство, соціум [3, 8]. Конкретні причини самогубств можуть бути різними. Розірваний зв'язок між людиною і суспільством, почуття тотальної самотності, відчуженості. Так, за даними досліджень, інтелектуали убивають себе в 10 разів частіше, ніж малоосвічені люди, тому що високий рівень освіченості передбачає індивідуалізм. Або ж навпаки, бажання зробити альтруїстичний вчинок на користь соціуму – «самоусунення» людей похилого віку в доісторичні часи та вчинки камікадзе. Буває й так, що людина скоює самогубство, не в змозі прийняти особистісні і соціальні зміни.

Соціологічна суїцидологія дає відповіді на більшість «чому?». Вчені

довели, що схильність людини до скоєння злочину стосовно себе залежить від регіону проживання, віку, статі людини, її професії, сімейного статуту і навіть від часу. Проте залишається велика кількість питань: чому городяни убивають себе частіше, ніж селяни? Можливо тому, що в селах спільнота більш згуртована. Чому рівень самогубств зростає, якщо падає народжуваність? Тому що діти «цементують» сім'ю, а міцна сім'я – гарний бар'єр проти суїцидів. Чому під час воїн кількість суїцидів дуже мала? Тому що в такі періоди суспільство консолідується, люди перестають почувати себе ізольованими, а життєві інстинкти загострюються, коли життю загрожує небезпека. Зрозуміло, що констатуючи завершений суїцид, таких питань виникає безліч, але людини не повернути, ситуації не змінити.

Отже, необхідно замислитися над тим що за 15 років існування незалежної України (1991 – 2006 рр.) внаслідок самогубств загинуло 207,6 тис. осіб, це приблизно 0,5% загальної кількості населення на початок 2006 року. Цю цифру можна порівняти з кількістю населення Тернополя чи Івано-Франківська. У 1995 році показник самогубства склав 28,3 на 100 тисяч населення, у 1996 році – 29,9 на 100 тисяч населення. Найбільший рівень смертності в результаті завершених суїцидів зафіксований у промислових регіонах Східної України (у середньому 33,6 на 100 тисяч населення) і в районах, що постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС (у середньому 34,5 на 100 тис. населення). Зазначимо, що згідно з базою даних Європейського регіонального бюро ВООЗ (2007 р.), Україна стійко входить до групи країн з надвисоким рівнем суїцидальної активності та належить до десятки країн з найвищим рівнем самогубств у світі. А згідно з невтішним прогнозом ВООЗ, у 2020 році в світі відбудеться близько 1,5 млн. таких суїцидальних випадків і ще в 10 – 20 разів більше незакінчених суїцидальних спроб [4].

Підкреслимо, що причини самогубства дуже відрізняються в різних вікових групах. Так, суїциди через кохання без взаємності в підлітків до 16 років складають практично половину від загального числа, а після 25 років ця проблема стає передумовою самогубства набагато рідше. Приголомшує той факт, що за останні десятиріччя число суїцидів серед молоді виросло в 3 рази, і постійно продовжує зростати. При цьому існує пряма залежність між суїцидальними вчинками молоді та суїцидами їх батьків, родичів які втратили соціальний статус («комплекс короля Ліра»).

Найвищі ж показники суїцидальних проявів відмічені серед наркоманів, інвалідів, психічно нездорових молодих людей та алкоголіків, насамперед, через часте несвідоме скоєння самогубства.

У минулому вважали, що майже всі самовбивці є психічно нездоровими людьми. Сьогодні серед науковців є суттєві розбіжності щодо погляду на відхилення в психіці суїцидентів. Цікаві дані наводить Гарвардське дослідження, в ході якого лікарі одержали історії хвороб людей, які скоїли самогубство, і повинні були поставити діагноз. Лікарі не знали, що деякі історії відредаговані – в них інформація про те, що пацієнт убив себе, була відсутня. Все інше лишалося без змін. Результати діагностики помітно відрізнялися: тим особам, в чиїх історіях згадувалося про суїцид, діагноз «Психічне захворювання» був поставлений у 90% випадків, а у відредагованих – лише у 22% [5].

Люди постійно намагаються знайти пояснення «пристрасті до самознищення». Свій варіант пропонував З. Фройд (загально відомо що він помер від передозування морфію, хоча існує думка що його смерть також є актом суїциду, оскільки будучи невиліковно хворим на рак, він ніби то попросив свого учня Макса Шура зробити йому ін'єкцію смертельної дози морфію). З. Фройд вважав, що кожній людині характерний інстинкт смерті, інстинкт Танатосу, який виражається в агресивній, руйнівній поведінці. Ця агресія може бути спрямована або назовні (і тоді з'являються маніяки, вбивці та просто хулігани), або всередину (в такому випадку все зводиться до самогубства) [6, 219].

Натомість К. Г. Юнг вважав, що на суїцидальну поведінку людини впливають її архетипи. Е. Дюркгейм напроти виокремлював соціальні чинники, а А. Коні вже у 1923 році звернув увагу на навіювання суїцидальних настроїв засобами масової інформації, а саме кінематографом [1, 23 – 35]. Дискусія стосовно мотиваційно-психологічних аспектів самогубства не вщухає. Цікаво, але сьогодні цю дискусію між прихильниками та противниками самогубства юридичною мовою можна називати майновим конфліктом через право власності [7, 23]. Вже близько двох з половиною тисячоліть вчені намагаються вирішити цей конфлікт. Найрішучіші захисники суїциду стверджують, що його можливість необхідна для нормального існування людини. Так право людини на добровільну смерть почали захищати ще у Древній Греції (Сократ, Епікур,

філософи-стоїки, Зенон, який у 73 роки спіткнувся, упав і, сприймаючи це, як поклик землі, повісився), а також філософи нового часу. Сьогодні подібні дискусії йдуть навколо права людини на евтоназію.

Мусимо визнати, що проблема самогубства стає все «молодшою», оскільки останнім часом різко зросла кількість суїцидів серед дітей та молоді. Саме тому, сьогодні в першу чергу спеціалісти намагаються розробити програми для дітей та підлітків, які б у якості моделей суїцидальної превенції, наприклад превенції «Рівні профілактики суїциду в освітньому середовищі», сприяли запобіганню самогубств [2].

Першим рівнем моделі суїцидальної превенції в загальноосвітньому просторі повинна стати загальна профілактична робота, мета якої полягає в підвищенні рівня згуртованості дітей у навчальному закладі. Задля цього необхідно створювати спеціальні програми психічного здоров'я, особливу увагу звертаючи на позакласну виховну роботу та взаємодію начального закладу з родинами учнів. Зрозуміло, що задля цього викладачі, психологи, соціальні педагоги повинні вивчити особливості психолого-педагогічного статусу кожної особистості що навчається. Адже без цього неможливо створити ефективну систему психолого-педагогічної підтримки дітей у періоди важких життєвих ситуацій. На цьому етапі усі зусилля повинні бути спрямовані на формування позитивного образу «Я», прищеплення гуманістичних цінностей, формування толерантності, милосердя, ціннісних орієнтацій.

На другому рівні профілактичної роботи виділяються групи суїцидального ризику, здійснюється соціально-психологічний супровід дітей і їх родинами з метою попереджання самогубств. Зрозуміло, що для виявлення дітей, які потребують негайної допомоги, насамперед необхідно провести діагностику суїцидальної поведінки, а потім активно впроваджувати заняття по зняттю стресових станів, корекції проблемної поведінки, підвищення самооцінки, розвитку адекватного відношення до себе.

Отже, основними методами роботи стає супровід дітей та підлітків групи ризику, терапія критичних станів, формування адаптивних стратегій сприяючих позитивному прийняттю себе підлітками. Велике значення необхідно приділити організації та проведенню класних годин, круглих столів, інформуванню. Останнє має велике значення, оскільки підвищення рівня поінформованості про ознаки можливого суїциду, фактори ризику, є

своєрідною профілактичною роботою у напряму руйнації існуючої дезінформації про суїцид і суїцидентів. Але основна увагу приділяється розробці плану дій у випадку спроби самогубства, виявленні ризику повторення суїцидальних спроб.

Вторинна профілактика (третій стадія) має на меті запобігання самогубств, задля чого оцінюється ризик суїцидальних спроб. Звернімо увагу, що оцінка ризику самогубства відбувається за схемою: крайня (учень має засіб здійснення самогубства, має чіткий план), серйозна (є план, але немає знаряддя здійснення самогубства) і помірна (вербалізація наміру при відсутності плану і знарядь самогубства). Зрозуміло, що педагоги, психологи, соціальні педагоги які входять до кризового штабу по запобіганню самогубства на цьому етапі тісно співпрацюють з батьками і відповідними установами психічного здоров'я (психіатричними клініками), куди обов'язково робиться запит допомоги.

Четвертий рівень – рівень третинної профілактики, на якому забезпечується можливість консультацій з психологом задля зниження наслідків і зменшення ймовірності суїцидальних спроб. Це період кропіткої соціально-психологічної реабілітації суїцидентів. Дуже ефективною на цьому етапі є глибинна психотерапевтична корекція, яка забезпечує профілактику появи конфліктно-стресових переживань надалі. До співпраці необхідно залучати медичних психологів і психотерапевтів.

Отже, акцентуючи увагу на основних моментах суїцидальної превенції «Рівні профілактики суїциду в освітньому середовищі» необхідно зазначити, що вона потребує подальшого теоретичного і практичного осмислення. При цьому треба пам'ятати, що надаючи особистості яка зростає і навчається все більших прав і свобод, необхідно навчити її користуватися ними як треба і коли треба, залишаючи при цьому найвищою людською цінністю її життя. Адекватне вирішення проблеми саморуйнівної поведінки та її наслідків у загальнодержавному масштабі сьогодні включає створення Національної програми превенції саморуйнівної поведінки в Україні з подальшим розвитком спеціалізованої суїцидологічної медичної допомоги шляхом створення державної суїцидологічної служби. Потреба вирішення цих проблем визначена у міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 роки, окремим розділом якої визначено заходи, спрямовані на запобігання зростанню самогубств в

Україні, та у Європейській декларації з охорони психічного здоров'я, що була прийнята у 2005 році на Європейській конференції ВООЗ на рівні міністрів охорони здоров'я у Гельсінкі за участю посадовців Міністерства охорони здоров'я України.

Висновки. Отже, намагаючись запобігти появі суїцидальних вчинків, насамперед, необхідно пам'ятати, що суїцидонебезпечні риси особистості стають результатом тривалого неправильного виховання, згубного впливу навколишнього середовища. Симптомами високого суїцидального ризику є посилення тривожності та депресивне маячіння людини. Задля вчасного розпізнання станів, котрі можуть привести до самогубства треба вживати активні профілактичні заходи, а саме: бесіди про самоцінність і сенс життя, про подолання дисфорічних станів, про формування перспективної життєвої стратегії саморозвитку. Необхідно не тільки теоретично визначати пріоритетні шляхи профілактичної роботи, яка повинна охоплювати різноманітні заходи, спрямовані на зниження рівня аутоагресивної активності, а насамперед переходити до активних профілактично-корекційних дій. Отже, ми вважаємо що завжди є вихід із критичних, кризових ситуацій, важливо лише щоб людина намагалася його знайти сама, чи з сторонньою допомогою, адже бездієвість є деструктивною, у плані сприяння поглибленню внутрішніх суїцидальних тенденцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія суїциду : Посібник / За ред. В. П. Москальця. – К. :Академвидав, 2004. – 288 с. (Альма-матер).

2. www.psyolesyatan.ucoz.ru

3. Дюркгейм Э. Самоубийство : социологический этюд. Пер. с фр., – М. : Мысль, 1994.

4. Охорона здоров'я України. – 2008 – № 2. – С. 29 – 33.

5. www.holimed.lviv.ua

6. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – С. 203 – 212.

7. Чхартишвили Г. Писатели и самоубийство. – М. : Новое литературное обозрение, 1999. – 567 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Щербакова, **Я. В. Карпенко**. Самоубийство: поиск выхода или его отсутствие в образовательном пространстве?

В статье рассматриваются причины суицидальных попыток, анализируется динамика увеличения самоубийств. Акцентируется внимание на государственных программах предотвращения суицидальных попыток. Подчеркивается необходимость создания государственных программ направленных на предотвращение детской и юношешкой суицидальности.

***Ключевые слова**: суицид, суицидальная попытка, личность, суицидальное поведение, образование, самоубийство и суицидавльные превенции.*

SUMMARY

I. Scherbakova, Y. Karpenko. Suicide: finding a way ouy or the lack in educational space?

This article discusses the causes of suicide attempts, analyzed the dynamics of suicide increases. The attention is focused on government programs to prevent suicide attempts. Emphasized the need for government programs aimed at preventing infant and yunosheshkoy suicidal.

Key words: suicide, suicide attempts, personality, suicidal behavior, education, suicide prevention and suicide preventipon.

УДК 371.111:376.1–617.751.6–052

Л. В. Юр'єва
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ФУНКЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито зміст функції організації як загальної, цільової та забезпечувальної функції управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу. Зроблено спробу визначення специфіки реалізації функції організації в управлінні сучасним спеціальним загальноосвітнім навчальним закладом.

***Ключові слова**: функція, організація, управління, управлінська діяльність керівника, спеціальний загальноосвітній навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі, що відбувається в Україні, вимагає від керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу виконання ролі не лише професіонала-педагога, але й менеджера-організатора, який відповідає за результати управлінської діяльності.

Розширення функцій спеціального загальноосвітнього навчального закладу, зміни у змісті та умовах його діяльності зумовили значні зміни діяльності його керівника, визначили нагальну потребу в пошуку нових форм і методів організаційно-педагогічної діяльності, спрямованих на вирішення організаційних завдань з метою забезпечення переходу закладу освіти в якісно новий стан. Розв'язання зазначених проблем має важливе значення для забезпечення ефективного функціонування сучасного спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Спеціальний загальноосвітній навчальний заклад є цілісною,

динамічною системою, оптимальне функціонування якої неможливо без її організації. Управлінська діяльність керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу щодо процесу організації за своїм змістом є організаційно-педагогічною. З одного боку, вона є однією з граней суспільних відносин членів колективу спеціального закладу освіти, а з другого боку, є особливим видом управлінської діяльності його керівника та водночас утворює зміст однієї з провідних функцій управління – організації [5, 4].

Аналіз актуальних досліджень. Сутність управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, її критеріальна основа досліджені В. І. Бондарем, Л. І. Даниленко, В. І. Звєрєвою, І. А. Зязюном, В. Г. Кременем, В. Ю. Кричевським, Н. А. Крупеніною, В. І. Масловим, Н. М. Немовою, Н. М. Островерховою, В. С. Пікельною, П. М. Таланчуком, Є. А. Ямбургом та ін.

Концептуальні засади управління спеціальною освітою закладено у працях В. І. Бондара, М. М. Малофєєва, І. Л. Соловйової, Д. С. Шилова та ін. Удосконаленню системи спеціальної освіти присвячені дослідження О. Г. Асмолова, С. Г. Шевченко та ін. Питання управління спеціальними закладами освіти вивчають В. В. Нечипоренко, Є. П. Постовойтов, О. П. Хохліна та ін. Особливості організації навчально-виховного та корекційно-розвиваючого процесів розглянули Л. С. Вавіна, П. П. Дегтяр, О. І. Дячков, В. П. Єрмаков, Н. Д. Шматко та ін.

Розв’язання проблеми управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу в наукових джерелах з управління спеціальною освітою засвідчило, що на теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально ця проблема представлена у працях Н. А. Абрамової, О. Ю. Бражник, Е. М. Макшанцевої, Н. М. Назарової, М. М. Соловйова та ін.

Однак аналіз наукових джерел засвідчив, що питання визначення змісту, структури та організаційно-педагогічного забезпечення управлінської діяльності саме керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу поки що не стало предметом спеціальних дисертаційних досліджень та потребує подальших наукових розвідок.

М**ета статті** – визначити зміст функції організації в управлінській діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Термін «організація» у сучасному

менеджменті тлумачиться по-різному. З одного боку, це форма поєднання людей та їх груп (структура, підприємство, організація) для досягнення конкретних цілей, що є загальними для цього поєднання. З другого боку, організація – це упорядкування діяльності зазначеного вище поєднання людей та їх груп, координація їх діяльності у технічному, економічному, соціально-психологічному та правовому аспектах. Обидві сторони організації є пов'язаними: спеціальний загальноосвітній навчальний заклад як форма поєднання людей та їх груп не може існувати неорганізовано, тому організація є однією з функцій управління [9, 76].

Отже, організація – це колективний соціальний суб'єкт діяльності, соціальна система, яка поєднує людей з певною метою, координує та спрямовує їх діяльність у процесі спільної діяльності.

У теорії управління управлінська діяльність розуміється як вид трудової діяльності, який відокремився у процесі спеціалізації управлінської праці. Управлінська діяльність є різновидом професійної розумової праці, яка спрямована на забезпечення єдності, узгодженості та координації цілеспрямованої діяльності людей, об'єднаних у трудові колективи [7, 124].

Необхідно зауважити, що в різних концепціях управління соціальними системами передбачається набір різноманітних функцій управління, які не є однаковими за значенням. Так, функції управління поділяються на загальні та спеціальні. Функція організації з цієї позиції належить до загальних. Це пояснюється тим, що порівняно з іншими функціями вона є складовою будь-якого процесу управління. Управлінський цикл розглядається через сукупність таких основних функцій, як: ухвалення управлінського рішення, планування, організація та координування діяльності, регулювання, облік та контроль [1, 22]. Саме функції управління розглядаються як конкретні види управлінських робіт, які утворюють циклічний процес.

Універсальний характер функції організації дає можливість її застосування щодо інших функцій управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу. Прикладом застосування функції організації щодо інших функцій управлінської діяльності є такі зв'язки: організація планування, організація контролю, організація аналізу, обліку тощо.

Також функцію організації, на наш погляд, слід розглядати і як забезпечувальну функцію. Саме функція організації покликана створити

умови для діяльності спеціального загальноосвітнього навчального закладу, призначенням якого є виправдання мети його існування, досягнення певних результатів, які мають бути визнані суспільством.

Відомо, що структура управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу розкривається через її види або функції [2, 48]. Отже, функції управління є специфічними видами різних дій, які слід розглядати у двох напрямах: по-перше, з точки зору їх виконавців (керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу), по-друге, з точки зору змісту процесу управління.

Важливою проблемою управління спеціальним загальноосвітнім навчальним закладом є визначення переліку функцій управлінської діяльності його керівника та їх змісту. Процес управління спеціальним загальноосвітнім навчальним закладом вимагає планування діяльності, організації роботи відповідних структур, мотивації (стимулювання) працівників, контролю результатів діяльності всіх структурних підрозділів. Отже, функції управління: прийняття управлінського рішення, планування, організація, мотивація, контроль, оцінювання є головними, оскільки управлінська діяльність здійснюється шляхом послідовного їх застосування.

Уважаємо за потрібне виокремлення спеціальних функцій управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, а саме: рефлексивно-корекційної (здійснення переводу системи управління у якісно новий стан), мобілізаційної – функції активізації адміністрації, функціональних служб, методичних об’єднань на вирішення цілей організації.

Незаперечним є те, що кожна з управлінських функцій характеризується відповідними цілями. Таким чином, організаційно-педагогічні функції (виробничі) можна віднести до категорії цільових функцій [3, 62].

Зазначимо, що організаційно-педагогічна діяльність – це процес, за допомогою якого керівник усуває невизначеність, безладдя, плутанину та конфлікти між людьми щодо роботи або повноважень і створює середовище, придатне для їх спільної діяльності.

Отже, організація, як функція управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу, по-перше, координує завдання та взаємовідносини працівників, по-друге, є процесом

створення структури спеціального закладу освіти.

До складових організаційно-педагогічної діяльності входить:

а) розподіл праці – розподіл загальної роботи в організації на окремі складові частини, достатні для виконання окремим робітником відповідно до його кваліфікації та здібностей;

б) групування робіт та видів діяльності у певні блоки (групи, кафедри), тобто департаменталізація;

в) підпорядкування кожної такої групи керівникові, який отримує необхідні повноваження (делегування повноважень);

г) встановлення діапазону контролю;

д) забезпечення вертикальної та горизонтальної координації робіт та видів діяльності (створення механізмів координації).

Організація в системі внутрішньошкільного управління визначає місце та призначення кожного члена колективу закладу освіти у процесі досягнення поставленої мети. Таким чином, функція управління «організація» полягає у встановленні постійних і тимчасових взаємовідносин між підрозділами спеціального закладу освіти, визначенні порядку та умов його діяльності. Ця функція реалізується через адміністративно-організаційне та оперативне управління.

Ми поділяємо думку В. І. Звєрєвої щодо визначення організаційно-педагогічної діяльності як особливого, специфічного виду управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу, спрямованої на вирішення завдань організації [5, 5]. Реалізація зазначеного виду діяльності передбачає такі дії: керівництво та підпорядкування, спеціалізація та кооперація в діяльності виконавців, розподіл функцій та обов'язків між виконавцями, створення організаційної структури з чітким визначенням підпорядкування (за вертикаллю) та координації взаємодії виконавців (за горизонталлю). На наш погляд, вищезазначені дії доцільно розширити раціональною організацією праці керівника спеціального закладу освіти та самооцінкою результативності.

Окреслимо алгоритм реалізації функції організації:

- визначення цілей, завдань та особливостей спільної діяльності членів організації;

- виявлення потреби в ресурсах для здійснення цілей та забезпечення безперебійного постачання цими ресурсами;

- встановлення послідовності дій виконавців, тривалості та контрольних термінів їх виконання;
- вибір способів здійснення необхідних дій та взаємодій людей для досягнення цілей;
- встановлення між членами організації необхідних організаційних відносин (координації);
- створення відповідної мотивації у членів організації до досягнення встановлених цілей.

Організаційно-педагогічна діяльність керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу, як один з видів управлінської діяльності, підпорядковується певним закономірностям, що дозволяють її будувати на науковій основі, яка передбачає: формулювання мети та завдань, добір засобів для їх реалізації, добір та підготовку виконавців, прогнозування результатів та можливих проблем, визначення організаційних відносин, обґрунтування технологічних сторін, оцінку результатів.

Розглянемо фактори, які впливають на ефективність та результативність організаційно-педагогічної діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу. До їх належать: знання потенційних можливостей кожного члена колективу навчального закладу, оптимальний розподіл функціональних обов'язків між адміністрацією, раціональна організація праці керівника спеціального закладу освіти, самооцінка результативності та подальше коригування.

Подана схема демонструє специфіку реалізації функції організації в управлінні сучасним спеціальним загальноосвітнім навчальним закладом з розширенням сфер діяльності підсистем – керуючих і керованих, необхідність збільшення обсягу інформації з метою раціонального функціонування всієї цілісної системи (Рис. 1.1).

Ключовим моментом реалізації функції організації є процес організації взаємодії між підлеглими. Серед принципів ефективної організації взаємодії є такі: спеціалізація виконавців, кількісна та якісна пропорційність складових, які утворюють систему, паралельність дій, ритмічність діяльності [8, 15].

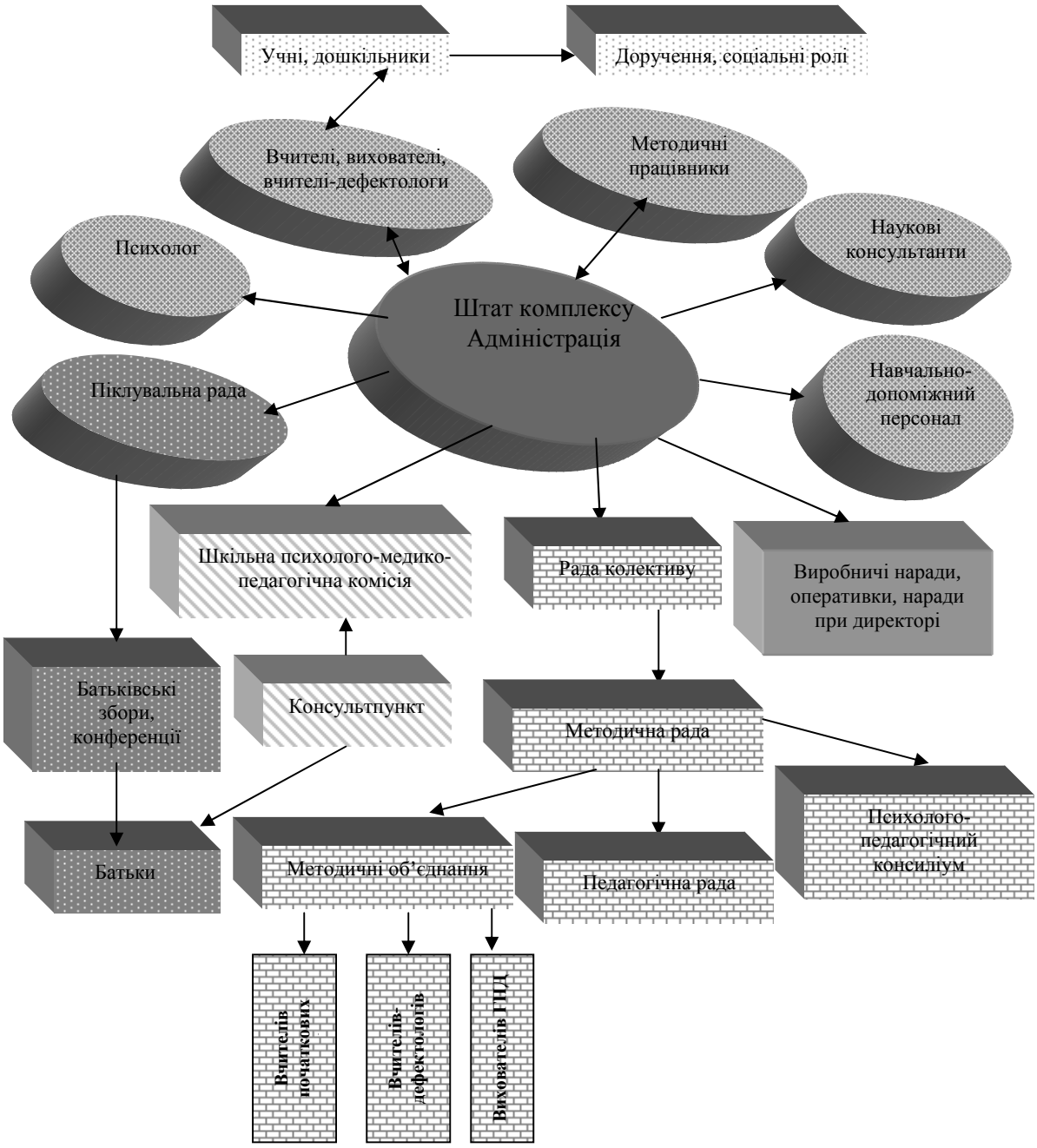

Рис. 1.1. Реалізація функції організації в управлінні спеціальним загальноосвітнім навчальним закладом.

Функція організації управління перетворюється шляхом розробки процесів поєднання вертикального, горизонтального управління і самоуправління. Це можна здійснити через встановлення оптимального співвідношення зовнішнього управління та самоорганізації керованої системи. Таке перетворення передбачає знання мотивів, потреб, інтересів і цінностей людини, вміння забезпечувати умови для створення певної мотиваційної сфери, кооперацію дій керівника і підлеглих (учителя та учнів, адміністрації і вчителів та ін.) [4, 77].

Необхідною умовою успішної реалізації зазначеної функції є врахування локальних принципів організації:

- принцип мети (організація та її підрозділи працюють заради досягнення загальної мети);
- принцип стійкості (забезпечення стабільності системи управління, яка не підлягає докорінним змінам під впливом внутрішнього та зовнішнього середовища);
- безперервного вдосконалення (постійна систематична організаційна робота з удосконалення процесу організації та реалізації управлінських рішень);
- принцип обсягу контролю (кожний заступник в змозі проконтролювати роботу обмеженої кількості підлеглих);
- особистої відповідальності керівника за дії підлеглих;
- принцип відповідності відповідальності наданим повноваженням;
- пріоритету функцій (управлінська функція утворює орган управління, а не навпаки);
- принцип комбінування (раціональне поєднання централізму та самостійності).

Організаційно-педагогічна діяльність керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу реалізується через організаційні форми управлінської діяльності, а саме: педагогічна рада, рада колективу, методична рада, методичні об'єднання, творча група, наради при директорі, оперативки, психолого-медико-педагогічний консиліум, шкільна медико-психолого-педагогічна комісія [6, 93].

Педагогічна рада функціонує як орган не тільки розгляду, але й вирішення життєво важливих для спеціального навчального закладу питань. Педрада виконує своє призначення тільки тоді, коли на її засіданнях обговорюються педагогічні та методичні знахідки кожного педагога, аналізуються педагогічні дії. Саме педагогічна рада покликана прогнозувати розвиток педагогічного колективу. Головою педагогічної ради є керівник спеціального загальноосвітнього навчального закладу, який здійснює керівництво з її організації, підготовки та проведення.

По-перше, він контролює, щоб кожне засідання педагогічної ради сприяло вдосконаленню навчально-виховної роботи з дітьми, впровадженню в практику роботи педагогів досягнень психолого-педагогічної науки, інноваційних технологій, передового педагогічного досвіду, підвищенню

педагогічної майстерності, їхньої творчої активності. По-друге, стежить за тим, щоб тематика засідань педагогічних рад відповідала пріоритетним завданням, основним напрямам і принципам діяльності закладу, директивним документам Міністерства освіти і науки України, місцевих та обласних управлінь освіти і науки, аналізу роботи закладу за минулий навчальний рік. По-третє, регулює періодичність проведення педагогічних рад. Визначає форми проведення педагогічних рад.

Під час планування педагогічних рад необхідним є врахування актуальності тематики, наступності питань, що розглядалися в попередні роки, забезпечення зв'язку із сучасністю.

Як пропедевтична робота керівник спеціального загальноосвітнього навчального закладу та адміністрація проводять систематичні спостереження за педагогічним процесом відповідно до теми чергової педагогічної ради, що дає конкретні уявлення про роботу кожного педагогічного працівника, можливість орієнтуватися у питаннях, які обговорюватимуться, залучати до активної участі всіх присутніх та ухвалювати рішення.

Відповідно до Статуту спеціального загальноосвітнього навчального закладу вищим органом громадського врядування у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі є загальні збори колективу та обрана ними рада. Загальні збори колективу визначають основні напрями розвитку та вдосконалення роботи комплексу, розглядають питання навчально-виховної, методичної та фінансово-господарської діяльності закладу, ухвалюють рішення щодо заохочення творчих педагогів, обговорюють та приймають Правила внутрішнього трудового розпорядку навчального закладу на поточний рік. Їх виконання контролюється адміністрацією.

Рада колективу спеціального загальноосвітнього навчального закладу здійснює контроль за роботою закладу, розглядає організаційні та методичні питання, допомагає адміністрації в управлінні, сприяє вдосконаленню лікувально-реабілітаційної роботи, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності, погоджує річний план та режим роботи закладу освіти. Рада збирається двічі на рік. Перший раз – на початку навчального року, коли визначаються головні завдання на рік, другий раз – у кінці року, коли ввідбувається підбиття підсумків.

Наради при директорі посідають особливе місце у процесі організації педагогічної діяльності. Їх мета – корекція окремих аспектів навчально-виховного та корекційно-розвиваючого процесів та управління ними. Як правило, участь у нарадах беруть ті посадові особи, які несуть відповідальність за коло питань, що подані для обговорення. Не зважаючи на те, що наради при директорі мають різноманітну тематичну спрямованість, усі вони орієнтовані на реалізацію однієї з провідних цілей – організацію діяльності колективу спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Оперативні інформаційні наради є необхідною формою організації навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесів у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі, їх тематика та зміст визначаються реальною ситуацією.

Після реалізації функції організації можуть виникнути певні невідповідності між елементами створеної системи або механізму досягнення цілей. У цих випадках постає необхідність, по-перше, уточнити характер дій виконавців, зробити їх більш узгодженими, гармонійними та ефективними, по-друге, усунути відхилення від заданого організацією режиму функціонування системи.

Висновки. Таким чином, організація, як функція управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу, має фундаментальний характер, оскільки її призначенням є упорядкування сукупності елементів, процесів, ситуацій, діяльності окремих людей, установлення їх взаємозв’язку для досягнення мети діяльності спеціального закладу освіти. Під час реалізації цієї функції керівник вирішує важливі завдання. У процесі реалізації функції організації відбувається створення організаційної структури спеціального загальноосвітнього навчального закладу з чітким визначенням підпорядкування (за вертикаллю) та координації взаємодії виконавців (за горизонталлю). Але для того щоб управлінська діяльність керівника спеціального закладу освіти була дієвою, необхідно встановити обсяг функції організації, тобто ту сукупність функціонально відокремлених робіт, які є пріоритетними в конкретному спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі.

Зазначимо, що поданий матеріал не претендує на повноту та завершеність у розкритті вищеозначеної проблеми. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо розробку організаційно-педагогічного

забезпечення управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / Владимир Иванович Бондарь. – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с.

2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи / Л. І. Даниленко // Освіта і управління. – 1998. – № 1. – С. 48 – 52.

3. Дмитриев С. А. Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение / Дмитриев С. А., Пинчук И. И., Трайнев В. А. – М. : Дашков и К◦, 2008 – 268 с.

4. Єльникова Г. В. Функції управління загальною середньою освітою / Г. В. Єльникова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2000. – № 2 (12). – С. 76 – 79.

5. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. – М. : Новая школа, 1992. – 114 с.

6. Ляскало В. И. Интегративная образовательная система компенсирующего обучения в комплексе «Детский сад – начальная школа» : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Ляскало Валентина Ивановна. – Ростов-на-Дону., 2003. – 296 с.

7. Основы управления специальным образованием / [Малофеев Н. Н., Макшанцева Э. Н., Назарова Н. М. и др.] ; под ред. Д. С. Шилова. – М. : Академия, 2001. – 336 с.

8. Ситников Д. В. Организационно-управленческие основы развития школы / Д. В. Ситников, М. И. Ситникова. – Белгород : Изд-во Белгородского обл. науч.-метод. центра содерж. образов., 1999. – 160 с.

9. Щербина В. В. Социальные теории организации / В. В. Щербина. – М. : ИНФРА – М., 2001. – 256 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Юрьева. Функция организации в управленческой деятельности руководителя специального общеобразовательного учебного учреждения как педагогическая проблема.

В статье раскрыто содержание функции организации как общей, целевой и обеспечивающей функции управленческой деятельности руководителя специального общеобразовательного ученого учреждения. Сделана попытка определения специфики реализации функции организации в управлении современным специальным общеобразовательным учебным учреждением.

***Ключевые слова**: функция, организация, управление, управленческая деятельность руководителя, специальное общеобразовательное учебное учреждение.*

SUMMARY

L. Yureva. The function of organization in the management of the special secondary educational establishment as the pedagogical problem.

The content of the function of organization as the main function in the management of the special secondary educational establishment is under review. The special features of the realization of the function of organization in the management of the modern special secondary educational establishment are underlined.

Key words: function, organization, management, secondary educational establishment.

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 371.134:62

І. О. Бардус
Бердянський державний
педагогічний університет

ІНЖЕНЕРНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

У статті досліджується професійне мислення інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Висвітлено результати дослідження рівня сформованості технічного та логічного мислення студентів. Наведено можливі методи розвитку професійного мислення студентів засобами фізики.

***Ключові слова**: професійне мислення, розвиток мислення, логічне мислення, технічне мислення, інженер-педагог, фізика, проблемне навчання, активне навчання.*

Постановка проблеми. Одна з основних вимог до вищої освіти – вимога її сучасності, що включає в себе уявлення про те, якою має бути сучасна людина, людина-професіонал, яке її призначення, роль у суспільстві, яке замовлення на її освіту, які очікування від освіти в самої людини, суспільства. Освіта все більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. На сучасному етапі розвитку освітнього простору в Україні виникла гостра необхідність орієнтації змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутнього спеціаліста, що максимально було б спрямовано на професійне вдосконалення під час фахової підготовки.

Сьогодні особливого значення набуває проблема підготовки фахівців у галузі комп'ютерних технологій та систем, спеціалістів здатних створювати нове або вдосконалювати раніше створене, особистостей, які вміють мислити абстрактно та незалежно, здібних до самоосвіти в умовах постійного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. У свою чергу це вимагає формування в майбутніх інженерів педагогів комп'ютерного профілю професійного мислення.

Оскільки фізика є науковою базою більшості загальнотехнічних

дисциплін, ми вважаємо за доцільне розглянути формування професійного мислення майбутніх інженерів-педагогів саме в процесі вивчення цієї навчальної дисципліни, що дозволить закласти основи високого професіоналізму студентів у майбутній професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки фахівців розглядається багатьма авторами (А. Авдієвський, В. Андрущенко, Л. Барановська, І. Бех, Н. Бібік, А. Гуржій, М. Дяченко, М. Жалдак, І. Зязюн, Л. Каніщенко, В. Кремень, О. Ляшенко, О Максименко, Б. Мокін, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, П. Таланчук, Г. Філіпчук, Г. Шиханцов та ін.), які досліджують структуру та психолого-педагогічні особливості навчання і професійної діяльності фахівців різних спеціальностей.

Великий внесок у дослідження особистості інженера-педагога зробили такі відомі педагоги як: В. Андронов, О. Артюх, А. Ашеров, Е. Зєєр, Г. Карпова, О. Коваленко, В. Ледньов. В їх працях розглянуті особливості професійної діяльності, професійного мислення, професійні якості інженера-педагога, методика навчання.

Дослідженням природи професійного мислення займались такі відомі діячі педагогіки як: В. Андронов, Е. Зєєр, О. Коваленко, А. Лавров, З. Решетова.

Розв’язанню проблеми розвитку мислення при навчанні дисциплін природничо-наукового циклу присвячені праці відомих методистів: П. Атаманчука (керування навчально-пізнавальною діяльністю, спрямоване на розвиток творчої індивідуальності), О. Бугайова (науковий метод пізнання), С. Гончаренка (формування наукового світогляду), А. Давидьона (розвиток творчих здібностей), Н. Звєрєвої (природничо-наукове мислення), Б. Кремінського (науковий стиль мислення), О. Ляшенка (понятійне мислення), А. Павленка (мислення в процесі розв'язування й складання фізичних задач), В. Разумовського (циклічність наукового пізнання) та інших.

Пропоновані авторами методики потребують урахування сучасних умов та відповідних доповнень у контексті професійної спрямованості навчання.

Як бачимо, було розглянуто багато питань підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей, але актуальною залишається проблема формування, професійного мислення майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю.

Мета статті – дослідження рівня сформованості інженерної компоненти професійного мислення студентів, визначення можливих методів подальшого його розвитку засобами фізики.

Виклад основного матеріалу. За словами А. Ашерова, Е. Зєєра та О. Коваленко інженер-педагог як особистість має володіти добре розвинутим технічним, логічним, нестандартним мисленням, просторовою уявою, уявленням, технічною пам'яттю, конструкторсько-технологічними здібностями, бути самостійним, здатним до самовдосконалення та самоаналізу, вміти застосовувати теоретичні знання на практиці, перетворювати наукові результати в діяльність [2, 24].

Перелічені вище якості об'єднуються однією інтегральною якістю – професійним мисленням. Коли мова йде про професійне мислення, відзначає З. Решетова, інтуїтивно маються на увазі деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно й оригінально вирішувати як ординарні, так і не ординарні завдання в певній предметній галузі [7].

Професійне мислення інженера-педагога, на думку В. Андронова, Е. Зєєра та О. Коваленко складається з двох компонентів: педагогічного й інженерного мислення. Під професійно-педагогічним мисленням вони розуміють специфічну розумову діяльність педагога, що забезпечує найбільш ефективне розв'язання конкретних педагогічних задач [1, 55].

Структура інженерного мислення складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: творчого, теоретичного (образного), практичного [5]. У процесі професійного мислення здійснюється розв'язання науково-технічних задач за допомогою розумових операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстракція та узагальнення [4; 11].

Теоретичне мислення – мислення на основі теоретичних роздумів та умовиводів [8, 358]. При теоретичному (образному) мисленні матеріалом, який використовує людина для розв'язання завдань, є не поняття, судження чи умовиводи, а образи. Вони або безпосередньо вивільняються з пам'яті, або творчо відтворюються уявою. Під час розв'язання мислених задач відповідні образи розумово перетворюються так, щоб людина в результаті маніпулювання ними змогла безпосередньо розгледіти розв'язання задачі, яка її цікавить.

В ході професійної діяльності зустрічаються такі елементарні завдання, для розв'язання яких потрібно лише зорієнтуватися в даній ситуації. У таких випадках практичне мислення, тобто мислення, що включене в практичну діяльність і спрямоване безпосередньо на вирішення часткових практичних завдань, набуває форми наочно-дієвого мислення. Наочно-дієве мислення – це елементарна форма практичного мислення, спрямованого на розв'язання елементарних практичних завдань [8].

Практичне мислення, прямо включене в практичну діяльність фахівця в галузі комп'ютерних технологій та систем, пов'язане із цілісним баченням ситуації, прогнозуванням її змін, з постановкою цілей, виробленням планів, проектів, що нерідко розгортається в умовах твердого дефіциту часу, інформації, що супроводжується "чуттям" ситуації.

Розв'язання конструкторських та технологічних завдань в основному вимагає актуалізації алгоритмічного, репродуктивного мислення [3, 134], тобто мислення, яке відтворює певні способи, прийоми професійної діяльності за зразком.

Певний клас інженерних завдань (раціоналізаторських і винахідницьких) вимагає творчого мислення. Творче мислення передбачає вихід за межі вихідних даних, знаходження нових зв'язків і відношень між об'єктами, широку мобілізацію досвіду та знань, що характеризуються створенням нового продукту новоутворень у самій пізнавальній діяльності з його створення [7, 3 – 10].

Інженерне мислення характеризується ще й тим, що, усвідомлено й цілеспрямовано сгенерувавши ідею, суб'єкт відчуває потребу в її конструкторському пророблені, тобто втіленні ідеї в реальний проект нової техніки, технології.

Основним завданням підготовки майбутніх інженерів-педагогів є формування в них творчого інженерного мислення, для чого, крім здатності свідомо цілеспрямовано генерувати нестандартні технічні ідеї, необхідно опанувати методологією творчості для того, щоб оптимально використовувати базу загальнонаукових і спеціально-професійних знань у галузі технології та конструювання електронно-обчислювальних машин [9, 26]. За допомогою продуктивного, творчого мислення, ставляться проблеми, виявляються нові стратегії, що забезпечують ефективність праці, відбувається протистояння екстремальним ситуаціям.

Будь-який тип мислення здійснюється в узагальнених, абстрактних поняттях, і у будь-яке мислення включаються наочні чуттєві образи, поняття і образ-уявлення подані в ньому в нерозривній єдності. Людина не може мислити лише в поняттях без уявлення, у відриві від чуттєвої наочності; вона не може також мислити одними лише чуттєво-наочними образами, без понять. Тому не можна говорити про наочне і про понятійне мислення як про зовнішні протилежності. Єдність наочного образу-уявлення і поняття здійснюється в ньому переважно у формі загального поняття [8]. За допомогою наочно-образного мислення інженер-педагог уявляє майбутню ситуацію та всі можливі наслідки змін у ній, які він може одержати в результаті своєї професійної діяльності.

Як вже було зазначено вище, інженер-педагог має володіти добре розвинутим логічним та технічним мисленням.

Логічне мислення протікає на основі понять з малою кількістю образів, та функціонує на основі мовних засобів і включає виражені етапи розумових операцій, представлені у свідомості людини [9, 3 – 10].

Визначальною особливістю технічного мислення є здатність передбачати застосування тих або інших явищ на практиці, уміння втілювати наукові ідеї в технічні схеми, моделі, конструкції.

Всі види мислення виступають в єдності, переважання того або іншого у діяльності залежить від завдань, досвіду, знань, індивідуальних особливостей, інтересів і віку людини [9, 3 – 10]. Теоретичне і практичне мислення фактично функціонують одночасно. Інженерам-педагогам, робота яких пов’язана зі складною технікою, необхідно мати високорозвинене технічне мислення.

Для перевірки розвитку технічного та логічного мислення ми провели тестування серед студентів першого курсу факультету комп’ютерних технологій та систем Бердянського державного педагогічного університету.

Для діагностики технічних здібностей нами була використана методика Беннета (Тест механічної тямущості), що складається з 70 нескладних фізико-технічних завдань, велика частина яких подається у вигляді малюнків. До кожного питання (малюнку) тесту пропонується три варіанти відповіді, з яких тільки один є правильним. Метою тесту є виявлення рівня розвитку загальнотехнічних здібностей студентів.

Зі 105 опитаних 67% студентів за п’яти рівневою шкалою мають дуже високий рівень технічних здібностей, 13% – високий рівень, середній рівень показали 9% респондентів осіб, 8% – низький і дуже низький – 3% (рис. 1). Тестування також показало, що у двох студентів виняткова технічна тямущість – вони дали 67 та 68 правильних відповідей із 70.

За допомогою методики Равена («Тест зростаючої складності») ми виявили також рівень розвитку логічного мислення зазначеної вище групи студентів. Їм були запропоновані малюнки з фігурами, пов'язаними між собою певною залежністю. Однієї фігури не діставало, а внизу вона містилася серед 6-8 інших фігур. Завданням студентів було встановити закономірність, яка пов'язує між собою фігури на малюнку, і в бланку відповідей вказати номер шуканої фігури з пропонованих варіантів.

Переважна більшість опитаних (64%) показали середній рівень розвитку логічного мислення. Високий рівень мають 12% студентів, низький – 20%, дуже низький – 4%, дуже високого рівня не показав жоден.

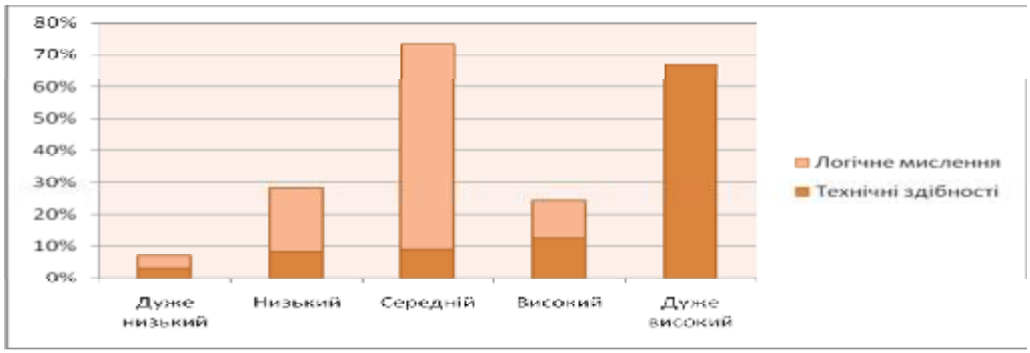

Рис. 1. Порівняльна діаграма рівня розвитку технічного та логічного мислення студентів першого курсу факультету комп’ютерних технологій та систем.

Порівнявши результати тестування, ми виявили, що переважна більшість опитаних має середній та низький рівень логічного мислення (64% і 20% відповідно) (рис. 1). На нашу думку це пов’язано, по-перше, з недостатньою підготовкою з математики та фізики в загальноосвітніх навчальних закладах, і, по-друге, з індивідуальними особливостями студентів.

На нашу думку, подальший розвиток логічного та технічного мислення студентів доцільно здійснювати вже з першого року навчання в ході викладання навчальної дисципліни «Загальна фізика», на навчальному матеріалі якої можна проілюструвати логічні операції розумового процесу. За словами О. Коваленко та А. Усової розвиток

мислення передбачає оволодіння студентами усіма операціями, з яких складається розумовий процес (аналіз, синтез, порівняння, ділення, абстрагування, узагальнення), і формами мислення (поняття, судження, умовивід) [10, 3 – 10; 3, 227]. Це означає, що в процесі навчання фізики необхідно створювати ситуації, які вимагають від студентів виконання цих розумових операцій і форм мислення.

Ми вважаємо, що одними з найбільш ефективних методів навчання, які забезпечують формування професійного мислення інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, є активні та проблемні методи навчання.

Під методами активного навчання ми розуміємо сукупність способів організації і управління навчально-педагогічної діяльності, які припускають: примусову активізацію мислення і поведінки студентів під час навчання, самостійне відпрацювання рішень студентами в умовах підвищеної мотивації і емоційності, постійну взаємодію викладача та студентів за допомогою прямих і зворотних зв'язків.

Проблемне навчання – це система навчання, що передбачає створення в навчально-педагогічному процесі умов, за яких студент засвоює знання і вміння шляхом проблемних ситуацій та оволодіння способами їх вирішення. Проблемне навчання передбачає послідовні й цілеспрямовані пізнавальні завдання, які студенти розв'язують під керівництвом викладача та активно засвоюють нові знання.

Висновки. Професійне мислення інженерів-педагогів комп'ютерного профілю має складну структуру, всі компоненти якої взаємопов'язані. Цю особливість необхідно враховувати в процесі вивчення загальної фізики, добираючи такі методи навчання, які забезпечать повноцінний розвиток усіх компонент професійного мислення майбутніх інженерів-педагогів. Найбільш доцільно, на нашу думку, для формування технічного та логічного мислення студентів застосовувати елементи проблемного навчання, комбінуючи їх з методами активного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронов В. П. Психологические особенности формирования профессионального мышления инженера-педагога / В. П. Андронов // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: Сборник научных трудов Свердловского инженерно-педагогического института. – Свердловск, 1988. – 120 с.

2. Ашеров А. Т. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю: Навчальний посібник / А. Т. Ашеров, О. Е. Коваленко, С. Ф. Артюх. – Харків : УІПА, 2005. – 224 с.

3. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения. Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образований / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

4. Кудрявцев Т. В. Особенности технического мышления и некоторые пути его развития. (Глава V, Особенности технического мышления) / Т. В. Кудрявцев. // Вопросы профессиональной педагогики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Выс. шк., 1968. – 215 с.

5. Кудрявцев Т. В. О структурных компонентах технического мышления / Т. В. Кудрявцев, Ю. А. Концевой // Вопросы психологии. – М., 1976. – № 1. – С. 55 – 64.

6. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.

7. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : МГУ, 1985. – 207 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – СПб : «Питер», 2000 – 712 с.

9. Сазонова З. С. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования: Учебное пособие / З. С. Сазонова, Н. В. Чечеткина. – М. : Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет), 2007. – 195 с.

10. Усова А. В. Развитие мышления в процессе обучения / А. В. Усова // Развитие мышления в процессе обучения физике : Сборник научных трудов / Под ред. С. А. Суровикиной. – Омск : «Академия», 2004. – 80 с.

11. Шубас М. Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс / М. Л. Шубас. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 173 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Бардус. Инженерное мышление как составляющая личности будущего инженера-педагога.

В статье исследуется профессиональное мышление инженеров-педагогов компьютерного профиля. Описано результаты исследования уровня сформированности технического и логического мышления студентов. Приведены возможные методы развития профессионального мышления студентов средствами физики.

***Ключевые слова**: профессиональное мышление, развитие мышления, логическое мышление, техническое мышление, инженер-педагог, физика, проблемное обучение, активное обучение.*

SUMMARY

I. Bardus. Engineering thinking as component of personality of future engineer-pedagogue.

The article is devoted to professional thinking of engineer-pedagogues of computer profile. Results of investigation of level of technical and logical thinking of students were described. Possible methods of progressing of professional thinking of students by physics means were presented.

Key words: professional thinking, progress of thinking, logical thinking, technical thinking, engineer-pedagogue, physics, problem studying, active studying.

УДК 378.937

Л. В.-В. Вєйландє
Одеський національний
університет ім. І. І. Мечникова

ДИДАКТИЧНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається термін «педагогічна технологія», визначаються компоненти педагогічної технології та принципи дидактичного конструювання, аналізуються можливості дидактичного конструювання індивідуально-орієнтовних технологій навчання студентів педагогічним дисциплінам.

***Ключові слова**: дидактика вищої школи, технології навчання, студент, дидактичне конструювання, принципи дидактичного конструювання, педагогічна технологія.*

Постановка проблеми. У загальноприйнятому розумінні термін «технологія» використовується стосовно виробництва (хімічного, машинобудівного, та ін.) та пов'язаний зі способами впливу на матеріал з метою отримання продукції. Однак ці ж джерела визначають, що технологія – термін який може збагатити вчення про майстерність, навички та мистецтво навчання. Спроби вчених та практиків знайти єдиний підхід, який здатен синтезувати, інтегрувати широку різноманітність форм та методів, моделей навчального процесу, призвели до вивчення можливостей конструювання навчального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Термін «педагогічні технології» вперше з'явився на сторінках періодичних видань розвинутих країн (США, Франція, Англія, Японія та інші) на початку 60-х років XX століття. Аналіз зарубіжних досліджень свідчить, що «педагогічна технологія» трактується як:

- процес (С. Гібсон, К. Зілбер, Б. Скінер, Т. Сакамото та інші);
- галузь знання (П. Мітчелл, С. Ведемеєр та інші);
- використання систем, засобів для покращення навчального процесу (А. Андерсон, М. Кларк, Американська комісія з технологій навчання, Паризький глосарій технологій навчання);
- засіб організації педагогічної діяльності (М. Жиллет. П. Мітчелл, Т. Сакамото, В. Хаг).

Зв'язок технології з освітою вказує на гуманізацію технологічного підходу, реалізація якого спрямована на зміну особистості (навчання, виховання).

У радянській педагогічній літературі 70-х років термін «педагогічна

технологія» з'явився в зв'язку з масовим впровадженням технічних засобів навчання у освітній процес. Технологія навчання трактувалася як системне конструювання навчального процесу, виходячи з заданих, вихідних освітніх засобів, цілей та змісту навчання. Але при такому підході ігнорувалася особистість учня. Цей недолік зміг подолати В. П. Беспалько, який визначив головним у педагогічній технології «опис – проектування процесу формування особистості учня, який гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності вчителя» [1]. Поступово уточнювалися структурні компоненти педагогічної технології, сутність якої Н. Ф. Тализіна звела до найбільш раціональних засобів досягнення цілей навчання. При цьому навчальний процес розглядався як цілісна система, у якій неможна обмежуватися аналізом окремих складових її частин.

Деякі дослідники розглядали поняття «педагогічна технологія» у тісному зв'язку з поняттями «навчальний процес», «педагогічна техніка».

Б. Т. Ліхачьов під педагогічною технологією розуміє сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний добір та компоновку форм, методів, засобів, прийомів навчання [4].

Б. В. Гарчьов досліджує відмінності поняття «навчальна технологія» та «педагогічна технологія»: «Педагогічна технологія дуже широке поняття, воно включає в себе й навчальну технологію, технологію виховання» [6]. Дослідник відмічає два взаємопов'язаних напрями: технологія викладання та технологія навчання.

М. В. Кларін пов'язує специфіку педагогічної технології з конструюванням та здійсненням навчального процесу. Серед компонентів технологічного підходу до навчання автор виділяє: визначення цілей, сувору орієнтацію навчального процесу на навчальні цілі, орієнтацію навчальних цілей та процесу на гарантоване досягнення результату, оцінку результатів та корекцію навчального процесу, заключну оцінку результатів.

Г. К. Селевко враховує, що поняття «педагогічна технологія» може бути представлено такими аспектами, як науковий, процесуально-описовий та процесуально-діяльнісний.

Аналіз сучасних досліджень проблеми педагогічних технологій дозволяє зробити висновок, що педагогічна технологія на сучасному етапі функціонує і у якості науки, яка досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і у якості системи, засобів, принципів та регуляторів, що

використовуються у навчанні, та також в якості реального процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. У нашому досліджені ми додержувалися такого визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія – це комплексний, полісистемний засіб аналізу суб'єктивних (особистісних, міжособистісних, внутрігрупових, міжгрупових, ціннісно-орієнтованих відносин суб'єктів освітньої діяльності) та об'єктивних (цілі, завдання, зміст, принципи, форми та методи викладання, навчання та учіння) факторів, які є рефлексивними засобами оцінки педагогічної ситуації (педагогічного факту), педагогічного проектування, відправними моментами реалізації плану, узагальнення, систематизації одержаного результату та основою для наступного прогнозування розвитку освітнього процесу» [2]. Індивідуально-орієнтована технологія навчання враховує індивідуальні, вікові та полорольові особливості студентів й спрямована на їх саморозвиток та самоактуалізацію.

Педагогічна технологія має чотири компоненти:

- діагностику виділених головних факторів;
- методику, побудовану з урахуванням результатів діагностики;
- засоби інтенсифікації навчання;
- оцінку результатів.

В основі технології навчання лежать чітко визначені навчальні цілі (чому та для чого?). Це дидактична система, основою якої є структура, що дозволяє оптимізувати навчальний матеріал, раціонально дозувати знання та вміння, які підлягають засвоєнню, економити час учнів та викладачів. З цього розуміння виходить, що педагогічна технологія займається цільовим проектуванням процесу формування особистості засобами оптимізації навчального матеріалу, який гарантує педагогічний успіх. Специфічні риси технології навчання – розробка діагностично визначених цілей навчання; орієнтація усіх навчальних процедур; оперативний зворотній зав'язок; оцінка поточних та підсумкових результатів; відтворюваність навчальних процедур.

Для досягнення результатів заданого рівня навчання необхідно цілі ставити діагностично, тобто визначати їх через результати, які відображені в діях студентів, які можна заміряти та оцінити: розуміє, засвоїв, використовує та інше. Таким чином, дії студентів будуть витупати в якості критерія досягнення кожної конкретної цілі, як часного прояву загальної. У цьому зв'язку індентифікуєма мета представляє собою не абсолютну

характеристику бажаного результату, а її приблизний, максимально досягнений варіант.

На рівні цілеутворення гнучкість проявляється у використанні інформації про НПД студентів з педагогіки як одного з компонентів цілеутворення. Викладач коректує ціль студента, формує, таким чином, загальну мету. Така гнучкість технології визначення цілі дозволяє взаємодію, співпрацю викладача та студента вже на початковому етапі навчання, що запобігає протиріччям між цілями суб'єктів даного процесу та переводить об'єкт виховання у статус його суб'єкта; мета у такому разі виступає як засіб взаємодії двох суб'єктів (викладача та студента).

Особистість студента розглядається як частина технології, тому характеристика майбутнього вчителя включає у себе такі компоненти: професійна компетентність, знання основ наук людинознавчого напряму (педагогіка, психологія, філософія та інші), широкий кругозір та ерудиція, здатність приймати педагогічно обумовлені рішення.

Будь-яка професійна діяльність може характеризуватися як кваліфікована за умовами постійного аналізу, осмислення та оцінки з боку суб'єкта. Контрольно-оцінний компонент НПД включає в себе оволодіння діями контролю та оцінки, вміннями здійснювати їх без допомоги викладача, що перетворює студента у дійсного суб'єкта НПД. Вміння виконувати контрольні дії ключ до вирішення проблем навчання студентів, самовиховання, самонавчання, самооцінки [1].

У нашому досліджені на основі аналізу літератури ми виділили такі критерії оптимальності педагогічної технології:

- критерії, які визначають структурну приналежність якогось педагогічного феномену до технології навчання (діагностичність цілі, системність комплексу педагогічних засобів, жорстка детермінованість системи засобів, оптимальність, визначеність результатів);
- критерії, які характеризують якість технології (природовідповідність, мобільність та гнучкість, відтворюваність педагогічного процесу).

Сутнісним компонентом технології НПД студента є вибір методів навчання, які пов'язані з цілепокладанням, особливостями об'єкта (суб'єкта) навчання, змістом педагогічного процесу. Гнучкість технології виявляється у відборі методів найбільш відповідних навчальній ситуації, яка проектується.

Окрім того, одним з основних компонентів технології є зміст освіти,

який визначається ДОС ВПО. Існують різні підходи до визначення принципів підбору змісту освіти. Оптимальним, на наш погляд, є варіант розроблений В. В. Краєвським:

- принцип відповідності змісту освіти в усіх його елементах, на усіх рівнях соціально-економічним потребам, сучасному стану розвитку наукових знань, рівню розвитку виробництва;
- принцип урахування змістового та процесуального елементу під час проектування змісту освіти, що дозволяє співвіднести навчальний матеріал з формами, засобами процесу навчання;
- принцип структурної єдності освіти на різних рівнях її формування.

Для відбору змісту освіти ми спиралися на систему критеріїв Ю. К. Бабанського:

- відображення у змісті освіти завдань формування всебічно розвиненої особистості;
- висока наукова та практична значущість змісту;
- відповідність змісту реальним можливостям навчання;
- відповідність об'єму змісту часу який відведено на вивчення предмету;
- врахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти;
- відповідність наявній навчально-методичній та навчально-матеріальній базі освітнього закладу.

Об'єктами взаємодії при конструюванні змісту освіти були дидактичні одиниці, елементи навчального процесу.

На загальнотеоретичному рівні конструювання змісту освіти визначалася предметна структура навчального плану, провідні пізнавальні функції предметів, дидактичні одиниці. На рівні навчального предмету джерелом конструювання були не самі об'єкти соціального досвіду, а їх дидактичні моделі, дидактичні одиниці та зв'язки між ними. На рівні навчального матеріалу результатом конструювання був навчальний матеріал із відповідними показниками труднощів, складності, наочності, інформаційної ємкості та інше. Джерелами конструювання змісту на рівні навчального предмету ми визначили дидактичні одиниці, навчальні елементи та їх взаємозв'язки – навчальна інформація, завдання, вправи.

Форма, як засіб організації змісту, відгравала важливу роль та визначала ефективність освітнього процесу. Оскільки форма виступала в

якості стимулу, то велике значення мав відбір змісту, здатного викликати зацікавленість, підтримати та розвинути її. У варіативному використані форм навчання проявлялася гнучкість педагогічних технологій що забезпечувало ефективність процесу навчання.

У нашій моделі постійними величинами були мета та критерії її досягнення. Усі інші компоненти були варіативними, залежали від конкретних умов, в яких реалізується дана технологія.

Взагалі у нашому досліджені компонентами технології були цілі, критерії, умови, зміст, рівні, принципи, методи, форми навчання, оцінка результатів якості підготовки майбутнього фахівця. Вони знайшли своє відображення у розробленій нами моделі принципів дидактичного конструювання змісту професійно педагогічної освіти у вигляді навально-методичних комплексів з педагогіки (НМК).

Методологічною основою побудови моделі були праці В. П. Беспалько, В. І. Загвязінського, О. А. Конопкіна, В. В. Краєвського, В. А. Штоффа, Ф. Янушкевича та інших.

Характер моделі виявлявся на основі наступних ознак:

- структурованість на основі певних методологічних принципів;
- внутрішня інтерпретуємість компонентів та їх зв'язків;
- семантична компактність, яка дозволяла утримувати модель у пам'яті без опори на зовнішні додаткові засоби фіксації;
- взаємозв'язок та взаємозалежність компонентів моделі, які узгоджувалися так що видалення з моделі будь-якого з них призводив до втрати цілісної інформації про неї.

Конструювання НМК з педагогіки підкорялося загальному алгоритму проектування технології любої діяльності, який був визначений на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень. У основу такого алгоритму покладені компоненти технології, які утворюють її «типовій» склад: мета, предмет, процес принципи, методи, умови, засоби та результати.

Нами були визначені принципи дидактичного конструювання:

1. Принцип цілеспрямованості, врахування якого передбачає наявність відповідності змісту навчального предмету ДОС ВПО.

2. Принцип інваріантності, який забезпечує збереження базисних конструктів навчального предмету, які відповідають структурі, змісту певної науки. Цей принцип стає визначаючим в умовах здійснення

академічних свобод.

3. Принцип операціональності, який містився у тому, що сукупні одиниці навчальної інформації, тобто теоретичні знання повинні бути операційно взаємопов'язані зі способами діяльності, професійно-педагогічними функціями фахівця.

4. Принцип неперервності – навчання людини на певному етапі соціалізації повинно носити лінійний характер. Завдання викладача сформувати у студента потребу у самоосвіті та саморозвитку.

5. Принцип інтегративності. Реалізація цього принципу дозволяє оптимально розділити загальноосвітні, культурологічні, професійно-педагогічні завдання між різними рівнями структури вищої професійної освіти.

6. Принцип спадкоємності – успішність навчання у вузі неможлива без психолого-педагогічної діагностики довузівського рівня соціалізації студентів, рівня освіченості та вихованості учнів.

7. Принцип відповідності – зміст професійно-педагогічної освіти вивчається за допомогою адекватних йому форм, методів навчання відповідно до цілей та завдань майбутньої професійної діяльності.

8. Принцип диференціації та індивідуалізації навчання – урахування під час конструювання змісту педагогічної освіти гендерних (полорольових) особливостей студентів, їх уявлень про характер майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Під час конструювання індивідуально-орієнтованого освітнього процесу з педагогіки ми також враховували принципи навчання – основні нормативні положення, якими керувалися щоб зробити навчання оптимально ефективним. Для визначення таких принципів нам було враховано:

- мета навчання, обумовлена потребами суспільного розвитку;
- об'єктивні закономірності навчання як взаємопов'язаної діяльності викладання та учіння;
- засоби використання цих об'єктивних закономірностей для здійснення цілей навчання;
- певні умови в яких відбувається навчання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальнення різних точок зору ми виділили такі принципи навчання, які можна

адаптувати до вищої школи:

- принцип спрямованості навчання на рішення у взаємозв'язку завдань освіти, виховання та розвитку особистості студента;
- принцип виховання та всебічного розвитку у процесі навчання;
- принцип научності та еврестичності навчання;
- принцип свідомості та творчої активності;
- принцип наочності та доступності;
- принцип систематичності та послідовності у навчанні;
- принцип взаємозв'язку завдань, змісту освіти та методів його вивчення;
- принцип відповідності змісту освіти методам його вивчення.

У навчально-пізнавальному процесі є важливою, з одного боку, діагностика творчих здібностей студентів, з іншого – педагогічна технологія їх розвитку. У структурно-функціональну модель індивідуально-орієнтованого освітнього процесу з педагогіки ми також включили рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців: високий, середній, нижче середнього, низький та критерії розподілення студентів за типологічними групами.

Високий – самостійно ставлять перед собою задачі та реалізують їх з досягненням максимально високих результатів. Здатні раціонально використовувати теоретичні положення та закономірності у розв'язанні професійно-педагогічних задач; рішення педагогічних проблем відмічаються оригінальністю та новизною; здатні коректувати свою діяльність. Цьому рівню притаманна здатність використовувати знання, засоби вирішення педагогічних задач у нових, нетипових ситуаціях, тобто робити «перенесення».

Середній – частково самостійно ставлять проблему, вирішують її не за допомогою механічного перебору еталонів, а за рахунок синтетичного аналізу співвіднесення умов з вимогами завдання. Здатні критично оцінити та скоректувати свою діяльність; здатні діяти за зразком у декілька змінених умовах на основі вибору типових засобів методом проб та помилок.

Нижче середнього – прагнуть зрозуміти, запам'ятати та відтворити знання у типовій, схожій ситуації за відомим зразком; спираються на обмежену систему понять та логічних зв'язків. Присутня та передує життєва позиція у оцінці педагогічних явищ.

Низький – здібності не дозволяють повністю вирішити окреслені завдання у силу відсутності необхідних знань. Зацікавленість до поглибленого вивчення матеріалу відсутня; студент негативно відноситься до навчання в університеті взагалі.

Висновки. Отже, структурно-функціональна модель індивідуально орієнтовного процесу з педагогіки дає можливість представити структуру освітнього процесу в університеті та взаємозв'язок його елементів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.

2. Весна М. А. Педагогика выстей школы / Монографическое издние. / М. А. Весна. – Курган, 2004.

3. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989.

4. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев – М., 1996.

5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии. / Е. С. Полат. – М., 1998.

6. Фрадкин Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе / Ф. А. Фрадкин // История педагогической технологии. – М., 1992.

РЕЗЮМЕ

Л. В.-В. Вейланде. Дидактичное конструирование индивидуально ориентированных технологий обучения студентов педагогическим дисциплинам.

В статье рассматривается термин «педагогическая технология», определяются компоненты педагогической технологии и принципы дидактического конструирования, анализируются возможности дидактического конструирования индивидульно-ориентированных технологий обучения студентов педагогическим дисциплинам.

***Ключевые слова**: дидактика высшей школы, технологии обучения, студент, дидактическое конструирование, принципы дидактического конструирования, педагогическая технология.*

SUMMARY

L. V.-V. Veylande. Didactic construction of individual-oriented technologies of teaching of students of pedagogical subjects.

The article discusses the term «pedagogical technology», the components of pedagogical technology and principles of the didactic constructing, possibilities of the didactic constructing of the individual-oriented technologies of teaching of students are analyzed to pedagogical disciplines.

Key words: didactics of higher education, technology education, student, didactic design, principles of instructional design, pedagogical technology.

УДК 378.14:371.212:821.161.2

В. А. Захарова
Сумський державний
педагогічний університет
О. М. Карпенко
Лебединське педагогічне
училище ім. А. С. Макаренка

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті обгрунтовується доцільність упровадження особистісно зорієнтованої технології в процес навчання майбутнього вчителя літератури. Порушується проблема якісної підготовки студентів-філологів до роботи в середніх навчальних закладах в аспекті запровадження педагогічних технологій. Оволодіння новими педагогічними технологіями розглядається як вирішальний фактор успішної освіти в сучасному світі.

***Ключові слова**: особистісно зорієнтоване навчання, студенти-філологи, майбутній вчитель літератури, якість підготовки студентів, навчальний процес, освітні технології, вищий навчальний заклад, методика викладання.*

Актуальність проблеми. В умовах сучасного розвитку суспільства вищий навчальний заклад повинен формувати нову генерацію української інтелігенції, котра братиме на себе відповідальність за майбутнє Української держави. Державна система освіти, формуючи сучасного фахівця, ставить перед вищими педагогічними закладами завдання підготувати професіонала високого рівня з розвиненим почуттям відповідальності за доручену справу, здатного до зразкового виконання професійних обов'язків. Система освіти і науки має не тільки постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їх змістовий компонент та кадрове забезпечення. Із цих позицій варто аналізувати відповідальність науково-педагогічних працівників за якість підготовки студентів вищих навчальних закладів, за їх рівень готовності виконувати свої професійні обов'язки. Загальноосвітні школи міста Суми, зокрема вчителі-філологи, працюють над реалізацією методичної мети – удосконалення методики проведення особистісно зорієнтованого уроку української мови та літератури з метою формування творчої індивідуальності учня та у зв'язку з переходом на новий зміст і термін навчання. Вчителі-словесники реалізують принципи та модель особистісно зорієнтованого навчання в умовах навчального закладу. Студенти – майбутні вчителі-філологи – повинні бути готовими до впровадження цієї моделі на уроках рідної мови і літератури. Актуальність

порушеної проблеми обумовлена необхідністю подолання суперечностей між вимогами суспільства, що постійно оновлюються та зростають, і пропозицією шкільної мовно-літературної освіти, яка певною мірою відстає від тих потреб і запитів, що, у свою чергу, породжує протиріччя, починає виникати суперечність у навчально-виховному процесі, що стає рушієм змін, розвитку освітньої галузі в цілому. Достатній досвід роботи у вищому навчальному закладі дозволив зафіксувати такі протиріччя між вимогами, що висуваються до фахового рівня майбутнього вчителя-філолога, та реальними можливостями, методичним рівнем студента-випускника, що визначають його недостатню готовність до впровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес школи.

Мета статті – обґрунтувати доцільність упровадження особистісно зорієнтованої технології в процес підготовки вчителя мови і літератури на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів.

Стан дослідження проблеми. Особистісно зорієнтоване навчання є предметом активного вивчення як вітчизняних педагогів, так і зарубіжних теоретиків освіти. Над проблемами технології особистісно зорієнтованого навчання плідно працюють відомі російські педагоги І. Якиманська та О. Якуніна [10], які наголошують, що його сутністю є постійне звернення до суб'єктного досвіду студентів, учнів, до досвіду їхньої власної життєдіяльності, обов'язкове визнання самобутності та унікальності кожного учасника навчального процесу. Засвідчуємо активну позицію науково-методичної преси в популяризації та впровадженні особистісно зорієнтованого навчання, що відіграє вагому роль, бо дає можливість учителю-практику апробувати досягнення колег.

Методологічну основу особистісно зорієнтованого навчання окреслили такі вчені, педагоги, методисти, як І. Бех, Є. Бондаревська, Л. Варзацька, О. Киричук, М. Кларін, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сухомлинський, І. Якиманська та інші, але методичні засоби організації даної технології вимагають подальшого дослідження. Теоретико-експериментальні дослідження науковців Є. Бондаревської, Л. Варзацької, О. Савченко та інших провідних педагогів, достатній досвід роботи у вищому навчальному закладі засвідчують низьку підготовку студентів – випускників вищих педагогічних закладів – до реалізації нових освітніх технологій, зокрема особистісно зорієнтованого навчання. Осмислення

наукових джерел засвідчує, наскільки фахівці та громадськість стривожені станом мовно-літературної освіти як шкільної, так і університетської.

Методологічну основу досліджуваної проблеми визначає філософія екзистенціалізму, що використовується нині плідно в українському літературознавстві як інтерпретаційна основа дослідження конкретного художнього тексту і відповідає стратегічним напрямам реформування сучасної школи в Україні. Відповідно до філософії екзистенціалізму людина (студент, учень) мислиться як частина нації, як представник великого народу.

Виклад основного матеріалу. Досвід переконливо свідчить, що Україні як ніколи потрібні конкурентоспроможні випускники вищих педагогічних закладів, що на високому рівні готуватимуть учнівську молодь. Актуалізується проблема підготовки спеціалістів нової генерації, здатних самостійно виконувати складні завдання. Потребують перегляду навчальні плани підготовки майбутніх вчителів-філологів. Саме проблема реформування змісту освіти та підготовки майбутніх вчителів мови та літератури є предметом обговорення багатьох науково-практичних конференцій. Питання сучасної підготовки майбутнього вчителя-філолога є надзвичайно актуальним. Основну увагу науковці зосереджують на готовності майбутнього вчителя мови і літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності. Важливо, на думку Н. Волошиної, мати чітку програму формування особистості як учителя літератури, так і учня, які у співпраці продукували б результат й одержували б від того естетичну насолоду, а посередником був би художній твір [5].

Співробітництво на заняттях мови та літератури розглядаємо як елемент синергетичної моделі освіти, що й передбачає зміну ролі майбутнього вчителя, викладача. Подаючи філософську інтерпретацію сучасних інноваційних технологій в освіті, О. Бріжатий відзначає, що «синергетична модель освіти передбачає: відкритість освіти, включення синергетичних уявлень до процесу освіти, використання різних інформаційних систем, особистісну спрямованість процесу навчання, зміну ролі викладача у відкритому, змінному та незворотному світі» [2, 17]. Систему професійно-методичних компетентностей і компетенцій учителя літератури в синергетико-аксіологіко-акмеологічному вимірі представляє на даному етапі розвитку педагогічної науки відомий науковець В. Шуляр [9]. Аналізовані поняття переносяться в простір професійно-методичної підготовки вчителя

літератури та формування студента як кваліфікованого читача, який здатний діяти за синергетико-аксіологіко-акмеологічною парадигмою, що передбачає вироблення готовності до самоорганізації, самонавчання, саморозвитку й самовдосконалення, до конкурентоспроможності на ринку праці; кожен випускник повинен досягти найвищої точки розквіту, своєї акме-вершини.

Досвід роботи у вищих педагогічних навчальних закладах дозволяє констатувати, що науково-педагогічні працівники важливу увагу приділяють питанню розвитку особистісних якостей студента, що розширюють свідомість шляхом відмови від стереотипів мислення як необхідної умови особистісного зростання, застосуванню їх на практиці під час роботи з текстами художніх творів, бо тільки така особистість, що володіє здатністю творчо сприймати прочитане, здатна себе реалізувати, навчити інших, прагнути успіху. Цьому сприяють практичні та лабораторні заняття з курсів мовознавчих та літературознавчих дисциплін, на яких студенти демонструють вміння та навички коментувати прочитані твори, аргументувати власні думки, пояснювати складність екзистенційного вибору письменника, його системи духовних цінностей, пріоритети та життєву мету і шлях до неї українського митця, персонажів художніх творів. Науковець Г. Токмань пропонує враховувати під час викладання літератури екзистенціально-діалогічні аспекти й наголошує, що екзистенціально-діалогічна парадигма має коректно, продумано вводитися в традиційну систему викладання української літератури в старшій школі [8, 19 – 20]. Оновлення системи освіти націлює вчителів-словесників та викладачів при підготовці студентів-філологів на розуміння та переосмислення пріоритетів, що стають домінуючими при викладанні української мови і літератури. Набуті знання про проектну діяльність, інтерактивні методи, диференційоване навчання допоможуть майбутнім вчителям-філологам на робочому місці педагога загальноосвітньої школи реалізувати на практиці принципи та мету особистісно зорієнтованої освіти.

У контексті експериментальної роботи було здійснено анкетування студентів випускного курсу (2008 – 2009 навчальний рік) Інституту філології (спеціальність «українська мова і література») Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Анкетуванням передбачалося: з’ясувати рівень володіння студентами-випускниками поняттям «особистісно зорієнтоване навчання»; визначити рівень

підготовки студентів до виконання професійних обов'язків через можливість практичного втілення принципів особистісно зорієнтованої технології в школі; з'ясувати стан досліджуваного питання в практиці підготовки студента-філолога; окреслити шляхи реалізації особистісно зорієнтованої технології у вищому навчальному закладі. Зразок анкети:

1. Що таке особистісно зорієнтоване навчання? Який зміст Ви вкладаєте в це поняття?

2. Які елементи особистісно зорієнтованої технології застосовуються під час навчання на вашій спеціальності? Наведіть конкретні приклади.

3. Які переваги особистісно зорієнтованого навчання ви спостерігали, коли вчилися в університеті? Назвіть предмети, завдання тощо.

4. Чи повинен студент-випускник знати технологію особистісно зорієнтованого навчання? Для чого йому це потрібно? Прокоментуйте власний вибір.

5. Як під час виробничої практики Вам доводилося застосовувати технологію особистісно зорієнтованого навчання?

6. У зв'язку з уходженням до європейського освітнього простору як, на Вашу думку, змінюються акценти в підготовці майбутнього вчителя-філолога? Що грає більш вагому роль? На що слід звернути увагу викладачам педагогічного університету?

7. Що дасть майбутньому вчителю-філологу реалізація особистісно зорієнтованої методики у викладанні мови і літератури на спеціальності? Прокоментуйте відповідь.

У ході експерименту з'ясувалося, що не всім студентам-випускникам було легко дати аргументовані відповіді на питання, запропоновані анкетою. Студентам бракувало навичок аналізу власного невеликого педагогічного досвіду. Навчальні практики з 1 до 3 курсів, виробнича практика на 4 курсі не були для студентів достатніми для того, щоб вирішити певні теоретичні питання та переконатися в доцільності практичного їх застосування. Анкетуванням передбачалося, що студенти-філологи краще орієнтуються в технологіях навчання, можуть відповідно до конкретних умов застосувати більш доцільні форми роботи з учнями тощо. Аналіз відповідей засвідчив, що підготовка до виконання майбутніх професійних обов'язків бажає залишатися кращою, рівень методичної підготовки студентів залишається на кінець 4-го курсу навчання недостатнім.

Анкетування переконало, що студенти-філологи на достатньому рівні володіють теоретичними знаннями про технологію особистісно зорієнтованого навчання й готові до застосування його основних принципів під час майбутньої роботи в загальноосвітній школі. Це пояснюємо значним впливом предметів психолого-педагогічного циклу на фахову підготовку майбутнього вчителя, а також тим, що впродовж 1 – 4 курсів студенти денної форми навчання вивчають педагогічні дисципліни, проходять навчальні та виробничу практики, що дозволяє на належному рівні оволодіти теоретичними основами технологій навчання.

85% студентів дали власне визначення поняття «особистісно зорієнтоване навчання». Тлумачення поняття було правильним, студенти зорієнтовані в цьому плані. Майже 90% опитаних студентів назвали індивідуальні заняття елементами особистісно зорієнтованого навчання в університеті. До них вони додали такі види робіт: написання курсових та дипломних робіт, самостійна робота студентів. 75% студентів орієнтуються в перевагах особистісно зорієнтованого навчання. Серед предметів, під час вивчення яких спостерігалося його застосування, вони називають історію української літератури. Виділяють такі форми роботи: аналіз поезії, виконання творчого завдання, тлумачення тексту тощо. Студенти фіксують ці аспекти як чинники зацікавленості предметом. Усі студенти, які брали участь в анкетуванні, висловили думку про те, що майбутні вчителі повинні знати інноваційні технології в освіті. Під час педагогічної практики 75% студентів спостерігали за елементами особистісно зорієнтованого навчання в навчальних закладах. Самостійно апробувати елементи особистісно зорієнтованого навчання в закріпленому класному колективі студентам майже не доводилося.

Невелика група опитаних студентів, що складає 2% від загальної кількості, притримуються думки, що в зв’язку з уходженням України до європейського освітнього простору майбутній учитель не обов’язково повинен знати нові технології в освіті. Майбутній фахівець, на їх переконання, повинен продумувати, чи потрібен той чи інший матеріал для сучасних учнів. Отже, на думку таких студентів, завдання філолога полягає у продуманому виборі навчального матеріалу на уроки мови та літератури. Проаналізований стан справ дозволяє зробити висновок про недостатню методичну підготовку студентів до виконання професійних

обов'язків вчителя-філолога. Майбутній учитель-філолог повинен творчо поєднати теорію та практику і виробити власний творчий почерк викладання мови та літератури. Вважаємо, що в цьому педагогічному почерку важливо сформувати екзистенційну складову. Розуміючи й сприймаючи ідеї екзистенційної філософії, майбутній учитель-філолог знайде шлях до внутрішнього світу школяра, хоч би який метод він застосовував. Поділяємо слушну думку науковця Г. Токмань про те, що все найголовніше відбувається в глибинах екзистенції: саме там особистість здійснює вибір своєї оцінки художнього твору чи його героя; там він вибирає себе саме таким; учень доходить певних літературознавчих висновків у процесі роботи з художнім словом письменника [8].

В аспекті особистісної орієнтації в філологічній науці розглядаємо цінність знань студентів – майбутніх вчителів-філологів – про педагогічні технології. Виходимо з того факту, що випускник педагогічного навчального закладу повинен орієнтуватися в потоці новітньої інформації, на часі нова система підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. Майбутній філолог та сучасний вчитель-словесник повинні проаналізувати власні професійні можливості та на цій основі сформувати програму власного професійного зростання. Вони повинні бути готовими до самостійної діяльності, освоєння нових технологій навчання, що впроваджуються в середній та вищій школах, мати запас методичних та фахових знань, умінь та навичок, необхідних для особистої ділової активності, постійного пошуку і розвитку нових видів освітніх послуг. Майбутній учитель повинен знайти відповіді на питання: на якій педагогічній технології зупинитися, які технології можна вважати інноваційними, як спроектувати педагогічний процес у технологічному форматі?

У процесі вивчення порушеної проблеми було встановлено, що в педагогічному процесі багатьох навчальних закладів нині чільне місце посідає метод проектів як елемент особистісно зорієнтованого навчання. Дослідник І. Єрмаков, один з авторів практико-зорієнтованого посібника «Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи», стверджує, що «…метод проектів є одним із провідних засобів перетворення школи навчання у школу життя, оволодіння учнями навичок планування власної діяльності, навичок вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та активізації життєвого досвіду учнів. Діяльність

за проектом допомагає учню включитися в активну соціальну дію. Проект – це результативна дія» [6, 13]. З'ясовано, що проектне навчання входить у практику роботи багатьох учителів-словесників.

Відповідно до сутнісного змісту особистісної орієнтації лінгвістичний та літературознавчий матеріал розглядається як засіб і умова розвитку мислення, творчих здібностей учнів, формування комунікативної компетенції, виховання на засадах гуманізму та християнської моралі. Художня література в цьому аспекті розглядається як особливий матеріал, насичений виховним потенціалом, про що студенти-філологи переконуються, починаючи з четвертого курсу вивчення такої дисципліни, як шкільний курс української літератури, зарубіжної літератури та методика викладання. Дослідження переконує, що різка зміна орієнтирів із духовної сфери в матеріальний бік змушує освітян зорієнтувати виховний процес у напрямі формування моральних якостей в учнів і переоцінити усі компоненти педагогічного процесу через призму людиноутворюючої функції. Національна школа в Україні покликана формувати в завтрашнього будівничого Української держави усвідомлення пріоритетної ролі морально-етичних чеснот у самовизначенні й реалізації своїх потенційних можливостей. Щодо вищевідзначеного слушно зауважує Н. Волошина: «Він (учитель) мусить нести Богом послану йому місію: художнім словом сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати її від скверни» [4, 3]. Беззаперечною залишається істина, що саме література була й залишається на сьогодні основним предметом, що прищеплює, розвиває і спрямовує свідомість молодого покоління. Визначаємо, що провідними принципами роботи на уроках вивчення літератури залишається діалогізм та проблемність. Майбутньому вчителю-словеснику важливо пам'ятати, що на уроці літератури вчитель організовує діалог учня з художнім текстом, сам демонструє йому свій власний діалог із художнім словом, вступає в діалог «учитель – учень» як рівноправний партнер по спілкуванню, спонукає до діалогу «учень – учень» [8], адже сама інтерпретація художнього тексту є процесом творчим. Безпосередньо зорієнтований на особистість, матеріал уроків літератури сприятиме виробленню читацьких інтересів учнів, формуватиме зацікавленість уроками літератури взагалі. Школярі мають відчути свою причетність до нації, до її багатої історії, до кращих представників її духовної культури, які сміливим словом виборювали

незалежність, відстоювали національну гідність українців. Поділяємо думки Л. Варзацької, що «в особистісно зорієнтованій освіті акцент переноситься з інтелектуального розвитку на емоційний та соціальний, завдяки чому значно розширюються її можливості» [3, 3].

Дослідження свідчить, що величезні потенційні можливості у філологічній освіті мають практичні та лабораторні заняття з мовознавчих та літературознавчих дисциплін, на яких у процесі використання основ особистісно зорієнтованого навчання демонструється практичний досвід реалізації демократичних процесів – робота в групах, моделювання літературної дискусії, проведення уявної зустрічі з персонажем чи автором твору тощо. Аспектом вияву особистісно зорієнтованої технології є застосування інтерактивних методів навчання. Саме активне використання інтерактивних методів розглядається нами як ефективний засіб для досягнення тієї атмосфери на академічному занятті, що найкраще сприяє мікроклімату співробітництва, порозуміння та доброзичливості в групі.

Вважаємо доречним та на часі екзистенціально-діалогічний підхід у викладанні української літератури в старших класах, що його сміливо презентує Г. Токмань [8], саме в аспекті реалізації особистісно зорієнтованої освіти. Автор цього підходу пропонує вчителю-філологу використовувати на заняттях ситуації екзистенційного вибору, демонструючи на матеріалі з літератури історію непростого життєвого вибору письменника, його систему поглядів та етапи становлення. Делікатні розповіді про приватне життя митців, про систему ціннісних орієнтацій, відповідно до якої виборював письменник право жити і творити для людей, на думку науковця, сформують екзистенційний вибір самого учня. Коли українська література вивчається в школі екзистенціальним шляхом, то досліджується, як обирав і шукав себе письменник, його герої, як автор намагався втілювати себе в художнє мистецьке слово, обираючи саме такий стиль. Спільний знаменник у цьому контексті знаходимо в публікації Л. Варзацької, яка відзначає, що «зміст особистісно зорієнтованої освіти програмує задоволення екзистенційних потреб людини, тобто потреб її буття, особистого існування: свободи і вільного вибору себе, свого світогляду, дій, учинків, позицій, самостійності й особистої відповідальності, саморозвитку і саморегуляції, самовизначення і творчості» [3, 3]. На наше переконання, майбутній учитель-філолог повинен пам’ятати, що саме на уроці не тільки викладаються знання, а й

розкриваються, формуються та реалізуються особистісні якості учнів. Об'єднанню цих двох завдань, на думку І. Якиманської та О. Якуніної [10], має служити особистісно зорієнтоване заняття.

Педагоги, літературознавці, письменники – єдині в підходах до реалізації принципів особистісно зорієнтованої освіти у вищій школі. Прикладом може служити уривок з академічної лекції «Проекція української літератури на ІІІ тисячоліття» професора (поетеси) Києво-Могилянської академії Ліни Костенко, в якій вона наголошує: «Моє завдання – дати імпульс до думання. Чітко сформулювати проблему. Це якраз той випадок, коли людина повинна сама подумати про тему, яка їй пропонується. Тоді й висновки будуть адекватні ступеню її причетності до літератури й ефективніші, ніж коли категорично постулювати свою точку зору, тобто нав'язувати її» [7, 87]. Переорієнтація на методологію особистісно зорієнтованого навчання, на синергетичну її основу є логічним наслідком соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні.

У контексті особистісно зорієнтованого навчання розробляється комплект індивідуальних науково-дослідницьких завдань для студентів 1-го курсу навчання зі вступу до літературознавства, робоча програму спецкурсу «Проблеми вивчення української літератури в старшій школі» для студентів 5 курсу спеціальності «українська мова і література», робоча програму спецкурсу «Інноваційні технології вивчення української літератури» для студентів 5 курсу спеціальності «українська мова і література та іноземна мова», навчальна та робоча програми курсу «Методика викладання української літератури у вищій школі» для студентів магістратури, здійснюється апробація студентами 4 курсу спеціальності «українська мова і література» уроків та позакласних заходів з української літератури, розроблених відповідно до вимог особистісно зорієнтованої технології навчання, з урахуванням методичної мети, над реалізацією якої працюють філологи загальноосвітніх шкіл міста Суми, – удосконалення методики проведення особистісно зорієнтованого уроку української мови та літератури з метою формування творчої індивідуальності учня та у зв'язку з переходом на новий зміст і термін навчання.

Елементом вияву особистісно зорієнтованого навчання на першому курсі університету є виконання першокурсниками – учорашніми випускниками загальноосвітніх шкіл – індивідуальних науково-дослідницьких

завдань. Зі вступу до літературознавства завдання формулюються викладачем абсолютно різні, що дає повну можливість першокурснику розкритися, проявити рівень зацікавленості мовою і літературою, продемонструвати індивідуальні здібності творчо сприймати прочитане.

Ознайомлення студентів з основами особистісно зорієнтованого навчання відбувається в кілька етапів. Важливе місце в цьому належить лекційним курсам із педагогіки, спецкурсам з методики викладання літератури тощо. На лекційних заняттях студенти ознайомлюються з сутністю особистісно зорієнтованої технології, її принципами та основними вимогами. На лабораторних заняттях відбувається підготовка студентів до моделювання особистісно зорієнтованих ситуацій, коли кожна творча група вчиться вирішувати педагогічні ситуації з позицій учителя української мови і літератури безпосередньо на його робочому місці, тобто в умовах, максимально наближених до реалій. Спецкурси читаються студентам 5-го курсу Інституту філології з метою більш якісної їх підготовки до виконання професійних обов'язків у загальноосвітній школі. Програмою спецкурсів передбачається активізувати процес підготовки вчителя-словесника.

Висновки. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає стратегію та основні напрями розвитку освіти на тривалу перспективу. Насамперед документ ставить перед освітянами стратегічну мету – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України. Така самореалізація особистості, індивідуалізація навчального процесу, осмислене визначення студентами своїх можливостей неможливі без упровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання.

Перспективи дослідження. Водночас нині залишаються малодослідженими і потребують посиленої уваги окремі питання змісту мовно-літературної освіти в контексті особистісно зорієнтованого навчання та узгодження принципів даної технології з вимогами до знань та вмінь учнів у контексті зовнішнього незалежного оцінювання. Отримані в результаті дослідження висновки підтверджують доцільність подальшого застосування технології особистісно зорієнтованого навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників та засвідчують високі потенційні можливості мовно-літературної освіти у компетентнісно зорієнтованій підготовці студента-філолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревська Є. Гуманістична парадигма особистісно-зорієнтованого навчання / Є. Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 22 – 30.

2. Бріжатий О. В. Філософська інтерпретація сучасних інноваційних технологій в освіті / О. В. Бріжатий. – Суми : Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – 276 с. (рос. мовою).

3. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти: (Форми і методи) / Л. Варзацька // Бібліотечка «Дивослова». – 2006. – № 4. – С. 2 – 24.

4. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в 5-му класі : метод. посіб. / Н. Й. Волошина. – К. : Пед. думка, 1997. – 144 с.

5. Волошина Н. Й. Технологія вивчення літератури в умовах оновлення змісту освіти / Н. Й. Волошина // Технологія неперервної освіти : проблеми, досвід, перспективи розвитку : зб. статей до традиційної 6 Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – 336 с.

6. Єрмаков І. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної людини / І. Єрмаков, Д. Пузіков. – Запоріжжя, 2006. – 152 с.

7. Поезія Ліни Костенко в часах перехідних і вічних: Матеріали круглого столу / ред.-упоряд. Т. В. Шаповаленко. – Х. : Прапор, 2006. – 164 с.

8. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.

9. Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до впровадження педагогічних технологій / В. І. Шуляр // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. пос. / ред. І. Я. Зязюна, О. М. Пєхоти. – К. : Видавництво А. С. К., 2003. – С. 86 – 120.

10. Якиманська І. Планування та технологія особистісно зорієнтованого уроку / І. Якиманська, О. Якуніна // Відкритий урок. – 2006. – № 19 – 20. – С. 17 – 21.

РЕЗЮМЕ

В. А. Захарова, **Е. Н. Карпенко**. Личностно ориентированное обучение в контексте подготовки будущего учителя-филолога.

В статье обосновывается целеснообразность внедрения личностно ориентированной технологии в процесс обучения будущего учителя литературы. Решается проблема качественной подготовки студентов-филологов к работе в средних учебных заведениях в аспекте внедрения педагогических технологий. Овладение новыми педагогическими технологиями рассматривается как решающий фактор успешного образования в современном мире.

***Ключевые слова**: личностно ориентированное обучение, студенты-филологи, будущий учитель литературы, качество подготовки студентов, учебный процесс, образовательные технологии, высшее учебное заведение, методика преподавания.*

SUMMARY

V. Sakharowa, **E.** Karpenko. Personality-oriented education in the context of training a philologist teacher to be.

Relevance of implementing personality-oriented instruction into the process of Ukrainian Literature teacher to be training is proved in the article. The problem of quality students-philologists training for working at secondary educational establishments in the context of pedagogical technologies implementation is solved. Mastering new pedagogical technologies is considered to be the crucial factor of successful training in contemporary world.

Key words: personality oriented training, students-philologists, Ukrainian Literature teacher to be, quality of students' training, educational process, educational technologies, higher educational establishment, teaching methodology.

УДК 378.14:78:004

С. П. Зуєв
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНУ ОСВІТУ

У статті викладено зміст робочої програми авторського курсу «Музичні комп'ютерні технології», включеного в 2009 році у навчальний план підготовки фахівця зі спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика» факультету мистецтв СумДПУ імені А. С. Макаренка. Програма експонує сучасні комп'ютерні технології для роботи з музичною інформацією.

***Ключові слова**: музичні комп'ютерні технології, звукова плата, цифровий звук, звуковий редактор, нелінійний монтаж, MIDI-технологія, секвенсер, нотний редактор.*

Постановка проблеми. Впровадження інформаційних технологій у систему музичної освіти є одним із пріоритетних напрямів сучасного освітянського дискурсу. Максимальне використання ресурсів персонального комп'ютера та електронного обладнання дозволяє значно розширити навчальний потенціал фахових дисциплін у системі підготовки вчителя музики та керівника шкільного естрадного ансамблю, а також відкриває нові горизонти в його майбутній професійній діяльності. Сьогодні вміння користуватися новими інформаційними технологіями є необхідним для кваліфікованої роботи в галузі музичної освіти та мистецтва.

Основи володіння персональним комп'ютером надаються в загальноосвітній школі в межах дисципліни «Інформатика», мета якої – сформувати в учнів початкове уявлення про можливості сучасного комп'ютера в роботі зі звуком і мультимедіа. У вищому навчальному закладі ці уявлення повинні бути розширені та поглиблені. Основне завдання полягає у вихованні в студентів потреби та уміння самостійно використовувати комп'ютерні технології, що динамічно розвиваються, для підвищення ефективності своєї професійної діяльності – творчої, наукової та викладацької.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно зазначити, що сегмент компютерних технологій, призначений для роботи з музичною інформацією, є актуальним предметом сучасних наукових досліджень. Так, А. Карнак вивчає вплив комп'ютерних технологій на концепцію музичної творчості. Автор вважає, що впровадження новітніх технологій реалізується через віртуалізацію творчого процесу, де комп'ютер відіграє роль не тільки музичного інструменту, але й певного органайзера, інтерфейсу між автором і

базою даних [2]. Л. Яковенко визначає напрями музичної діяльності, в яких комп'ютер активно затосовується. Це створення і використання музикознавчих баз даних, нотно-видавнича діяльність, створення аранжувань і оригінальних композицій, реставрація старих записів, звукорежисерська робота, підготовка фонограм та відео кліпів, викладацька діяльність [7].

Термін «музичні комп'ютерні технології», введений до наукового обігу І. Гайденком, охоплює різноманітні компютерні засоби, які постійно оновлюються та дозволяють музику створювати, записувати, редагувати, змінювати, реалізовувати в звуці, виконувати для індивідуального прослуховування та публічно, втілювати у вигляді записів на аудіоносіях, друкованої продукції, у вигляді аудіовізуальної мультимедійної продукції [1, 73]. За визначенням харківського дослідника музичні комп'ютерні технології – це сукупність способів і прийомів генерації, розробки, організації, фіксації та конвертації музичного матеріалу, здійснюваних із застосуванням комп'ютера [1, 73].

Ознакою сучасного освітянського процесу стало введення в багатьох вищих навчальних закладах України нових курсів «Музична інформатика», «Композиція, синтез та обробка звуку за допомогою комп'ютера», «Електронний синтез звуку й програмування», «Комп'ютерний аналіз музичного тексту», «Сучасні музичні технології», «Музичні редактори» та інших. Ці дисципліни надають студентам можливість засвоювати принципи роботи електронної апаратури, комп'ютерних систем, оволодівати комп'ютерними засобами обробки і збереження інформації, опановувати повний цикл написання музичного твору засобами комп'ютерних систем. Однак впровадження новітніх технологій потребує подальшої конкретизації змісту програм і методик викладення навчального матеріалу.

Мета статті – висвітлення основних положень робочої програми курсу «Музичні комп'ютерні технології», впровадження якого спрямовано на підвищення якості підготовки вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Курс «Музичні комп'ютерні технології», розроблений для спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика», є складовою підготовки студентів факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та входить до циклу вибіркових фахових дисциплін.

Він передбачає засвоєння та поглиблення теоретичних знань і практичних навичок у галузі новітніх комп'ютерних технологій, які застосовуються для роботи з музичним матеріалом.

Курс розрахований на один семестр навчання (II семестр V курсу, 12 лекційних, 14 лабораторних і 4 індивідуальні години). Заняття проводяться один раз на тиждень. З огляду на постійний розвиток інформаційних технологій та компютерних програмних продуктів ця програма передбачає систематичне оновлення змісту.

Зміст курсу націлений на вирішення конкретних, практично зрозумілих музиканту завдань. Тому до тематичного плану курсу не увійшли питання, пов'язані з методологією складання комп'ютерних програм, особливостями функціонування різних інформаційних систем. Не вивчаються також основи роботи з програмами загального призначення (Word, Excel, Paint), засвоєні студентами на заняттях курсу «Інформатика».

Враховуючи невеликий об'єм курсу, він не ставить на меті здійснення розгорнутого огляду мультимедійного програмного забезпечення для роботи з музичною інформацією (програми для програвання музики, запису аудіо-CD, а також різноманітні електронні підручники та навчальні посібники, довідники, програми-тренажери для відпрацювання різних навичок, тести тощо). Аудиторні години курсу зосереджують увагу на вузькофахових програмах, які дозволяють створювати, записувати та редагувати музичний матеріал. Вибір професійного музичного програмного продукту обумовлений його популярністю серед користувачів. Зважаючи на думку багатьох дослідників, а також власний досвід роботи, на заняттях курсу пропонуються до вивчення англомовні інтерфейси програм, які, з одного боку, є стабільнішими за російськомовні, а з іншого – містять неперекладну термінологію.

Мета курсу – формування теоретичних знань та навичок практичного застосування комп'ютерних технологій у галузі музичної освіти та мистецтва.

Завдання курсу:

- ознайомити студентів з електронним музичним обладнанням та комп'ютерним програмним забезпеченням, їх функціональними можливостями;

- розкрити особливості музичної творчості на основі новітніх комп'ютерних технологій;

- надати теоретичні знання та сформувати вміння здійснювати основні операції в специфічних комп'ютерних програмах, пов'язаних зі створенням, обробкою, конвертацією та збереженням музичної інформації.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні:

- здійснювати комутацію апаратних і програмних пристроїв;
- опанувати особливості інтерфейсу програм, що вивчаються;
- виконувати основні операції в музичних комп'ютерних програмах;
- створювати, зберігати та конвертувати музичну інформацію, використовуючи комп'ютерні програми-секвенсори, звукові та нотні редактори тощо;
- оволодіти технікою запису та обробки звукових файлів;
- створювати музичні аранжування в умовах практичних занять;
- здійснювати набір нотного тексту за допомогою миші та комп'ютерної клавіатури, а також з використанням міді-клавіатури.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ тем	Назва тем	Кількість ауд. годин		
		лекц.	лаб.	індив.
1.	Тема I. Предмет курсу «Комп'ютерні музичні технології».	1		
2.	Тема II. Запис та обробка цифрового звуку. Принципи цифрового представлення звуку. Функції звукового редактора Sound Forge та його інтерфейс. Редагування, монтаж та основи обробки звуку.	4	4	1
3.	Тема III. Міді-технології. Поняття Musical Instrument Digital Interface. Мета та функції MIDI. Апаратний та програмний рівні функціонування MIDI-систем. Принцип роботи секвенсора. Сумісність і стандарти MIDI.	2	2	1
4.	Тема IV. Інтерфейс програмного секвенсора Cubase SX 3 та його можливості. Вікно Cubase SX 3 Project та основні елементи управління. Послідовний запис MIDI. Редагування матеріалу. Використання VST-пристроїв.	2	4	1
5.	Тема V. Комп'ютерний набір нотного тексту. Функції програм нотного набору. Інтерфейс та можливості нотного редактора Finale. Редагування матеріалу в межах такту, форматування нотоносцю, сторінки. Внесення текстової інформації. MIDI-сумісність та експорт/імпорт графіки.	3	4	1
		26		

Лекції курсу висвітлюють питання, пов'язані з опануванням новітніми музичними комп'ютерними технологіями та основами звукорежисури. Набуті теоретичні знання закріплюються на практичних заняттях.

Знайомство з музичним комп'ютером починається з вивчення його специфічної апаратної частини – звукової карти (плати). Це – зовнішній або внутрішній пристрій, призначений для вводу, генерації та виводу звукового сигналу з комп'ютера. У студентів має сформуватися уявлення про три функціонально незалежних вузли, котрі складають основні пристрої більшості звукових карт, а саме: цифровий тракт, що здійснює перетворення звуку з аналогової форми на цифрову та навпаки, а також обмін цифровим потоком з центральним процесором або памяттю комп'ютера; музичний синтезатор; аналоговий мікшер, який змішує сигнали з двох попередніх вузлів, а також з лінійного та мікрофонного входів звукової карти.

Одним з основних досягнень музичних комп'ютерних технологій є можливість якісного запису та обробки звука. При цьому ключовим поняттям, яке характеризує цей процес, стає поняття про цифровий звук, що його «розуміє» комп'ютер. Зміст цього поняття розкривається за допомогою поняття аналогового звука, якому притаманні такі властивості, як частота коливання та амплітуда. Процес «оцифровки» передбачає перетворення звука на електричний сигнал за допомогою мікрофону. Далі аналоговий електричний сигнал дискретизується за часом і рівнем [6, 297], що в графічному відображенні звуку відповідає горизонтальній і вертикальній вісі координат. Така процедура називається аналогово-цифровим перетворенням, а пристрій для її реалізації – аналогово-цифровим перетворювачем (АЦП). Принципи цифрового представлення звука застосовуються не тільки для його запису. Вони широко використовуються також для синтезу музичного звука, його обробки, перетворення, комп'ютерної звукорежисури.

Серед найпопулярніших професійних програм для роботи з цифровим звуком виділяється програма Sound Forge, яка поєднує в собі зручний інтерфейс, функціональність та якісні алгоритми обробки звука. Інструментарій програми надає широкі можливості для запису та редагування високоякісного цифрового звука: візуальне відображення звукового сигналу, виправлення помилок, видалення шумів, відтворення старих записів з аналогових носіїв, архівування та конвертування файлів,

використання недеструктивних ефектів і процесів, підтримка додаткових модулів обробки звука, запис мастер-дисків тощо.

Вивчення інтерфейсу звукового редактора Sound Forge передбачає огляд основних його елементів: головного вікна програми, текстових меню, робочого простору та інструментів навігації. Виокремлюються для вивчення також основні операції з файлами та процедура запису і програвання звукових файлів.

Важливою функцією програми є можливість застосування нелінійного монтажу – компоновки та редагування звукового матеріалу у вільній послідовності. На відміну від аналогової техніки, де фонограма монтується шляхом розрізання та склеювання магнітної плівки з наступним послідовним перезаписом на мастер-плівку, на диску комп'ютера складається монтажний перелік дій, що містить команди звернення до адресів відповідних копій. Монтажний перелік дозволяє вирізати та вставляти фрагменти звукового матеріалу, програмувати повторення, паузи, характеристики плавного затухання та зростання гучності тощо.

На особливу увагу заслуговує вивчення основ обробки звука: операцій з гучністю, частотної корекції, ефектів, основаних на затримці сигналу та його модуляції, зміни висоти та часу звучання, виправлення дефектів звука тощо.

Одну з тем курсу присвячено MIDI-технології[1], яка запропонувала універсальну платформу зв'язку музичних інструментів та інших приладів за допомогою інформаційних повідомлень, що передаються цифровим інтерфейсом. Основні функції MIDI – це збереження, передача музичної інформації (керування електромузичними інструментами в реальному часі, запис MIDI-потоку, що формується грою виконавця, на носій даних) та синхронізація апаратури [5].

Основою MIDI-технології є так званий подійно-орієнтований протокол зв'язку між пристроєм керування (майстром), що генерує команди, та підпорядкованим йому пристроєм (пристроями), що виконує ці команди.

Будь-яка дія на майстер-пристрій (натискання чи відпускання клавіш, педалей, зміна положення регуляторів, запуск чи зупинка ритм-блоків, вибір режиму каналу та ін.) кодується у MIDI-повідомлення, котре в той же

1. [1] Musical Instrument Digital Interface – цифровий інтерфейс музичних інструментів.

час передається інтерфейсом. Результатом цієї операції є безпосереднє виконання команди підпорядкованим пристроєм у реальному часі, або фіксація даних секвенсером (пристроєм запису та відтворення MIDI-повідомлень) з можливістю подальшого редагування та автоматизованого виконання. Швидкість передачі повідомлень дорівнює 1000-1500 за секунду, відтворюючи достатньо точний «зліпок» дій на майстер-пристрій.

У музичній сфері застосування MIDI-технології має низку переваг:

- багатократний запис, обмін та збереження інформації без втрати якості;
- зручність редагування записаного музичного матеріалу;
- зміна темпу без впливу на звуковисотність;
- транспонування музичного матеріалу в реальному часі без затримок;
- синхронізація MIDI-апаратури.

Особливе місце серед MIDI-пристроїв посідає секвенсер, що надає можливість фіксувати, редагувати та відтворювати в автоматизованому вигляді музичний матеріал. Практично в усіх сучасних студіях звукозапису секвенсер об'єднує навколо себе системи з різноманітним MIDI- та аудіо обладнанням.

Для вивчення в межах курсу пропонується програмний секвенсер Cubase SX 3 [4]. Детально розглядаються вікно Cubase SX 3 Project та основні елементи управління (інформаційна панель Event Infoline, панель Inspector, секція параметрів треків Track List, секція Event Display, транспортна панель, віртуальний мікшер). Увага зосереджується на оволодінні послідовним записом MIDI-повідомлень та його режимах. Наступний етап – опанування редагуванням матеріалу на рівні треків, об'єктів та MIDI-подій.

У структурі музичних комп'ютерних технологій важливе місце посідають програми – нотні редактори. Функціонально вони подібні до секвенсера, який записує та відтворює MIDI-інформацію. Однак головним пріоритетом нотних редакторів є насамперед якісне графічне відображення музичної партитури. Це обумовлює наявність мінімального набору засобів для роботи з MIDI-повідомленнями і повноцінного інструментарію редагування нотного тексту. Одним з найбільш розповсюджених нотних редакторів є Finale [3], версія 2009 якого дозволяє здійснювати такі процедури:

- Шість способів вводу нот в залежності від комбінації використання

комп'ютерної клавіатури, миші та MIDI-клавіатури.

- Програвання набраного нотного тексту засобами MIDI- та VST-пристроїв.
- Внесення додаткових графічних елементів (штрихів, агогіки, динаміки, позначення фразування, умовних позначень) та вербальної інформації.
- Редагування графічних елементів нотного тексту, налаштування параметрів нотоносців і верстка партитури.
- Експорт/імпорт MIDI-файлів і графіки.
- Виведення на друк нот партитури в цілому та окремих музичних партій.

Спосіб вводу нот за допомогою комп'ютерної миші характеризується високою наочністю, однак є найповільнішим з усіх, що обумовлює його низьку ефективність, особливо при наборі великих об'ємів нотного тексту.

Основним недоліком набору в режимі реального часу (гіперскрайб) є не завжди адекватне тлумачення програмою тріолей, синкоп, складних ритмічних малюнків, обумовлене недосконалістю людського виконання «наживо».

Найбільш зручними та швидкими є способи набору з використанням комп'ютерної клавіатури або комбінації комп'ютерної клавіатури та MIDI-клавіатури в режимах простого й швидкого вводу, що обумовило доцільність детального їх розгляду.

Висновки. Володіння інформаційними технологіями – важлива компетенція сучасного вчителя музики. Курс „Музичні комп'ютерні технології» дозволяє сформувати в студентів вміння виконувати основні операції в музичних комп'ютерних програмах по створенню, зберіганню та конвертуванню музичної інформації. Обов'язковою складовою програми курсу мають стати теми, присвячені цифровому звуку та MIDI-технологіям, які допоможуть опанувати програми-секвенсери, звукові та нотні редактори. Досвід роботи над робочою програмою та викладання дисципліни показує доцільність впроваджеення її в навчальний план підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр».

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайденко І. Роль музичних комп'ютерних технологій у сучасній композиторській практиці : дис. ... доктора фіз.-мат. Наук : 17.00.03 / І. А. Гайденко; Харк. держ. ун-т мистец. ім. І. П. Котляревського. – Х., 2005. – 187 с.

2. Карнак А. Новые компьютерные технологии и концепция музыкального творчества [Електронний ресурс] : / А. Карнак // Звукорежиссер. – 2005. – № 7. – Режим доступу до журн. :
http://rus.625-net.ru/audioproducer/2005/07/newteh.htm
3. Лебедев С. Н. Русская книга о Finale / С. Н. Лебедев, П. Ю. Трубинов. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2003. – 208 с.
4. Медведев Е. В. Cubase SX для музыкантов / Е. В. Медведев, В. А. Трусова. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 640 с.
5. Федоров А. MIDI в деталях. Введение [Електронний ресурс] : / А. Федоров // Музыкальное Оборудование. – 2003. – № 4. – Режим доступу до журн. :
http://fdstar.com/2008/01/05/MIDI_v_detalyah_vvedenie.html.
6. Харуто А. В. Музыкальная інформатика : Теоретические основы : Учебное пособие / А. В. Харуто. – М. : Издательство ЛКИ, 2009. — 400 с.
7. Яковенко Л. П. Інформаційні технології в музичній освіті : (матеріали інтернет-конференції «Соціум. Наука. Культура») [Електронний ресурс] / Л.П. Яковенко // Режим доступу до журн. :
http://intkonf.org/k-ped-n-yakovenko-lp-informatsiyni-tehnologiyi-v-muzichniy-osviti/.

РЕЗЮМЕ

С. П. Зуев. Внедрение компьютерных технологий в музыкальное образование.

В статье изложено содержание рабочей программы авторского курса «Музыкальные компьютерные технологии», включенного в 2009 году в учебный план подготовки специалиста (7.010103 «Педагогика и методика среднего образования. Музыка») на факультете искусств Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренко. Программа экспонирует современные компьютерные технологии для работы с музыкальной информацией.

***Ключевые слова**: музыкальные компьютерные технологии, звуковая плата, цифровой звук, звуковой редактор, нелинейный монтаж, MIDI-технология, секвенсер, нотный редактор.*

SUMMARY

S. Zuyev. Introduction computer technology in music formation.

The article states contents of the author's course «Music computer technologies», comprised of 2009 in curriculum of preparing the specialist (7.010103 «Pedagogika and methods of the secondary education. The Music») on faculty art of Sumy State Pedagogical University. The Program includes modern computer technologies for work with music information.

Key words: music computer technologies, sound card, digital sound, audio editor, nonlinear montage, MIDI technology, sequencer, music notation software.

УДК 37.013.42 (083)

О. О. Клочко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено аналіз провідних міжнародних документів, основних законодавчих актів міністерств і відомств України (освіти і науки; охорони здоров'я; у справах сім'ї, молоді та спорту) щодо проблеми запобігання та профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Обґрунтовано необхідності підготовки

соціальних педагогів основам соціально-правового захисту молоді адиктивної поведінки.

***Ключові слова**: профілактика, адиктивна поведінка, наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління, ігроманія, Інтернет-залежність, соціально-педагогічна діяльність, соціально-правовий захист.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство приділяє велику увагу різким темпам поширення різних проявів адиктивності в дитячому та підлітковому середовищах (вживання алкоголю, наркоманія, ігроманія тощо).

Стратегічного значення у контексті протидії поширенню адиктивної поведінки серед підростаючого покоління прогресивна українська спільнота надає питанням її профілактики як системі комплексних державних і громадських, соціально-економічних і медико-санітарних, психолого-педагогічних і психологічних заходів з кінцевою метою попередження захворювання [4, 110].

Відзначимо, що головні зусилля щодо профілактики адиктивної поведінки підростаючого покоління покладені саме на педагогічні колективи загальноосвітніх закладів. Провідними спеціалістами щодо роботи із зазначеною категорією, на нашу думку, мають стати соціальні педагоги освітніх закладів.

З одного боку, ці фахівці професійно покликані виконувати посередницьку функцію між освітньою установою та іншими соціально орієнтованими установами. З другого боку, вони безпосередньо працюють у тісному контакті з дітьми «групи ризику», дітьми з адиктивними проявами у поведінці, їхніми батьками. Така ситуація обумовлена тим, що спеціалісти мають відповідні знання фахового ґатунку з проблем підліткових криз, наркоманії, комп'ютерної залежності тощо, а також проведення й організації дозвілля. Саме тому соціальні педагоги, як представники інтересів окремої дитини та навчального закладу в цілому, спроможні розбудовувати ефективну співпрацю з установами, метою яких є організація планомірної, комплексної роботи щодо формування здорового способу життя, профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, у тому числі і подолання адиктивності у поведінці.

Практична діяльність соціального педагога щодо профілактики адиктивної поведінки учнів має будуватися за кількома рівнями співпраці. Перший рівень співпраці – внутрішньошкільний. Це робота із практичним психологом, медичним персоналом, класними керівниками, адміністрацією

школи. Другий рівень співпраці – позашкільний. Робота за цим напрямом співпраці передбачає налагодження тісних взаємозв'язків з органами внутрішніх справ (дільничними інспекторами міліції, спеціалістамикримінальної міліції у справах дітей та ін.), медичними закладами (наркодиспансерами, медичним персоналом освітніх закладів), батьками (батьківські комітети, робота з конкретною сім'єю), різними громадськими установами та соціальними службами. Саме зазначений обсяг роботи створює оптимальні умови для здійснення ефективної профілактичної роботи щодо попередження та усунення адиктивності у школярів.

Активне використання різних технологій щодо профілактики адиктивної поведінки неможливе без знання і дотримання нормативно-правових документів з подолання зазначеної проблеми. Однак, як свідчить сучасна практика, не розробленою залишається методика підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання, засвоєння нормативно-правової бази. Водночас практична реалізація основних положень нормативних актів становить основу для ефективної профілактичної роботи соціального педагога зі школярами. Отже, вищезазначене і становить протиріччя нашого дослідження. Перш ніж будувати конкретну роботу щодо профілактики адиктивної поведінки учнів, соціальні педагоги повинні оволодіти основами законодавства України стосовно попередження різних форм прояву адиктивності підлітків та молоді, а також реалізувати нормативні документи на практиці.

Здійснений нами аналіз науково-педагогічної, соціально-педагогічної, психологічної літератури дозволив установити, що на сьогодні в Україні вже існує досить ґрунтовна теоретична та практична база соціально-правового захисту у структурі роботи соціального педагога в школі. У свою чергу, основою соціально-правової діяльності, на нашу думку, є досконале знання та оволодіння основними нормативно-правовими документами з найгостріших сучасних молодіжних проблем (у нашому випадку – адиктивної поведінки). Однак у сучасній науковій думці недостатньо приділено уваги дослідженню українського законодавства стосовно запобігання, профілактики та лікування основних форм адиктивності учнівської молоді, недостатньо систематизована база українського законодавства щодо визначення і подолання проблем адиктивності у підростаючого покоління.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення основних джерел щодо

окресленої проблеми дозволило встановити, що у розвиток системи соціально-правового захисту населення вагомий внесок зробили В. А. Скуратівський і О. М. Палій. Науковці висвітлюють питання, пов'язані з характеристикою системи соціального захисту. Дослідники зосереджують основну увагу на особливостях системи соціального захисту в Україні, а також на проблемах сучасного соціального захисту пільгових категорій населення в розвинених країнах світу. Автори звертають увагу на питання соціального нормування також у контексті профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

Актуальні аспекти соціально-правового захисту молоді у сучасній Україні виділяють О. М. Полякова, Г. В. Приходько, Ю. В. Сапарай. У своїх наукових працях дослідниці висвітлюють особливості становлення, реалізації й оптимізації системи ювенального законодавства, здійснюють теоретичний і практичний аналіз сьогоденного стану та перспектив соціального захисту пільгових категорій населення [1].

Питаннями підготовки соціальних педагогів до соціально-правової роботи (а саме профілактики різних форм адиктивної поведінки учнів) займалася І. М. Ковчина. Спільно з А. Й. Капською дослідниця відзначає, що в умовах становлення школи як відкритої соціально-педагогічної системи головне місце щодо профілактики наркоманії (як однієї з форм адиктивності) належить соціальним педагогам. Саме зазначені спеціалісти мають володіти основними навичками соціально-педагогічної роботи з дітьми, схильними до адиктивної поведінки. Водночас важливою залишається розробка методичних рекомендацій, що дозволить соціальним педагогам ефективно реалізувати головні аспекти українського законодавства з визначеної проблеми [2].

На особливу увагу заслуговує вивчення досліджень О.І. Олексієнка з питань поширення наркоманії та ВІЛ/СНІД серед української молоді. Автор наголошує на важливості практичної реалізації в установах соціально-педагогічного спрямування основних законів та постанов щодо запобігання поширенню наркоманії та ВІЛ-інфекції серед молоді [4].

Отже, актуальним для процесу підготовки соціальних педагогів стає досвід аналізу українського законодавства відносно запобігання темпам поширення і профілактики наркоманії (оскільки саме такій формі адикцій приділяється найбільша увага).

Формулювання цілей. Під час дослідження окресленої вище проблеми перед нами були поставлені такі завдання: здійснити аналіз провідних міжнародних документів, основних законодавчих актів міністерств і відомств України (освіти і науки; охорони здоров'я; у справах сім'ї, молоді та спорту) щодо проблеми запобігання та профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу. Профілактика адиктивної поведінки, у тому числі вживання наркотиків, як складова соціально-правового захисту дитинства, є важливим завданням міжнародної прогресивної спільноти. Про це свідчить Конвенція ООН про права дитини: «Держави-учасниці приймають усі необхідні засоби, у тому разі законодавчі, адміністративні і соціальні заходи, а також заходи у сфері освіти з тим, щоб захистити дітей від незаконного вживання наркотичних та психотропних речовин…» (ст. 33) [3].

Стрімке поширення адиктивних проявів у сучасному світі, як одна із загроз безпечного дитинства, зумовило прийняття у 2002 р. Генеральною асамблеєю ООН Декларації та плану дій «Світ, сприятливий для дітей». Декларація головними завданнями щодо формування здорового способу життя у дітей та профілактики адиктивності визначає такі:

1) розробку та здійснення національних стратегій і програм розвитку дітей у ранньому віці з метою забезпечення активного фізичного, соціального, емоційного, духовного та інтелектуального розвитку дітей;

2) сприяння фізичному, психічному та емоційному здоров'ю дітей та підлітків засобами гри, спорту, дозвілля, художнього та культурного самовираження;

3) розвиток та здійснення стратегій і програм для дітей та підлітків, спрямованих на попередження використання наркотичних засобів, психотропних речовин та інгалянтів, окрім як у медичних цілях, і на зменшення негативних наслідків зловживання ними.

Відповідно згідно з розпорядженням Кабінету Міністрів України у 2006 р. була прийнята Концепція загальнодержавної програми «Національний план дій України щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на 2006 – 2010 рр. Провідними завданнями Національного плану щодо профілактики негативних явищ у дитячому середовищі є:

- активізація формування у дітей здорового способу життя;
- забезпечення залучення дітей до фізичної культури і спорту;

- поліпшення стану дитячого відпочинку та оздоровлення.

Здійснення профілактики адиктивної поведінки, зокрема і у дитячому середовищі, визначається важливим завданням державної соціальної політики. Так, різними міністерствами та відомствами реалізуються ряд законів стосовно подолання різних проявів адиктивної поведінки. Наприклад, Закон України «Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів та зловживання ними» [6] передбачає комплекс заходів з подолання поширення наркоманії. Зазначений Закон визначає заходи протидії незаконному обігу та протидії незаконному вживанню наркотичних речовин, психотропних речовин і прекурсорів. Однак у документі чітко не визначається, що це має бути за комплекс заходів і хто має бути відповідальним за здійснення цієї роботи.

На підтвердження тези про профілактику адиктивної поведінки слугує також Закон України «Про охорону дитинства». Стаття 3 (п. 2) Закону спрямована на захист дітей шляхом проведення державної політики, спрямованої на реалізацію цільових програм з охорони дитинства. У ст. 33 зазначається, що діти мають право на безоплатне забезпечення необхідними для лікування будь-якого наявного у них захворювання засобами особистої профілактики та на психосоціальну підтримку. Особлива увага звертається на організацію профілактичної роботи з дітьми, хворими на наркоманію [8]. Однак у Законі конкретно не визначено, які спеціалісти мають здійснювати таку роботу. Ми зауважуємо, що діяльність з організації профілактичної та психосоціальної роботи повинні здійснювати соціальні педагоги в системі комплексної взаємодії з іншими спеціалістами (психологи, психотерапевти, лікарі, а також з батьками та ін.). Тому важливим залишається здійснення підготовки соціальних педагогів до такої діяльності.

У свою чергу, Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» у ст. 4 зазначає, що одним із принципів охорони здоров'я є профілактичний характер, комплексний соціальний, екологічний та медичний підходи до охорони здоров'я. Закон висвітлює засади зміцнення та охорони здоров'я дітей і підлітків, а саме:

- державне забезпечення розвитку широкої мережі дитячих садків, шкіл-інтернатів, оздоровниць, таборів відпочинку та інших дитячих закладів;
- державне забезпечення дітям, які перебувають на вихованні в

дитячих закладах і навчаються в школах, необхідних умов для збереження і зміцнення здоров'я та гігієнічного виховання (ст. 59);

- державне забезпечення спеціальних заходів профілактики та лікування соціально небезпечних захворювань, до яких віднесено і наркоманію (ст. 52) [5].

Водночас, профілактика адиктивної поведінки учнівської молоді визначена як одне з виховних завдань освітньої системи. На підтвердження цього слугують ряд освітніх нормативно-правових актів:

- Закон України «Про освіту»;
- Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти у XXI ст.» тощо.

Закон України «Про освіту» визначає, що соціально-педагогічний патронаж у системі освіти покликаний сприяти взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до соціального середовища… (ст. 22). У ст. 37 зазначено, що для дітей та підлітків, які потребують особливих умов виховання, створюються загальноосвітні школи і професійно-технічні училища соціальної реабілітації [7].

Пріоритетним завданням системи освіти, що визначено в Указі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти у XXI ст.», є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Виконання зазначеного завдання дозволить істотно знизити захворюваність дітей, підлітків, молоді та інших категорій населення, підвищити рівень профілактичної роботи, стимулювати у людей різного віку прагнення до здорового способу життя, зменшити вплив шкідливих звичок на здоров'я дітей та молоді [12]. Під шкідливими звичками в учнівському середовищі ми маємо на увазі тютюнопаління, алкоголізм, наркоманію, токсикоманію, комп'ютерну залежність.

Вагомий внесок у справу профілактики різних проявів адиктивної поведінки зробило Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту шляхом реалізації соціально орієнтованих законів та підзаконних актів.

На підтвердження цього слугує Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». У ст. 1 чинного Закону визначається соціальна профілактика як робота, спрямована на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки дітей та молоді, виявлення

будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді та запобігання такому впливу.

Закон указує на обов'язковість соціально-профілактичної роботи щодо попередження поширення різних форм адиктивної поведінки. Така робота визначається ним через систему заходів щодо запобігання негативним явищам та їх подолання, яка ґрунтується на принципах додержання і захисту прав людини, індивідуального підходу, конфіденційності (ст. 5).

Ст. 7 чинного Закону вказує на основні напрями державної політики у сфері соціальної роботи з дітьми та молоддю:

- розробка та реалізація державних, галузевих, регіональних програм соціального становлення і соціальної підтримки дітей та молоді;
- створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дітей та молоді, задоволення потреб у добровільному виборі виду діяльності, не забороненому законодавством, активної участі у творчій, культурологічній, спортивній і оздоровчій діяльності;
- здійснення соціально-профілактичної роботи щодо запобігання негативним явищам та подолання таких наслідків.

Ст. 9 указує, що соціальний супровід дітей та молоді передбачає здійснення системи заходів, спрямованих на подолання різних видів залежностей, які завдають шкоди психічному і фізичному здоров'ю дітей та молоді.

Ст. 10 Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» зазначає, що соціальна профілактика серед дітей та молоді передбачає:

- системний облік і догляд за дітьми та молоддю, які виявили схильність до асоціальної поведінки;
- інформаційно-просвітницьку, пропагандистську та агітаційну роботу серед дітей та молоді за місцем проживання, навчання або роботи.

Також Закон декларує необхідність медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, які зловживають алкоголем, наркотиками і які за станом здоров'я не можуть бути направлені до шкіл соціальної реабілітації та професійних училищ соціальної реабілітації (ст. 11) [10].

Закон України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні» у ст. 12 указує на те, що державні органи охорони здоров'я забезпечують розвиток мережі медико-лікувальних установ наркологічного профілю, які б подавали молоді необхідну безплатну

допомогу, разом з органами державної виконавчої влади з питань освіти, культури та іншими розробляють програми та заходи щодо профілактики серед молоді пияцтва, наркоманії, токсикоманії, а також популяризації та утвердження здорового способу життя [11].

Відзначимо, що обґрунтування надання соціальних послуг учнівській молоді щодо визначеної проблеми знаходимо в Законі Україні «Про соціальні послуги». Так, ст. 5 указує, що соціально-педагогічні послуги – це виявлення та сприяння розвитку різноманітних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуального навчального, виховного і корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб. Соціально-медичні послуги – консультації щодо запобіганню виникнення та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапія [9].

Висновки. Таким чином, здійснений нами аналіз низки законодавчих актів дозволив сформулювати такі висновки.

Сучасне українське законодавство характеризується відсутністю єдиного підходу до розв'язання проблеми адиктивної поведінки учнівської молоді. У проаналізованих нами документах відсутній єдиний комплексний профілактичний вплив на всі форми прояву адиктивності (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія як хімічні адикції, поряд з тим комп'ютерна та ігрова залежність як нехімічні адикції). Найближчою законодавчою перспективою повинна стати розробка, громадське обговорення, прийняття пакета нормативно-правових актів щодо проблем поширення, профілактики, комплексного лікування та реабілітації всіх форм адиктивної поведінки молоді.

Одним із головних результатів роботи над документами стало визначення провідних завдань професійної діяльності соціального педагога з адиктивними учнями, зокрема:

1) вилучення школярів із несприятливих умов соціалізації; подолання негативних наслідків соціалізації;

2) створення оптимальних умов для організації дозвілля з метою обрання дітьми та підлітками альтернативи вживанню наркотичних

речовин і засобів, токсикантів, пияцтва, комп'ютерних ігр тощо.

Сучасна практика доводить, що в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів методично нерозробленими залишаються питання щодо соціально-правового захисту дітей та молоді з різними формами адиктивної поведінки.

В опрацьованих нами законодавчих актах велика увага приділяється профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі, а також пропаганді здорового способу життя. Звідси ми виокремлюємо, як правило, хімічні адикції.

У розділах, статтях та пунктах різних законів, що стосуються організації дозвілля, ми визначаємо організацію конкретної профілактичної діяльності з подолання нехімічних адикцій (вилучення учнів із залів комп'ютерних клубів, організація їхнього дозвілля тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні аспекти соціально-правового захисту молоді в сучасній Україні : [навч. посіб.] / [О. М. Полякова, Г. В. Приходько, Ю. В. Сапарай] ; за ред. О. М. Полякової. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 252 с.

2. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи : [навч. посіб.] / І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 345 с.

3. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс] : [міжнародний документ від 20.11.1989]. – Режим доступу : http:// zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=995_021.

4. Нагорна А. М. Профілактика наркоманії серед підлітків : [навч. посіб. [для студентів вищих навч. закладів] / А. М. Нагорна, В. В. Беспалько. – Кам'янець-Подільський : Абетка – НОВА, 2001. – 168 с.

5. Україна. Верховна Рада. Основи законодавства України про охорону здоров'я : Закон від 19.11.1992 р. № 2801.

6. Україна. Верховна Рада. Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів та зловживання ними : Закон від 15.02.1995 р. № 62/95.

7. Україна. Верховна Рада. Про освіту : Закон від 23.03.1996 р. № 100/96.

8. Україна. Верховна Рада. Про охорону дитинства : Закон від 26.04. 2001 р. № 2402-III.

9. Україна. Верховна Рада. Про соціальні послуги : Закон від 19.06.2003 р. № 966-IV.

10. Україна. Верховна Рада. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю : Закон від 21.06.2001 р. № 2558-III.

11. Україна. Верховна Рада. Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні : Закон від 05.02.1993 р. № 2998-XII.

12. Україна. Президент (2002. – Л. Кучма). Про національну доктрину розвитку освіти у XXI ст. : Указ від 17.04.2002 р. № 347.

РЕЗЮМЕ

А. А. Клочко. Профилактика адиктивного поведения учеников: нормативно-правовой аспект.

В статье совершен анализ основополагающих документов, международных основных законодательных актов министерств и ведомств Украины (образования и

науки; охраны здоровья; по делам семьи, молодежи и спорта) по проблеме предотвращения и профилактики адиктивного поведения детей и молодежи. Обосновано необходимость подготовки социальных педагогов основам социально-правовой защиты молодежи адиктивного поведения.

***Ключевые слова**: профилактика, адиктивное поведение, наркомания, алкоголизм, табакокурение, игромания, Интернет-зависимость, социально-педагогическая деятельность, социально-правовая защита.*

SUMMARY

O. Klochko. The prophylaxis of addictive behavior of pupils: the normatively and lawful aspect.

In the article the analysis of leading international documents, basic legislative acts of ministries and departments of Ukraine (educations and sciences; health protection; in matters of family, young people and sport), is carried out in relation to the problem of prevention and prophylaxis of addictive behavior of children and young people. Marked on the necessity of preparation of social teachers bases of socially legal defense of young people of addictive behavior.

Key words: prophylaxis, addictive behavior, drug addiction, alcoholism, smoking, internet addiction, socially pedagogical activity, socially legal defense.

УДК 371.3

О. В. Кобилянський
Вінницький національний
технічний університет

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано особливості викладання дисциплін циклу «Безпека життєдіяльності» за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців економічного спрямування у вищих навчальних закладах. Розглянуто практичні аспекти вивчення цих дисциплін у процесі професійної діяльності.

***Ключові слова**: безпека життєдіяльності, охорона праці, структура предмета, практична підготовка, компетентність.*

Постановка проблеми. В умовах утвердження ринкових відносин особливого значення набуває відповідність виробничого персоналу за кваліфікацією перспективам подальшого розвитку. Забезпечення гнучкості виробництва вимагає підготовки працівників, здатних швидко адаптуватися до нових умов виробництва на різних ділянках виробництва. Мобільність персоналу прямо пов'язана з рівнем освіти та фундаментальною спеціальною підготовкою. З огляду на те, що нинішня система професійної підготовки менеджерів вищими навчальними закладами в Україні значною мірою не відповідає вимогам підприємств, які функціонують у ринковій економіці, дослідження проблеми підготовки кваліфікованих працівників цього профілю є цілком обґрунтованим та доцільним.

Аналіз актуальних досліджень. Загальновідомо, що суттєвими недоліками сучасної професійної підготовки спеціалістів у зв'язку з недостатньою практичною підготовкою є низький рівень самостійності, побоювання відповідальності щодо ухвалення управлінських рішень, відсутність комунікабельності та навичок роботи в колективі. Сучасні професійні вимоги до фахівця потребують інноваційних підходів до його формування.

Питанням покращання підготовки студентів з безпеки життєдіяльності, охорони праці присвячені праці авторів (В. Биков, О. Бикова, Г. Гогіташвілі, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Зацарний, М. Ігнатович, О. Кожем'якін, В. Лапін, І. Сагайдак, В. Худолей та ін.) [2 – 6].

Мета статті – проаналізувати програми викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці щодо відповідності принципу безперервності освіти під час формування професійної компетентності фахівців економічного спрямування.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти [7], до складу пріоритетних напрямів державної політики входять особистісна орієнтація освіти, розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Ці принципи використовуються під час підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями у професійно-технічних навчальних закладах; підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах та під час навчання і підвищення кваліфікації працівників та посадових осіб.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ринкових відносин в Україні більша частина робочої сили переміщується в багатогалузеві малі орендні і приватні підприємства, часто сімейного типу, в яких упроваджуються різні режими праці і відпочинку. В Україні зареєстровано 1,07 млн підприємств та організацій, а кількість працездатного населення віком від 15 до 70 років становить 20,7 млн осіб. Роботодавці не завжди знають і тим більше дотримуються вимог норм і правил з охорони праці, які в основному розроблені ще за часів Радянського Союзу для величезних підприємств і виробничих об'єднань з десятками тисяч працівників.

Значного зменшення травматизму країнам Євросоюзу вдалося досягти завдяки впровадженню системи загального управління безпекою, коли

відповідальність за створення безпечних умов праці повністю покладається на роботодавця будь-яким способом, який є для нього найбільш сприятливим і економічно вигідним, а держава лише визначає правові межі та вимоги безпеки й охорони здоров'я відносно робочих місць.

Украй повільне впровадження нових підходів з питань управління охороною праці в нашій країні пояснюється насамперед професійною та психологічною непідготовленістю менеджерів і фахівців служб охорони на підприємствах. Звідси випливає завдання необхідності підвищення професійної компетенції працівників саме таких категорій. А для цього потрібні принципово нові підходи до процесу навчання.

До необхідних вимог, яким повинна відповідати система навчання, належать такі: процес навчання має бути безперервним, знання працівників мають поповнюватися й оновлюватися в міру того, як вони застарівають чи їх обсяг змінюється з природних причин; під час організації процесів і визначення тематики (програм) навчання потрібно враховувати характер робіт, що виконуються (небезпечні – безпечні), професійний стаж роботи у відповідній галузі, інші особливості підприємств, тобто система навчання має бути гнучкою і будуватися на основі індивідуального підходу.

Останнім часом у вищих навчальних закладах поширилась практика перетворення нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці у галузі» у «змістовні модулі» з невизначеним статусом та їх об'єднання у модульні дисципліни. Як наслідок – зменшується кількість навчальних годин на вивчення дисциплін з циклу безпеки життєдіяльності, порушуються структурно-логічні схеми навчання. Так, наказом МОН України від 07.06.2006 р. № 444 в освітньо-професійній програмі для напряму 0501 «Економіка і підприємництво» було об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД в обсязі 144 год./4 кред. з вивченням у першому семестрі на І курсі. Вивчення нормативної дисципліни «Охорона праці у галузі» цією освітньо-професійною програмою взагалі не передбачено.

Таким чином, викладання питань охорони праці передбачено у циклі дисциплін гуманітарної підготовки, коли студенти не мають уявлення не тільки про організацію виробництва, але й про майбутню професію взагалі. Тому в економіку вже почали приходити фахівців з вищою освітою, які не

мають відповідних професійних знань, умінь і навичок з питань охорони праці. А це є прямою загрозою для національної безпеки [9].

Підписаним МОН України наказом «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» від 09.07.2009 р. № 642 на закріплення «позитивного» досвіду такого викладання для всіх спеціальностей передбачено вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці)» в циклі нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки в обсязі 2 кредитів ECTS. Тобто йдеться про наступне подвійне скорочення навчальних ресурсів щодо вивчення питань безпеки й ігнорування вимог Закону «Про охорону праці» [1] та інших нормативно-правових актів.

На нашу думку, пропонується досить хибний шлях, коли набуття необхідних компетенцій з безпеки життєдіяльності, охорони праці фахівцями повинно відбуватися вже в умовах здійснення практичної діяльності безпосередньо на виробництві.

На підприємствах робота в цій частині сьогодні будується на основі Типового положення про порядок проведення навчання та перевірки знань з питань охорони праці (далі – Типове положення), що визначає програми і терміни навчання, категорії осіб (працівників), які підлягають навчанню тощо. Проте чинне положення за деякими аспектами не враховує реальні ситуації, що трапляються на підприємствах.

Типове положення встановлює порядок навчання та перевірки знань з питань охорони праці посадових осіб та інших працівників у процесі трудової діяльності, а також учнів, курсантів, слухачів та студентів навчальних закладів під час трудового і професійного навчання. Воно спрямоване на реалізацію системи безперервного навчання з питань охорони праці посадових осіб та інших працівників, надання першої медичної допомоги потерпілим від нещасних випадків і правил поведінки у разі виникнення аварій. Його вимоги є обов'язковими для виконання всіма центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, бюджетними установами та суб'єктами господарської діяльності незалежно від форми власності та видів діяльності.

Положенням також передбачено, що вивчення основ охорони праці в навчальних закладах, а саме: дисципліни «Охорона праці» у професійно-технічних навчальних закладах, навчальних дисциплін

«Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі» у вищих навчальних закладах проводиться за типовими навчальними планами і програмами з цього предмета і навчальних дисциплін, які затверджуються спеціально вповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти і науки за погодженням із спеціально вповноваженим центральним органом виконавчої влади з нагляду за охороною праці. Окремі питання (розділи) з охорони праці повинні входити до складу навчальних програм загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. Але все це у вищих навчальних закладах, як ми бачили, вже далеко не так.

Залишається професійна підготовка з охорони праці. Зміст та обсяг дисципліни «Охорона праці» для підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, які залучаються до виконання робіт з підвищеною небезпекою, визначаються типовим навчальним планом і типовою навчальною програмою з дисципліни «Охорона праці», що затверджуються спеціально вповноваженим органом центральної виконавчої влади в галузі освіти і науки та погоджуються спеціально вповноваженим центральним органом виконавчої влади з нагляду за охороною праці.

Під час вивчення перших восьми тем типової програми необхідно розглянути близько 300 питань, а кількість питань дев'ятої теми визначається з урахуванням вимог нормативно-правових актів з охорони праці та промислової безпеки для конкретних напрямів економічної діяльності і виробництв. При цьому теоретична частина дисципліни «Охорона праці» вивчається не менше ніж 30 академічних годин, а під час перепідготовки та підвищення кваліфікації – не менше ніж 15 годин, або 2 хвилини на питання. Таким чином, під час аудиторних занять можна розглянути лише кілька десятків основних питань галузевого спрямування, більшість із них мають розглядатися під час самостійної підготовки.

Теоретична частина дисципліни «Охорона праці» під час професійної підготовки працівників для виконання робіт, які не належать до переліку робіт з підвищеною небезпекою, вивчається в обсязі не менше ніж 10 годин, а під час перепідготовки та підвищення кваліфікації – не менше ніж 8 годин, або 1 хвилина на питання.

Типове положення визначає також перелік посад посадових осіб, які проходять навчання і перевірку знань з охорони праці, під час прийняття на роботу і періодично, один раз на три роки.

На підприємствах, в установах й організаціях, об'єднаннях підприємств до їх складу входять: керівники, заступники керівників, головні спеціалісти, керівники основних виробничих і технічних служб, які безпосередньо пов'язані з організацією безпечного ведення робіт; керівники та спеціалісти науково-дослідних, конструкторських, проектних і технологічних відділів, які займаються проведенням експертизи проектно-конструкторської документації, на яку поширюються вимоги нормативно-правових актів з охорони праці, а також ті, які виконують розробки з питань охорони праці; посадові особи спеціально вповноваженого центрального органу з нагляду за охороною праці та його територіальних управлінь; технічні експерти з промислової безпеки; страхові експерти з охорони праці.

У навчальних закладах до переліку входять: керівники, заступники керівників навчальних закладів, на яких покладена відповідальність за організацію безпечного ведення робіт, керівники та викладачі кафедр охорони праці, керівники та штатні викладачі навчальних закладів, які здійснюють навчання з питань охорони праці посадових осіб; майстри та інструктори виробничого навчання, керівники виробничої практики та інші посадові особи, які викладають питання охорони учням, студентам, курсантам, слухачам.

До цього переліку включені перші заступники та заступники міністрів, керівників інших центральних органів виконавчої влади, обов'язки яких пов'язані з організацією діяльності підприємств галузі з охорони праці, а також з організацією навчання та перевірки знань з питань охорони праці; заступники керівників обласних міських, районних державних адміністрацій, а також органів місцевого самоврядування, функціональні обов'язки яких пов'язані із забезпеченням охорони праці; керівники, спеціалісти служб охорони праці, члени комісій з перевірки знань з питань охорони праці, особи, відповідальні за технічний стан і безпечну експлуатацію об'єктів підвищеної небезпеки підприємств, установ й організацій, об'єднань підприємств.

Навчання і перевірку знань повинні також проходити представники профспілок та вповноважені найманими працівниками особи.

Щороку спеціальне навчання і перевірку знань відповідних нормативно-правових актів з охорони праці проходять посадові особи та інші працівники, зайняті на роботах з підвищеною небезпекою (роботи на

кабельних лініях і діючих електроустановках, виконання газонебезпечних робіт, забивання свай, гасіння вапна, водолазні роботи, роботи на копіювальних та розмножувальних машинах, роботи верхолазні та на висоті та ще 130 видів робіт, зазначених у Переліку робіт з підвищеною небезпекою, затвердженому наказом Держнаглядохоронпраці України від 26.01.2005 р. № 15) і роботах, де є потреба у професійному доборі (водолазні роботи; роботи на висоті; верхолазні роботи, роботи, пов'язані з діючим енергетичним обладнанням; аварійно-рятувальні роботи та роботи по гасінню пожеж; роботи, які безпосередньо пов'язані з виробництвом чорних та кольорових металів тощо, зазначених у Переліку робіт, де є потреба у професійному доборі, затвердженому наказом МОЗ України та Держнаглядохоронпраці України від 23.09.1994 р. № 263/121).

За частково наведеними переліками видно, що існує певна неузгодженість затверджених одним відомством нормативно-правових актів між собою і Типовим положенням, тому що ті самі види робіт входять до обох переліків, причому, згідно з цим положенням термін «робота з підвищеною небезпекою» означає роботу «в умовах впливу шкідливих та небезпечних виробничих чинників або така, де є потреба у професійному доборі, чи пов'язана з обслуговуванням, управлінням, застосовуванням технічних засобів праці або технологічних процесів, що характеризуються підвищеним ступенем ризику виникнення аварій, пожеж, загрози життю, завдання шкоди здоров'ю, майну, довкіллю» [8, 5].

Крім того, позачергове навчання і перевірка знань проводяться під час: переведення працівника на іншу роботу або призначення на іншу посаду, що потребує додаткових знань з питань охорони праці порушень посадовими особами вимог нормативних актів, що призвели до групового нещасного випадку або із смертельним наслідком за незадовільних результатів перевірки знань з охорони праці протягом одного місяця; з метою ознайомлення з новими нормативно-правовими актами.

Необхідно зауважити, що відповідно до п. 5.2 Типового положення «керівники підприємств (чисельністю понад 1000 працівників), керівники та фахівці служб охорони праці, члени комісій з перевірки знань з питань охорони праці цих підприємств проходять навчання в Головному навчально-методичному центрі Держгірпромнагляду» [8]. В умовах суворого обмеження фінансових коштів на підприємствах державної

форми власності ця норма стає практично нездійсненною. Крім того, за наявності галузевих і регіональних центрів, інститутів післядипломної освіти, інших навчальних закладів, що мають відповідні сертифікати й ліцензії, ця вимога не є законною. Тому необхідно організувати навчання зазначеної категорії працівників безпосередньо на місцях на їх базі.

Положення вимагає, щоб перед перевіркою знань для працівників повинні бути організовані лекції, семінари та консультації, а формою перевірки знань з охорони праці працівників є тестування, залік або іспит. Тестування проводиться за допомогою технічних засобів. Згідно з п. 3.5 Типового положення навчання з питань охорони праці може проводитись з використанням сучасних видів навчання – модульного, дистанційного тощо, а також з використанням технічних засобів: аудіовізуальних, комп'ютерних систем і тренажерів тощо [8].

Ураховуючи, що високоорганізовані навчальні процеси та їх висока якість потребують значних витрат, останнім часом на перший план виходять питання впровадження менш витратних навчальних процесів, заснованих на самоосвіті та використанні модульних і дистанційних технологій.

У нашій країні набуває розвитку технологія дистанційного навчання. Поява дистанційної освіти не випадковість, а закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов, тому що виконати соціальне замовлення суспільства шляхом збільшення асигнувань на освіту, збільшення кількості навчальних закладів та іншими традиційними способами не можуть навіть заможні країни.

Дистанційна освіта забезпечує надання комплексу освітніх послуг широким колам населення у країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.). Дистанційне навчання є однією з форм безперервної освіти і базується на принципі самостійного навчання.

Отже, характерними ознаками дистанційної освіти є: гнучкість, модульність, економічна ефективність, виконання викладачем функцій координатора, спеціалізований контроль якості освіти, використання сучасних інформаційних технологій і засобів навчання.

Орієнтація на модульну технологію професійного навчання теж не є

випадковою. По-перше, модульний підхід дає змогу впровадити більш гнучкі, ніж за традиційної системи, методики підготовки кадрів. По-друге, враховується, що ідея профпідготовки кадрів за модульною системою поступово здобуває дедалі міцніші позиції серед методів професійної підготовки в багатьох країнах. По-третє, модульний підхід дає змогу реалізувати ряд переваг, пов'язаних з індивідуалізованим навчанням [9 – 10].

Так, А. Романчук запропонував нову модульну систему з охорони праці. Вона передбачає ступінчастий (поетапний) характер навчання, що поєднує оволодіння спеціальними знаннями та багатодисциплінарну підготовку, самостійне навчання, стажування посадових осіб у службі охорони праці [9].

Поетапне триступінчасте навчання здійснюється курсовим (колективним) методом для спеціалізованих потоків (менеджери, інженерний персонал, фахівці служби охорони праці) з використанням відомих раніше і нових форм підготовки.

Перший ступінь передбачає засвоєння основних понять охорони праці, вивчення сучасних нормативно-правових актів, ряду інших базових питань. На другому передбачається багатодисциплінарна підготовка з організації та виконання робіт з підвищеною небезпекою і засвоєння основних професійних знань. На третьому ступені здійснюється підготовка менеджерів підвищеної кваліфікації, які володіють системними методами управління та організації роботи з охорони праці [9, 20].

Для кожного з цих ступенів розробляється відповідна модульна програма, має здійснюватися послідовне вивчення модулів певних ступенів відповідно до фахових вимог, вивчення модуля повинно завершуватися перевіркою засвоєння курсу. Форми перевірки можуть бути різні: тестування, залік, індивідуальна співбесіда, надання рефератів, семінарські заняття тощо.

Ураховуючи високу вартість навчальних процесів, останнім часом дедалі більше уваги приділяється системі організації самостійного вивчення і засвоєння професійних знань. Необхідно відзначити, що, по-перше, самоосвіта і вдосконалення своїх знань – це не є заміна колективних форм навчання, а лише ефективне доповнення до них. При цьому варто додержуватись їх оптимального співвідношення, уникати крайнощів. По-друге, за умови використання дистанційних форм навчання самоосвіта не означає безконтрольність. Тут потрібно дотримуватись певної схеми:

розробка, узгодження, затвердження програми (індивідуальної чи єдиної для певного модуля) – вивчення необхідних матеріалів – контроль знань.

Які ж спонукальні стимули можуть бути покладені в основу навчання, щоб воно було результативним? Провідним мотивом (насамперед для самостійної підготовки) одночасно з пізнавальним (інтерес до знань) повинен бути професійний, тобто бажання опанувати професію досконало. Крім того, можуть бути й інші мотиви: розуміння престижу, кар'єрне зростання, прагнення уникнути негативних наслідків за невиконання завдань чи травмонебезпечні події.

Наприклад, в енергетичній галузі оволодіння знаннями з охорони праці є необхідною умовою кар'єрного зростання, переходу чи переведення на вищу посаду, присвоєння більш високої кваліфікації інженерної категорії, суттєвого підвищення зарплати.

Працівники, які обслуговують електроустановки, незалежно від їх відомчої належності і форм власності, відповідно до Правил безпечної експлуатації електроустановок споживачів, які затверджені наказом Держнаглядохоронпраці від 09.01.1998 р. № 4, поділяють на три категорії: електротехнологічні та електротехнічні працівники і практиканти. У свою чергу електротехнічні працівники поділяються за рівнем освіти: з вищою технічною, спеціальною електротехнічною середньою освітою; які закінчили спеціалізовані ПТУ та без спеціальної освіти, а практиканти: університетів, коледжів та профтехучилищ. Рівень освіти безпосередньо визначає мінімальний стаж роботи в електроустановках, достатній для присвоєння чергової групи з електробезпеки (I – V). Для електротехнологічних працівників зазвичай присвоєння групи з електробезпеки вище II не передбачено, а практикантів – III. Залежно від рівня освіти електротехнічним працівникам для присвоєння V групи необхідно пропрацювати мінімально від 9 місяців до 3 років 4 місяців. Але стаж – це необхідна, але не достатня умова для присвоєння відповідної до їх майбутньої посади групи з електробезпеки.

Для одержання групи I, незалежно від посади і фаху, необхідно пройти інструктаж з електробезпеки, а II – V – необхідно пройти спеціальне навчання та індивідуальну перевірку знань.

Для одержання груп II – III працівники мають: чітко усвідомлювати небезпеку, пов'язану з роботою в електроустановках; знати і вміти

застосувати на практиці ці та інші правила безпеки в обсязі, потрібному для роботи, яка виконується; знати будову й улаштування електроустановок; уміти практично надавати першу допомогу потерпілим у разі нещасних випадків, у тому числі застосовувати способи штучного дихання і непрямого масажу серця.

Для одержання груп IV – V додатково необхідно знати компонування електроустановок і вміти організувати безпечне проведення робіт, уміти навчити працівників інших груп правил безпеки і надання першої допомоги потерпілим від електричного струму.

Для одержання групи V необхідно також розуміти, чим викликані вимоги пунктів Правил безпечної експлуатації електроустановок споживачів.

Крім того, працівники повинні знати Правила технічної експлуатації електроустановок споживачів, які затверджені наказом Міністерства палива та енергетики України від 25.07.2006 р. № 258.

Спеціальне навчання і перевірка знань цих документів і практичних навичок проводиться щорічно методом тестування за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, які дозволяють реалізувати їх дистанційно.

Зрозуміло, можуть бути й інші варіанти. Основний зміст залучення та використання з навчальною метою широкого кола різних мотивів і зовнішніх спонукань – це долучення персоналу до процесів підвищення особистої професійної компетенції.

Висновки. За сучасних умов посилення інтеграційних процесів з Європейським Союзом, упровадження європейської системи неперервної освіти розроблені освітньо-професійні програми не дозволяють здійснити підготовку кваліфікованих фахівців економічного спрямування.

Подальші дослідження повинні передбачати пошук оптимальних форм і методів навчально-виховного процесу з реалізації міжпредметних зв'язків і збільшення практичної підготовки з охорони праці на основі сучасної нормативної бази, розробку спеціальних технологій у межах кредитно-модульної системи формування професійної компетентності фахівців економічного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про охорону праці» № 229-IV від 21.11.2002 // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2003. – № 2. – С. 10.

2. Бикова О. В. Про питання необхідності коригування програм навчальних дисциплін з безпеки з урахуванням основних положень «Концепції державної програми розвитку освіти» / О. В. Бикова, С. І. Осипенко, С. А. Єременко та ін. // Безпека

життєдіяльності. – 2008. – № 7 – 8. – С. 51 – 53.

3. Желібо Є. П. Проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у ВНЗ України / Є. П. Желібо, І. С. Сагайдак // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 12. – С. 35 – 36.

4. Запорожець О. І. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці та цивільний захист» / О. І. Запорожець, А. В. Русаловський, В. М. Заплатинський та ін. // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 11. – С. 11 – 13.

5. Запорожець О. Як згортається навчання з питань охорони праці / О. Запорожець, А. Русаловський, О. Цибульник // Охорона праці. – 2009. – № 8. – С. 14 – 16.

6. Ігнатович М. В. Проблеми викладання курсу «Безпека життєдіяльності» студентам економічних спеціальностей / М. В. Ігнатович, В. Ю. Худолей // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 10. – С. 42 – 43.

7. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17.06.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/documents/151.html.

8. Про затвердження Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та Переліку робіт з підвищеною небезпекою. Наказ Державного комітету з нагляду за охороною праці від 26.01.2005 р. № 15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0231-05

9. Романчук А. Кого, чого і як навчати в охороні праці? / А. Романчук // Охорона праці. – 2009. – № 5. – С. 20 – 22.

10. Сердюк В. Модульна технологія навчання з охорони праці / Сердюк В., Олійник М., Коваль А. – Вінниця : Континент-ПРИМ, 2004. – 353 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Кобылянский. Практические аспекты профессиональной подготовки менеджеров по безопасности жизнедеятельности.

В статье проанализированы особенности преподавания дисциплин цикла «Безопасность жизнедеятельности» по образовательно-профессиональной программе подготовки специалистов экономического направления в высших учебных заведениях. Рассмотрены практические аспекты изучения этих дисциплин в процессе профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: безопасность жизнедеятельности, охрана труда, структура предмета, практическая подготовка, компетентность.*

SUMMARY

A. Kobilyanskiy. Practical aspects of training managers of life safety.

The features of teaching of disciplines of cycle are analyzed «Safety of vital functions» after educationally professional by the program of preparation of specialists of economic direction in higher educational establishments. The practical aspects of study of these disciplines are examined in the process of professional activity.

Key words: safety of vital functions, industrial safety structure of object, professional education and training, competence.

УДК 371.315

К. С. Лазарєва
Харківський національний
педагогічний університет

ПОЯСНЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті з'ясовуються та узагальнюються сучасні підходи до наукового тлумачення пояснення як функції наукової теорії, дослідження і практичної освіти. Досконале й зрозуміле пояснення – важливий інструмент навчання й учіння, без оволодіння яким неможливо сподіватись на успішне й творче освоєння будь-якого предмета. Тому в статті розглядаються способи застосування навчального пояснення при вивченні учнями фактів, явищ, теоретичних понять, причинних зв'язків у структурі освітнього матеріалу.

***Ключові слова**: пояснення, наукове пояснення, навчальне пояснення, факти, явища, теоретичне поняття, причинні зв'язки.*

Постановка проблеми. Оволодіння учнями необхідними знаннями, уміннями, способами пізнавальної діяльності неможливе без освоєння основних функцій наукового пізнання. Більшість науковців виділяють ці функції у вигляді опису, пояснення, передбачення (прогнозування). Але і сьогодні в педагогічній теорії відсутні спеціальні дослідження щодо змісту, структури, оперативної (процесуальної) характеристики цих інструментів пізнання, способів їх освоєння учнями для успішного опанування навчального матеріалу. Окремі праці з цих проблем (Б. Коротяєв, Є. Никітін, Б. Шапоринський та інші) дають відповідь в основному на загальні питання методологічного характеру і не доходять до відображення цілісної картини того, якими мають бути знання учнів про ці інструменти наукового освоєння, яким чином на теоретичному і практичному рівнях дітям оволодіти процедурами опису, пояснення, передбачення результатів роботи. У зв'язку з цим не можна не помітити суттєвих суперечностей в організації сучасної розумової праці учнів: з одного боку, перед ними і педагогом постійно постає завдання систематичного застосування свідомих знань та практичних умінь щодо основних наукових процедур пізнання – опису, пояснення, прогнозування (передбачення) результатів, а, з іншого, – і в навчальних книгах (підручниках, посібниках), і в мережі наукових досліджень важко знайти відповідь на конкретні питання щодо змісту і структури названих функцій наукового пізнання, особливостей їх застосування при вивченні в шкільних курсах предметів, фактів, явищ, подій. Особливо це стосується

початкової школи, яка має забезпечити інтенсивне освоєння учнями описових і пояснювальних знань та умінь для успішного розвитку пізнавального потенціалу дітей, особливо їхніх творчих здібностей.

Аналіз актуальних досліджень з означеної проблеми виявив неабиякі досягнення філософії, логіки, психології, загальної педагогіки у розкритті сутності, змісту та пізнавального призначення (функцій) опису, пояснення, загальних методів і прийомів їх застосування в теоретичному освоєнні знань про світ та його атрибути. Зважаючи на те, що предметом даної статті є розгляд навчального пояснення, ми звернули увагу, що енциклопедичні й філософські словники визначають пояснення як одну з найважливіших функцій наукової теорії та науки в цілому. Пояснення як функція наукового дослідження полягає в розкритті суті об'єкту, що вивчається, через збагнення певного закону, якому підкоряються даний об'єкт. Пояснення (пояснююче знання) є основою прогнозу. Тому не випадково багато хто вважає кінцевою перевіркою пояснення ступінь його застосовності для прогнозу, передбачення подальших дій.

Проблеми співвідношення згаданих понять – опису, пояснення, прогнозу і теорії в світлі історії пізнання розглядає Г. Х. Врігт у своїй праці «Логіко-философські дослідження» [3]. У історії ідей автор виділяє дві основні традиції, що розходяться у питанні про те, за яких умов пояснення задовольняє вимогам науковості. Одну з цих традицій іноді називають арістотелівською, іншу – галілеївською. Ці назви вказують, що у першої традиції дуже стародавнє коріння в духовній історії людства, тоді як друга – недавнього походження. Пояснення першого типу називають також механістичними, другого – фіналістичними. Галілеївська традиція в науці розвивалася паралельно з успіхом каузально-механістичного підходу в поясненні та прогнозі явищ, арістотелівська ж – разом із спробами людини зробити факти телеологічними або результативно зрозумілими.

Вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що найбільш широкою популярністю і майже загальним визнанням користується **дедуктивно-номологічна** модель наукового пояснення (модель Поппера-Гемпеля). На підставі праць Е. Никітіна і К. Поппера, ми можемо зробити висновок, що безпосередньо всі дії наукового пояснення з позицій наукової логіки виконуються завдяки одній частині експлананса – положенню (положенням) про початкові умови.

Іншу ж його частину складає науковий закон (закони). І неважливо, що в якомусь поясненні це – причинно-наслідковий закон, а в іншому – структурний, в третьому – функціональний. Важливо, що він завжди входить до числа пояснюючих положень і кінець кінцем саме завдяки йому і відбувається пояснення. У поясненнях одиничних об'єктів закон переймає на себе основне пояснювальне навантаження, а в поясненнях законів – взагалі усе. Коротше кажучи, головний сенс пояснення полягає в підведенні з'ясовного об'єкту під який-небудь закон.

Мета статті – виявити сутність, структурні компоненти навчального пояснення, його відмінності від пояснення наукового та дидактичні умови його реалізації.

Згідно логічній схемі опорою пояснення є загальне положення (емпіричне узагальнення, закон). Не заперечуючи ролі законів в процесі пояснення, слід проте визнати, що дійсною основою пояснення, початковим фрагментом наукового знання, в якому вирішується це завдання, є теорія. Відтворюючи раціонально ту або іншу область реальності, вона створює контекст для пояснення окремих явищ, що належать даній області. Пояснення певного явища припускає його введення в теоретичну систему, побудову теорії. Що ж до окремих законів, то вони є найважливішими елементами структури теорії і самі знаходять сенс у складі тієї або іншої теорії. При цьому дослідники наукових пояснень виходять з того, що закон є вираз необхідних і загальних зв'язків, а необхідний і загальний характер тих або інших положень встановлюється в рамках теорії. Тому будь-які емпіричні узагальнення, що можуть розглядатися поза теорією, не є законами в строгому сенсі [Алферов А. А. К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания: Русский гуманитарный интернет-университет. Депонировано в ИНИОН. № 47445 от 28.12.1992. – С. 2. http://www.i-u.ru].

Пояснення – найважливіша функція науки і одна з необхідних умов перетворення дійсності на науковій основі. Пояснення характерне для теоретичної, а також для передтеоретичної стадії розвитку науки. Отже, пояснення в науці – один з видів теоретичної діяльності.

Пояснення в процесі навчання теж наукове, в тому сенсі, що воно в школі цілком спирається на дані сучасної науки. Але в деяких інших стосунках воно істотно відрізняється від пояснення в самій науці.

Навчальне пояснення – засіб формування знань, умінь, переконань і

мотивів діяльності учнів. Воно виступає як одна з форм практичної діяльності в освоєнні нового знання і в цьому сенсі – як один з елементів певних методів навчання, найчастіше як один з компонентів навчального викладу [8].

Будучи в гносеологічному відношенні провідним компонентом викладу (лекції, розповіді, навчального тексту), пояснення, принаймні частково, підпорядковується загальному завданню викладу, що містить багато описових і пояснювальних елементів, покликаних, перш за все, ознайомити з самим явищем, процесом, об'єктом взагалі.

Проте при зіставленні наукового і навчального пояснень зазвичай наголошуються зовсім не вказані вище відмінності, а відмінність, пов'язана з рівнем і ступенем повноти навчального пояснення, при якому доводиться зважати на рівень підготовки і загального розвитку тих, хто навчається. Пояснення виявляється тут тісно пов'язаним з проблемою розуміння учнями того чи іншого факту, об'єкту, події тощо.

Пояснення в науці і навчанні виступає в контексті відповідних процесів. Саме на цьому ґрунті необхідно шукати загальне і різне в науковому і навчальному поясненнях. Починати розгляд поставленого питання варто з аналізу основної характеристики пояснення, а саме: його гносеологічної функції і логічної структури. Враховуючи дидактичну спрямованість пояснення, не можна обійти психологічний аспект, пов'язаний з розумінням.

У педагогіці варто спиратися на таке гносеологічне визначення: пояснення – це розкриття сутності об'єкту (Философская энциклопедия. В пяти томах. – Т. 4. – С. 111). Сутність розуміється як багаторівнева система властивостей і стосунків. Але для теорії пояснення важливі перш за все типи стосунків: причинні, функціональні, структурні, генетичні та ін.

Може виникнути питання: сутність характеризується як система властивостей і стосунків, але чому виділяються тільки види стосунків? Щоб відповісти на нього, треба сказати про закон науки і його ролі в поясненні. Це буде одночасно «підступом» до аналізу надалі логічної структури пояснення. Пояснення може бути здійснене на основі пізнання законів з'ясовного об'єкту. Рух пізнання, пов'язаний з виділенням все більш широкого кола стосунків, що і приводить до ширшого застосування різних методів, формалізації, яка ніколи не зможе охопити всі стосунки об'єктивного світу. Велика кількість стосунків не піддається формалізації.

Але пояснення і без формалізації, на відміну від опису, здійснюється через закони на їх основі, а закон – це відношення.

Гносеологічно пояснення розрізняються за типом законів, на підставі яких дається пояснення. А тип законів визначається відповідно типом стосунків, які цим законом відбиваються (причинні, структурні і т. д.). Тому розрізняють причинний, функціональний, генетичний і інші типи пояснення.

Зі всього сказаного витікає, що повне наукове пояснення досягається лише в єдності, в системі всіх можливих типів пояснення, кожне з яких, у тому числі і причинне, є одностороннім.

У дидактичного пояснення та ж гносеологічна функція, що і в наукового: розкриття суті, закономірних зв'язків явищ. Та обставина, що учіння вторинне по відношенню до науки і є в суспільно-історичному сенсі «перепізнанням», не змінює його гносеологічної природи, оскільки наші знання, якими б опосередкованими вони не були, в кінцевому рахунку – віддзеркалення дійсності [8, 135].

На відміну від гносеологічного, логічне визначення означає: «Пояснення встановлює логічний зв'язок між відображенням пояснювального об'єкту в мові і законом науки» [7].

Пояснення складається з двох частин, пов'язаних відношенням логічного походження. Одну його частину складають положення, що відображають пояснювальний об'єкт, а іншу – пояснюючі положення. Частина пояснення, що відноситься до пояснювального об'єкту, отримала назву е*кспланандума,* а пояснююче положення е*ксплананс.*

Розрізняють три основні логічні різновиди пояснення: дедуктивний, індуктивний, модельний (по аналогії). Розрізняються вони також за характером пояснювального об'єкту: цим об'єктом може бути окреме явище – факт або закон. Важливо чітко розрізняти пояснення факту і пояснення закону. Закон, будучи засобом наукового пояснення, сам підлягає поясненню на основі більш загального закону [8, 136].

Особливістю навчального пояснення є переважно пояснення законів і скорочення числа пояснюваних фактів. У найбільш розвинених науках при їх систематизованому викладі основна увага приділяється поясненню законів, а не фактів. Відомо, що природничонаукова теорія будується не на всіх відомих фактах, а на обмеженому їх числі.

Наведемо схему дедуктивного пояснення факту:

Сі С2 ..., Сп – опис початкових умов – експлананс

31 32 ..., Зп – закони або загальні положення

Дедукція

Е – опис події, яка підлягає поясненню – експланандум

Як видно зі схеми, до складу експланансу може входити декілька законів. Ще важливіше інше: окрім законів експлананс містить ще опис початкових умов. Без цього жоден факт не можна безпосередньо дедукувати із закону. І, навпаки: закон не можна безпосередньо редукувати до окремого факту.

Навчальне пояснення, входячи до складу навчального викладу, випробовує на собі вплив загального завдання викладу, що включає численний опис. З цієї причини опис початкових умов як елемент самого пояснення (експлананса) може затушовуватися описовими елементами викладу в цілому, «розчинятися» в них. Тому завдання пояснення полягає у включенні факту в систему багатьох фактів, а загального до складу факту [8, 136 – 137].

С. Л. Рубінштейн вважав, що для обгрунтованого застосування загального положення до одиничного випадку треба розкрити загальні положення усередині самого одиничного; дедукція і індукція нерозривно пов'язані між собою [8].

Індуктивне пояснення по мірі достовірності вважається за імовірнісне.

У ньому, в порівнянні з дедуктивним поясненням, експлананс і експланандум міняються місцями. Експланандум: є не виводом, а посилкою, тоді як експлананс стає висновком.

Ось схема індуктивного пояснення:

E_1 – опис факту Фі (експланандум)

Е2 – опис факту Ф2, подібного Ф1

Еп–опис факту Фп, подібного Ф1

З – загальний закон (експлананс)

Особливо істотна, з навчальної точки зору, відмінність індуктивного пояснення від дедуктивного полягає в його двосторонності: це одночасно пояснення і фактів, і закону. Залежно від того, з яким з цих його двох компонентів ми будемо співвідносити пояснення, воно виступатиме як процес то индуктивного встановлення закону, то індуктивного пояснення

фактів. У реальному процесі вони зливаються воєдино. Але це злиття явище психологічне, а не логічне. Більше того, на думку С. Шапорінського, навіть дедуктивне пояснення, яке в чисто логічному відношенні є одностороннім, в психологічному, а отже, і в дидактичному відношенні виступає як двосторонній процес [8, 140].

З аналізу логічної структури пояснення видно, що *опис* входить до складу пояснення факту. Щоб зрозуміти роль опису в поясненні, треба мати на увазі наступне: до складу науки входять не тільки предмет, теорія, факти, гіпотези, закони, але і засоби фіксації всіх її компонентів. «Опис – фіксація результатів досвіду за допомогою певних конкретнонаукових систем позначення і тим самим об'єктивація цих результатів в поняттях науки, пов'язаних з даними системами позначень» [8, 199].

Навчальне пояснення покликане розкрити учневі і систему позначень, і систему основних понять, пов'язану з системою позначень. Останні піддаються навчальному розчленовуванню, поступовому введенню набагато важче, ніж фактологічний і теоретичний склад науки. Мова науки потрібна з самого початку навчання. У цьому джерело однієї з основних труднощів навчання. Пояснювати при навчанні доводиться не тільки те, що відноситься до предмету (об'єкту), але і самі засоби опису та пояснення. При цьому часто і логічні засоби пояснення, а не тільки його суть, учневі не цілком відомі і зрозумілі.

У дидактиці прийнято підкреслювати опосредкованість навчального пізнання в порівнянні з науковим, яку вбачали в об'єктивній наявності наукових знань, що звільняють учня від необхідності безпосереднього вивчення об'єктів.

Насправді, учень в невимірно меншій мірі озброєний засобами пізнания, ніж вчений. Тому навчальне пізнання набагато менше опосередковане, ніж наукове (з погляду засобів). Вчений пізнає нове, володіючи системою опису і іншими засобами науки. Учень пізнає нове в предметі, будучи вимушений оволодівати одночасно і засобами; він оволодіває засобами науки в міру оволодіння змістом предмету.

Ширше використання **модельного пояснення** в науці приводить і до розширення цього виду пояснення в процесі навчання. Найцінніше в моделі для навчального пояснення – це її наочність, конкретність. Крім того, модель полегшує розуміння ще й тому, що в більшості випадків

виражає невідоме на відомій учневі мові, за допомогою засобів опису, якими він уже володіє.

Можна зазначити ще одну особливість навчального модельного пояснення. У науці модель виступає не тільки як засіб дослідження і пояснення, але і як засіб интерпретації формалізованих теорій. У цьому випадку вона тільки полегшує розуміння формальної теорії, але не стає засобом пояснення в суто науковому сенсі. Модель полегшує розуміння формальних теорій і є особливо важливою в процесі викладання і учіння.

Причинне пояснення раніше вважалося єдино можливим, оскільки причинність представлялася єдиним видом детермінації. Тому в історичному розвитку пізнання розкриття причинних зв'язків довгий час вважали за повне пояснення, вичерпне за суттю. На відміну від причини, яка має і гносеологічний і онтологічний статуси, підстава як елемент доказу має безпосередньо тільки пізнавальний статус. Все це пов'язано з генезисом мови. Вона виникла і спочатку розвивалася як засіб спілкування в процесі виробничої діяльності. Проводити спільно необхідні дії – для цього була потрібна мова. Першими причинами явищ, які людина достовірно знала, були її власні дії. П. Блонський, характеризуючи дитячі пояснення, наголошував, що дитині найлегше дати причинне пояснення, коли ця причина – людина і особливо тоді, коли агентом була вона сама. Отже, дати причинне пояснення в цьому віці – означає не шукати в думках причину, а пригадати, чия це дія [8].

Для того, щоб бути причинним, пояснення повинне виходити з чинників, що існують зовні предмету, що розглядається. У цьому обмеженість причинного пояснення. Причинне пояснення є відносно простим, оскільки об'єкт розглядається при цьому «збоку», без проникнення в його внутрішні зв'язки і структуру [8].

В історії пізнання і в розвитку окремої людини пояснення розвивається від причинного до глибших і всебічних форм. Деякі автори вважають, що причинне пояснення факту психологічно привабливіше, отже, дидактично дієвіше, оскільки об'єктом, що безпосередньо співвідноситься з ним, є інший факт. Було б неправильно вважати, що для розуміння навчального причинного пояснення досить співвіднести два факти, як такі: причину і дію. Треба розуміти, що при зміні причини змінюється і дія. Психологічно необхідно виділяти не тільки причину, але і

слідство. А таке виділення досягається повною мірою при варіюванні умов, що дуже важливе для розуміння [8].

Одна з основних особливостей причинного зв'язку – зовнішній характер дії причини і безпосереднє співвідношення двох явищ (причини і наслідку) – приводить в деяких випадках до збігу прийому навчальної роботи і прийому розумової діяльності. Але цей збіг зовсім не є автоматичним і обов'язковим для всіх випадків встановлення причинного зв'язку.

Тут важливо підкреслити наявність того ж психологічного механізму розуміння, яке ми вже відзначали раніше, посилаючись на С. Л. Рубінштейна: виділення загального, істотного усередині одиничного, в самих фактах, на відміну від логічного їх опису як включення одиничного в загальне [8].

Складним і важким є розуміння причинних зв'язків при вивченні історичних подій. С. Шапорінський на основі досліджень В. Богословського виділяє три ступені розуміння, які характеризуються такими ознаками: перша – вичленення учнями тільки одного факту; друга – вичленення декількох, але однопорядкових причин; третя – виділення головної причини. Для історичних фактів (подій) характерна наявність комплекса причин. При навчанні можливі рядоположність не тільки теорії і фактів, але і фактів. Це можливо при навчальному поясненні не тільки історичних фактів, але й фізичних, коли об'єкт пояснення змішується з елементами початкових умов [8].

В цілому можна сказати, що необхідність «разведения» елементів логічної структури пояснення є особливістю навчального пояснення. Варто розрізняти логічні і психологічні засоби пояснення. У зв'язку з цим необхідно ще раз сказати про співвідношення доказу і пояснення.

М. О. Данілов, надаючи першорядного значення логичній стороні пояснення, вважає, що характерною ознакою пояснення є доказ... Для пояснення як методу навчання дуже істотним є спосіб доказу, тобто послідовність або зв'язок підстав і наступних з них висновків [4].

Зауважимо, що яким би повним і досконалим не було пояснення, воно може бути зрозумілим засвоєним лише при активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. У зв'язку з цим варто сказати про те, що навчальне пояснення відкриває великі можливості для використання евристичної бесіди.

Пояснення – процес, пов'язаний з виділенням сутнісних сторін явища, з

його уявним, а часто і реальним відтворенням. А це – основна умова пізнання. Кожен крок пояснення, якщо воно проходить розгорнуто, може слугувати основою для постановки питань і активізації мислення учнів. При поясненні хоч трохи допитливий учень має можливість звіряти хід своїх думок, свої припущення з ходом пояснення, з процесом відтворення явища.

Пояснення – школа логічного мислення учнів. Але ця школа ефективна, якщо вчитель залучає до процесу пояснення самих учнів і, якщо він піклується не тільки про логічну сторону пояснення, але й про психологічну. Воно має бути і логічно суворим, і «картинним». І справа тут не тільки в зовнішній наочності, як такій, а в стимулюванні уяви учнів, завдяки якому вони можуть відновити невидимі сторони пояснюваного явища і зв'язати видиме і невидиме в єдиний процес.

Нарешті, необхідно сказати про різне розуміння пояснення і його ролі в навчанні, яке зустрічається в педагогичній літературі. У літературі за логікою науки воно також трактується неоднозначно. Як зазначав Є. Нікитін, невірне твердження, що «пояснення є метод пізнання, бо само по собі воно є функція, операція, процедура пізнання, що виконується за допомогою певних методів» [7, 197]. Тому, як він вважає, варто говорити не про пояснення як метод, а про методи пояснення.

Але в науковому пізнанні чітко розрізняють: 1) пояснення *як функцію науки,* яка покликана розкрити суть явищ; 2) пояснення *як один з етапів* процесу пізнання (спостереження; аналіз результатів спостереження; знаходження емпіричних залежностей; вироблення положень, які можуть слугувати основою теорії і пояснення; розгортання теорії; пояснення; прогноз нових фактів); 3) пояснення *як строго логічна процедура,* пов'язана з виразом в знаковій системі результатів пізнання на попередніх етапах і що відноситься до певної галузі (факту, закону). При цьому в поясненні як процедурі фіксуються в мові далеко не всі результати пізнання, одержані не тільки в науці взагалі, але й у даному дослідженні зокрема.

Як це видно з складу етапів процесу пізнання, пояснення (у теоретично розвинутій науці, звичайно) спирається цілком на теорію, підпорядковане їй за змістом, але як логічна процедура має відносно самостійне значення. Що стосується теорії, то вона може розглядатися як система пояснень, як вища його форма, яка і акумулює, на відміну від пояснення як процедури, всі результати пізнання в даній галузі. Теорія і

реалізує повною мірою пояснення як функцію науки.

Відзначимо зауваження Е. П. Никітіна про те, що не варто змішувати гносеологічне (науково-пізнавальне) пояснення з педагогічним розумінням пояснення як розтлумачення, роз'яснення, наприклад, значення слова, способу виконання якої-небудь дії... [7, 7].

На відміну від процесу наукового пізнання, де пояснення за своїм змістом грунтується на теорії і в цьому сенсі підпорядковано їй, у навчальному поясненні має місце зворотне явище: формування системності теоретичних знань. Ми вважаємо, що в молодших, а частково і в середніх класах, де ще немає розгорнутого вивчення теорій, таке угрупування певною мірою доцільне. Проте в старших класах для такого широкого використання пояснення як всеосяжного методу немає підстави. Пояснення, як і в науці, підпорядковано формуванню і поглибленню знань про теорію за допомогою різних методів і прийомів. Проте на відміну від пояснення в науці при поясненні в процесі навчання, що розглядається в основному як логічна процедура, не можна в той же час не враховувати значення *психологічного чинника.*

Менш досліджене значення психологічного чинника при використанні структурного і функціонального пояснень. Можна припустити, що розумінню першого типу пояснень сприяє цілісне сприйняття елементів структур, а при функціональному поясненні – сприйняття в єдиному зоровому полі *послідовності* елементів процесу реалізації функцій. Як показали дослідження, послідовність може набувати відносно самостійного значення як часовий результат процесу.

Можна зробити такі **висновки** щодо особливостей навчального пояснення:

1. Урахування логічної структури наукового пояснення в цілому і логічних особливостей окремих його видів (причинного, функционального і ін.) – необхідна умова ефективності навчального пояснення. Інша важлива умова – врахування психологічних факторов пояснення і окремих його видів.

2. Особливість навчального пояснення у порівнянні з поясненням при науковому пізнанні полягає в необхідності одночасного розкриття і категоріальної сітки (мови науки) і сутності этого, що з'ясовується (самого пояснення).

3. Навчальне пояснення як виклад відкриває великі можливості для активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, для їх розумового розвитку. Евристична бесіда – один із засобів такої активізації.

Як індуктивному, так і дедуктивному поясненню властива *неявна* логічна двосторонність, необхідність розкриття якої складає один з психологічних чинників пояснення.

4. При побудові навчального пояснення варто враховувати співвідношення в даному конкретному випадку видимих елементів пояснювання, доступних відтворенню (безпосередньо або за допомогою наочних засобів), і елементів невидимих, але доступних «для схоплення» уявою. Ті та інші, і притому в повному обсязі, мають бути виділені і включені в процес навчального пояснення.

Подалі планується визначити особливості:

а) методів формування пояснювальних знань на матеріалі пояснювального читання в початкових класах;

б) методів і прийомів освоєння учнями пояснення при проведенні пояснювального диктанту, розв'язанні евристичних задач тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алферов А. А. К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания: Русский гуманитарный интернет-университет. Депонировано в ИНИОН. № 47445 от 28.12.1992. – С. 2.
http://www.i-u.ru.

2. Андреев И. Д. Теория как форма организации научного знания. / И. Д. Андреев. – М. :Наука, 1979. – 303 с.

3. Г. Х. фон Врігт. Логіко-философські дослідження. – Режим доступу : www.philosophy.ru/library/lang/wright/explan.html.

4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1989. – 303 с.

5. Копнин П. В. Гносеологические і логические основы наук. / П. В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.

6. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий : Кн. для учителя : из опыта работы. / Б. И. Коротяев. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.

7. Никитин Е. П. Эмпиризм и функциональный анализ науки / Е. П. Никитин, А. Г. Никитина // Философия науки. Вып. 2. – М., 1996. – Режим доступу : fpp.philos.msu.ru/text/rastorguev…polit-plan.pdf .

8. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание / С. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981.– 208 с.

РЕЗЮМЕ

К. С. Лазарева. Объяснение в учебном процессе: теоретические основы и условия применения.

В статье выясняются и обобщаются современные подходы к научному толкованию объяснения как функции научной теории и практического образования. Совершенное и понятное объяснение – важный инструмент обучения и учения, без

овладения которым невозможно надеяться на успешное и творческое освоение любого предмета. Поэтому в статье выясняются способы применения учебного объяснения при изучении учениками фактов, теоретических понятий, причинно-следственных связей в изучаемом материале.

***Ключевые слова**: объяснение, научное объяснение, учебное объяснение, факты, явления, теоретическое понятие, причинные связи.*

SUMMARY

К. Lazareva. Explanation is in educational process: theoretical bases and тerms of application.

Turn out and summarized modern going near scientific interpretation of explanation as function of scientific theory and practical education. Perfect and clear explanation is an important instrument of teaching and studies, without a capture which it is impossible to hope on the successful mastering of any object. Therefore in the article examined the methods of application of educational explanation turn out at the study of facts, theoretical concepts, causal connections in the structure of the studied phenomena and events

Key words: explanation, scientific explanation, educational explanation, facts, phenomena, theoretical concept, causal connections.

УДК 378.147:7

Т. Б. Носаченко
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет ім. Григорія Сковороди

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається поняття педагогічної культури в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя засобами народного декоративно-прикладного мистецтва. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі його професійного становлення виступає актуальною проблемою сучасної мистецько-педагогічної освіти.

***Ключові слова**: культура, педагогічна культура, декоративно-прикладне мистецтво, фахова підготовка, народне мистецтво.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює глибокі соціокультурні перетворення, особливо у сфері духовного відродження української нації. Духовність та культура все більше пронизують систему освіти, яка б забезпечила формування інтелектуального і культурного потенціалу особистості як найвищої цінності нації. Основним напрямом розвитку сучасної освіти виступає створення умов для підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіоналізму й майстерності.

Вітчизняна освітня система повинна відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога. Стає очевидним, що досягнення цілей

сучасної освіти багато в чому пов'язане з особистісним потенціалом вчителя, його загальною та професійною культурою. Перехід до нової освітньої парадигми, домінуючим чинником якої виступає культура, виховання «людини культури» визначає орієнтири вищої педагогічної освіти [1; 2; 3].

Аналіз актуальних досліджень. Розробка культурологічних засад змісту і технологій педагогічної освіти знайшли своє відображення у значній кількості наукових досліджень, серед яких праці С. Архангельського, А. Бойко, Л. Буєва, В. Ванслова, А. Вербицького, Є. Ісаєва, І. Зязюн, Л. Кондрашової, П. Крилової, Н. Кузьміної, М. Лещенко, В. Лєдньова, Л. Луганської, А. Маркової, Н. Нікандрова, В. Сластьоніна, В. Слободчикова, Г. Щедровицького, О. Шевнюк, Г. Шевченко, Є. Шиянова.

У наукових дослідженнях професійно-педагогічної компетентності, як компонента професійної культури вчителя, поняття педагогічної культури розглядається у різних контекстах (Ю. Варданян, К. Вербова, Н. В'юнова, Л. Захарова, Г. Ковальов, Н. Кузьміна, В.А, Сластьонін, Б. Сосновський). З позицій гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми успішно розробляється концепція професійно-особистісного розвитку педагога в умовах університетської підготовки, становлення особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, основу якого складає ідея саморозвитку, активного перетворення вчителем усього внутрішнього світу, зміни способу його життєдіяльності (Л. Зініна). Процес професійного становлення педагога дослідники пов'язують з розвитком його педагогічної компетентності, емоційної стійкості та гнучкості, творчої активності, здатності до інноваційної діяльності (Г. Аксьонова, Л. Вадимова, Д. Курніков, А. Маркова, О. Шашкевич).

Проблеми формування педагогічної культури вивчають А. Барабанщиков, Є. Бондаревська, С. Муцинів, О. Рудницька.

Сутність професійно-педагогічної культури на засадах культурологічного підходу, зміст, механізми, тенденції та умови формування окремих компонентів педагогічної культури розглядаються у працях Є. Артамонової, Б. Братусь, Є. Бондаревської, І. Ісаєва, В. Зінченко, Н. Крилова, Б. Ничипорова, В. Сластьоніна.

Проте, процес формування педагогічної культури вчителя у процесі його професійною становлення аналізується переважно з позицій соціального та діяльнісного підходів, що призводить до звуження самого

поняття «педагогічна культура», до ототожнення його з професійною діяльністю, а процес її формування нерідко зводиться до осягнення структури педагогічної діяльності.

Недостатньо дослідженими залишаються ідеї антропологічного підходу, котрий розглядає культуру як «людське в людині» (М. Бердяєв, М. Мамардашвілі, І. Фролов). Основоположним у формуванні педагогічної культури вчителя, його професійної компетентності є психологія праці педагога, оскільки змістом його діяльності є сприяння психічному розвитку дитини, а головним її «інструментом» виступає психологічна взаємодія з учнем.

Потреба у вчителі, який забезпечує формування особистості на засадах загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, актуалізує науково-педагогічні дослідження проблеми формування його педагогічної культури.

Мета статті – розкрити сутність педагогічної культури в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя засобами декоративно-прикладного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У процесі реалізації культурологічних функцій освіти першочерговою виступає функція культурного розвитку особистості, що вимагає переосмислення педагогічної діяльності, наповнення її новим змістом. Педагогічний ВНЗ сьогодні орієнтований на підготовку вчителя нового типу, становлення його особистісної та професійної культури як способу його життєдіяльності, як «інструменту» реалізації індивідуальних творчих сил у «людинотворчій» діяльності (В. А. Сластьонін).

Дослідження проблеми формування педагогічної культури вчителя здійснюється в контексті культурологічних традицій та філософського розуміння культури. Розглядаючи сутність педагогічної культури, доцільним було звернутися до сучасних визначень поняття «культура», серед яких: культура – це «високий рівень чого-небудь, високий розвиток, вміння» [3, 19]; це «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та можливостей людини, виражений у способах організації життя та діяльності людей, а також у створенні ними матеріальних та духовних цінностей» [4, 17]. Важливим у визначенні змісту культури є висловлювання про культуру як «історично мінливу та історично конкретну сукупність тих засобів, процедур, норм, котрі характеризують рівень та

напрям людської діяльності», причому діяльності творчої [1, 64].

Культура не тільки соціальний, але й антропологічний феномен. Вона виступає продуктом «відкритої людської природи, яка не має остаточної фіксованості» (П. Гуревич).

Сутність культури в гуманістичному розумінні виступає як «міра людини», рівень «людського» в ньому, сходження до ідеалу, формування його духовного багатства. Культура у цьому сенсі виступає характеристикою ментальності (установки свідомості, її націленості назовні – на світ і всередину себе, на власні глибини духу). Культура – це те, що дає змогу внести у світ і в особистість смисл, людське значення, а також здатність використовувати те, що накопичено в досвіді людини. Для гуманістичної концепції культури характерним є розуміння її як сфери реалізації людини – особистості, людини – цілісної істоти (І. Гердер, А. Лосєв, А. Швейцер, М. Шелер).

У контексті гуманістичного підходу в світовій та вітчизняній культурології представлено погляд на культуру, який ґрунтується на ідеї діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, Ю. Лотман). Бути в культурі – означає вступити в спілкування з минулим і майбутнім, з актуальним «іншим».

Культура є формою буття індивіда як особистості. Особистість передбачає звернення до інших (іншого), спілкування з іншими, націленість на іншого, його сприймання і розуміння.

На рівні буденної свідомості «культура» ототожнюється з освіченістю, інтелігентністю. Особистісні константи культури подані в теорії інтелігентності видатного російського філософа А. Лосєва, який, розглядаючи інтелігентність як «життя особистості», відзначає культурну значущість інтелігентності, як вияву, персоніфікації культури.

Культурна значущість інтелігентності, за А.Ф. Лосєвим, полягає у тому, щоб бути суб'єктом культури, духовності, прагнути «не споглядати» тільки, але «перетворювати дійсність», облагороджувати людське життя. Це завжди «свідома робота духу над своїм власним удосконаленням і над упорядкуванням всього того, що оточує людину». Інтелігентність – це «культурна праця», яка «не є сумною необхідністю, але завжди радість» і «духовна легкість». Це ще й індивідуальне життя особистості, її індивідуальність. Інтелігентність цілісна, інтегральна, неподільна, «існує як

неподільна одиничність, як деяка духовна простота». У цьому сенсі інтелігентності не можна навчитися, вважає філософ, але вона вимагає тривалого виховання та самовиховання [5].

Поняття культури, незважаючи на всю складність та різноманітність підходів до його розуміння, найчастіше позначає комплекс духовного життя людини та суспільства. Педагогічна культура, як важлива частина загальної культури вчителя, виявляється у системі професійних якостей та специфіці педагогічної діяльності, виступає універсальною характеристикою педагогічної діяльності [2].

Ефективним засобом культурологічного спрямування вузівської підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва сьогодні виступає народне мистецтво, яке протягом багатьох тисячоліть залишається важливою галуззю етнічного мистецтва та зберігає тісний зв'язок з традиціями народної творчості минулого. Твори народного декоративно-прикладного мистецтва, ґрунтуючись на символічно-образній системі етносу, яка охоплює значний спектр знань стосовно архетипів етнічної поведінки, сприйняття реальності й культури в усіх сферах суспільного життя, створюють значні можливості ціннісного виховного впливу на особистість студента.

Формування ціннісних культурних пріоритетів майбутніх вчителів образотворчого мистецтва успішно реалізується у процесі вивчення мистецьких дисциплін: «Декоративно-прикладне мистецтво», «Історія образотворчого мистецтва», «Мистецтво регіону». Саме вони, розкриваючи тенденції етнографії мистецтва, пізнання вітчизняної культурної спадщини, залучення до першоджерел національної культури, ставлять за мету забезпечити послідовність, цілеспрямованість, творчий характер процесу культурного розвитку студентів.

У вихованні педагогічної культури особливо важливою є моральнісна складова мистецтва. Адже ще у стародавній Греції прекрасне (мистецтво) пов’язувалося з морально досконалим засобом впливу в етичному та педагогічному відношенні. Мистецтво як морально осмислений світ культурного буття найповніше відповідає змісту культурного становлення майбутнього педагога.

Методологічною основою формування педагогічної культури майбутнього вчителя є гуманітарний підхід, який відводить йому роль духовного суб'єкта культури, що володіє такими властивостями, як

відповідальність діяльності та поведінки, здатність до саморозвитку і самореалізації.

Діяльність людини різноманітна як і продукти людської активності. На думку П. Флоренського, культурою є численні діяння людини, пов'язані з напруженим творчим актом, проривом у новий духовний простір, виявленням смислу з навколишнього світу.

Тому, у процесі вивчення курсу «Мистецтво регіону», важливо передбачити перевагу світоглядного, теоретичного курсу над елементами практичного виконання, тобто забезпечити пряму залежність виконавських навичок від рівня духовності. Виходячи з цього, основними напрямами забезпечення діяльнісного аспекту формування художньої культури майбутнього вчителя можна вважати:

- передачу студентам знань про витоки, художні та виконавські традиції народного декоративно-прикладного мистецтва;

- формування уявлень про декоративну культуру, що передбачає гармонійне та цілісне вирішення мистецького твору;

- забезпечення виконавської майстерності, що включає засвоєння певних художніх і технологічних прийомів.

Майбутні вчителі залучаються до пошукової роботи із застосуванням різної техніки обробки матеріалів. Це дає змогу в доступній формі вивчити естетичні й функціональні основи створення художнього твору.

На практичних заняттях бажано влаштовувати зустрічі з майстрами народного мистецтва, проводити екскурсії у власні майстерні митців, у музеї народного декоративно-прикладного мистецтва, відвідувати виставки. Під час таких екскурсій студенти знайомляться з природою, звичаями краю, з діяльністю народних майстрів, «секретами» їхньої творчості, мають можливість фотографувати й фіксувати в малюнках декоративні композиції, визначати їх художньо-етнографічну цінність, шляхи інтерпретації традицій декоративного мистецтва в сучасних творах.

У процесі практичного виконання завдань, студенти не просто копіюють зразки народних майстрів, а творчо використовують традиційні елементи, символіку, колорит, техніку певної школи народної творчості, створюючи свій неповторний твір. Такі студентські роботи відзначаються яскравою національною своєрідністю, несуть певну художню цінність, характеризуються високою якістю виконання, набувають самобутності та

оригінальності.

Вивчення традицій вітчизняного народного декоративно-прикладного мистецтва, основних властивостей регіонального мистецтва в його історичному розвитку сприяє засвоєнню студентами художньо-естетичних знань, формуванню духовних, морально-естетичних якостей особистості, її художньої культури у цілому.

За таких умов, формування педагогічної культури вчителя набуває не тільки професійного, але й соціального, культурологічного та індивідуально-особистісного значення.

Висновки. Розуміння педагогічної культури вимагає особливої уваги, обумовленої значенням педагогіки в розвитку духовної сфери суспільства, специфікою педагогічної діяльності та безперервним підвищенням вимог до особистості вчителя.

Відтак, завдання розробки мистецько-педагогічних технологій, які б відповідали потребам виховання культури особистості у сучасному суспільстві, виступають сьогодні на перший план вітчизняної освіти і постають актуальними для подальших досліджень в галузі мистецької педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру : Учебное пособие. / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова. – Ростов-на-Дону, 1995. – 240 с.

2. Буряк В. К. Педагогічна культура : теоретико-методологічний аспект. / В. К. Буряк. – К. : Деміург, 2005. – 229 с.

3. Зязюн І. А. Культурологічні аспекти педагогічної творчості / І. А. Зязюн // Культура і освіта : проблеми, пошуки, творчі знахідки. – Вінниця, 1995. – 417 с.

4. Культурология. История мировой культуры / Под ред. А. Н. Марковой. – М., 1995. – 380 с.

5. Лосев А. Ф. Дерзание духа. / А. Ф. Лосев. – М., 1988. – 246 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Б. Носаченко. Формирование педагогической культуры будущего учителя изобразительного искусства.

В статье раскрывается понятие педагогической культуры в контексте профессиональной подготовки будущего учителя средствами народного декоративно-прикладного искусства. Формирование педагогической культуры будущего учителя изобразительного искусства в процессе его профессионального становления выступает актуальной проблемой современного художественно-педагогического образования.

***Ключевые слова**: культура, педагогическая культура, декоративно-прикладное искусство, профессиональная подготовка, народное искусство.*

SUMMARY

T. Nosachenko. Forming of pedagogical culture of future teacher of fine art.

Forming of pedagogical culture of future teacher of fine art in the process of professional becoming comes forward the issue of the day modern artistic-pedagogical

education. In the article the notion of pedagogical culture in the context of professional preparation of future teacher opens up by facilities of the folk decorative-applied art.

Key words: culture, pedagogical culture, decorative-applied art, professional preparation, folk art.

УДК37.046.16:574

В. П. Онопрієнко
Сумський національний
аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ КАДРІВ

У статті здійснено аналіз екологічної освіченості кадрів сільського господарства. Передбачено шляхи формування екологічної компетентності як майбутніх спеціалістів сільськогосподарської галузі, так і суспільства загалом. Доведено, що основною умовою формування екологічної компетентності є перманентна екологічна освіта.

***Ключові слова**: екологічна освіта, проблеми екології, екологічні знання, уміння, навички, спеціалісти аграрного профілю, шляхи формування екологічної компетентності.*

Постановка проблеми. Розв'язувати екологічні питання, дотичні сільського господарства, покликані не лише фахівці-екологи, а передусім – галузеві спеціалісти з екологічною складовою в освітній діяльності. Відтак, значну роль посідає питання структури та обсягу екологічної освіти в системі аграрної. Протягом останніх десятиліть стан природного середовища та рівень біорізноманіття в біосфері стали об'єктами уваги як фахівців, так і громадськості. Однак антропогенний вплив на середовище існування людини та живих організмів не зменшується, і деградація природних біомів зростає. Це викликано різними факторами, й недосконалістю системи екологічної освіти зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні питаннями екологічної освіти опікуються такі вчені, як В. Андрущенко, В. Білоножко, І. Бойченко, Ю. Злобін, І. Надольний, С. Полторецький, В. Розумний, М. Шемякін, С. Шмалєй та інші.

Проте питання формування екологічно грамотної особистості в аграрних вищих навчальних закладах потребує глибокого розгляду. З огляду на це предметом нашої публікації є аналіз підготовки спеціалістів сільського господарства в аспекті екологічної освіти.

Мета статті – здійснити ґрунтовний аналіз екологічної освіченості

сільськогосподарських кадрів, передбачити шляхи формування екологічної культури як майбутніх спеціалістів сільського господарства, так і суспільства загалом.

Виклад основного матеріалу. Галузева екологічна освіта повинна дати майбутньому фахівцеві глибокі знання про вплив його професійної діяльності на навколишнє природне середовище, а практична діяльність під час навчання – допомогти впровадити ці знання в реальне життя. Зазначимо, що нині під час оцінювання результатів навчання та роботи галузевого аграрного спеціаліста слід враховувати не тільки технологічність, трудоємність, продуктивність, а й ресурсоємкість та забрудненість довкілля. Тому фахівець повинен уміти практично оцінити негативні екологічні наслідки використаного технологічного процесу та звести їх до мінімуму.

У навчальних планах всіх сільськогосподарських та аграрних ВНЗ (які не здійснюють підготовку фахівців-екологів) на бакалаврському рівні необхідно передбачити курс екології, що включав би необхідні теоретичні і практичні аспекти, а також відповідні кожному окремому ВНЗ курси з блоку прикладних екологічних дисциплін (можливо, у блоці вибіркових професійно-орієнтованих дисциплін). Отож, на нашу думку, для формування екологічно компетентних майбутніх фахівців сільськогосподарської галузі в навчальних планах ВНЗ має передбачатися вивчення такої дисципліни, як «Основи екології» (базові екологічні знання), а також курси блоку «Прикладна екологія» (залежно від профілю ВНЗ – «Агроекологія», «Урбоекологія», «Ландшафтна екологія», «Геоекологія» тощо).

У навчальних планах всіх сільськогосподарських та аграрних ВНЗ (які не здійснюють підготовки фахівців-екологів) за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра необхідно передбачити курс загальної екології з загальною соціальною та громадською орієнтацією. На рівні магістрів як продовження цього курсу повинні бути введені курси прикладної екології, адаптовані до профілю підготовки спеціалістів: агроекологія, ландшафтна екологія екологія населених пунктів, інженерна екологія тощо [2]. Суттєве значення має введення спеціального розділу з охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування у зміст дипломної (кваліфікаційної) роботи (проекту) випускників технічного, аграрного та сільськогосподарського напрямів підготовки, залучення студентів до виконання науково-дослідних робіт з екологічної тематики, до участі в

екологічних гуртках, олімпіадах і конференціях.

Зауважимо, що першоджерелом формування екологічно свідомої особистості є курс з основ сільскогосподарського знання. Зміст дисципліни дає змогу розглядати проблеми взаємодії природи та суспільства з позиції природоцентризму і розгляду людини як природної істоти, визначати шляхи науково обґрунтуваного екологічного природокористування. Залучення комплексу знань агроекології сприятимуть вирішенню світоглядних, наукових, морально-естетичних та екологічних проблем, формуванню системи екологічних поглядів студентства. Домінувальним серед педагогічних завдань екології сільського господарства має стати формування знань про взаємини людини та природи в галузі сільськогосподарської діяльності, охорони природи, раціонального використання ресурсів та можливості їх поповнення під час сільськогосподарської діяльності. У процесі саме такої освіти розкривається агробіологічний зміст законів: рівноваги, рівнозначності, незамінності та сукупності дій факторів життя природи, дотримання яких дозволяє оптимізувати взаємозв'язок агроценозів із середовищем, забезпечуючи продуктивність сільськогосподарських культур. Протиріччя впливу на біосферу інтенсивних технологій та хімізації сільського господарства виявляються під час дослідження та вивчення низки питань із землеробства, ґрунтознавства, агрохімії, рослинознавства, тваринництва тощо. Студенти переконуються в ефективності впровадження раціональних технологій підвищення продуктивності та виявляють негативні боки сільськогосподарської діяльності. Так створюються передумови для оцінювального підходу до вирішення екологічних сільськогосподарських проблем, формується усвідомлення необхідності комплексного, науково обґрунтованого підходу до взаємодії з природними ресурсами.

Відомі фахівці з екології та педагогіки вважали світогляд екологічного спрямування вихідною позицією в процесі реалізації екологічної освіти, що пов'язане, принаймні, з двома головними чинниками: по-перше, з культурно-історичними джерелами; по-друге, з соціально-педагогічним контекстом. Тобто, екологічна освіта перебуває в прямій залежності від становлення етапів розвитку еколого-педагогічних світоглядних підходів та їх динаміки. Дослідники наголошують на тому, що екологічна освіта відображає три теоретичні позиції єдності освіти та екології. Перша позиція

екологічної освіти школи пов'язана із соціальним протиставленням або включенням (В. І. Вернадський), тобто, йдеться про різні відносини людини та природи: а) людина і природа – дві самостійні одиниці; б) людина розглядається нейтрально, поза природою; в) як нейтральна складова щодо природи. У такому контексті свого часу екологічна освіта не виступала самостійним напрямом навчально-виховного процесу.

Друга позиція екологічної освіти має об'єктно-суб'єктне методологічне підґрунтя, де рівноправні й рівновеликі залежності між людиною і довкіллям вже заперечуються, і природа виступає полігоном активного впливу і видозміни людини відповідно до її потреб та менталітету. Такий підхід, зазвичай, у педагогіці розглядають як антропоцентричний. Як наслідок, екологічну освіту було побудовано на предметі, який на перших етапах позитивно відображав досягнення науки про еволюцію видів та вершину такої еволюції – людину. У подальшому це призвело до певного негативного перенесення власне природничих даних на суспільно-культурне, освітнє життя людини. Ця наукова позиція панувала в педагогіці тривалий час, виховуючи не одне покоління користувачів довкілля.

Третя позиція екологічної освіти відображає високу етичність підходів, які стверджують доцільність і необхідність у природокористуванні, тобто співвіднесеність використання і збереження. У межах даного наукового підходу екологічна освіта виділила як самостійний напрям освіти – екологію, що в результаті стало надалі значним досягненням у справі формування в учнів екологічної компетентності, що й поставило в гуманістичному розумінні цю позицію на методично-теоретичний рівень.

Незважаючи на значний прогрес в екологічній освіті, рівень екологічної освіченості більшості населення залишається низьким. Повною мірою це стосується і випускників вищих навчальних закладів, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з навколишнім середовищем, і які в умовах глобальних екологічних проблем мають бути провідниками державної екологічної політики.

Аналіз сучасного стану екологічної грамотності майбутніх спеціалістів виробничої та сільськогосподарської сфери засвідчує, що у значної частини цієї категорії молодих людей переважає утилітарний підхід до природи, проблеми екології не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань, для багатьох із них притаманний

пасивно-споживацький рівень взаємодії з природою. Часто екологічні знання, одержані в процесі навчання, мають невпорядкований, безсистемний характер, уміння і навички екологічного спрямування носять переважно вузько кон'юнктурне забарвлення, не співвідносяться з аксіологічною життєвою домінантою – гармонізацією суспільства й природи, необхідністю збереження як цінності людини, так і навколишнього природного середовища.

Цілком закономірно, що проблеми виховання нового покоління, його становлення нерозривно пов'язані з формуванням ієрархічної системи цінностей, екологічного світогляду та екологічної культури, заснованої на збереженні довкілля, формуванні діалогічного підходу до природи, технічних знань, що підпорядковуються екологічним вимогам та законам співіснування. З огляду на це зазначимо, що вдосконалення шляхів гармонізації системи світосприймання, формування основ екологічних ціннісних орієнтацій молоді, і насамперед у студентів вищих технічних, аграрних навчальних закладів як майбутніх фахівців виробничої сфери, залишається одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку. Масштабність проблеми вимагає розгляду формування соціального замовлення на екологічну освіту і виховання студентів техніко-технологічного профілю як багатофакторного процесу державного рівня.

Основні суперечності екологічної освіти в сільському господарстві та аграрній освіті пов’язані з існуванням соціально поширених міфів, що домінують з певного часу у свідомості людей, а їх підтримка робить розробку екологічної програми позбавленою сенсу. Наукове обґрунтування існування та функціонування екологічних міфів як складової екологічної свідомості і діяльності з’явилося досить давно й пов’язане з невизначеністю суто екологічної термінології та з міждисциплінарним характером екологічної проблематики. Екологічні міфи – це ідеї та термінологічно-понятійні конструкції, в яких знаходять відображення фантастичні ідеї та екологічні проекти, які не мають умов для реалізації та матеріалізації [1]. Під екологічними ілюзіями доречно розуміти такі теоретичні положення та понятійні структури, що використовуються в них, завдяки яким створюється видимість (уявлення бажаного дійсним) утілення в реальність якихось екологічних проектів чи ідей. Найчастіше екологічні міфи переходять в екологічні ілюзії. І ті, й інші сприяють поширенню екологічного волюнтаризму

та авантюризму. Серед причин, які породжують екологічні міфи, – екологічна безграмотність та несвідомість, популістське та дилетантське ставлення до екологічних проблем.

Як визначають науковці, перший міф полягає в тому, що стверджує в існуванні людини такої сфери діяльності, як природокористування, звідки випливає принципова можливість побудови системи раціонального природокористування. Очевидно, що людина не може існувати, не користуючись природою, тому природокористування не особливий вид діяльності, а складова будь якої діяльності людини. Отож раціональності в природокористуванні не буде досягнуто шляхом перебудови та модернізації однієї неіснуючої сфери діяльності, а потребує трансформування всього універсаму людського мислення та діяльності [5, 24].

Другий міф зводить всю екологічну проблематику до взаємин людини та природи як якоїсь данини, породжуючи тим самим так звану алармістську екологію, тобто стратегію охорони природи від втручання в її субстанційне існування. Але якщо серйозно говорити про екологію людини (а екологія, як відомо, наука про дім, середовище існування), то доведеться визнати, що людина, по-перше, здавна не живе в природному середовищі, такого середовища вже не існує, а по-друге, ці проблеми виходять далеко за межі взаємин між людиною та природою. Таким чином, говорити потрібно не про охорону природи від людини, а про створення відповідного середовища для людини, яке б не загрожувало існуванню наступних поколінь в екосистемі.

Третій міф (похідний від другого) подає все так, що екологічні проблеми можуть і повинні вирішуватися виключно на базі природничих досліджень, передовсім досліджень механізмів життя природи: кругообігу речовини, балансу енергії, а потім розповсюдження такого підходу на господарську діяльність людини, яка тоді виступає як специфічний об’єкт природничої наукової діяльності. Саме наукова діяльність дає змогу зробити висновок про можливість чи прогресивність використання тих чи інших засобів організації, технологій, керування, техніки та матеріалів господарської діяльності. Однак дослідження самі по собі (особливо окремо природничі) не вирішують ніяких проблем, а лише продукують знання, корисні для вирішення проблем, або їх ускладнення. Вирішувати проблеми варто в контексті зовсім інших типів діяльності – проектуванні, програмуванні,

навчанні, що ґрунтуються на дослідженнях різного типу, причому не тільки природничонаукового. За такого підходу наукові знання будуть розглядатися як один із багатьох засобів вирішення екологічних проблем.

Серед екологічних міфів найбільш небезпечними за своїми теоретико-практичними наслідками є такі: керування природним середовищем; екологічно чисте виробництво та продукція, безвідходні технології та похідні від цих понять. Такі понятійно-термінологічні конструкції призводять до теоретичних та практичних тупиків, тобто спроби впровадити не впроваджуване. Вчені-екологи пропонують послуговуватися такими термінами, що є адекватними й чітко відображають інтенсіонал позначуваного. А саме: термін «керування природним середовищем» потрактовувати як «керування діяльністю людей у природному середовищі», рекламне гасло «екологічно чиста продукція» замінити на «екологічно нейтральна»; поняття «екологічно чистого виробництва» вилучити з обігу як таке, що не відповідає змісту [1, 33 – 34]. Жахливим є й те, що зазначені та інші некоректні конструкції поширюються (іноді навмисно) у суспільній свідомості та створюють антиекологічний сенс та спрямованість. Причому наукові знання, опановані фахівцями під час вивчення екологічних дисциплін та екологічної складової фахових, часто співіснують із міфологізованою побутовою екологічною свідомістю та відповідною поведінкою.

Отож, основою формування екологічної освіченості передусім є унормована екологічна термінологія.

Належне виконання екологічних законів можливе за умови підвищення рівня екологічної культури кожного члена суспільства. На нашу думку, саме наскрізна екологічна освіта фахівців аграрних наук природничого напряму, насамперед агрономів, зооінженерів, ветеринарів та інших фахівців сільського господарства є основою формування екологічної культури, а відтак й екологічної компетентності. Екологічне виховання студентів слід здійснювати не тільки шляхом викладання курсу екології, а передусім екологічною спрямованістю всіх спеціальних та загальних курсів. Йдеться про екологізацію всієї освіти аграрних та сільськогосподарських кадрів.

Як наслідок, випускники аграрних та сільськогосподарських вищих навчальних закладів оволодіють уміннями аналізувати процеси, що

відбуваються в агросфері як частині біосфери, вирішувати фундаментальні проблеми формування агроекосистем, виявляти механізми і наслідки дії природних та антропогенних чинників на їх функціонування, розробляти оптимальні моделі існування та функціонування цих систем, методи і заходи вирішення екологічних проблем у всіх галузях наук агропромислового комплексу, визначити шляхи ефективного екологічного менеджменту сільськогосподарського виробництва та агробізнесу [2, 166]. Водночас, в основу всіх галузей сільського господарства треба покласти фундаментальні екологічні принципи. Це забезпечить успішний розвиток всіх виробничих сил і одержання високоякісної продукції від агропромислового комплексу без загрози щодо існування природи й людства.

Природничонаукові дисципліни здавна вважаються провідними у формуванні екологічної культури. Кожна з них містить у собі певний принцип пояснення навколишнього середовища, його внутрішніх законів, виходячи з свого предметного уявлення про природу. Однак здійснений аналіз навчальних програм вищих навчальних закладів, процесу підготовки майбутніх фахівців дає підстави для висновку, що взаємозв'язок між вивченням екологічних проблем, фаховою і педагогічною підготовкою до діяльності або зовсім відсутній, або обмежується зв'язком фахових і екологічних знань, що приводить до недостатньої сформованості професійної компетенції майбутнього фахівця. Проте екологічні поведінкові норми не відповідають інтересам ні людини, ні суспільства. В умовах чисельних екологічних катаклізмів екологічна суспільна свідомість функціонує як антропоцентричний механізм. Впадають в око значні розбіжності між нормами екологічної свідомості і справжньою поведінкою людини. Погоджуємося з думкою Г. Філіпчук, що антигуманні мотиви, на жаль, часто переважають над раціональним ставленням до довкілля [6, 156].

Безперечно, що на стан екологічного виховання впливають наукові і громадські організації, державні інституції і церкви, засоби масової інформації і науково-популярні видання. Але основну функцію і надалі має відігравати екологічна освіта, яка потребує модернізації й міцного науково-історичного підґрунтя. Нині її зміст і структура, навчально-методичні і кадрові можливості ще недостатньо спроможні екологічно переорієнтувати особистість, оскільки впродовж тривалого історичного періоду різноманітні знання про природу, її взаємозв'язок із

суспільством, здоров'ям населення і безпекою розвитку людства не вивчалися. Натомість проблема екологізації мислення, позиції, дії суспільного індивідууму залишається найбільш пріоритетною.

Складність полягає в тому, що агропромисловий комплекс характеризується найбільш масштабним залученням природних ресурсів, різноманітністю і складністю проблем природокористування [3, 2]. Це пояснюється не тільки потужним економічним потенціалом комплексу, але й наявністю у його складі підприємств багатьох галузей господарства. Для кожної з них властиві специфічні риси впливу природних чинників і разом з тим зворотної дії на природне середовище, що ускладнює проблеми взаємозв'язку процесів природокористування, а отже, ускладнює екологічні проблеми. Багатоманітність галузей агропромислового комплексу зумовлює наявність кількості освітніх напрямків, але всі вони повинні бути пов'язані єдиним комплексом екологічної освіти для підготовки майбутніх фахівців.

Сучасна екологічна ситуація у сільському господарстві будь-якого регіону України є результатом тривалого впливу людини на родючість землі, інтенсифікацію виробництва, його орієнтацію на максимальний економічний ефект без належного врахування негативних змін, що відбуваються в природному середовищі. Чинна система ведення сільського господарства, що базується на надмірному використанні агроресурсного потенціалу, пріоритеті економічних переваг, призвела до значного зниження продуктивності земельних ресурсів, зменшення врожайності багатьох культур і як наслідок – недобору важливих видів продукції, інтенсивного розповсюдження негативних екологічних явищ.

Висновки. Екологічна освіта третього тисячоліття повинна стати необхідною складовою гармонійного, еколого безпечного розвитку. Підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури як складових системи національного і громадського виховання всіх верств населення України на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи через гармонійне співіснування з нею повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем нашої держави.

Пріоритетною може бути така наскрізна екологічна освіта в системі профільної, на підґрунті якої здійснюватиметься підготовка майбутніх

фахівців, що усвідомлюють проблеми екології на місцевому, національному та глобальному рівнях й готові не лише до пошуку раціональних шляхів їх вирішення, а передовсім до попередження. Правильно спроектована й цілеспрямована перманентна екологізація освіти вищої школи, й аграрної зокрема, дасть можливість перебороти відчуження системи освіти від екологічних проблем сучасного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барякин В. Н. Мифологизация экологической терминологии: теоретико-практические последствия / В. Н. Барякин, С. В. Климова // Проблемы создания единой системы экологического образования и воспитания в Украине: Матер. междунар. науч.-практ. конф., 7 – 9 дек. 1994. – Харьков, 1994. – С. 34.

2. Білоножко В. Я. Необхідність забезпечення формування екологічної культури студентів аграрних ВНЗ / В. Я. Білоножко, М. В. Шемякін, С. П. Полторецький // Наука і методика : Зб. наук. праць / Редкол. : А. Ф. Бойчук та ін. – К. : Аграрна освіта, 2006. – Вип. 6. – С. 1664 – 166.

3. Заячук М. Д. Географо-екологічні аспекти функціонування сільськогосподарського виробництва обласного регіону : Автореферат дис. канд. геогр. Наук : 11.00.02 / М. Д. Заячук; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Л., 2000. – 19 с.

4. Про концепцію екологічної освіти в Україні : № 13/6-19 від 20.12.2001 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – № 7, квіт. – 2002.

5. Рац М. Что такое екологія, или как спасти природу / М. Рац // Человек и экология. – М. : Знание, 1990. – С. 17 – 62.

6. Філіпчук Г. Ф. Екологічна освіта та ідеологія національного буття / Г. Ф. Філіпчук // Екологічна освіта і виховання : досвід та перспективи. – Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2000. – 248 с.

7. Шмалєй С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.0 // С. В. Шмалєй; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2005. — С. 7.

РЕЗЮМЕ

В. П. Оноприенко. Формирование экологической компетентности сельскохозяйственных кадров.

В статье проанализировано уровень экологической образованности работников сельского хазяйства. Предначертано пути формирования экологической компетентности как будущих специалистов сельскохозяйственной отрасли, так и общества в целом. Доказано, что основным условием формирования экологической компетентности является перманентное экологическое образование.

***Ключевые слова**: экологическое образование, проблемы экологии, экологические знания, умения, навыки, специалисты аграрного профиля, пути формирования экологической компетентности.*

SUMMARY

V. Onoprienko. Forming of ekologicheskoy of competence of agricultural personnels.

The level of ecological education of agricultural stuff is analyzed in the article. The ways of ecological competence forming of both future specialists in agriculture and society as a whole are foreseen. It is proved that the basic condition of ecological competence forming is permanent ecological education.

Key words: ecological education, problems of ecology, ecological knowledge, abilities, skills, specialists in agriculture, ways of ecological competence forming.

УДК 378.016:303.064+378.14:303.064

Л. П. Перхун
Сумський національний
аграрний університет

ДИДАКТИЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

У статті з множини відомих у педагогіці дидактичних факторів виокремлено ті, від яких залежить ефективність формування електронних освітніх ресурсів. Аналіз проведено з точки зору використання електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих закладів освіти. Генеральний фактор «Здатність учнів до навчання» визначено як провідний. Окреслено коло подальших досліджень – визначення ступеня впливу на результат навчання кожного генерального фактору і ранжування загальних факторів формування електронних освітніх ресурсів.

***Ключові слова**: електронний освітній ресурс, дидактичні фактори, генеральні фактори, загальні фактори, навчальний елемент.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку технічних засобів навчання велика увага приділяється розробці електронних освітніх ресурсів (ЕОР), що здатні забезпечувати реалізацію всіх структурних компонентів процесу навчання: одержання інформації, виконання практичних дій для її засвоєння, контроль засвоєного.

Спектр шляхів застосування ЕОР в освіті поступово розширюється: презентація навчальної інформації, автоматизація процесу тестування, надавання, за необхідністю, інформаційної допомоги, збирання й обробка статистичних відомостей про опрацювання студентами навчального матеріалу, побудова індивідуальної траєкторії навчання тощо [1].

Не підлягає сумніву, що для ефективного впровадження у навчальний процес зазначених вище сучасних ЕОР необхідна розробка єдиних стандартів та відповідної нормативної бази.

Наказом МОН № 369 від 15.05.2006 в України затверджено тимчасові вимоги до педагогічних програмних засобів (ППЗ), що задають [6]:

- принципи організації ППЗ;
- перелік можливих складових змістової частини;
- перелік засобів програмної частини;
- перелік основних можливостей конструктору уроку;
- перелік мінімальних функцій ППЗ для його використання у локальній мережі;
- вимоги щодо врахування вікових особливостей;
- вимогу використання державної мови;

- вимоги обов'язкової сертифікації ППЗ;
- вимоги до складу та оформлення документації, до колективу розробників ППЗ, до супроводу ППЗ та гарантійних зобов'язань Розробника; та ін.

Аналогічними за призначенням, але більш конкретизованими і деталізованими в плані *шляхів* структурної та програмної *реалізації* висунутих *вимог* є затверджені у Росії уніфіковані розширені вимоги до електронних навчальних модулів відкритих освітніх модульних мультимедіа систем [8]. Однак обидва ці документи не містять науково обґрунтованих дидактичних вимог щодо створення електронних освітніх ресурсів.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням педагогічних проблем застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікативних технологій, формування інформаційних компетенцій займались А. Т. Ашеров, В. С. Биков, Є. П. Веліхов, В. П. Волинський, Б. С. Гершунський, М. С. Головань, А. М. Гуржій, А. П. Єршов, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, Г. П. Лаврентьєва, Є. А. Лавров, В. В. Лапінський, Н. В. Морзе, М. Ф. Поснова, Ю. С. Рамський, М. В. Сапір, З. С. Сейдаметова, А. Ю. Уваров та інші. Однак цілісної дидактичної концепції, зокрема, створення ЕОР для вищої школи, поки що не існує. Першочерговим завданням на шляху побудови такої концепції є, на наш погляд, дослідження причин (факторів), від яких залежить ефективність формування електронних освітніх ресурсів, що й є **метою** даної статті.

Основна частина. Фактори, що визначають перебіг і результат навчально-виховного процесу, найбільш ґрунтовно описано у працях І. П. Підласого: наведено їх перелік, класифікацію, ієрархію. За природою та генезисом вченим виділено чотири *генеральних* фактори: навчальний матеріал, організаційно-педагогічний вплив, здатність учнів до навчання, час [7, 43 – 49]. Проведені дослідження стосувались школярів без врахування використання у навчальному процесі електронних освітніх ресурсів.

Авторський погляд на фактори формування електронних освітніх ресурсів, які визначають хід та результати навчання студентів, узагальнено у табл. 1.

Таблиця 1

Дидактичні фактори формування електронних освітніх ресурсів

Генеральний фактор	**Комплексні фактори**	**Загальні фактори**
Навчальний матеріал	Когнітивна інформація	- зміст навчального матеріалу - кількість навчального матеріалу - форма викладу
	Дидактична обробка	- спосіб викладу - структура - доступність викладу
Організаційно-педагогічний вплив	Вплив безпосередньо при роботі з електронним освітнім ресурсом	- методи навчання - методи учіння - форми навчання - навчальні ситуації - практичне застосування набутих знань - контроль і перевірка результатів роботи - умови навчання
Здатність учнів до навчання	При роботі з електронним освітнім ресурсом	- вік - рівень загальної підготовки - загальна здатність до навчально-пізнавальної діяльності - здатність до оволодіння певним навчальним матеріалом - загальні характеристики уваги - особливості мислення - темп засвоєння знань та набуття умінь - здоров'я
Час	При роботі з електронним освітнім ресурсом	- сприймання й первинне засвоєння знань - закріплення вивченого - виконання тренувальних вправ - контроль - повторення - систематизація

Генеральний фактор «навчальний матеріал» характеризує загальні причини інформаційного походження і містить у своєму складі два комплексних – об'єктивну інформацію і дидактичну обробку. До першого відносяться всі характеристики навчального матеріалу, такі як кількість, якість, форма викладу тощо. Кількість навчального матеріалу, за І. П. Підласим, зумовлюється такими конкретними показниками, як кількість нових для студентів понять, кількість усіх понять, кількість інформаційно-смислових елементів знань, а якість – складністю матеріалу, яку можна оцінити через нові зв'язки або кількість нових операцій.

Для вимірювання кількості навчального матеріалу пропонуємо обрати *навчальний елемент*, визначений В. П. Безпальком і конкретизований у нормативних документах вищої школи. Так, в [7, 85 – 86] навчальний елемент розглядається як певна дидактична одиниця – мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта. В якості навчальних елементів виділяються *поняття, явища, відношення, алгоритми*. На наш погляд, використання цих типів навчальних елементів в якості складових для вимірювання обсягу навчального матеріалу є доречним, тому що:

1) дана термінологія використовується в нормативному та навчально-методичному забезпеченні підготовки фахівців з вищою освітою;

2) для кожного навчального елементу можна визначити його тип згідно з наведеним вище переліком;

3) такий поелементний розподіл навчального матеріалу дає можливість визначити його обсяг та обсяг електронного освітнього ресурсу;

4) такий поелементний розподіл навчального матеріалу зручний для діагностичного завдання цілей навчання та побудови засобів діагностики їх досягнення.

Нами виключено з розгляду такий загальний фактор генерального фактору «Навчальний матеріал», як його якість». У дослідженні І. П. Підласого якість навчального матеріалу обумовлена його складністю, яка визначається через кількість нових взаємозв'язків або нових операцій, довжину алгоритму, що призводить до розв'язання задачі (одержання відповіді на питання) [7, 156]. На нашу думку, все це вже враховано при окресленні змісту поняття «навчальний елемент». Кількість нових взаємозв'язків враховується через такий тип навчального елементу як «відношення», а довжина алгоритму – через кількість кроків у типі навчального елементу «алгоритм».

Наступний загальний фактор генерального фактору «Навчальний матеріал» – форма (структура) – за І. П. Підласим може бути предметною, логічною, образною, символьною тощо.

На відміну від інформації взагалі, навчальна інформація, окрім чистих знань (когнітивної інформації), містить ще й елемент дидактичної обробки – сигнали про те, як засвоювати когнітивну інформацію. Дидактична обробка включає такі характеристики як спосіб, структура, доступність викладу (мова,

відповідність рівневі підготовки студентів, рівень надлишкової інформації тощо). На нашу думку, в умовах використання електронних освітніх ресурсів для забезпечення можливості побудови індивідуальної траєкторії навчання студента, вибір форми викладу навчального матеріалу та його дидактична обробка повинні залежати від індивідуальних психічних і психологічних особливостей того, хто навчається. Наукові дослідження в цьому напрямі ведуться вже давно і відомі у психологічній та педагогічній літературі як когнітивні стилі та стилі навчання.

Другий генеральний фактор – «Організаційно-педагогічний вплив» – поєднує групу причин, що характеризують діяльність використання електронних освітніх ресурсів у системи навчання вищих закладів освіти, якісні рівні організації навчального процесу, умови навчальної та педагогічної діяльності. Серед множини загальних факторів даної групи нами обрано: методи навчання і методи учіння, форми навчання, навчальні ситуації (виклад готового матеріалу, природного самонавчання, керованої пізнавальної активності студентів тощо), практичне застосування набутих знань, контроль і перевірку результатів роботи (його періодичність), умови навчання (в тому числі санітарно-гігієнічні, психофізіологічні) тощо. Необхідно зазначити, що в умовах широкого впровадження у навчальний процес вищої школи електронних освітніх ресурсів методи навчання і методи учіння, форми навчання, навчальні ситуації набувають дещо інших особливостей, ознак, характеристик і потребують окремого детального дослідження.

Третій генеральний фактор – «Здатність до навчання» – є, на наш погляд, чи не найголовнішим при створенні електронних освітніх ресурсів. Він характеризує здатність і можливість одержання студентами запланованих результатів у встановлені терміни. У наукових розробках І. П. Підласого вказується на необхідність розрізнення індивідуальної і групової здатності до навчання [7, 158]. Не дивлячись на те, що електронні освітні ресурси дозволяють застосовувати і групові форми навчання (наприклад, on-line семінари, дискусії, відео конференції), все ж, на наш нашу думку, провідного значення використання ЕОР набуває саме для забезпечення індивідуального навчання (зокрема, при дистанційному навчанні). Здатність студента до навчання в умовах використання електронних освітніх ресурсів характеризують вік студента, рівень його

загальної підготовки, загальна здатність до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до оволодіння певним навчальним матеріалом, загальні характеристики уваги, особливості мислення, темп засвоєння знань, умінь, здоров'я особи, що навчається.

Останній генеральний фактор – «Час» – включає витрати часу на сприйняття та первинне усвідомлення знань, закріплення вивченого, контроль, повторення, виконання тренувальних вправ, систематизацію; та інше.

З генеральних факторів «Організаційно-педагогічний вплив», «Здатність учнів до навчання», «Час» нами повністю виключено такі їх складові, як вплив поза аудиторних занять, а також деякі інші загальні фактори – працездатність вчителя, працездатність учнів (час роботи, зміна, день тижня, семестр, розклад занять тощо), використання різноманітних засобів навчання, оснащення навчального процесу, обсяг і характер допомоги батьків, дорослих, використання засобів масової інформації з навчальною метою, віддаленість місця проживання від місця навчання, увага під час навчання, режим та організація праці та інші. Це пояснюється тим, що всі вони, безумовно, досить вагомі, але суто індивідуальні відносно конкретних навчальних закладів, конкретних педагогічних колективів та конкретних груп студентів і повинні враховуватись, на наш погляд, в процесі використання у навчальному процесі електронних навчальних ресурсів, а не в процесі їх формування.

Висновки. Узагальнюючи наслідки аналітико-синтетичного аналізу змісту таблиці 1, необхідно зазначити, що всі групи факторів взаємопов'язані між собою. Надання пріоритетної переваги окремим з них буде призводити до порушення динамічної рівноваги у створенні та використанні електронних освітніх ресурсів.

Перспективи подальших розвідок. Вплив описаних вище генеральних факторів на перебіг та результат освітнього процесу за умов традиційного навчання вже досліджено. Він розподіляється так: організаційно-педагогічний вплив – 32%; здатність учнів до навчання – 28%; навчальний матеріал – 25%; час – 18% [7, 159].

За умов впровадження у навчальний процес вищої школи електронних освітніх ресурсів ступінь впливу кожного генерального фактору на результат навчання ще необхідно з'ясовувати. Цікавим для

дослідження є також питання ранжування загальних факторів формування електронних освітніх ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение: учебное пособие / В. П. Беспалько – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.

2. Жук Ю. О. Тенденції формування та використання системи комп'ютерних засобів навчання / Ю. О. Жук, М. П. Шишкина. [Електронний ресурс] – Режим доступу : du.ukrsat.com/labconf/tendency.html

3. Кірей К. О. До проблеми стандартизації термінології освітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій / К. О. Кірей, Л. О. Кірей. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2009_st_14/

4. Лаврентьєва Г. П. Психолого-ергономічні вимоги до застосування електронних засобів навчання / Г. П. Лаврентьєва : [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em12/content/09l gpeom.htm

5. Лапінський В. В. Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення / В. В. Лапінський. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2009-3/9lvvznp.htm.

6. Наказ МОН України № 360 від 15.05.2006 «Про затвердження тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів» : [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1132.0

7. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок : [кн. для вчителя] / І. П. Підласий. – К. : Рад школа, 1989. – 204 с.

8. Унифицированные требования (расширенные) к электронным учебным модулям открытых образовательных модульных мультимедиа систем : [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ed.gov.ru/files/materials/7816/Izmenenie_2_KD_f_145.pdf

РЕЗЮМЕ

Л. П. Перхун. Дидактические факторы формирования электронных образовательных ресурсов.

В статье из множества известных в педагогике дидактических факторов выделены те, от которых зависит эффективность формирования электронных образовательных ресурсов. Анализ проведен с точки зрения использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе высших образовательных учреждений. Генеральный фактор «Обучаемость студентов» определен как ведущий. Очерчен круг дальнейших исследований – определение степени влияния на результат обучения каждого генерального фактора и ранжирование общин факторов формирования электронных образовательных ресурсов.

***Ключевые слова**: электронный образовательный ресурс, дидактические факторы, генеральные факторы, общие факторы, учебный элемент.*

SUMMARY

L. Perkhun. The didactic factors of forming electronic educational resources.

The factors, which influence to efficacy of forming electronic educational resources, were identified from the many well-known in pedagogy didactic. The analysis was conducted in terms of the use of electronic educational resources in the educational process of higher education institutions. General factor of «students' ability to learn» is defined as a presenter. The directions for further research - the study of the degree of influence on learning outcomes of each general factor and definition of rank for common factors

Key words: electronic educational resource, didactic factors, general factors, common factors, the training element.

УДК 378.147

І. І. Проценко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ЕВРИСТИЧНИЙ ДІАЛОГ: ВИТОКИ, РОЗВИТОК, ЗАСТОСУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті з історико-педагогічних позицій з'ясовано витоки, розвиток, застосування у навчальному процесі евристичного діалогу. Виокремлено важливі етапи розвитку евристичного діалогу як ефективного способу освіти, з'ясовано його дидактичні можливості у професійній підготовці студентів.

***Ключові слова**: діалог, евристичний діалог, евристична бесіда, метод евристичного діалогу, евристичне навчання, діалогічне мислення, евристичне мислення, евристичні питання.*

Постановка проблеми. Евристичний діалог як культурний феномен має філософські підстави, за допомогою яких відображається багатоплановість та протиріччя соціальної та наукової дійсності. Культ співбесіди, живого спілкування, міжособистісних контактів рівноправних партнерів, які зацікавлені в находжені істини, складає та буде складати одну з важливих особливостей культури та освіти. В наш час не з'ясовано ні змістові характеристики, ні способи оволодіння цим методом. А з іншого боку, залишаються нез'ясованими застосування евристичного діалогу як провідного методу сучасного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У річищах пошуків оптимальної технології навчання майбутніх викладачів стало важливим розкриття витоків, розвиток та застосування евристичного діалогу у навчальному процесі таких дослідників як (А. Короля, А. Хуторського). Проте як доводить аналіз філософсько-педагогічної літератури, на даному етапі розвитку евристичного діалогу розкрито його поняття, особливості, основні ознаки, але не приділяється увага ні змістовим характеристикам, ні способам оволодіння евристичним діалогом як провідним методом сучасного навчання.

Мета статті – з'ясувати специфічні характеристики цього методу, визначити основні способи застосування евристичного діалогу у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Становлення евристичного діалогу у

навчанні має глибокі історичні корені. Його витоки зароджувалися в Стародавній Греції. Вперше з діалогом можна зустрітися в античній філософії, де його розуміли як метод знаходження істини за допомогою певних питань.

Найбільш видатними вченими, які займалися проблемами евристичного діалогу стали М. Бахтін, В. Біблер, А. Король, Ксенофонт Афінський Платон, Я. Коменський, Лессинг, Сократ, А. Хуторський.

Вагомий внесок у розвиток евристичного діалогу зробили майстри академічних бесід-діалогів Сократ і Платон. Відомий афінський філософ Сократ (470 – 399 рр. до н.е.) діалог розумів як форму усного спілкування, співбесіду двох або декількох осіб. Свій евристичний метод діалогу він називав маєвтичним, тобто мистецтвом повивальної бабки, яка допомагає народитися чомусь новому. Сократ вважав, що якщо допомогти народженню істини в інших людях, він продовжить в духовній галузі діло своєї матері. Сократ зазначав: «У моєму повивальному мистецтві майже все теж саме, як і у них, – відмінність лише в тому, що я приймаю у чоловіків, а не у жінок, і приймаю пологи душі, а не плоті. Саме велике у нашому мистецтві – те, що ми можемо різними способами винаходити щось. Чи народжується думка юнака шляхом неправди чи істинним шляхом?» [5, 201 – 202]. Під цим новим Сократ розумів виявлення знань про незнання, перетворення останнього на нові знання про світ і людину. Шляхом евристичних питань він допомагав співрозмовнику самостійно приходити до постановки або вирішення проблеми, в результаті істина відкривалася не лише студенту, а й викладачу.

Діалог існує і як самостійний літературний та науково-публіцистичний жанр. Досконало володіючи методом діалогу, Сократ перший застосував його у своїй педагогічній діяльності, зокрема в евристичній бесіді. Результатом евристичної бесіди було не тільки пізнання істини учнями (слухачами), сутності предмету, явищ, що обговорювалися в діалозі, а й виховання особистості, яка здатна «захистити сама себе, вміє говорити з ким належить, вміє і промовчати ...» тобто тут йдеться про становлення особистості, яка майстерно володіє евристичним діалогом у різних життєвих ситуаціях.

Сократ не визнавав, що в пошуках істини доказом може слугувати думка авторитетів. Єдиним авторитетом він вважав лише розум.

Евристичний діалог має такі основні ознаки (за Сократом):

- вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками;
- визначення понять, пов'язаних з суб'єктом обговорення та взятих з практики;
- вияв ролі учасників у діалозі і визначення композиції ролей;
- виявлення протиріч;
- усунення протиріч шляхом виявлення залежності одиничного та загального, розуміння сутності речей або явищ, творчого знаходження нового;
- усунення псевдознань шляхом доведення його до абсурду;
- збудження самопізнання засобами цілеспрямованих питань;
- застосування епалогічного (індуктивного) методу, який засновано на аналогії;
- усунення протиріч шляхом виявлення залежностей одиничного від загального, розуміння сутності речі, творчого знаходження нового.

Відомий педагог Г. Ващенко вважав, що сократівські діалоги є напівактивним методом навчання. Бо, на думку автора, евристичний діалог Сократа недостатньо розвиває творчість, ініціативу, самостійність. З цим можна погодитися, якщо аналізувати конкретні діалоги Сократа, в яких викладач ставить питання так, щоб якось навести студента на відповідь. Хибним в ученні Сократа про пізнання є припущення в людині знань, незалежних від досвіду. Певна річ, таких знань бути не може. Припускаючи їх наявність, Сократ не звертає уваги на систематичне збагачення студентів конкретними знаннями, перш за все, про навколишній світ. Фактично він у своїх бесідах з студентами використовував їхній власний, часто випадковий досвід.

Отже, наскільки можна судити з платонових діалогів, процес розв'язання основного питання засновувалось на тому, що співбесідник, відповідаючи на запитання філософа, використовував фактично попередній досвід, а завдання філософа-вчителя – брати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку студента, щоб він дійшов до бажаного, визначеного висновку. Отже, цей метод, на думку Г. Ващенка, не давав майбутньому викладачу ніяких знань, яких бракувало йому раніш; викладач тільки допомагав студенту зробити висновки з тих міркувань, котрі той мав на підставі попереднього досвіду. Отже, не було ніякої гарантії щодо об'єктивності та правильності свого досвіду. Відповідаючи на питання

вчителя, студент тільки подавав йому відомі факти та міркування. Але це були здебільшого факти й міркування, потрібні для обґрунтування думки самого філософа. Студенту наперед невідомий план питань і відповідей. Висновок, якого він доходив, не залежав від його волі, бо викладач наводив на нього. Окрім зазначених недоліків, сократівський метод має ще одну хибу: він у непевних руках може бути засобом до нав'язування студентові зовсім неправильних думок, незважаючи на його зовнішню самостійність.

Проте сократівський метод має і свою безперечну цінність. Головне те, що він розвиває логічне мислення, особливо здатність до міркувань та висновків. Але й тут метод має в собі деяку небезпеку, якщо зловживати ним. Він може розвинути в учневі дуже шкідливу звичку жонглювати своїми думками, звертати більшу увагу на форму, а не на зміст мислення.

Сократівський метод був великим кроком уперед в практиці навчання. Він мав велику пошану в грецьких школах а потім перейшов і в школи нового часу. Тут він почасти змінив свої форми, але все ж зберіг свої основні риси.

Основою системи Сократа є «знаюче незнання», тобто визнання недостатності знань про будь-що. «Я знаю, що нічого не знаю» – початкова евристична формула Сократа.

Проблемам евристичного діалогу приділяв увагу й учень Сократа відомий філософ Платон (427 – 347 рр. до н.е.). Він значно поглибив вчення свого вчителя у працях «Протагор», «Софіст», «Федр» та ін. Зробив діалог досконалою формою усно-публічного викладу найскладніших думок.

Платон вважав живу бесіду джерелом мудрості, а невдалого співрозмовника він порівнював з німими книгами, які не вміють «відповідати на питання». Аналіз діалогів Платона дозволяє виявити характеристики, які відображають сутність діалогу: єдина для учасників мета – пізнання істини, отримання нових знань відносно предмету судження; умови успіху – рівність партнерів.

Платон вперше розробив структуру діалогу, його фігури, форми, правила ведення бесіди, перетворив маєвтичну форму діалогу Сократа у пластичну образність. Платон надавав великого значення евристичному діалогу як суспільному явищу, як засобу виховання мудрості, чеснот.

Вагомий внесок у дослідження евристичного діалогу зробив Арістотель. Він поставив перед собою завдання «знайти спосіб, за

допомогою якого ми будемо в змозі із правдоподібного робити висновок про будь-яку проблему та не впадати у протиріччя, коли ми самі відстоюємо яке-небудь положення» [1, 349].

Відомий вчений М. Бахтін значну увагу приділяв діалогічному мисленню, зокрема проблемам евристичності діалогу. Для нього проблема евристичного діалогу – це проблема відношення до «Іншого», яка пов'язана з ціннісним відображенням та затвердженням особистості. Евристичний діалог, за М. Бахтіним, – це метод цілісного досягнення людини, його внутрішній світ. Саме в евристичному діалозі він знаходив ключ до розкриття сутності людини, його індивідуальності: « …оволодіти внутрішньою людиною та зрозуміти його неможливо, роблячи його об'єктом аналізу, не можна оволодіти ним шляхом злиття з цим…». Під евристичним діалогом він розумів загальнолюдську філософсько-антропологічну характеристику: з одного боку, умова людського пізнання та самопізнання, а, з іншого, як основна форма їх реалізації. Філософія діалогу є знаменною і власною рисою думки М. Бахтіна.

М. Бахтін зазнав: «Діалектика народилася з діалогу, щоб знову повернутися до нього вже на вищому рівні (діалогу особистостей)» [3], наголошуючи як першість діалогу щодо діалектики, так і майбутнє діалогу та відсутність майбутнього у діалектики. Ця остання була, якщо можна так висловитись, блудною дочкою діалогу, але такою, яка вже прозріла та захотіла повернутись до батьківського дому.

Зіставлення обох характеристик не залишає сумнівів, про яку «діалектику» насправді йдеться у діалозі, і в чому проявляється безпосередній сенс бахтінівської концепції діалогу. Це по-перше. По-друге, філософію діалогу М. Бахтіна треба розуміти як певну філософію широкого простору дійсності, а особливо як філософію людини. Діалог має можливість не тільки відображати рух або розвиток думки, але й може організовувати їх. Якщо розглядати діалог з цієї точки зору, то, по-перше, він є формою, яка структурує як саму думку, так і діалог. Діалог М. Бахтіна має міцний евристичний потенціал, особливо у сучасній ситуації наукового знання. З думкою М. Бахтіна, щодо розуміння поняття евристичний діалог можна погодитись. Він пов'язав поняття евристичного діалогу з філософією людини [10, 293 – 294].

Евристичний діалог пронизує всі сфери людської культури, в яких він

одночасно виступає і в якості духовної цінності, і в якості засобу формування особливих його феноменів.

Всі існуючі наукові визначення категорії «діалог» як категорії буття об'єднує гуманістична направленість, так як діалог, визнаючи взаємодію соціальних суб'єктів, пронизує ідеї свободи, рівності, відкритості, згоди, дружби». Діалог, – зазначає М. Каган, – це спосіб звернення до Іншої (людини) як рівної мені за самостійністю, активністю, свободою».

Звернення до евристичного діалогу як до сфери духовно-практичної діяльності пов'язано з його значення, як засобу пізнання оточуючого світу.

Усі педагоги у виключно високо оцінювали сократівський метод досягнення істини шляхом подолання протиріч суджень співрозмовника.

Німецький педагог-демократ І. Дістервег (1790 – 1866), який називав питально-розвиваючий спосіб навчання Сократа «мистецтвом», зазначав, що «розвиток та освіта жодній людині не можуть бути повідомлені. Бажаючий до них приєднатися повинен досягнути цієї особистої діяльності власними силами» [5, 32].

Одна із перших спроб розробити цілісну систему ведення евристичного діалогу належить англійському вченому-хіміку та педагогу Г. Армстронгу (1848 – 1937). Цей метод дозволяє педагогу вести студентів шляхом доступного наукового дослідження. Евристична система ведення діалогу Г. Армстронга потребувала багато праці та часу для досягнення високих результатів, тому з позиції сучасних знань не може вважатися оптимальною.

За широке використання евристичного методу ведення діалогу виступали російські вчені-педагоги Ф. Бунаков, К. Вентцель, М. Демков.

Так, К. Н. Вентцель (1857 – 1947) вважав, що найкраще для майбутніх педагогів – отримати готову відповідь на питання або знайти його власними силами: «Найкращий спосіб для цього – не знайомити їх догматично з тими результатами, яких досягла людина…, а надати їй можливість повторити самим цей шлях… Цей метод повинен бути методом визволення у студентів творчих сил, методом пробудження … духу дослідження, творчості..» [3, 34 – 35].

Детальному дослідженню методу евристичного діалогу у формі евристичної бесіди, одного із різновидів евристичного діалогу присвячене дисертаційне дослідження Н. Плескацевич [6]. На її думку, евристична бесіда, як один із способів ведення евристичного діалогу, представляє

собою систему питань, логічно взаємопов'язаних між собою, кожне із яких представляє для майбутнього фахівця задачу, яка веде його шляхом самостійного досягнення істини.

У структурі евристичної бесіди виділяють ряд елементів (спосіб вирішення, діяльність з вирішення проблеми та результат), Н. Плескацевич виділяє такі її основні види:

1) евристична бесіда, яка спрямована на пошук відповіді за умови, коли майбутні викладачі знають спосіб;

2) евристична бесіда, яка спрямована на пошук способу при умові, коли знають студенти відповідь;

3) евристична бесіда, спрямована на пошук відповіді та спосіб рішення.

Теорію ведення евристичного діалогу, евристичного навчання розробляє у своїх дослідженнях інший вчений – А. Хуторський. Він розуміє дидактичну евристику як теорію навчання, яка визначає «систему мети, закономірностей, принципів, змісту, технології, форм, методів та засобів, які забезпечують самореалізацію та освітній розвиток студентів та викладачів у процесі створення ними освітніх продуктів» [7, 96]. А. В. Хуторський аналізує місце та роль евристики у сучасній дидактиці, формулює головні закономірності евристичного діалогу. Отже, виходячи із розуміння понять евристичного діалогу необхідно зазначити, що за допомогою творчих евристичних питань та одержання відповідей на них можна сконструювати особисте розуміння, мету та зміст освітнього продукту, а також процес його організації. З цими висновками можна частково погодитися, бо не лише за допомого питань та відповідей можна створити освітній продукт. А творче мислення студента? Завдання евристичного діалогу – навчити переосмислювати по-новому матеріал, тобто студент вже за допомогою цього формує своє бачення на проблему, своє творче мислення.

Проблемам впровадження евристичного діалогу у навчальний процес приділяв увагу у своїх дисертаційних дослідженнях А. Король. Під евристичним діалогом він розумів постановку студентами питань, які звернені до освітнього середовища, на кожному з етапів його діяльності. Наприклад, діалог у системі розвиваючої освіти є доповненням до репродуктивної структури даного способу навчання. Розглянемо три етапи евристичного навчання, пов'язані з використанням евристичного діалогу.

На першому етапі своєї освітньої діяльності студент пізнає досліджувану галузь реальності (реальний освітній об'єкт). Пізнання реальних об'єктів перед ідеальними дозволяє запобігти розповсюдженню у навчальних закладах негативного явища.

На другому етапі, отриманий студентом суб'єктивний продукт його діяльності (гіпотеза, образ, знак) співставляє під керівництвом викладача з культурно-історичним аналогом. Цей продукт сконцентровує у собі основи вивчаючих дисциплін.

На третьому етапі діяльності майбутніх викладачів цей продукт переосмислюється, добудовується або включається до предмету нової діяльності майбутнього фахівця.

Ця поетапна послідовна евристична діяльність студента знаходить своє відображення у трьох методологічних групах питань пізнання об'єкта: ЩО? ЯК? ЧОМУ? Методологія пізнання будь-якого об'єкта потребує спочатку виділення його серед інших об'єктів. Виокремлення зовнішньої сторони об'єкта у цілому корелюється постановкою групи питань ЩО? Наступним етапом дослідження є опис якостей об'єкта, для чого потрібно виділяти частини від цілого. Діалог є необхідною та достатньою умовою не лише для пізнання студентами реального фундаментального об'єкту (ЩО?), але й для співставлення початкового освітнього продукту з його культурно-історичним аналогом.

Наступним компонентом евристичного діалогу є доказ та розв'язання суперечностей стосовно тверджень своїх колег, навчального посібника, що найбільше відповідає постановці питання ЯК?

Третій етап евристичної діяльності визначається створенням освітнього продукту.

Базисна тріада евристичних питань задає стратегію творчого пошуку студентів, стимулює евристичні функції мислення.

Індивідуалізація освіти майбутніх викладачів забезпечується поєднанням зовнішнього та внутрішнього вміння вести евристичний діалог:

а) з іншими людьми;

б) із самим собою.

Евристичний діалог визначає пріоритет індивідуального вибору студентів у їхній освітній діяльності, а отже, служить джерелом ефективного досвіду емоційно-ціннісного відношення студента до

дійсності, досвіду його творчої діяльності. Ключовою сутнісною особливістю евристичної технології є їх комунікативна складова, одиницею якої виступає питання студента до себе.

При цьому евристична комунікативна діяльність студента носить стратегічний (проектування та організація комунікацій) та тактичний характер (вміння реалізовувати ведення евристичного діалогу). Мова йде про стимулюючі та корегуючі питання майбутніх викладачів у регулюванні ними процесу обміну думками. Ці дві складові мають джерелом постановки майбутнім фахівцем питання як виділення знання про незнання, переходу мовлення внутрішнього до мовлення зовнішнього, що визначає основу формування його евристичних якостей, перш за все, креативних та організаційно-діяльнісних [9].

Нами з'ясовано, що евристичний діалог – це постановка студентами творчих питань, які формують творче мислення студента стосовно переосмислення нового матеріалу та вичерпання із цього творчих знань, які реалізуються саме у відповідях на ці питання. Завдання, яке ставить перед собою евристичний діалог – це навчити студента переосмислювати матеріал, вичерпувати із нього необхідний освітній продукт.

Проблема застосування евристичного діалогу у навчальному процесі є більш значущою на сучасному етапі розвитку освіти. Створення умов для їх розвитку – найголовніша педагогічна задача, яка виділяє приорітет, стратегію та основні напрями дослідницьких методів навчання. Необхідність підвищити творчу складову студентської діяльності потребує змін щодо діалогічних методів навчання. При значній увазі багатьох дослідників до питальної діяльності студентів у процесі навчання саме питання студента не розглядалося в дослідженнях як продукт його діяльності. Необхідно зазначити, що як тільки у навчальному процесі відбувається використання майбутніми педагогами питальної діяльності, діалог стає евристичним. Використання евристичного діалогу у навчальному процесі спрямоване на активізацію процесу навчальної діяльності, стимулює його. Евристичний діалог – це система дій, які організують питальну діяльність студента, забезпечують зміст освіти. Метод евристичного діалогу – вміння самостійно отримувати знання. На думку А. Короля, найменшою дидактичною одиницею евристичного діалогу є дидактична ситуація «питання студента – відповідь викладача».

Висновки. З'ясовано, що евристичний діалог у навчанні – цілісна група евристичних питань, за допомогою яких можна виявити істину. Проблеми використання евристичного діалогу у навчальному процесі сьогодні залишаються малодослідженими. А. Король зазначає, що евристичний діалог у процесі використання його в навчальному процесі забезпечує формування творчого мислення майбутніх спеціалістів за допомогою трьох груп питань, які мають різну педагогічну окрасу.

Варто відмітити, що різні форми питань майбутніх вчителів дозволяють значно підвищити ступінь набуття знань у процесі навчання. Створення необхідних умов для успішного використання евристичного діалогу у навчальному процесі може вирішити проблему його введення в навчальний процес. Перспективою подальших наукових розвідок евристичного діалогу в навчальному процесі та в процесі здобуття освіти майбутніми педагогами вважаємо з'ясування педагогічних умов функціонування внутрішнього та зовнішнього діалогу як способу становлення творчого мислення і творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения : В 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – Т. II. – 687 с.

14. 2. Ващенко Г. Загальні методи навчання. / Г. Ващенко. – К., 1997. С. 397.

3. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования людей / К. Н. Вентцель. – М. : Тип. лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1910. – 110 с.

4. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1982. – 623 с.

5. Платон // Собр. соч. : В 4 т. Т. II. – М., 1993.

6. Плескацевич Н. М. Эвристическая беседа её роль в процессе обучения: (на материале предметов гуманитарного цикла в сред. классах шк.) : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. М. Плескацевич. – Минск, 1969. – 24с.

7. Хуторской А. В. Дидактическая евристика: Теория и технология креативного обучения. / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003.

8. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : теория, методология, практика / А. В. Хуторской ; Междунар. пед. акад. – М. : Изд-во Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.

9. Хуторской А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109 – 114.

10. Чаплеєвич Е. Діалогічне мислення Михайла Бахтіна. Література. Теорія. Методологія / Пер. з польськ. С. Яковенка ; Упорядкув. і наук. ред. Д. Уліцької. – 2-ге вид. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 176 – 197.

РЕЗЮМЕ

И. И. Проценко. Эвристический диалог: истоки, развитие, применение в учебном процессе.

В статье с историко-педагогических позиций вияснены истоки, развитие и применение в учебном процесе эвристического диалога. Выделены этапы развития

эвристического диалога как эффективного способа образования, выяснено его дидактические возможности в профессиональной подготовке студентов.

***Ключевые слова**: диалог, эвристический диалог, эвристическая беседа, метод эвристического диалога, эвристическое обучение, диалогическое мышление, эвристическое мышление, эвристические вопросы.*

SUMMARY

I. Protsenko. Heuristic dialogue: origin, development, use in teaching.

The article touches upon historical pedagogical positions and it is discovered sources, development, using in the educational process of the heuristic dialogue as effective tool of education. It is discovered its didactical opportunities in the professional preparing of students.

Key words: dialogue, heuristic dialogue, heuristic communication, heuristic teaching, method of heuristic dialogue, dialogical thinking, heuristic questions.

УДК 371.13:81’246.2

І. В. Соколова
Маріупольський державний
гуманітарний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-БІЛІНГВІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутніх вчителів-білінгвів як органічної єдності загального, особливого, специфічно-предметного й індивідуального, в якій відображаються сучасні освітні парадигми і методологічні підходи (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний). Запропоновано технологію формування білінгвальних освітньо-професійних програм у вищих педагогічних навчальних закладах.

***Ключові слова**: вчитель-білінгв, концепція, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний підходи, білінгвальна освітньо-професійна програма.*

Постановка проблеми. Започаткований у 90-х роках ХХ ст. проект Ради Європи «Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects Through a Foreign Language / Workshop 12 A&B» сприяє інтенсивнішому та гармонізованішому впровадженню білінгвального навчання як провідного напряму освітньої політики більшості країн. Органічно вписується в освітній простір європейська білінгвальна школа, диплом якої дає змогу випускникам вступати до будь-якого ВНЗ Європейського Союзу. Поширення набувають канадська, американська, німецька моделі білінгвального навчання, білінгвальні програми для вивчення літератури, історії, біології, математики тощо іноземною мовою. Своєрідністю педагогічних коледжів Угорщини, Польщі, Росії є вивчення студентами курсу методики іноземною мовою.

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики професійної

підготовки майбутнього вчителя в контексті модернізації вищої педагогічної освіти України засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між світовою і європейською практикою професійної підготовки вчителя-білінгва та відсутністю науково-обґрунтованої національної концепції білінгвального навчання учнів і професійної підготовки вчителів у ВНЗ; між формально задекларованим відкриттям білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ, починаючи з 2009 – 2010 н.р. [2] та недостатнім кадровим, навчально-методичним і матеріально-технічним забезпеченням такого реформування; між сталою практикою підготовки вчителів-предметників в монолінгвальному режимі, коли іноземна мова (ІМ) як навчальна дисципліна залишається ізольованою від змісту професійної предметної освіти, і актуальною потребою сучасної полікультурної школи у фахівцях, здатних навчати математиці, історії, фізиці тощо на білінгвальній основі. Тому предметом нашого дослідження є професійна підготовка майбутніх вчителів до білінгвального навчання учнів у ЗОШ I-III ступенів.

Мета статті – обґрунтування концепції такої підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що професійна підготовка майбутнього вчителя-білінгва у вищих педагогічних навчальних закладах характеризується системною цілісністю та процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, індивідуального (С. Сисоєва) й специфічно-предметного (І. Соколова). Як *загальне* така підготовка є складовою неперервної педагогічної освіти, зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід білінгвальної освіти, ступеневої підготовки майбутніх вчителів у вищій педагогічній школі до білінгвального навчання. Рівень *особливого* відображає специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя, зумовлену освітньою галуззю «гуманітарні, природничі тощо науки», напрямами підготовки майбутнього фахівця («освіта», «філологія», «математика», «історія») на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра. Як *індивідуальне* така підготовка передбачає створення у педагогічних ВНЗ дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку майбутнього вчителя-білінгва шляхом впровадження міждисциплінарного білінгвального курікулума. Професійна підготовка на

рівні *специфічного* предметного означає врахування в змісті, формах, методах і педагогічних технологіях особливостей майбутньої діяльності вчителя, який здобуває кваліфікацію за двома спеціальностями (поєднаними, подвійними, широкого профілю) або спеціалізаціями із предметним полем «іноземна мова» (ІМ). Обґрунтуємо висунуті положення нашої концепції.

Змістовно-функціональний та порівняльний аналіз існуючих педагогічних теорій і концепцій білінгвізму свідчить, що в сучасній педагогічній науці теоретично розроблені різні аспекти білінгвальної освіти. Тому наша концепція ґрунтується на: методологічних положеннях полікультурної освіти (М. Бахтін, В. Біблєр); білінгвізму, білінгвальної освіти (О. Бердичівський, D. Hymes, H. H. Stern, J. Cummins, N. Swain, F. J. Clark, Jan A.,Van Ek) і білінгвального навчання (І. Бім, Є. Верещагін, М. Певзнер, В. Сафонова, О. Ширін, U. Weinreich, A. Rene, P. Muysken, H. BBeardsmore, J.Trim); визначених психологічних аспектах формування білінгвізму (І. Зимняя, М. Каспарова, О. Леонтьєв, Р. Міньяр-Белоручєв); виявлених особливостях підготовки фахівців подвійної компетенції (І. Соколова, Г. Булгакова, О. Кочнєв, Л. Лободіна, О. Лубянніков, К. Позднова, Л. Салехова); навчанні іншомовному професійно-предметному спілкуванню (Н. Бориско, І. Зимняя, Є. Кавнатська, Л. Лобанова, Н. Соколова, J. Hofinan-Goflig, D. Mason).

Основна концептуальна ідея полягає в тому, що ІМ разом з державною і рідною мовами є засобом опанування майбутніми вчителями різних галузей знань за профілем підготовки. При білінгвальному навчанні математиці, історії тощо усувається проблема роз'єднаності мислення і мови, а пізнавальна діяльність особи здійснюється в єдності з іншомовною. У форматі нашої концепції функція двомовності полягає не тільки в здатності особи здійснювати процес комунікації, але і в значному розширенні потенціалу і засобів вербалізації мислення студента, розширення його інформаційного поля, збагачення предметних і методичних знань засобами ІМ. У процесі професійної підготовки в майбутніх вчителів-білінгвів формуються вміння навчати учнів функціонально першій та функціонально другій мовам (за концепцією Н. Шумарової) [4, 32]. При цьому функціонально першою є мова, якою людина користується в більшості комунікативних ситуацій, задовольняючи свої професійні та культурно-інформаційні потреби. Іноземна мова найчастіше набуває характеру функціонально другої, яка вивчається у

спеціально організованому середовищі закладу освіти. Тому коли індивід спілкується з членами колективу рідною мовою, вона є функціонально першою, коли ж він переходить на іншу, рідна мова стає функціонально другою.

Вивчення ІМ (основної, другої) відбувається на основі вже накопиченого людиною досвіду пізнання світу, завдяки здобутим знанням державної, рідної або першої іноземної мови. Опанування предметним полем «іноземна мова» відбувається в контексті культури (світової та національної) та культури країни мови, що вивчається. Комунікативний і соціокультурний розвиток студентів засобами ІМ сприяє формуванню в них комунікабельності, мовного такту, неупередженості в думках і оцінках, готовності до спільної діяльності з людьми незалежно від їх етнічної, расової і соціальної приналежності, віросповідання.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до білінгвального навчання у педагогічних ВНЗ розглядається нами як неперервний і керований процес набуття майбутніми фахівцями досвіду педагогічної діяльності, що дозволяє системно, цілісно сприймати ідеї полікультурності і професійно організовувати білінгвальне навчання учнів на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. Теоретичними основами побудови авторської концепції є сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервної професійної педагогічної освіти, особистісно орієнтованої освіти, плюрилінгвальної (білінгвальної) мовної освіти) та підходи (аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний).

У площині *гуманістичної парадигми* суб'єктом професійної підготовки є майбутній вчитель-білінгв, вільна й духовно розвинена особистість, якій притаманні потреба в саморозвитку та самовдосконаленні. *Гуманітаризація* передбачає переорієнтацію професійно-предметної підготовки на вивчення цілісності полікультурності світу, формування в особистості системного мислення щодо білінгвальної, полікультурної освіти. *Культурологічна парадигма* сприяє кращому розумінню особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів, основним або опосередкованим об'єктом діяльності яких є мова (рідна, державна, іноземна) та література (рідна, зарубіжна). Взаємозв'язок освіти та культури відбувається в полікультурному середовищі ВНЗ через зміст, комунікативні й діалогічні форми, методи навчання

студентів, шляхом засвоєння людиною соціокультурних норм поведінки, збереження та відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації. За таких умов інтегруючою основою є культура (рідна, національна, зарубіжна), що транслюється в освітньо-професійні програми і навчальні плани спеціальностей.

Професійна підготовка майбутнього вчителя в площині концепції *особистісно орієнтованої освіти* полягає в її спрямованості на розвиток майбутнього вчителя-білінгва як неповторної індивідуальності; задоволення його професійних та екзистенційних потреб; неперервному процесі збагачення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку, формуванні здатності до педагогічної діяльності і білінгвального навчання; запровадженні міжпредметної й міждисциплінарної диференціації та інтеграції змісту в білінгвальному курікулумі. *Аксіологічний підхід* розглядається в контексті усвідомлення фахівцем цінностей: загальнолюдських, педагогічної діяльності, білінгвальної освіти. *Акмеологічний підхід* скеровується на дослідження факторів, умов, критеріїв якості професійної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтування чинників, що безперервно мотивують особу на особистісне зростання, професійний розвиток, самовдосконалення. *Особистісно діяльнісний підхід* у дослідженні спрямовано на аналіз функціонально-компонентного складу професійно-педагогічної діяльності та виокремлення функцій сучасного вчителя-білінгва: світоглядна, культурологічна, комунікативна, мотиваційна, цілепокладання, інтегративна, навчальна, культурологічна, розвиваюча, соціальна, інформативна, рефлексійна. *Компетентнісний підхід* розглядається в дослідженні у площині формування у вчителя-білінгва спеціальних компетенцій, що сприяють його швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, саморозвитку, самореалізації [3, 204].

У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне визначити принципи формування змісту професійної підготовки в міждисциплінарних модулях білінгвального курікулуму: фундаменталізації, полікультурності, компетентнісного підходу, модульності, домінантності, бінарності, «єдиного предметного поля», комунікативної спрямованості, міждисциплінарності. Розглянемо це детальніше.

Фундаменталізація, що, на наш погляд, є методологічним орієнтиром у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх вчителів у площині гуманітарних, природничих тощо наук, напряму підготовки і предметних полів двох або більше спеціальностей («мова», «математика», «історія»), замість вузької спеціалізації в межах однієї спеціальності. Засвоєння майбутніми фахівцями фундаментальних педагогічних теорій, законів, принципів і понять, що відображають сучасний стан гуманітарних наук, сприятимуть формуванню наукового мислення випускника певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Фундаменталізація педагогічної підготовки потребує збалансованості соціально-гуманітарної, лінгвістичної, професійно-предметної і мовленнєвої компонентів педагогічної освіти і максимальної наближеності до реальних умов білінгвального навчання учнів. Узгодженість змісту навчання професійно-орієнтованих дисциплін у ВНЗ зі шкільним, його скерованість на умови навчання в загальноосвітніх закладах освіти різних типів, профільність навчання допоможе майбутньому вчителю глибше осмислити структурні особливості та зміст шкільних курсів із різних предметів.

Формування змісту має відбуватися з урахуванням його диференціації на метапредметне, що відображає споріднений зміст для всіх дисциплін у галузі «гуманітарні науки», міжпредметне (для циклу предметів у форматі напряму підготовки), предметне, що відтворює своєрідні узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності в площині конкретного поля спеціальності, освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів наук. Особливість модульної організації змісту професійної підготовки виявляється в інтеграції модулів (основних, підтримуючих, організаційно-комунікаційних, спеціалізованих, переносних); фундаментальної психолого-педагогічної, професійно-предметної підготовки з основної спеціальності і іноземної мови (як другої або спеціалізації) із орієнтацією на прогнозований результат – сформовану білінгвальну компетенцію випускника певного ОКР [3, 202 – 203]. Визначені модулі, як ми це розуміємо, – це не просто сукупність окремих дисциплін освітньо-професійної програми підготовки вчителя-білінгва. Кожен модуль має цільову спрямованість, узагальнений об’єкт дослідження, предмет, загальну методологію його побудови і спрямований на формування білінгвальної компетенції вчителя-білінгва.

Основні модулі формують предметно-педагогічне «ядро» основної спеціальності і зорієнтовані на формування психолого-педагогічної, предметної, білінгвальної методичної, іншомовної комунікативної компетенцій вчителя (у сукупності білінгвальної методичної, плюрилінгвальної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної). Узагальнено зміст, що має опанувати майбутній вчитель-білінгв при вивченні змістових модулів (ЗМ), можна представити так.

ЗМ «Психологія». Білінгвізм як психічний процес. Вплив білінгвізму на розвиток психофізичних процесів. Фізіологічні та психічні механізми продукування мовлення в процесі білінгвального навчання.

ЗМ «Педагогіка». Історія білінгвального навчання в Європі, США, на теренах СРСР. Основні моделі білінгвального навчання. Теоретичні, організаційно-методичні засади організації білінгвального навчання. Принципи формування білінгвального курікулуму. Полікультурне виховання. Вплив білінгвізму на розвиток особистості.

Лише зіставляючи зміст білінгвального навчання і особливості реалізації білінгвальних програм, полікультурного виховання дітей в освітній практиці різних країн можна запропонувати напрямки адекватного розв'язання проблем і прогнозувати найбільш вірогідні шляхи розвитку білінгвальної освіти. Окреслені питання мають бути розв'язаними у процесі опанування ЗМ з порівняльної педагогіки.

ЗМ з методики білінгвального навчання спрямовано на набуття студентами сукупності вмінь: *аналізувати* концепції лінгвістичного детермінізму; формування вторинної мовної особистості, білінгвального навчання згідно з соціальною функцією мови («зустрічі», «партнерства», «посередництва»; *пояснювати* підходи щодо конструювання білінгвальних освітніх програм; *розрізняти* когнітивну та мовну форми свідомості, явища інтерференції загальної та мовної картин світу в процесі навчання ІМ; граматичні, когнітивні і мотиваційні психоглосси як одиниці мовної свідомості для формування білінгвальної; *організовувати навчання* з урахуванням типів білінгвальних програм: перехідна («transitional bilingual edication»), підтримуюча (language shelter), збагачуюча і моделей білінгвального навчання (витісняючий, зберігаючий, бікультурний, ізолюючий, відкритий), видів білінгвального навчання, рівнів білінгвізму (рецептивний, репродуктивний та продуктивний).

Підтримуючі модулі соціально-гуманітарної підготовки (культурологія, соціологія, основи психолінгвістики і соціолінгвістики) розвивають у майбутнього фахівця методологічні компетенції, визначають його світоглядні орієнтири, перспективи та пріоритети, які узагальнено можна представити у вигляді сукупності знань про: загальну теорію білінгвізму, соціальний контекст білінгвізму; концепції лінгвістичного детермінізму; класифікації білінгвізму (складовий, координативний, субординативний типи); теорії мовної особистості, мовної свідомості та формування іншомовної свідомості; соціолінгвістичний аспект мови; особливості формування мовної і іншомовної компетенції; різні підходи до потрактування поняття «імерсія» та її види (рання, тотальна або повна, часткова).

Організаційно-комунікаційні модулі спрямовані на самонавчання й самоорганізацію діяльності студентів шляхом застосування технологій самостійної та науково-дослідницької роботи для формування білінгвальної компетенції майбутнього вчителя на кожному етапі його професійної підготовки в вищому навчальному закладі.

Спеціалізовані модулі, як правило, вивчаються за вибором студента або факультативно і забезпечують формування у студентів додаткових знань з білінгвального навчання і білінгвальної освіти, реалізації ідеї плюралізму культур і полікультурного виховання в різних країнах шляхом застосування імерсійних програм; з європейських білінгвальних освітніх моделей: засобами мови лінгвістичної більшості і лінгвістичної меншини (наприклад, досвід Люксембургу, Брюсселя, Каталоні, Провінції Басків); засобами мови, що є офіційною мовою держави та мов етнічних груп, що входять до складу держави; засобами рідної і ІМ. *Перенесні модулі* (курсові роботи, бакалаврська, дипломна або магістерська робота, педагогічні практики забезпечують перенесення здобутих теоретичних знань на практику і формують у студента здатності до організації білінгвального навчання учнів предмету засобами державної (рідної) та іноземної мов.

Принцип домінантності означає виділення смислової домінанти, яка об'єднує окремі компоненти міждисциплінарного змісту професійної підготовки. Такою смисловою домінантою ми вважаємо міждисциплінарні поняття («білінгвізм», «білінгвальна освіта», «мовна (білінгвальна) свідомість», «бікультурність», «полікультурність», «білінгвальне навчання», «білінгвальна програма» тощо), опанування якими відбувається у площині

змістових модулів білінгвального курікулума. Принцип міждисциплінарності вбачаємо в тому, що змістові модулі дисциплін білінгвального курікулума мають вигляд множинності одиничних, особливих і загальних понять, сфера перетину яких відображає їх інваріантність при переході від одного щабля до іншого, за умови збереження транзитивності основного змісту. Причому в процесі накопичення кількісних ознак та виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Варто наголосити на важливість професійної кооперації викладачів дисциплін, що забезпечують реалізацію білінгвальних курікулумів і міждисицплінарних модулів.

Принцип подвійного входження базисних компонентів до системи (В. Лєдньов), на який ми спираємося в нашій концепції, полягає в тому, що компоненти змісту підготовки вчителя формуються відповідно до закономірностей білінгвального навчання з погляду її обов'язкової представленості в навчальному плані (перше входження) і не менш обов'язкового входження (другого) у всі види діяльності майбутніх вчителів. Відповідно до цього принципу необхідно дотримуватися оптимального співвідношення теоретичної і практичної підготовки вчителя. Наше бачення реалізації принципу бінарного включення базових компонентів до змісту професійної білінгвальної підготовки. Він полягає в тому, що зміст професійної підготовки за предметною галуззю кожної спеціальності включається до змісту навчання не тільки окремої навчальної дисципліни, але й є наскрізним в освітньо-професійній програмі підготовки майбутнього вчителя-білінгва у ВНЗ.

Особливості реалізації принципу білінгвальної спрямованості змісту розроблено нами із врахуванням концепції білінгвальних освітніх програм у вищій школі, автором якої є І. Алексашенкова [1]. Зазначимо тут вимоги до змісту білінгвальної міждисциплінарної програми: сформованість її на засадах діалогу культур; спрямованість дидактичних завдань на формування у студентів сукупності компетенцій; міжпредметна інтеграція, в основі якої оптимальне співвідношення предметних, спеціальних і мовних знань; адитивність змісту фундаментальних, а також дисциплін основної (другої) спеціальності або спеціалізації для уникнення дублювання й забезпечення спадкоємності; індивідуально-особистісна траєкторія навчання й розвитку студентів, їх мотиваційна готовність до засвоєння білінгвальної програми;

оперативна корекція білінгвальних куррікулумів.

З попереднім принципом тісно пов'язаний і наступний – принцип «єдиного мовного середовища» вищого навчального закладу (факультету). Єдиний «мовний режим» досягається через міждисциплінарну методику навчання іноземних мов, тобто через «ланцюжковий рух» цілей і завдань, які вирішуються на практичних заняттях із профільних дисциплін спеціальності та ІМ, а також під час позанавчального спілкування студентів і викладачів.

Рівень сформованості білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземних мов визначається у синтезі білінгвальної культури (знання, вміння, навички); мотивах (впевненість в необхідності володіти методикою використання сучасних технологій білінгвального навчання) і зовнішньої виразності (здатність, поведінка), що виявляються у відкритості до нових знань з сучасних технологій білінгвального навчання, готовності допомогти учням-білінгвам подолати труднощі вивчення двох іноземних мов та сприяти успішності їхньої комунікативної діяльності. Основними критеріями сформованості білінгвальної методичної компетенції майбутніх вчителів є здатності: навчатися на мовних факультетах ВНЗ та навчати учня-білінгва в певному середовищі закладу освіти; реалізовувати моделі поведінки в процесі міжкультурної комунікації. діяти відповідно до розроблених освітніх білінгвальних програм; корегувати білінгвальні куррікулуми; організувати процес вивчення ІМ на різних рівнях білінгвізму (рецептивному, репродуктивному, продуктивному); відображати в навчальному процесі ідеї культурного плюралізму, діалогу культур; методично правильно викладати другу іноземну мову; враховувати феномен інтерференції рідної та ІМ або двох іноземних мов; розробляти правила, що забезпечують попередження інтерференції ІМ1 при спілкуванні другою мовою та створюють умови для позитивного міжмовного переносу; враховувати лінгвістичний досвід учнів, набутий у процесі вивчення рідної, першої іноземної мови; забезпечувати високу внутрішню мотивацію учнів у процесі навчання ДІМ; самостійно удосконалювати мовленнєві та мовні вміння і навички.

Висновки. Розроблена концепція спрямована на забезпечення системної цілісності й процесуальної неперервності професійної підготовки майбутнього вчителя-білінгва та органічної єдності загального, особливого, специфічно-предметного й індивідуального в формуванні білінгвальних

курікулумів. У ній відображаються освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервної професійної педагогічної освіти; особистісно орієнтованої освіти, плюрилінгвальної мовної освіти), підходи (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний). Формування білінгвальних освітньо-професійних програм підготовки вчителя для викладання предметів іноземною мовою відбувається з урахуванням принципів фундаменталізації, полікультурності, компетентнісного підходу, модульності, домінантності, бінарності, «єдиного предметного поля», комунікативної спрямованості, міждисциплінарності. Подальшої розробки і обґрунтування потребують моделі білінгвального навчання учнів у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов, що й стане предметом наших подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашенкова И. В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, теория и история педагогики » / И. В. Алексашенкова. – Великий Новгород, 2000. – 22 с.

2. Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов [Електронний ресурс]: Наказ М-ва освіти і науки України від 07.07.2009 пр. № 626 . – Режим доступу : http://www.education.gov.ua.

3. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: моногр. / І. В. Соколова. За ред. С.О.Сисоєвої / АПН України. МОН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих – 2007. – 400 с.

4. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: моногр. / Н. П. Шмарова. – К. : Київський держ. лінгв. ун-т, 2000. – 283 с.

РЕЗЮМЕ

И. В. Соколова. Профессиональная подготовка будущих учителей-билингвов: концептуальный аспект.

В статье представлена концепция профессиональной подготовки будущих учителей-билингвов как органическое единство общего, особенного, специфически-предметного и индивидуального, в которой отражены образовательные парадигмы и методологические подходы (аксиологический, акмеологический, синергетический, компетентностный). Предложена технология формирования билингвальных образовательно-профессиональных программ в педагогических ВУЗах.

***Ключевые слова**: учитель-билингв, аксиологический, акмеологический, синергетический, компетентностный подходы, билингвальная образовательно-профессиональная программа.*

SUMMARY

I. Sokolova. The future bilingual teachers professional training: conceptial bases.

The article covers the conceptual bases of the future bilingual teachers professional training as a systematic unity of the whole, the special, the specific subjective and the individual constituents, in which the instructional paradigms and the methodological approaches (axiological, akmeological, synergetic, competency building approaches) are

reflected. The technology of forming bilingual professional training programmes at the teachers training universities is suggested by the author.

Key words: bilingual teachers, axiological, akmeological, synergetic, competency building approaches, bilingual professional training programme.

УДК 37.013. : 371.14 : 796

С. О. Старченко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядаються особливості підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури в системі післядипломної освіти. Обґрунтовується важливість та доцільність використання, дотримання андрагогічних принципів навчання педагогів, визначаються основні форми проведення занять ними, а також фактори-причини, що визначають мотиваційну структуру підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури.

***Ключові слова**: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчитель фізичної культури, андрагогіка, форми навчання, мотивація, компетентність.*

Постановка проблеми. Науково-технічний розвиток, зміни в сучасному суспільстві, демографічні зрушення висувають нові вимоги до системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів й організації післядипломної фізкультурної освіти. Сучасне суспільство вимагає не тільки наявності професійної кваліфікації, але й соціальної компетенції, громадянської відповідальності, уміння бачити взаємозв'язки та творчо мислити. Відповідно в сучасних умовах, коли галузь має гострий недолік у висококваліфікованих фахівцях із нових актуальних напрямів з одного боку, а з іншого, зростає армія «кваліфікованих безробітних». І тому післядипломне фізкультурне навчання є одним із шляхів до працевлаштування, забезпечення її конкурентоспроможними кадрами різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також виступає засобом їхнього соціального захисту.

Суспільно-економічні зміни в нашій країні, які відбуваються завдяки появі нових технологій, засвідчують, що саме післядипломна освіта має вирішувати безліч проблем. Отже, однією з підсистем макроструктури післядипломної освіти педагогічних кадрів є система підвищення кваліфікації, яка має переваги порівняно з базовою професійною освітою: вона не інерційна, реагує на швидко змінювані соціально-економічні та техніко-технологічні умови; має двобічний зв’язок із практикою; термін

навчання значно коротший; суб'єкти освіти здатні критично оцінювати пропоновані інновації, беручи безпосередню участь в їхній апробації, розвитку та реалізації. Зважаючи на реальну значущість даної підсистеми, її можна вважати центральною ланкою в системі післядипломної освіти педагогів, яка повинна вдосконалюватись із врахуванням тих змін, що склались в освітній галузі України.

Аналіз актуальних досліджень. Усвідомленню місця та ролі підвищення кваліфікації в системі післядипломної та неперервної педагогічної освіти сприяло посиленню уваги науковців і практиків до проблеми підвищення професіоналізму дипломованих спеціалістів, освіти дорослих, фахівців з певним життєвим і професійним досвідом. У цьому контексті особливу цінність, на наш погляд, мають праці О. П. Владиславлєва, В. Дивак, С. І. Змеєва, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійника, В. Г. Онушкіна, Н. Г. Протасової, О. П. Чернишова, В. О. Юрисова [2 – 4; 6 – 9], що були присвячені проблемам підвищення кваліфікації педагогів й проблемам, які виникають при цьому.

Як зазначає Н. Г Протасова, «задачі післядипломної освіти, а саме підвищення кваліфікації, вимагають розробки нових підходів, тому вона пропонує ширше використовувати можливості андрагогіки». Під кваліфікацією розуміємо якісний рівень підготовленості фахівця до функціональної діяльності [8, 15].

За українським словником іншомовних слів, андрагогіка – «розділ педагогіки, що вивчає питання стимулювання та спрямування процесів виховання дорослих людей» [10]. З нашої точки зору, «андрагогіка – розділ педагогіки, що вивчає процеси стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини протягом усього її життя».

Засновником нової галузі педагогічних знань андрагогіки – теорії навчання дорослих, варто вважати видатного американського вченого Малкома Ноулза, який сформулював андрагогічний підхід до освіти та запропонував андрагогічну модель навчання. Тому вчені, соціологи, психологи, педагоги погодились з висновками видатного американського діяча в сфері освіти дорослих М. Ноулза, що необхідно створити «надзвичайну програму доведення компетенції покоління дорослих людей до того рівня, який потрібний для їх діяльності, адекватній умовам постійних змін» навколишнього середовища «...як на їх плечах лежить

відповідальність за сьогодення» [12]. Саме майбутнє освіти та її оновлення залежать від розвитку освіти дорослої людини. Сутність андрагогічного підходу полягає у таких принципових положеннях [11]:

- провідна роль у власній освіті належить самому індивіду;
- навчання повинно виходити з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам і стимулювати зростання цих потреб;
- у процесі навчання варто використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення;
- навчальний процес відбувається в спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається.

На наш погляд, втілення андрагогічного підходу в практику підвищення кваліфікації фахівців фізичної культури виключає будь-яку уніфікацію навчального процесу, регламентацію організації та управління ним, і протиставляє одноманітності – різноманітність моделей навчання та реальну свободу вибору, творчості.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально довести необхідність дотримання принципів андрагогіки під час підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, які визначать найбільш важливі та пріоритетні форми їх підготовки та задовольнять мотиви педагогів у процесі їх підготовки.

Виклад основного матеріалу. Процес підвищення кваліфікації фахівця фізичної культури визначають як неперервний висхідний ріст його професійних знань, що передбачає, по-перше, нагромадження філософських, економічних, соціокультурних знань, знань методології та методики викладання предмета, психолого-педагогічних знань (а саме, психології викладання навчального предмета, психології засвоєння учнями навчального матеріалу, психології педагогічної діяльності та дидактичних закономірностей навчально-виховного процесу); по-друге, розвиток майстерності передачі знань (рухових, теоретичних) учням; по-третє, досягнення компетентності у формуванні в учнів готовності до продуктивного розв'язання поставлених перед ними навчально-виховних завдань [5].

Тому в процесі підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури до числа актуальних проблем у сучасній системі післядипломної освіти

ставиться розробка змісту організаційних форм і методів навчання фахівців з фізичного виховання і спорту.

Провівши опитування вчителів фізичної культури (n = 165 респондентів), було виявлено найбільш бажані форми підвищення кваліфікації та проведення з ними занять за 5-ти бальною системою. Найбільш ефективними, на їхню думку, з'явилися традиційні форми підвищення кваліфікації, а саме курси – середній бал 3,4, стажування – 3,2 і факультет підвищення кваліфікації – 3,1; менш ефективною формою підвищення кваліфікації респонденти вважають ділові наради – 2,9 і не ефективної – самоосвіта – 2,8. Коефіцієнт варіації при цьому становить (υ = 5,8 %), що свідчить про узгодженість думок респондентів.

Разом з тим, респонденти зазначили, що форми проведення занять, які традиційно застосовуються в системі післядипломної фізкультурної освіти, застаріли і мало інформативні для їхніх учасників (таблиця 1.).

Таблиця 1

Форми проведення занять з вчителями фізичної культури в системі післядипломної фізкультурної освіти (за даними опитування)

Форми проведення занять	**Вчителі фізичної культури** (n = 165)	**Кількість** (**у** %)
НЕ ЕФЕКТИВНІ		
Лекції	49	29,7
Самостійна робота по завданню викладача	24	14,5
Семінари	23	13,9
ЕФЕКТИВНІ		
Ділові ігри	78	47,3
Індивідуальні консультації	81	49,1
Круглий стіл	86	52,1
Виїзні заняття	70	42,4

Відзначені як не ефективні такі форми навчання – лекція (29,7 %), самостійна робота по завданню викладача (14,5 %), семінари (13,9 %) опитаних. Тоді як форми проведення занять, у яких передбачають активну участь кожного з слухачів, здатність швидко і нетривіально мислити й приймати рішення, одержали найбільшу кількість голосів. Це – круглий стіл (52,1 %), індивідуальні консультації (49,1 %), ділові ігри (47,3 %) та виїзні заняття (42,4 %). При цьому відзначається значна єдність думок, про що свідчить коефіцієнт варіації (υ = 6,7 %).

Отже, перевага активних форм освіти дорослих у вчителів фізичної культури, обумовлена неусвідомленим впровадженням андрагогічної ідеї в навчальний процес, пошуком (іноді шляхом проб і помилок) найбільш оптимальних напрямів, що задовольняють потреби та зацікавленість слухачів у навчанні й, відповідно, підвищенням ефективності післядипломної фізкультурної освіти.

Вищевказане негативно позначається не тільки на функціонуванні системи післядипломної фізкультурної освіти, але і на рівні самооцінки потреби в освіті вчителів фізичної культури. Так, 17,6 % опитуваних відповіли, що під час роботи вони мають недолік у яких-небудь знаннях, 29,7 % респондентів вважають їхній рівень знань вищім, ніж необхідний для виконання професійної роботи, 43,03 % – відзначили, що він відповідає, виконуваній ними роботі, а 9,7 % мали складність у визначенні рівня своїх професійних знань.

Основна кількість респондентів (43,03 %) зазначили, що їх освітньо-кваліфікаційний рівень відповідає виконуваній роботі, разом з тим, вказали конкретну галузь знань, у межах якої хотіли б одержати додаткову інформацію.

На основі цього проведене опитування дало можливість визначити основні фактори-причини навчання в системі підвищення кваліфікації закладів післядипломної освіти. Сутність його полягала в тому, що респондентам пропонувалося оцінити значимість факторів, що впливають на формування їхньої потреби в післядипломному навчанні. Для цього нами були використані оціночні критерії які розроблені Американським Союзом здоров'я, фізичного виховання, активного відпочинку і танцю (AAHPERD) [1, 3 – 12]:

Отже, в результаті проведених нами досліджень були визначені та класифіковані найбільш важливі значні фактори-причини навчання в системі післядипломної освіти, які представлені п'ятьома основними групами: професійні, матеріальні, адаптивні, моральні, соціально-педагогічні. В основу класифікації була покладена їхня цільова спрямованість. Але запропонованих груп у класифікації факторів-причин щодо необхідності післядипломного навчання фахівців (спеціалізація, клінічна ординатура, стажування, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів), може бути і більше. Не всі вони рівноцінні, більше того, їх «питома вага» зазнає змін залежно від рівня

освіти, спеціальності та стажу роботи.

Отже, вивчення факторів-причин надало можливість визначити мотиваційну структуру навчання в системі післядипломної освіти вчителів фізичної культури, що дозволило встановити, що з віком, незалежно від посади та стажу роботи, вона змінюється, а саме – знижується.

Так, молоді фахівці до 25 років відчувають потребу в післядипломній фізкультурній освіті на що вказують 45,5 % респондентів. А у віковій категорії 40 – 49 років цю потребу відзначили тільки 29,7 % вчителів. У ході досліджень ми визначили, що з ростом рівня їхньої освіти зростає і необхідність у набутті нових знань. Так, серед осіб з середньо-фаховою освітою таку потребу мають 33,9 % респондентів, а з вищою – 48,5 %.

Дані свідчать про те, що залежно від стажу роботи необхідно диференціювати підходи, форми і зміст післядипломної освіти, що визначає андрагогічний підхід у навчанні. У цей час такий зміст побудований без обліку особливостей стажу роботи, віку, тенденцій розвитку особистості, що є однією зі стримуючих причин підвищення її ефективності.

Висновки. Отже, для того щоб досягти якісної підготовки вчителів фізичної культури в системі підвищення кваліфікації, а також залучати їх до систематичного підвищення кваліфікації навчальний процес необхідно будувати з урахуванням побажань, потреб, рівня підготовленості та стажу роботи. Це, в свою чергу, дасть можливість застосовувати найбільш сприятливі форми проведення занять, що будуть задовольняти домінуючі мотиви в процесі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури.

Подальші дослідження передбачається провести у напрямі удосконалення системи підвищення кваліфікації фахівців з фізичного виховання і спорту в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анкета оценки программы физического воспитания в начальной школе // Физ. воспитание и спорт в школах зарубежных стран. – М., 1991. – Вып. 2. – С. 3 – 12.

2. Дивак В. Особливості організації підвищення кваліфікації вчителів профільної старшої школи / В. Дивак // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 10 – 12.

3. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеев // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 64 – 68.

4. Змеев С. И. Образование взрослых в России и в мире / С. И. Змеев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 106 – 108.

5. Матвієнко П. І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. І. Матвієнко. – Луганськ, – 2003. – 18 с.

6. Олійник В. В. Українська модель функціонування і розвитку системи

післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5 – 8.

7. Протасова Н. Г. Андрогогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Н. Г. Протасова // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 13 – 15.

8. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. – К. : АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. – 151 с.

9. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 10 – 13.

10. Професійна освіта : словник : [навч. посіб.] уклад. С. У. Гончаренко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

11. Knowle's M. Towards A Model of Lifelong Education / M. Knowle's // Reflections on Lifelong Education and the school. – Hamburg, 1975.

12. Knowle's M. The Adult Learner: a neglected species / M. Knowle's. – [4th ed]. – Houston, Texas : Gulf Publishing Company, 1990. – 292 p.

РЕЗЮМЕ

С. А. Старченко. Андрагогический подход в системе повышения квалификации учителя физической культуры.

В статье рассматриваются особенности повышения квалификации учителя физической культуры в системе последипломного образования. Обосновывается важность и целесообразность использования, соблюдения андрагогических принципов обучения педагогов, определяются основные формы проведения занятий с ними, а также факторы-причины, которые определяют мотивационную структуру повышения квалификации учителей физической культуры.

***Ключевые слова**: последипломное образование, повышение квалификации, учитель физической культуры, андрагогика, формы обучения, мотивация, компетентность.*

SUMMARY

S. Starchenko. Andragogic approach in the system of increase of qualification of a Physical training teacher.

In the article the peculiarity of increase of qualification of a physical training teacher in the system of post-graduate education is examined. The importance and expediency of using, following andragogic principles of teaching educational specialists are grounded, the basic forms of conducting lessons with them and also factors-reasons which determine the motivational structure of the increase of qualification of physical training teachers are determined.

Key words: post-graduate education, increase of qualification, teacher physical training teacher andragogics, forms of studies, motivation, competence.

УДК 378.005.591.4:167-057.4

В. І. Статівка
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІТИЧНА ДУМКА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

У статті аналізується одна з актуальних проблем реформування освіти – переваги та недоліки оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-модульного навчання в Україні. Подається пропозиція щодо підвищення ефективності оцінювання та адаптації 100-бальної системи до національної.

***Ключові слова**: актуальні проблеми реформування освіти, оцінювання навчальних досягнень студентів, мета оцінювання, національна система оцінювання.*

Постановка проблеми. Відомий спеціаліст у галузі освітніх реформ, автор багатьох педагогічних бестселерів Майкл Фуллан починає останнє видання книги «Нове розуміння реформ в освіті» (2007 р.) з епіграфа, який запозичив з роботи студента У курсу: «Все має змінюватись коли-небудь, інакше суспільство стане статичним». Як нам здається, ця думка відтворює ставлення до реформування системи освіти переважної більшості суспільства. Реформування обов'язково має відбуватися, але цей процес у будь-якій країні не проходить безболісно і безпомилково.

«Дехто заявляє про те, що в школи «спускається» величезна кількість інновацій; інші говорять, що нічого нового в світі вже немає. Ті, хто планує зміни, звинувачують викладачів у протидії цим змінам; вчителі жаліються, що управлінці вводять зміни заради виправдання власної значущості і що вони не розуміють ні істинних потреб школи, ні ситуацію в класі. Батьки дивуються з приводу якоїсь нової методики навчання читання і того, як така освіта взагалі може відповідати потребам майбутньої роботи учнів. Одні стверджують, що єдиний вихід – реструктуризація школи, інші вважають це утопією, що відволікає нашу увагу від суттєвих потреб перегляду освітніх стандартів… Як відповідь на все це починається реформа, спрямована на перегляд стандартів. У всій цій метушні діячі всіх рівнів стурбовані інституалізацією якомога більшої кількості програм, у той час Вчителі – як би за допомогою відповідних інститутів позбавитися всіх цих діячів. Учні ж настільки зайняті своїми справами, що не звертають уваги на весь цей гомін», – таку картину змальовує науковець, відтворюючи ставлення до реформ з боку тих, хто до них причетний, у США (2, 9 – 10). Чи не таким самим є ставлення до реформування у будь-якій країні?

Та ставлення до реформування освіти не говорить про те, що освітні системи в усьому світі не потребують реформування. Причини, що спричиняють потребу у реформуванні висвітлені неодноразово у науковій педагогічній літературі. Україна ж, підписавши у 2005 році Болонську угоду, стала на шлях реформування національної системи освіти. Напрями реформування були визначені Указом Президента № 832/95 від 12.06.1995 р. та Постановою уряду «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні». У 2007 році затверджено «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське і світове співтовариство на період до

2010 р.» Основні напрями полягали (і полягають) у наступному:

1. Прийняття системи зрозумілих та порівнюваних ступенів.

2. Прийняття системи підготовки фахівців, яка в основному ґрунтується на двох циклах.

3. Запровадження системи кредитів.

4. Сприяння мобільності студентів та викладацького складу.

5. Сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості.

6. Сприяння європейському виміру у вищій освіті.

7. Забезпечення навчання впродовж життя.

8. Залучення вищих навчальних закладів і студентів до участі в Болонському процесі.

9. Поліпшення привабливості ЄПВО.

10. Докторантура як третій Болонський цикл та синергія між ЄПВО та європейським науковим простором.

Основними принципами, які обумовлюють розвиток вищої освіти України в рамках Болонського процесу, є:

– створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки;

– адаптація системи вищої освіти України до норм, стандартів і основних принципів Європейського простору вищої освіти;

– забезпечення соціального контексту вищої освіти, який надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати свою професійну кар'єру на основі соціальної справедливості, відповідальності та загальнолюдських цінностей.

За десять років в Україні зроблено чимало у процесі реформування.

Мета статті – виявити, яких помилок ми припускаємось у процесі реформування системи вищої освіти.

Спостереження за навчальним процесом, аналіз матеріалів моніторингу викладачів, наукових публікацій, аналіз праць майбутніх науковців (магістрантів спеціальності «педагогіка вищої школи» у СумДПУ імені А.С. Макаренка) дають підставу говорити про виникнення таких методологічних протиріч, що спричиняють чимало актуальних проблем. Предметом нашої статті є одне з таких протиріч – несумісність принципів особистісно зорієнтованого навчання (дидактичної моделі, що обрала

Україна) та спрямованості системи оцінювання навчальних досягнень студентів.

В усьому світі на сучасному етапі особлива увага надається оцінюванню навчальних результатів учнів та студентів, оскільки суспільство хвилює проблема: чи перетворяться розширені освітні можливості в осмислений розвиток індивіда чи суспільства у цілому, чи насправді ці можливості використовуються повною мірою, щоб навчатися, інкорпорувати корисні знання, розвивати здібності, засвоювати цінності, наукові і культурні. Суспільство (у тому числі і фінансуючи організації, зацікавлені в економічній ефективності) має знати, на якому рівні ведеться викладання у тому чи іншому навчальному закладі, має знати показники порівняльного аналізу освітньої діяльності вчителів, викладачів ВНЗ, шкіл, районів та регіонів і навіть країн [1, 7].

Саме тому одна із цілей оцінювання – *контролювання освітнього процесу*, моніторинг навчальних досягнень учнів та студентів як показник якості освітньої діяльності вчителя чи викладача, навчального закладу… З цією метою, зазвичай, використовується стандартизоване тестування як форма контролю. Таке оцінювання може бути як внутрішнім – проводитись у межах школи чи ВНЗ, так і зовнішнім – спеціальними центрами «незалежного» оцінювання в країні та Міжнародними центрами зовнішнього оцінювання.

Друга мета оцінювання – *сприяння підвищенню якості навчання кожного суб'єкта навчального процесу*: виявлення ускладнень у засвоєнні матеріалу та стимулювання до їх усунення, до поглиблення знань, удосконалення вмінь та навичок. Це саме те оцінювання, що, на нашу думку, не вступає в протиріччя з принципами особистісного навчання, бо орієнтовано на оцінювання досягнень окремої особистості, а не у порівнянні її з іншими; перевіряється розвиток навичок, а не здібностей; відбувається у відносно природних умовах; налаштоване на пошук кращих, а не типових навчальних досягнень; передбачає конструктивний підхід, завданням якого є допомогти особистості, а не заплямувати її; проводиться не лише у формі тестування, а за допомогою різних форм опитування (поточне оцінювання) та екзамену (підсумкове оцінювання).

Чи може система оцінювання, розроблена з однією метою, задовольняти іншій? Чи можна використовувати одні і ті самі методи з

однією метою (метою моніторингу якості освіти, продуктивності навчальних закладів, тобто для звітності) і з другою (метою підвищення якості навчання)?

Здається, варто погодитись з думкою науковців про те, що досягнення подвійної мети приховує в собі протиріччя. Викладач або вчитель буде високо оцінювати не для того, аби виявити труднощі учнів у навчанні та усунути їх, а для того, щоб мати репутацію гарного вчителя. Система оцінювання для виявлення індивідуальних слабких місць у навчанні має стимулювати відкритість і чесність, щоб ті слабкі місця можна було оцінити та виправити. Системи оцінювання, що розроблені для оцінювання шкіл, ВНЗ, викладачів будуть перешкоджати подібному виявленню слабких місць [6].

Саме тому у навчальному процесі не можуть використовуватись системи оцінювання, що створювались задля досягнення однієї і другої мети одноразово: вони мають відрізнятися методами контролю, змістом завдань та формою проведення.

Що ми спостерігаємо в системі оцінювання навчальних досягнень студентів, яка запропонована для застосування у кредитно-модульній технології навчання в Україні?

Для поточного оцінювання викладач змушений використовувати тестування через необхідність надати умови студентам набирати бали. Під час тестування відбувається вибір правильної відповіді і не спостерігається процес виконання завдання; під час стандартизованого тестування відбуваються процеси, несумісні з розвитком мислення і тим, що нам відомо про процес пізнання [7]. Сучасна когнітивна теорія стверджує, що засвоєні окремі факти швидко зникають з пам'яті, оскільки не мають смислу і не вписуються в концептуальну карту того, хто навчається. Такі знання не можна узагальнити та застосувати у разі необхідності [1, 305 – 306].

Окрім того, зарубіжні науковці [1, 6, 7], які досліджували позитивний і негативний вплив стандартизованого тестування на засвоєння змісту, позначеного в освітніх програмах, відзначають, що негативним впливом є, по-перше, недостатня увага практичним умінням та навичкам, що мають важливе значення для освіти, але не перевіряються; по-друге, спрямування роботи вчителя чи викладача ВНЗ не на засвоєння змісту програми, а на розв'язання стандартних тестових завдань. Зміст стандартних тестів

починає складати зміст заняття.

Ми поділяємо думку психологів про те, що важливим є не те, щоб відкинути варіанти неправильних відповідей, а шляхом виконання мисленнєвих операцій дійти правильного рішення. Істинне оцінювання – це завжди оцінювання самого виконання завдання, а це можливо в умовах розгорнутої письмової відповіді (наукового есе) або усного екзамену. Саме цей надзвичайно важливий для оцінювання навчальних досягнень студентів і втрачається, коли ми використовуємо стобальну систему оцінювання, тобто намагаємось оцінити на кожному занятті кожного студента. Але що ми оцінюємо? Вибір правильного варіанту. Чи це є показником сформованості компетентності?

Стобальна система оцінювання, на нашу думку, не є адаптованою до умов кредитно-модульної системи з тими особливостями, котрі їй притаманні в Україні: перевищення кількості студентів у групах у 3 – 4 рази порівняно з західними країнами, що унеможливлює оцінювання всіх студентів на занятті; майже у всіх ВНЗ України недостатня забезпеченість аудиторним фондом і, як наслідок, відсутність умов для якісного консультування, для проведення індивідуальних занять. У СумДПУ взагалі не плануються контрольні роботи з провідних фахових дисциплін. Викладач не має можливості оцінити процес виконання завдання, як то має бути за умов особистісно зорієнтованого навчання; не в змозі реалізувати таку систему оцінювання, котра спрямована на оцінку мисленнєвих та мовленнєвих умінь.

Сама процедура обліку балів є складною, непрозорою і не підлягає ніякому контролю, але забирає значну частку робочого часу викладача, тобто є неефективною.

Молоді науковці, аналізуючи систему оцінювання, зазначають унеможливлення узагальнити критерії та норми оцінювання. З кожного предмету вони різні, часто суб’єктивні і незрозумілі студентам.

Досвідчені викладачі, члени методичної ради Інституту філології, відзначають неефективність існуючої системи оцінювання. І це зрозуміло, бо вана не сприяє розвитку особистості, а лише ускладнює процес оцінювання, робить його невиправдано трудомістким та відволікає від істинних завдань у навчальному процесі, веде до зниження якості освіти, про що засвідчують результати зимової сесії 2010 року у нашому університеті: якісь освіти становить 39 %.

Але ми далекі від думки про те, що одна система оцінювання гірша за іншу. Ми переконані, що кожна система має відповідати меті : якщо мета – моніторинг та звітність, то метод тестування є доцільним; якщо мета – відбір абітурієнтів для вступу у ВНЗ – іспит, усний і письмовий, з фахових дисциплін із застосуванням відповідних методів оцінювання; якщо поточне оцінювання навчальних досягнень студентів, то мають оцінюватись вміння і навички розв'язання завдань, а не вибір правильної відповіді.

Єдиною, на нашу думку, раціональною пропозицією, що приведе до реального і зрозумілого всім оцінювання, може стати пропозиція повернення до п'ятибальної (або 12-бальної) системи оцінювання з переводом у стобальну систему під час підсумкового контролю Наведемо у якості розгорнутого приклада технологію перерахування оцінок в єдину шкалу, сумісну з європейськими системами оцінювання. Але спершу зазначимо, що принцип такої технології перерахування винайдено не нами. Він використовується у ВНЗ Росії (СПбГУ – фізико-математичний факультет) та у деяких ВНЗ України.

В Україні в ланці загальної освіти використовується 12-бальна система, до якої вже звикли студенти. То було б доцільним зберегти в національній системі оцінювання саме 12-бальну шкалу, яка легко співвідноситься як з 5-бальною, так і стобальною. Технологію перерахування відтворено у наступній таблиці.

Таблиця

Співвідношення національної системи оцінювання з шкалою оцінювання в ECTS

Національна шкала оцінювання	**Інтерпретація балів**	**Нова** 12-**бальна шкала оцінювання**	**Шкала оцінювання за** ECTS		**Статистично коректний розподіл оцінок**
«відмінно»	5+ 5 5–	12 11 10	100 95 90	«A» «B»	30 %
«добре»	4+ 4 4–	9 8 7	89 80 71	«D» «C»	40 %

Продовження таблиці

«задовільно»	3+ 3 3–	6 5 4	70 65 61	«E»	30 %
«незадовільно»	2+ 2 2–	3 2 1	35-60 34	FX F	

Розшифровка балів

12	Повністю засвоїв програму курсу, виявивши творче відношення до предмета	5+
11	Повністю засвоїв програму курсу	5
10	Повністю засвоїв програму курсу, не виявивши творчого відношення до предмета	5–
9	Засвоїв основний зміст курсу, виявивши творче відношення до предмета	4+
8	Засвоїв основний зміст курсу	4
7	Засвоїв основний зміст курсу, але не виявивши творчого відношення до предмета	4–
6	Засвоїв основні поняття курсу, виявивши творче відношення до предмета	3+
5	Засвоїв основні поняття курсу	3
4	Засвоїв основні поняття курсу, не виявивши творчого відношення до предмета	3–
3	Не засвоїв основних понять курсу	2
2-1	Не з’явився	

Запропонована система оцінювання і перерахування у систему ECTS може бути удосконалена, але в основі своїй є простою, зрозумілою студенту і викладачу.

Реформування системи освіти не має на меті ускладнення навчально-виховного процесу. Правильне реформування веде до оптимізації навчально-виховного процесу і праці викладача і студента, створюючи умови для творчої самореалізації суб’єктів освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / А. Литтл, М.Э. Локхельд, В. Чайнапа и др.; пер. М.С. Добряковой; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; – М. : Просвещение, 2007. – 367 с.

2. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / Майкл Фуллан; пер. Е. Л. Фруминой. – М. : Просвещение, 2006. – 272 с.

3. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні. Постанова уряду України.

4. План дій щодо забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське і світове співтовариство на період до 2010 р. – Постанова уряду України.

5. Яблонський В. А. Щодо концепції реформування вищої освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.ansu.org.ua/index.files/Artides/Jablonskiy.htm
6. Goldstein, H. (1992) Recontextualising Mental Measurement. ICRA Research Working Paper: University of London Institute of Education.
7. Resnick, L.B. and Resnick, D.P.(1992) Assessing the thinking curriculum: new tools for educational reform. In Gifford, b. and O'Connor,M.(eds) Changing Assessments:AlternativeViews of Aptitude, Achievementand Instruction. London: Cluver Academic.

РЕЗЮМЕ

В. И. Стативка. Актуальные проблемы реформирования системы высшего образования: аналитическое мнение юных научных работников.

В статье анализируется одна из актуальных проблем реформирования образования – преимущества и недостатки оценивания учебных достижений студентов в условиях кредитно-модульного обучения в Украине. Предлагается вариант повышения эффективности оценивания и адаптации 100-балльной системы к национальной.

***Ключевые слова**: актуальные проблемы реформирования образования, оценивание учебных достижений студентов, цели оценивания, национальная система оценивания.*

SUMMARY

V. Stativka. The actual problems of reforming the system of evaluating students' academic success.

One of the actual problems of reforming education, the problem of evaluating students' academic success is analyzed in the article. Having analyzed the experience of foreign and native researchers, the author suggests the optimal method of adaptating the European 100-point system of evaluation to the national one.

Key words: reform of High Educational system, system of student academic achievement evaluation, a 100-point system of evaluation, national system of evaluation.

УДК 378.016:7.03: [005]

Н. В. Сулаєва
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

МЕНЕДЖМЕНТ НЕФОРМАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті обґрунтовано доцільність надання студентам педагогічних навчальних закладів III – IV рівнів акредитації неформальної освіти. Висвітлено найбільш важливі аспекти менеджменту неформальної мистецької освіти. Подано визначення та основні характеристики неформальної мистецької освіти. Зосереджено увагу на цілях, змісті та способах діяльності керівників та учасників неформальних художньо-творчих колективів.

***Ключові слова**: менеджмент, неформальна мистецька освіта, художньо-творчі колективи.*

Постановка проблеми. Входження України у світовий та

європейський контекст вимагає від педагогічної науки й практики осучаснення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, на яких лежить значна частка відповідальності за формування молодого покоління нашої держави.

Одним із важливих компонентів цілісного розвитку майбутнього педагога, що впливає на підвищення культурного потенціалу всього суспільства, є неформальна мистецька освіта у художньо-творчих колективах. У тісній взаємодії з формальною вона утворює відповідне соціокультурне середовище, ефективність позитивного впливу якого в педагогічному університеті визначається компетентнісним підходом до управління цією неоднорідною й багатофункціональною інфраструктурою.

Аналіз актуальних досліджень. Науковою основою для розвитку менеджменту (з англ. management – «управління») як науки стала теорія «наукового управління» Ф. Тейлора (поч. XX століття), яка далі використовувалася в концепціях А. Файоля, П. Дракера, теоріях Е. Мейо, М. Фоллет, Ч. Барнарда, Г. Саймона, Д. Марча, Р. Аккофа та ін.

Ідеї управління закладами освіти в Україні розвинули науковці кінця XX – поч. XXI століття, а саме: В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, В. Крижко, В. Маслов, В. Пікельна, Є. Хриков.

Різні аспекти неформальної освіти в нашій державі та за кордоном висвітлюють у своїх працях В. Александров, О. Асмолов, Т. Білобровко, С. Болтівець, В. Давидова, В. Лешер, С. Мирвода, Н. Ничкало, О. Огієнко, А. Фоміна, А. Щетініна та ін.

В ефективності соціокультурного впливу на особистість переконують численні дослідження видатних науковців: Ю. Вишневського, М. Єгорова, Л. Когана, В. Конєва, Ю. Мануйлова, Т. Матюхіної, Л. Михайлова, С. Шацького. У працях наголошується на важливості «активного педагогічного процесу», який відбувається в повсякденному житті людини в соціально-культурному оточенні.

Незважаючи на посилення інтересу до різних аспектів підготовки менеджера освіти та досліджень сучасної педагогічної науки про важливість неформального навчання людини впродовж життя, системні розвідки з питань управління неформальною мистецькою освітою майбутніх педагогів в Україні не проводилися.

Мета статті – висвітлити найбільш важливі аспекти менеджменту

неформальної мистецької освіти у художньо-творчих колективах педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Досвід європейських країн за останні десять років свідчить про те, що ефективність професійної підготовки вчителя підвищується за умови взаємодії формальної освіти з неформальною. У рекомендаціях Асамблеї Ради Європи «Про неформальну освіту» (2000 р.) наголошується на важливості неформальної освіти як частини концепції неперервного навчання, що дає молоді й дорослим можливість виробляти погляди й набувати та підтримувати уміння і навички, які є обов'язковими для адаптування в постійно змінному середовищі.

Доцільність організації неформальної мистецької освіти в педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації у художньо-творчих колективах іноді вважається сумнівною. Це викликано певними стереотипами ставлення окремих викладачів і навіть адміністраторів педагогічних університетів до мистецької діяльності студентів порівняно з навчальною. Звичайно, неформальна освіта не може і не повинна замінювати формальну, оскільки саме формальна створює фундамент педагогічних знань, умінь і навичок, формує вчителя як фахівця в певній галузі наук, розвиває педагогічний стиль мислення, сприяє загальному становленню та є визначальною в реалізації виховного впливу на особистість майбутнього фахівця.

Разом з тим професійна підготовка майбутнього педагога постійно вдосконалюється та збагачується за рахунок найновіших та найефективніших теоретико-практичних здобутків вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки. Одним з таких є неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя – добровільна мистецька діяльність особистості, що здійснюється паралельно до формального навчання у вищому педагогічному закладі освіти, реалізується здебільшого в мистецьких колективах (вокальному ансамблі чи хорі, танцювальному колективі, драматичному гуртку, літературній чи художній студії тощо) і не супроводжується видачею документа.

Створювати та підтримувати такі форми в університеті не просто. Тому менеджером неформальної мистецької освіти має стати керівник, який «пройшов спеціальну підготовку й усвідомлює, що він є представником окремої професії, а не просто… педагогом, який здійснює управлінську діяльність» [1, 13].

Зазначимо, що «менеджмент в освіті є складовою загального менеджменту за професійною ознакою і характеризується впливом суб'єкта управління (керівник закладу чи установи освіти) на об'єкт управління (навчально-виховний та управлінський процеси, які здійснюються в закладах (установах) освіти, що знаходяться в стані постійного розвитку), у результаті якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг» [7, 484].

Як одна з функцій управління, менеджмент в освіті характеризується процесом цілеспрямованого впливу суб'єкта управління на об'єкт управління. У неформальній мистецькій освіті переважає суб'єкт-суб'єктна індивідуально-креативна парадигма діяльності. Тому визначальними рівнями взаємодії менеджера, керівників та учасників художньо-творчих колективів у неформальній мистецькій освіті є співпідпорядкування, співробітництво та співтворчість як найвищий рівень педагогічної взаємодії, які сприяють повній самореалізації та саморозвитку всіх учасників процесу.

Результативність такої взаємодії залежить від бездоганного виконання суб'єктами своїх функцій. Менеджмент неформальної мистецької освіти, як і освіти в цілому, включає такі структурно-функціональні компоненти: мету, суб'єктів діяльності (менеджер, керівники та учасники художньо-творчих колективів), зміст та способи діяльності.

Виходячи з мети неформальної мистецької освіти – задоволення соціокультурних та освітніх потреб особистості, розвиток здатності жити в сучасному соціумі, зберігаючи індивідуальні особливості, проведення з користю та захопленням вільний час, маємо групу функцій щодо цілей менеджменту неформальної мистецької освіти. Вона включає:

– роботу менеджера з організації художньо-творчих колективів для надання неформальної мистецької освіти;

– формування високопрофесійного мистецького керівництва таких колективів;

– побудову відповідних морально-психологічних, соціально-педагогічних взаємин між учасниками процесу;

– створення відповідного соціокультурного середовища в педагогічному університеті.

Організація менеджером художньо-творчих колективів для здійснення

неформальної мистецької освіти в університеті повинна розпочинатися з вивчення пропозицій, адже функції «замовника» освітніх послуг виконують у цьому випадку студенти, які мають різноманітні погляди, уподобання, бажання, нахили та здібності. Саме вони, а не менеджер неформальної мистецької освіти на перших етапах створення художньо-творчих колективів визначають напрям власної мистецької діяльності (ансамбль сучасного чи бального танцю, рок-група, камерний хор чи фольклорний колектив, гурток різьблення по дереву чи ткацтва тощо).

Інша справа, коли в університеті існують різноманітні творчі колективи і новоприбулий студент має можливість вибрати один з них. Як правило, фундамент для реалізації неформальної мистецької освіти закладений у системі навчально-виховної роботи в педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації і на ньому успішно діють високопрофесійні колективи художньої самодіяльності, гуртки, секції, театри, групи, які сьогодні потерпають через різні об'єктивні і суб'єктивні причини.

У такому разі функція менеджера неформальної мистецької освіти полягає в тому, щоб правильно та вчасно змоделювати, організувати процес залучення молодих людей до мережі художньо-творчих колективів, які функціонують в університеті, та забезпечити можливість їх систематичного відвідування.

Не менш важливим є добір високопрофесійного керівництва художньо-творчих колективів та здійснення «м'якого» управління їхньою діяльністю. Зважаючи на те, що основним завданням взаємодії формальної та неформальної мистецької освіти є створення умов для розвитку особистості майбутнього педагога, активного, із власним життєвим досвідом, поглядами на життя, бажаннями й прагненнями, ставленням до суспільних і культурних явищ, керівник мистецького об'єднання повинен бачити учасника саме таким і передавати йому знання засобами різних видів мистецтв, апелюючи до почуттів і емоцій.

Наголосимо, що повага до особистості, захоплення справою, постійний творчий пошук є важливими ознаками авторитету керманича та визначають успішність діяльності неформального мистецького колективу.

Як уже зазначалося, в педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації України функціонує значна кількість різноманітних колективів художньої самодіяльності. В умовах економічної скрути вони здебільшого

тримаються на професіоналізмі, відданості справі та авторитеті керівників.

Зберігаючи найкращі традиції роботи зі студентським колективом, митці досягають високих результатів у мистецькій діяльності і разом з тим сприяють професійному становленню майбутнього вчителя. Тому тісне поєднання формальної та неформальної мистецької освіти в педагогічному університеті має спиратися на традиційний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя – систему виховної роботи в педагогічних університетах з розгалуженою мережею художньо-творчих колективів.

Їх діяльність упродовж багатьох років стала традиційною і справляє значний вплив на формування позитивних міжособистісних відносин. Оптимальне поєднання інноваційного (організація неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах) і традиційного (складові виховної роботи в навчальному закладі) підходів до професійної підготовки педагога дасть змогу зберегти морально-психологічний клімат між досвідченими та новими учасниками процесу.

Менеджер неформальної мистецької освіти в педагогічному університеті має враховувати, що діяльність неформальних художньо-творчих колективів повинна ґрунтуватися на таких принципах:

- свободи вибору освітньої діяльності;
- соціокультурної спрямованості;
- особистісно-діяльного характеру освітнього процесу;
- гуманізму;
- демократизму;
- культуровідповідності;
- зв’язку з практикою;
- гнучких програм, розкладу і місця проведення тощо.

Тому він не повинен допускати втручання будь-кого з керівництва навчальним закладом у творчий процес неформальних художньо-творчих колективів. Саме на нього покладається відповідальність за дотримання принципів та реалізацію функцій неформальної мистецької освіти, а саме:

- підвищення активності майбутнього фахівця;
- виховання почуття національної свідомості студента педагогічного університету;
- допомога в поглибленні знань, умінь і навичок для високорезультативної майбутньої професійної діяльності;

– залучення до молодіжної політики (молодіжні ради, молодіжні парламенти, студентське, університетське, міське, обласне, державне самоврядування).

Результативність неформальної мистецької освіти в педагогічному навчальному закладі III – IV рівнів акредитації залежить від усвідомлення важливості цієї справи всіма членами колективу – від ректора до куратора академічної групи. Їх спільна діяльність сприятиме створенню відповідного соціокультурного середовища в педагогічному університеті.

Тому визначально важливим структурно-функціональним компонентом менеджменту неформальної мистецької освіти є суб'єкти діяльності (менеджер, керівники та учасники художньо-творчих колективів). Насамперед відповідальність покладається на менеджера, який повинен володіти:

– загальнопедагогічними;
– комунікативними;
– аналітичними;
– творчими;
– організаторськими;
– лідерськими типами якостей і навичок.

Йому необхідно працювати з особливим контингентом творчих особистостей – керівниками мистецьких колективів. Вони, як правило, мають на все власну, чітко визначену, непохитну думку. У роботі з ними не може бути ні відкритого, ні закритого примусу. Вся діяльність має базуватися на усвідомленні важливості справи та «м'якому» керівництві.

Зазначимо, що владні повноваження менеджера у неформальній мистецькій освіті не передбачають постанови чітких завдань (займатися лише певним видом мистецької діяльності, вивчити конкретний твір, дати визначену кількість концертів на рік чи виступити на певному концерті), а отже, не потребують їхнього виконання, тим більше не вимагають жорсткого контролю та накладання санкцій. «М'яке» керівництво передбачає сприяння організації та розвитку бажаної для студентської громади, колективів підтримки в репетиційній та концертній діяльності.

Важливим є той факт, що у процесі неформальної мистецької освіти виникає можливість викладати не тільки професійним художникам, музикантам, хореографам, драматургам, поетам, письменникам та ін., а й

самим студентам – «фахівцям» нових молодіжних рухів та напрямів, які передають один одному знання, уміння і навички мистецької діяльності молоді сьогодення.

Зважаючи на це, менеджер не може повністю «відпускати ситуацію», адже одним із завдань неформальної мистецької освіти у педагогічних закладах III – IV рівнів акредитації є відповідність діяльності таких колективів духовним цінностям людини, неприпустимість переходу межі від сучасного молодіжного мистецтва до проявів псевдодуховності та псевдоморальності. Тому ми наголошуємо не на відсутності управління, а на «м'якому» керівництві.

Важливим аспектом роботи цих колективів є встановлення меж, критеріїв поведінки, стилю спілкування, корпоративної культури між студентами, викладачами, акомпаніаторами, асистентами та ін. Лише спільний пошук вимог до власної діяльності менеджером, керівниками, учасниками художньо-творчих колективів та їх дотримання може сприяти професійному зростанню майбутніх педагогів, усвідомленню ними важливості дотримання прийнятних у суспільстві норм та правил поведінки.

Зміст діяльності неформальних художньо-творчих колективів має визначатися цілями морального, естетичного, громадянського, патріотичного, фізичного, екологічного, інтелектуального та інших видів розвитку особистості, тобто завданнями формування високодуховних людей, здатних до збереження та збагачення національних цінностей українського народу.

Крім того, виховний вплив на особистість традиційно справляється у процесі отримання формальної освіти, на неформальну ж мистецьку освіту покладається завдання стимулювання процесів самовизначення, саморозвитку та самовиховання майбутнього педагога, першооснови яких закладаються у формальній освіті.

Процес «м'якого» управління неформальними художньо-творчими колективами ускладнюється ще й тим, що неможливим є визначення чіткого змісту їх діяльності. Оскільки в неформальних колективах (на відміну від формальних) зміст не обмежується типовими програмами, то з'являється можливість реагувати на запити й потреби, які в молодих людей швидко змінюються, та оволодівати саме тими знаннями і вміннями, які є актуальними у наш час, не чекаючи, доки відповідні теми

з'являться в типових навчальних програмах. Керівники мають право вільно обирати види діяльності, твори та проводити заняття, які відповідають запитам сучасної молоді. Причому ці запити можуть бути різноманітними й необов'язково мати молодіжне спрямування.

У цьому випадку відповідальність покладається на менеджера та керівників колективів, які, організовуючи презентацію власних досягнень (виставка грамот за перемогу чи участь у конкурсах і фестивалях, висвітлення географії поїздок по Україні чи за кордон), у концертній діяльності перед студентами-першокурсниками зуміють зацікавити мистецькою діяльністю саме цих колективів.

Залучення майбутніх учителів до отримання неформальної мистецької освіти дасть можливість задовольнити потреби конкретної людини, використовуючи потенціал її вільного часу, зокрема:

– стимулювати творчу активність;

– впливати на гармонізацію психоемоційного та фізичного стану;

– зберігати неповторну індивідуальність;

– узагальнювати життєвий досвід, співвідносити його із системою цінностей, які історично склалися в державі та сьогоденному молодіжному середовищі;

– самостійно оцінювати власні дії, події, ситуації та будувати відповідні відносини з молодіжним оточенням;

– активно і діяльно засвоювати різні види мистецтв, прогнозувати можливості їх використання у професійних ситуаціях;

– по-новому сприймати наукові знання з їх тенденцією до різноманіття тощо.

«М'яке» управління керівниками художньо-творчих колективів сприяє створенню вільного простору для мистецької діяльності. Високопрофесійний митець має змогу працювати зі студентами так, щоб створити атмосферу радості, довіри, взаємоповаги, взаєморозуміння, дружби за рахунок наявності спільних думок, уподобань, обдарувань. Крім того, рівень мистецької діяльності і творчої активності учасників неформальних колективів порівняно з формальними може виявитися вищим, робота ефективнішою та результативнішою, що підвищить рівень готовності майбутніх фахівців до педагогічної діяльності.

У процесі взаємодії формальної та неформальної мистецької освіти

активізуються важливі механізми соціалізації та виховання майбутнього педагога: ідентифікації (студент зможе ототожнювати себе з певною групою суб'єктів – молодіжним музичним, хореографічним, образотворчим, драматичним, літературним об'єднанням), емпатії (підсилить прагнення та можливість відчуття емоційного стану підлітка), сублімації (навчиться переносити інстинктивний потяг, потребу, що не може бути задоволена, на активну діяльність у творчій сфері) тощо [6].

Усвідомлення важливості узгодження керованих та некерованих процесів соціального формування особистості, а також протистояння у разі потреби стихійним соціальним впливам стимулюватиме майбутнього педагога до поглиблення знань, набуття нових умінь і навичок роботи з учнями, а також до пошуку шляхів здобуття авторитету серед молодого покоління. У цьому випадку неформальна мистецька освіта дасть можливість суттєво доповнити формальну освіту студента та отримати додаткові інформаційні джерела для становлення високопрофесійного фахівця.

Отже, менеджмент неформальної мистецької освіти студентської молоді педагогічних закладів спрямовується на розв'язання однієї з найактуальніших проблем сучасності – виховання високоморальної людини шляхом наставництва, взаємодії, організованого соціокультурного середовища, що сприяє гармонізації особистості, формуванню внутрішнього світу молодої людини.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх педагогів є прагматично орієнтованою і передбачає формування чітко визначених професійних компетентностей. Неформальна освітня діяльність студентів гармонізує прагматично орієнтовану професійну підготовку та генетично закладену потребу у креативному розвитку особистості. Крім того, вона доповнює та збагачує освітній рівень студента, формує навички продуктивного (в контексті розвитку) проведення вільного часу. Тобто неформальна мистецька освіта сприяє зростанню якості освітньої діяльності вищого навчального закладу, оскільки формує вміння забезпечувати духовний розвиток особистості, що набуває пріоритетного значення в умовах неперервного навчання. Менеджмент неформальної мистецької освіти в педагогічних університетах має характеризуватися суб'єкт-суб'єктною індивідуально-креативною парадигмою діяльності, структурно-функціональними компонентами (метою, суб'єктами діяльності, змістом та

способами діяльності) та ґрунтуватися на позитивних надбаннях вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.

2. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія]. / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.

3. Комаровська О. А. Мистецька освіта / О. А. Комаровська, Л. М. Масол // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 504 – 505.

4. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія]. / Любов Миколаївна Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 с.

5. Науменко Р.А. Неформальні об'єднання дітей і молоді / Р. А. Науменко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 584 – 585.

6. Отич О. М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін. Ч. 2 / Олена Миколаївна Отич. – Полтава, 2006. – 150 с.

7. Сбруєва А. А. Менеджмент в освіті / А. А. Сбруєва // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1036 с.

8. Сулаєва Н. В. Мистецько-освітні стратегії підготовки вчителів початкових класів : навч.-метод. посіб. / Н. В. Сулаєва. – Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2009. — 109 с.

9. Шевченко Г. П. Неформальна освіта / Г. П. Шевченко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 583 – 584.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сулаева. Менеджмент неформального художественного образования в педагогическом университете.

В статье обоснована целесообразность предоставления студентам педагогических учебных учреждений III – IV уровней аккредитации неформального образования. Освещены наиболее важные аспекты менеджмента неформального художественного образования. Дано определение и основные характеристики неформального художественного образования. Акцентировано внимание на целях, содержании и способах деятельности руководителей и участников неформальных художественно-творческих коллективов.

***Ключевые слова**: менеджмент, неформальное художественное образование, художественно-творческие коллективы.*

SUMMARY

N. Sulaieva. Management of non-formal education at pedagogical university.

The expedience of non-formal education getting by students of pedagogical educational establishments accredited on III-IV levels is done in the article. The most important aspects of non-formal education management are shown. The main attention is paid to forms, goals and ways of activity of chiefs and participants of non-formal aesthetical-artistic groups.

Key words: management, non-formal artistic education, aesthetical-artistic groups.

УДК 37.035.6 - 057.87:7.035…9

М. А. Суховій
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

КОБЗАРСЬКЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ ФАКТОРІВ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті автор торкається глибин зародження кобзарства, його впливу на формування патріотизму в козацькому середовищі, розкриває етапи відродження співогри народних гомерів та їхній вплив на плекання національної ідеї.

Дослідник особливо наголошує на завданнях молодого покоління кобзарів, як єднальної ланки глибокої народності старовинних дум з мелодикою і тематикою сучасності. У статті розкривається широка панорама тяжких кобзарських доріг, кобзарського сміливо – правдивого слова й героїзму кобзарів наших днів.

***Ключові слова**: виховання, духовність, кобзарство, кобзарі, молодь, народ, нація, національні цінності, фольклор, формування.*

Постановка проблеми. Виховання національних цінностей – справа важлива й потрібна, тому кожна держава, кожна нація таке завдання вважає першочерговим і невідкладним.

Будь-який народ, якщо він хоче вижити в розбурханому морі сучасності, мусить зберігати і плекати свої національні риси. І в першу чергу, риси духовні та моральні. Тобто залишити для себе все найкраще з національної ідентичності, яку виробили й зберегли його пращури. В українців це – лагідність характеру, співпереживання за ближнього, незлостивість до ворога, доброчинність у ділах, а ще – пошанування роду, своєї історії та традицій. Пошанування своєї історії, і свого роду – чинник багатогранний і багатовимірний. У його основі не тільки знання історії краю чи наслідування традиції батьків, а й сприйняття історії душею: із болем, із гіркотою, переживаннями, сльозою гордості та радості.

Саме національні цінності можна визначити як найважливіші риси особистості, які включають у себе почуття та прояви любові до рідної землі, свого народу, готовність до праці в ім’я України. Під «національними цінностями» ми розуміємо складне психологічне утворення особистості, що є самоусвідомленням причетності до нації, спонукає до національного самоздійснення та зорієнтовує особистість на працю в ім’я розвитку своєї держави. Виховання національних цінностей передбачає усвідомлення молоддю своєї етнічної спільності (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що

сприяє утвердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю.

Мета статті – аналіз виховного потенціалу українського кобзарства як дієвого засобу формування національної свідомості молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Повноцінне національне виховання відбувається на основі національних цінностей та ціннісних орієнтацій. Проблеми ціннісного виховання та навчання, його впливу на формування національної самосвідомості посідають чільне місце у дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, Т. Бутківського, П. Ігнатенка, Л. Крицької, В. Струманського, О. Сухомлинського, Б. Чижевського та інших.

Виклад основного матеріалу. Духовність українського народу глибоко і всебічно відображена в його творчості. Народні пісні, легенди, казки, оповіді, приказки, прислів'я, народна драматургія, ігри, танці, вистави є відбиттям широкого діапазону виявів духовності.

Багато вчених досліджуючи зміст та методику використання національних традицій, підкреслюють їхнє значення для усвідомлення молоддю цілісності культури народу, наступності духовного життя в далекі часи і в сьогоденні.

Надзвичайно актуальною при вихованні національних цінностей є українська народнопісенна культура, яка поєднує в собі виховний потенціал. Саме в народній пісні відображається багатовікова історія народу, його традиції, звичаї, обряди, мова, природа рідного краю, виховується любов до свого народу та емоційне сприйняття дійсності.

Також одним із засобів плекання національної самосвідомості є кобзарство з його народними піснями, псалмами і думами. Український епос є предметом нашої національної гордості і щирих захоплень сусідніх народів. Про це говорять не лише наші вчені, а етнографи далеких країн. Найвище поцінування йому виголосив англійський вчений В. Ральсон [9]. Кобзарство – явище глибоко-історичне, і суто національне. А в поєднанні музичного супроводу і голосу бандуриста – ще й більш проникливе в душу слухачів, ніж інші різновиди плекання національної самосвідомості. Щодо історичності, то зазначимо, що співогра сягає ще часів «віщого Бояна» і «кощунників» та «кобників». Очевидно, ім'я Боян пішло від слова «баяти» (зачаровувати, заворожувати). Перегляньмо працю «Дохристиянські вірування» митрополита Іларіона. У ній із «Алфавіту» XVII ст. слово «баяти»

подається так: «Обаяние – чародеяние, еже бесовским злохитрьством яству или питие наговаривать, человекам смерть творит».

Очевидно «баяння» (чародіяння) мало кілька граней. Його можна було розуміти і як зачаровування музикою та співом, які здатні проникати в душу слухачів, переносити їх в оспівувані часи та події, здатні пробуджувати гнів до несправедливості чи поневолювачів. Микола Аркас у спогадах про свого батька розповідав як на нього вплинула співогра кобзаря Терешка Пархоменка: «Ніколи не забуду того простого сліпця, натхненного самим Богом! Його пісні були надзвичайні, невичерпні сюжетами з минулого України з незвичайно багатими інтонаціями; вони були найпрекраснішою, найзворушливішою апотеозою української бувальщини [7].

Друга грань – це віра людей в те, що співці-бандуристи (гуслярі, лірники) є справді чарівниками і їхні похвальні співи наділяють слухачів силою і славою. А пісні осудливі, лайливі, прокльонні – можуть завдати шкоди і здоров`ю тим, до кого вони звернені. Навіть ще на початку ХХ ст. серед кобзарів та лірників можна було почути співи «на живіт» (на життя) і «на смерть». В них заклинання нечистого, заклинання пошестей-хвороб. З цього репертуару науковцям відома «Пісня про Жачку» [24]. Пісні-гімни «на живіт» (на життя) найчастіше виконували співці-бандуристи перед військом. Браві молодії та закличні слова епічного співу надихали дружину на перемогу і, як вірилось дружинникам, відвертали від них смерть. Подібну роль перед військом в англійців виконували скопи, у болгар – падури, у казахів – жирау, у сербів – військові гуслярі. Кощунники – це співці міфів, язичницьких переказів (кощунів). «В кощун место пресловных делес повести сказывати». І ще «Исполнец есть всегда хоулы и старча кощуны» [22]. «Кобники» або «нарочиті кобники» – це ті, які під час співогри виспівували долю. На думку деяких науковців слово «кобь» рівнозначне сучасному слову кібець і пов’язане із гаданням за пташиним польотом. Згадаймо: «чари деяку и коби зряху» [25].

Зв'язок співогри кобзарів (гуслярів) з віщунством тривав довгі роки. До нас він дійшов у народному вислові: «Кобзар по всьому світу вештається і долю співає». Про кобзарське вештання (пророкування) згадується і у відомій псалмі про Лазаря: «Нехай би я помеж ними хоть пророковав од Господа-Бога пророчества ізвіщав, уже б я своє сріблозлото на церкви давав, і нищих, убогих добром наділяв…» [15].

Віщунство кобзарів – це не вигадка. По-перше, кобзарем ставав не кожен охочий, а той, хто крім охоти ще мав і хист, та свідомо приносив себе у жертву заради пробудження в народі власної героїки. Оте пробудження і було здійсненим віщунством.

Щодо принесення себе в жертву, то кобзарі були першими в списках гнаних владою на страту.

Кобзар Єгор Мовчана розповідав про те, як його арештували жандарми на Харківському базарі в 1915 році. А влада звинуватила бандуриста в тому, що він в окупованій німцями Великій Писарівці на похоронах односельців співав заупокійних молитов. Кобзар Євген Адамцевич скаржився на міліцейську розправу над ним на Роменському базарі. Викладач Сумського музичного училища Микола Литвин розповідав, як йому довелось видиратись із рук радянської міліції, яка прагла потрощити «бендеровський ігральний інструмент». «Трощіть ребра, та не чіпайте бандуру», – молив міліціянтів кобзар. А вирвавшись, цілу ніч переховувався в заростях кукурудзяного поля.

Харківського кобзаря Кучугуру-Кучеренка влада обклала непосильним податком і за його несплату конфіскувала бандуру, а тоді й самого розстріляла. Та що кобзарі! Навіть майстрів бандур висилали на каторгу. Майстер з Курюківки (Чернігівщина) Олександр Самойлович Корнієвський за виготовлення «националистического инструмента» «відбував десятирічку» в Тохтамигазі [8].

Голос бандури був страшний для влади своєю правдою тому, що кликав народ до волі, до незалежності своєї держави. У давнину кобзарі співали:

«Добре ж було, добре
Нашим батькам жити,
Що не знали наші батьки
Панщини робити.
А тепер в неділеньку
Усі дзвони дзвонять.
Осаули з козаками
На панщину гонять.
Була Польща, була Польща та стала Росія…
Ой побила тепер же нас лихая година» [17].

Кобзар Ляшенко у с. Ворожба (Лебединщина) в 1926 році співав:

«Наші красні комісари, що ж ви наробили:
Із нас кожі поздирали, собі галіфе пошили» [12].

Тож для влади ворожим було навіть слово «кобзар». Насправді ж це – величне і горде слово. Поява кобзаря серед простолюду вже означала воскресіння національного духу, будила до національного самовизначення. Його співогра відкривала людські серця і вони всотували в себе героїку своїх пращурів і гартувались до виборювання правди.

За мудрим висловом Михайла Стельмаха, українська дума вирощена «Терпкими соками суворої і величної історії, волелюбності народного серця і незміреною любов'ю до рідної, навіть засіяної зерном і кров'ю землі» [13].

Як стверджував український радянський літературознавець Володимир Коряк, думи виникли «в добу військових заворушень, в умовах дружинного побуту (…), а міфо-епічні форми епосу, якими є козацькі думи, відомі з XVI віку, хоч зародилися ще раніше [18].

Те ж саме про думи сказав О. Дорошкевич: «Думи виникли серед козацьких загонів, коли козацтво виступило на історичну арену, як певна соціальна група, й розпочало боротьбу з польським великовласницьким панством» [14].

Деякі дослідники фольклору вважають, що думи, як священний заповіт і святе письмо козацтва, мають витоки з невільничих плачів чи плачів за небіжчиками [19]. А коли так, то є підстави говорити і про ще глибші часи створення народних дум…

Сумщина, як виокремлена частина Полтавщини, Чернігівщини та Харківщини несла у собі й пісенне багатство цих областей, в тому числі багатство пісенного фольклору. Це засвідчують і записи народного епосу в краї, і чисельність самих кобзарів. Скажімо на Лебединщині були відомими кобзар Степан Топірець та січовий бандурист Семен Чапля. На Кролевеччині – Василь Житченко, Іван Іванченко, Грицько Риндя та Соколовський. На Велико-Писарівщині – Захар Менший, Яків Куктенко, Степан Луцек, Григорій Кожужко, Степан Паслюга та Єгор Мовчан. На Конотопщині – Степан Боярчук, Прохор Уласенко, Олександр Ковшар, Віктор Кухта, Іван Кухта, Настя Ленчик, Максим Лісовенко, Андрій Марута, Максим Матюха, Антін Нечипоренко, Олексій Нечипоренко, Пилип Нечипоренко, Семен Нечипоренко, Петро Потятько, Павло Супрун, Карпо Дейнека, Пилип Рожченко.

На Роменщині нам відомо понад два десятки кобзарів. Серед них і вчитель Остапа Вересая Юхим Андріяшівський, і вчитель Євгена Адамцевича Мусій Олексієнко.

Саме на Сумщині вперше стало помітним явище злиття древніх традицій кобзарства з новим музичним професіоналізмом. Цьому значно послужила перша вітчизняна професійна Глухівська музична школа, діяльність якої відома нам ще від вересня 1738 року. В ній навчалися юнаки з довколишніх територій. Вчилися співу та гри по нотах на народних інструментах: скрипці, бандурі, гуслях. Тут готували хористів та бандуристів в основному для потреб дворів вельмож, але чимало вихованців школи розходилися «по домівках» і були неабиякими регентами, хористами чи бандуристами. Як стверджував професор Сумського педагогічного інституту імені Макаренка Павло Охріменко, саме вони були першопрохідцями у вітчизняному музичному професіоналізмі [20].

Другим музичним осередком у XVIII ст. було містечко Велика Писарівка. Тут громада влаштувала притулок для бездомних лірників та бандуристів. Прибуваючи до притулку «на зимування», незрячі сліпці приносили сюди і твори певних «музичних шкіл»: чи то суто народних перейнятих од вчителів із Глухівської школи, чи од котрогось професійного співака. Подібні мистецькі центри були в Охтирці, Глухові, Ромнах, Кролевці. В основному тут були носії древніх традицій кобзарства, як у манері виконавства, так і в репертуарі та кобзарських звичаях. Утворення нової формації серед кобзарства ми відносимо вже до початку XX століття, а саме до 1902 р., коли в Харкові відбувся XII археологічний з'їзд науковців з україністики. Значну частину з'їзду було присвячено кобзарству. Гнат Хоткевич на з'їзд запросив кобзарів, які демонстрували різні способи гри. Він звернув увагу на древності традицій кобзарства, на народності їхньої музики і поетичності пісенного викладу. По тому багато із обдарованих інтелігентів України і собі долучились до кобзарства.

Саме на цю пору припадає і становлення відомих кобзарів Євгена Адамцевича (навчався у кобзаря М. Олексієнко (м. Ромни)) та Єгора Мовчана (навчався в кобзаря Пасюги (с. Велика Писарівка)). Від Пасюги Мовчан перейняв думу «Невільничий плач» та думу «Про трьох братів самарських». А ще чимало історичних пісень: «Ой, Морозе-Морозенку», «Козак Максим Залізняк», «Про Турбаївське повстання» та інші. Адамцевич перейняв у Олексієнка думу «Про козака Голоту» та «Про Марусю Богуславку», а ще (частково) «Козацький марш». В його репертуарі були українські історичні пісні «Про Семена Палія», «Про козака Супруна». Були

й пісні на слова Миколи Вороного та Тараса Шевченка.

У залежності від потреб часу в репертуарі бандуристів з'являлися й нові пісні та думи. Скажімо, в буремні роки революцій Є. Мовчан співав пісню «Про лейтенанта Шмідта», а в часи голодомору пісню «Про продподаток». Євген Адамцевич теж відгукнувся на події своєї доби. Роменчани ще й тепер пам'ятають слова його пісні-туги:

Щось у мене на серці журба: в центрі міста велика тюрма,

А в тюрмі тій сидить «сіль землі», ті, що зараз їх звуть куркулі [1].

Репресії радянської влади щодо кобзарів змусили багатьох залишити пісенне ремесло, а інших – дати владі «відкупного» у вигляді замовленої владою пісні. Так у репертуарі Є. Мовчана з'явилась «Дума про Леніна», а в Адамцевича «Пісня про Леніна». Допомагаючи владі таврувати кобзарство письменник Юрій Смолич дав ось такого відкупного: «Кобза заховує в собі певну небезпеку, бо надто зв'язана з націоналістичними елементами української культури, з романтикою козацької Січі Запорозької. Це минуле кобзарі намагалися воскресити… На кобзу тисне середньовічний хлам жупана й шароварів» [21].

А Микола Хвильовий (Фітільов) навіть радив «вибивати колом закобзарену психіку народу». Микола Бажан теж кинув вирок кобзарству: «Помреш як собака, як вигнаний зайда, догравай, юродивий, спотворену гру» [5]. Газети тих часів аж рясніли матеріалами, які «викривали дійсне обличчя кобзаря». «Сумнівні бандуристи під виглядом народної творчості протягують старий націоналістичний мотлох». «Українські націоналісти… утворювали школи кобзарів, які популяризували націоналістичну галіматью, отруюючи нею трудящих і особливо відсталу частину трудящих – села» [4].

Євген Адамцевич письменнику Б. Ткаченку хвалився: «Недопойму, чого влада боялася мого «Запорозького маршу»? Та він же був у мене без слів, сама музика. А владу і від нашої музики трясла трясця. Виступав я колись у Москві. Так от коли я самовільно заграв цей марш – адміністратори погасили мені на сцені світло. Я ж сліпець, мені їхні вимикачі ні до чого. А на слухачів це подіяло підбурююче. Темінь – хоч у вічі стрель, а в тій темноті бандура аж витанцьовувала марш».

Київський письменник Микола Архипович Шудря, відвідавши кобзаря Є. Адамцевича в Ромнах, розповів таке: «Жив кобзар у Ромнах. Тихо, скромно, під наглядом. Я ледве через секретаря міськкому партії добився,

щоб його зняти на плівку, бо КДБ не дозволяло. Задумали зняти його за грою на базарі серед людей. Але він, зодягнений у все чорне, що мав, примостився у бур`яні неподалік туалету: знімайте! Довелося вмовляти старого: «Сядьте з бандурою на базарі, ще якусь і копійку заробите». Він послухався. Скільки людей зібрав голос його бандури! Адже багато хто знав про його віртуозну гру, та мало чули – не дозволяли грати старому. Юрко Ткаченко, оператор, зробив тоді незабутні кадри. Поїхали на стадіон озвучувати гру, а для запису техніка тоді була громіздка, ціла машина. Після запису кобзар попросив: «Дайте послухати». Увімкнули. А він: «Голосніше! Ще дужче! Дужче, бо не чути!» Хитрий дід: він змусив нас зробити таку гучність, що його дума про старе життя лунала над усім містом. А кінчалась дума так:

«Били тебе з усіх боків, з усієї сили.
І хрещені, й нехрещені сусідоньки милі…
Та уміли давать здачі сини України».

Усе це звучало на ціле місто. А йшов 1968 рік. Тоді негайно прибули хлопці з місцевого КДБ, нашу машину заарештували і всю плівку змили [16]. Та що там «Думу», навіть «Запорізький марш» було заборонено виконувати в Україні. Тож щоб марш хоч іншим можна було заграти, його довелось приховувати під різними вигаданими назвами. Скажімо: «Марш Богдана Хмельницького», чи «Запорозька похідна».

Ми навмисно зосередили чимало уваги читача на гонінні кобзарства, аби показати його живучість і народну підтримку. Хай навіть увагою, хай навіть окрайцем хліба чи теплою ночівлею, хай навіть скупою сльозою. Та підтримка і була неабияким магнетизмом у відродженні кобзарства.

За радянських часів перша хвиля відродження розпочалася із проголошенням так званої «українізації». Це 20-ті роки ХХ століття. Тоді були організовані Перша українська художня капела кобзарів, Показова капела бандуристів «Укрфілу» та ряд капел в областях і районах. Зазначимо, що наше визначення «відродження» варто вважати дещо перебільшеним. Умови в капелах нагадували колгоспну форму праці. Оплата – трудодень. За кожним колективом закріплювався політрук, виконавців примушували брати підвищені соціалістичні зобов'язання, викликати сусідні художні колективи на соціалістичні змагання. Керівниками капел влада призначала не українців. Так Першу Київську капелу почергово очолювали росіянин Михайлов та євреї Захарій Аронський та Самуїл Берман. В капелах інтенсивно

запроваджувалось стукацтво, що призвело до «чистки» кобзарів [2]. В різні часи були знищені й відомі кобзарі Сумщини: Максим Матюха, Пилип Рожченко, Карпо Дейнека, Степан Пасюга та ряд інших. Влада почала тихцем нацьковувати музичні колективи до гризні між собою. Цькувала і записувачів фольклору, і сам фольклор. Ось більшовицькі репресії і погасили першу хвилю відродження кобзарства в Україні, а завершив те гасіння арешт сотень незрячих кобзарів та лірників-сліпців, які потім були відправлені або в сніги Сибіру, або постріляні в яругах під Харковом. Олесь Бердник у своїх «Роздумах фантаста» під назвою «Де ви, кобзарі?» подав свою розмову з Є. Адамцевичем. Він запитав Адамцевича: «Чи багато є в Україні кобзарів? Чи не перевелись вони?». – «Було до війни вдосталь». – «Де ж вони поділися?». – «А де подівся чистий Дніпро?». – «Так тут… техніка, хімізація, засмічення…». – «І з кобзарями…. така ж хімізація, – невдоволено буркнув сліпець. – У тридцяті роки збирали їх… кількасот під Полтаву… Біля тисячі до Харкова… Кобзарі радо поїхали… У вишиванках, у святкових строях… І жоден не повернувся» [3].

Друга хвиля відродження кобзарства припала вже на 60-ті роки минулого століття, коли столицю України розбудили виступи молодих кобзарів Миколи та Василя Литвинів. Саме тоді в Україні знову залунали і «Євшан-зілля», і Симоненкові «Лебеді материнства», і «Запорізький марш». У пресі почали з'являтись розвідки про кобзарів минувшини. А Богдан Жеплинський (м. Дрогобич) завершив титанічну працю – уклав двотомний довідник про кобзарів, бандуристів та лірників. На жаль, уже нова хвиля репресій українства в 1972 році наклала на кобзарство ще одну негласну заборону. Нині великими популяризаторами кобзарства в Україні є Володимир Кушпет та Михайло Хай. Несуть у люди кобзарську пісню-думу і молоді виконавці: Е. Драч, П. Зубченко, О. Кіт, Р. Козленко, Т. Компанійченко, І. Кушнір, О. Савчук, Т. Силенко. Після проголошення незалежності України люди краще пізнали свою історію, прониклися духом волі. Тож потяг до правди ішов навстріч від кобзарів до народу і від народу до кобзарів. Пригадується цьоголітній приїзд до Лебедина харківського кобзаря Олександра Савчука. Молода людина із вересаївського типу бандурою, сиділа на вході у велелюдне торжище і співала псалми. Ми не станемо наголошувати, що до ніг кобзаря щедро сипалися пожертви, наголосимо лише на величезній увазі людей до співу, на людському

пошануванні кобзарства, як відродженої гілки нашої історії. Чудова гра, приємний притишений голос….. Псалми молитовні, псалми настановчі. Запам'яталась псалма про змія Смочище, який пожирав людей вогняною пащекою і трощив зубами немовлят. Аж тут прилетів на баскому коні святий Юрій. Він копією приткнув Змія до землі, одрубав вогневержущі голови мечем, а коник-побратим розтоптав недорубок Змія своїми копитами. Ось так і позбавив Святий Юрій мир од людожера.

Перебирає кобзар приструнки, схлипують вони вгорі, а люди в гурті перешіптуються: «А який Юрій нас виручить од ненажерливих змиїв?».

Задушевний спів бандури Тараса Компанійченка нам довелось чути в Сумському педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Він тоді саме відвідав рідне село Деркачівку (Недригайлівщина). Цей кобзар – воістину подвижник. Знаючи величезну кількість псалмів, дум, народних пісень, українських романсів різних часів він не тільки несе їх в люди, а ще й живе за моральними принципами давніх кобзарів: сповідує правду, побратимство, не допускає ніякого заграванння з тими, хто наділений владою.

Відома бандуристка – уроженіця с. Будилка (Лебединщина) Віра Іларіонівна Хелемеля – самотужки опанувала гру на бандурі, а тоді ще й організувала клас бандури (перший в Криму) при Феодосійській школі № 1 і створила капелу бандуристів при міському Будинку культури [10]. Її працю з відродження кобзарства в Криму варто вважати подвигом. Подвигом є і створення кобзарем Богданом Жеплинським та його братом Романом капели бандуристів на засланні [6]. Серед глухої тайги, в концтаборі під назвою «Торба» біля річки Чулим невільники виготовили бандури з кедра, струни зробили із жил та кишок звірів. І все це після 12 годинної щоденної каторги на лісоповалі. І ось нарешті бандури озвалися рідним голосом України. І люди враз відчули плече один одного, зігрілися теплом рідних мелодій і в тому черпали сили до нескореності.

Приємно, що народна традиція кобзарства на Сумщині не перевелася. Одним із шанованих кобзарів Слобожанщини є уроженець с. Засулля, що під Ромнами, заслужений діяч мистецтв (2005 р.) Микола Григорович Мошик. Будь-які урочистості, патріотичні зібрання не обходяться без його співогри. Він і на шевченківських святах, на ювілеях, на майданах, він і в роз'їздах по областях. І всюди лунають його патріотичні пісні. Ми не помилились, бо М. Мошик, крім старовинних дум, пісень і

псалмів збагатив кобзарський доробок ще й власною музикою. Він автор багатьох пісень на слова Тараса Шевченка, Олександра Олеся, Дмитра Павличка, Вадима Крищенка, Леоніда Полтави, Олеся Лупія, Ліни Костенко, Олеся Бердника, Володимира Сосюри, Володимира Затуливітра та інших майстрів слова. М. Мошик – автор оригінальних творів: «Дума про Калнишевського», «Конотопська битва», «Дума про голод», «Дума про Глухів», «Балада про сумських студентів».

Тема голодомору особливо болюча для кобзаря. Малий Микола від безхліб'я був пухлим у голодовку 1946-1947 років. Ще тоді начувся про голодне людоїдство в рідному селі. Тоді голодною смертю вимирали цілі кутки села. А в сусідньому селі Коржі голод забрав понад 400 чоловік, у Глинську – 800 чоловік, а в Смілому – понад дві тисячі. В Засуллі розор селян чинили комуністичні бригади, очолювані уповноваженим райвиконкому Гольдфельдом. Знаючи про цей розбій, М. Мошик написав музику до «Пісні про продподаток», яку в 1926 р. у с. Ворожба співав кобзар Ляшенко. Слова пісні збереглися в архівах НКВС, а мелодія була втрачена [11]. Досі невідомо, чи насмілились наші етнографи записати у свій час мелодії «Думи про голод», яку колись співав Є. Мовчан. Слова були відомі, а мелодія – ні. От Мошик і взявся за її написання, та створив чудовий викривальний твір на слова Єгора Мовчана.

«Наші красні комісари, що ж ви наробили,
Із нас кожі поздирали, собі галіфе пошили».

Він автор багатьох фольклорних записів, зокрема «Молитва Калнишевського» та «Легенда про вершника». У співавторстві М. Мошик видав унікальний довідник «Кобзарі та бандуристи Сумщини».

Саме тому люди про нього кажуть: «Кобзар, який зігріває наші душі» [23].

Особливо великий потяг у народу до давніх форм кобзарювання, це вельми помітно в часи суспільних бід і негараздів. Як справедливо зазначає дослідник цього виду мистецтва Кость Черемський: «Для когось автентичне кобзарство – це своєрідний стан душі, відгук на потребу постійного відчуття глибин вічності; для інших – самовдосконалення через медитативне розчинення у співогрі; для багатьох – століттями перевірене джерело почуття сили, духовної і творчої наснаги, ефективного психорегулювання та лікування» [23].

Висновки. Отже, досліджуючи тему кобзарства, ми переконалися у глибокій історії народного епосу й величезній силі його впливу на слухачів. Впливу співогрою та самим усвідомленням слухачами того, що до них промовляє голос пращурів, народної героїки, голос рідної землі. Ми переконалися, що силу цього епосу берегли і несли межи люди сильні духом подвижники. В наш час кобзарство є архінеобхідною умовою воскресіння національної самосвідомості. А пробудження самосвідомості без кобзарства уповільниться в часі. Глибока історія – то неабиякий важіль у відродженні національних цінностей народу і особливо молодого покоління. Сьогодні, серед патріотичної молоді ми спостерігаємо неабияке зростання активності національного духу. Велика доля в тому засіві – наше кобзарство. Впевнені, що воно й надалі буде неабияким важелем у воскресінні нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамцевич Є. Кобзарі, бандуристи та лірники Сумщини: Спогади, статті, матеріали. / Є. Адамцевич. – Суми : Мистецький центр «Собор», 1999. – С. 45.

2. Архів управління СБУ по Полтавській області. – (ДАПО). Спр. 11924 (15496). – Арк. 1 – 395.

3. Бердник Олесь. Де ви кобзарі? / О. Бердник // Київ., 1989. – № 12. – С. 8. (цит. за Мовчан Є. Кобзарі, бандуристи та лірники Сумщини : Спогади, статті, матеріали. – Суми, Собор : 1999. – С. 49 – 50.)

4. Байдаченко Ф. Колгоспна частушка / Ф. Байдаченко // Радянська література. – 1935. – № 4. – С. 183.

5. Бажан М. Сліпці : Історична поема / М. Бажан // Життя і революція. – 1930. – № 7 – 9; 1931, квітень.

6. Вертій О. Життя під срібний передзвін бандур (штрихи до портрета дослідника кобзарства Богдана Жеплинського) / О. Вертій // Народна творчість та етнографія. – 2006 р. – Ч. 2.

7. «Визвольний шлях». – 1955. – Ч. Х. – С. 94 – 95 (цит. за «Народна творчість та етнографія». – Ч. 1. – 2001. – № 2).

8. Думи. Радянський письменник. – К., 1969. – 535 с.

9. Діло Корнієвського. Як мене арештовували і звільняли. – Родовід. – 1996. – № 6. – С. 243.

10. Дзвени, бандуро, в пам'яті моїй. // Кримська світлиця (м. Сімферополь). – 15 лютого 2002 р.

11. ДАСО. Р – 7, оп. 2, спр 33. Арк. 275, ДАСО. Р – 7, оп. 2 спр. 42. Арк. 139 – 146.

12. ДАСО. Р-7, оп.2 спр. 42.

13. Думи. ДВУ. Київ. 1958. – С. 225

14. Дорошевич О. Підручник історії української літератури. / О. Дорошевич – Видання четверте. – Книгоспілка, 1929. – С. 134.

15. Житецький П. Про українські народні думи / П. Житецький. – К. Друкар, 1919. – С. 117 (цит. за Кость Черемський. Традиційне співоцтво. Українські співці-музиканти в контексті світової культури. – Харків : Атос, 2008. – С. 83.

16. За часом, як за плугом (до 70-ліття Миколи Шудрі). – К., 2007. – С. 128.

17. Коряк В. Нарис історії української літератури. / В. Коряк. – Державне видавництво України, 1927. – С. 243.

18. Коряк В. Нарис історії української літератури. / В. Коряк. – Державне видавництво України, 1927. – С. 123.

19. Кононенко Н. Епос та плач: про витоки української думи. / Н. Кононенко. – Родовід. – 1993. – Ч. 6. – С. 29.

20. Мошик М. Кобзарі та бандуристи Сумщини. / М. Мошик, Б. Жеплинський, А. Горняткевич. – Суми : Козацький вал, 1999. – С. 5.

21. Смолич Ю. Середньовічний одяг і босяцький намул. / Ю. Смолич // Комсомолець України. – 1927. – 7 травня.

22. Срезневський И. В. Материалы для словаря древнеруського языка по письменным памятникам. / И. Срезневский. – М. : ГКС, 1958. – Т. І.

23. Черемський К. Повернення традицій: З історії нищення кобзарства. / К. Черемський. – Харків : Центр Леся Курбаса, 1999. – С. 179 .

24. Черемський К. П. Шлях звичаю / К. Черемський. – Х. : Глас, 2002. – С. 444.

25. Черемський К. Традиційне співоцтво. Українські співці-музиканти в контексті світової культури. / К. Черемський. – Харків : Атос, 2008. – С. 85.

РЕЗЮМЕ

М. А. Суховий. Кобзарское искусство как один из ведущих факторов воспитания национальных ценностей у студенческой молодежи.

В статье автор коснулся глубин зарождения кобзарського исскуства,его влияния на формирование патриотизма в кобзарской среде, раскрывает этапы возрождения песнопения народних гомеров и их влияние на формирование народной идеи.

Исследователь особенно подчеркивает задания молодого поколения кобзарей как объединительного звена глубокой народности старинних дум с мелодикой и тематикой современности. В статье раскрывается широкая панорама тяжелых кобзарских дорог, кобзарського смело-правдивого слова и героизма кобзарей наших дел.

***Ключевые слова**: воспитание, духовность, кобзарство, кобзари, молодежь, народ, нация, национальные ценности, фольклор, формирование.*

SUMMARY

M. Sukhoviy. Kobzar art as one of the leading factors in values among students.

Analysing the problem the author touches upon the roots of kobzar appearing, its influence on the formation of patriotism in kozak surrounding. The author examines the stages of singing and playing revival «Folk Gomers» and their influence on the growing of national idea. The researcher points out the tasks of young kobzars as linking point of folk`s ancient thoughts, and melodics, subjects of the present days. The article exposes a wide panorama of hard kobzar`s roads and heroism of contemporary kobzars.

Key words: upbringing, spirituality, kobzarstvo (folk singing), kobzars, youth, young people, people, nation, national values, folk, formation.

УДК 371.388-057.87:378.661

Л. В. Філіппова
Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті розглянуто як можна отримати компетентних спеціалістів фармацевтичної промисловості за правильної організації самостійної роботи вчорашніх школярів; як самостійна робота студентів фармацевтичного факультету може впливати на подальший розвиток професійних навичок. Досліджено види самостійної роботи студентів, які використовуються в Національному медичному університеті, та взаємозв'язки, що виникають:

студент – викладач, студент – студент.

***Ключові слова**: спеціалісти, фармацевтична промисловість, самостійна робота, професійні навички, взаємозв'язки.*

Постановка проблеми. Самостійна робота є невід'ємною складовою підготовки та формування конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці. Одним з головних завдань вищої медичної школи є розвиток у студентів здатності до самовдосконалення та самоосвіти. Для вирішення цього завдання необхідно змінити традиційну форму передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Для досягнення успіху необхідно спонукати студента перейти від пасивного споживання знань до активної дії, що допомогає йому сформулювати проблему, знайти оптимальні шляхи для рішення головних питань. З уміння ефективно опрацьовувати лекційний матеріал, розпочинається формування власних оцінних суджень, прагнення до самоосвіти, розвиток умінь самостійно навчатися, усі ці риси сприяють глибокому засвоєнню наукових знань та їх творчій реалізації в майбутній професійній діяльності. Самостійна робота розвиває у студента таку важливу рису, як самовиховання, що є важливим показником активності та зрілості особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «самостійна робота» в педагогіці трактується неоднозначно. Ця неоднозначність значною мірою пов'язана з ототожненням таких понять, як «самостійність», «самостійна діяльність», «самостійне заняття», «самоосвіта». Багато дослідників під самостійною роботою розуміють заплановану роботу студента, яка виконується за завданнями та методичними рекомендаціями викладача, але без його участі.

Як засвідчив аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, під самостійною роботою більшість авторів [1; 2; 4; 5; 7; 8] розуміють будь-яку роботу, яка організована викладачем і спрямована на досягнення певної дидактичної мети у спеціально відведений для цього час. Самостійна робота дає змогу констатувати, що необхідно перенести центр ваги з інформації на набуття навичок самостійного її аналізу, на розвиток ініціативи, активності самої особистості, уміння отримувати потрібні знання.

У педагогічній науці використовуються різні підходи до класифікації самостійної роботи, наприклад: за умовами виконання [9]; за способом накопичення фактичних знань з предмета [3]; за обов'язковістю [6]. Деякі автори (Н. Дайрі, В. Козаков, П. Підкасистий) убачають основну мету

самостійної роботи у формуванні самостійності особистості.

Усі автори подають різні визначення «самостійної роботи» та наголошують на різних її аспектах. Проте водночас вони погоджуються, що самостійна робота є невід'ємною частиною навчання під час підготовки майбутніх фахівців. Розумова, творча самостійність є одним із конкретних проявів самостійності як властивості особистості.

Мета статті. У самостійній роботі студента фармацевтичного факультету ми наголошуємо на визначенні додаткової мети самим студентом відповідно до навчального плану. Це приводить до того, що студент самостійно визначає додаткові навчальні цілі. Нашою метою було показати вплив викладача на розвиток та організацію самостійної роботи студента, як викладач намагається під час самостійної роботи активізувати пізнавальну діяльність студента у процесі викладання природничо-наукових дисциплін, тим самим спонукає його перейти від пасивного стану до активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, вплив керованого процесу професійно-педагогічного спілкування на виникнення зв'язків студент – студент.

Виклад основного матеріалу. Дотепер основна функція вищих навчальних закладів полягала у передачі інформації традиційним шляхом майбутнім фахівцям фармацевтичної галузі. Однак для отримання конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців фармацевтичної галузі необхідно виховувати творчу особистість студента. Як відомо, творчість неможлива без знань. Таким чином, необхідно поєднати інформаційну і творчу функції освіти. Для цього потрібно розвивати показники активності та зрілості особистості, тим самим розвивати самовиховання у студентів фармацевтичного факультету.

Для досягнення мети ми на кафедрі «Медичної та загальної хімії» Національного медичного університету організовуємо самостійну роботу таким чином, щоб знайти індивідуальний підхід до кожного студента. Аудиторна робота повинна бути максимально виконана всіма студентами фармацевтичного факультету без винятку. Додатково викладач повинен підготувати більш складні завдання для найкращих студентів. Завдання класифікуємо за рівнями складності і значущості для професійної підготовки майбутніх фахівців.

Такий підхід класифікації самостійної роботи сприяє становленню творчої позиції студента, що пов'язується з опануванням умінь

конструювати, проектувати та прогнозувати власний освітній процес. Самостійна робота поглиблює знання формує інтерес до пізнавальної діяльності, до оволодіння прийомами процесу пізнання, сприяє розвитку пізнавальних здібностей. Ефективна самостійна робота забезпечується сукупністю завдань різних типів (навчальних, прикладних і дослідницьких). Завдання з метою засвоєння знань та набуття вмінь і навичок, формування системи поведінки виконуються студентом під керівництвом викладача.

Отже, самостійна робота – це робота, організована викладачем, пов'язана з розвитком особистості студента як суб'єкта професійної діяльності. У процесі виконання самостійної роботи студент є суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності, він здатний формувати індивідуальну освітню траєкторію навчання.

На кафедрі ми використовували різні види самостійних робіт. Наприклад, *аудиторна самостійна робота*, яка відбувається безпосередньо за участі та під контролем викладача.

Цю роботу вводять для того, щоб під час аудиторних занять виявити причини появи помилок, які викладач спостерігає під час охоплення значного обсягу інформації студентами. Тому студент під час виконання аудиторної самостійної роботи швидко отримує необхідну консультацію з боку керівника самостійної роботи. Консультація під керівництвом викладача відбувається і під час читання лекцій та у процесі проведення семінарських, практичних та лабораторних занять.

Аудиторна самостійна робота вимагає від студента вміння слухати та записувати лекційний матеріал, виступати з доповідями на наукових конференціях, формулювати наукову точку зору, відповідати на заліках, іспитах. Ця форма самостійної роботи формує такі риси для обраної професії, як комунікабельність, риторична культура, критичне самооцінювання та креативність.

Наступний вид – *позааудиторна самостійна робота*, яка реалізується студентом у режимі вільного часу, найчастіше *за межами аудиторії*. Цей вид самостійної роботи не вимагає безпосередньої участі викладача у процесі самостійного формулювання знань.

Позааудиторна самостійна робота має дві взаємопов'язані підсистеми – систематичну та акордну самостійну роботи. Під систематичною розуміють роботу, яка рівномірно розподілена впродовж

певного часового проміжку і дозована невеликими порціями, а під акордною – довготривалу роботу. Головною метою акордної роботи є перетворення набутих навичок у нову якісну структуру. У цій новій структурі відбувається узагальнення набутих професійних навичок.

Позааудиторна самостійна робота вимагає від студента фармацевтичного факультету конспектування та опрацювання відповідної наукової літератури, доопрацювання та оформлення лекційного матеріалу, опрацювання матеріалу за посібниками, підручниками та іншими джерелами інформації, підготовки до заліку, іспиту, підготовки до виступу з доповіддю на науковій конференції. Саме така самостійна робота формує у студента риси, які стають головними для обраної професії: самовиховання, самоосвіту, інформаційну компетентність, саморозвиток та самоактуалізацію (рис. 1).

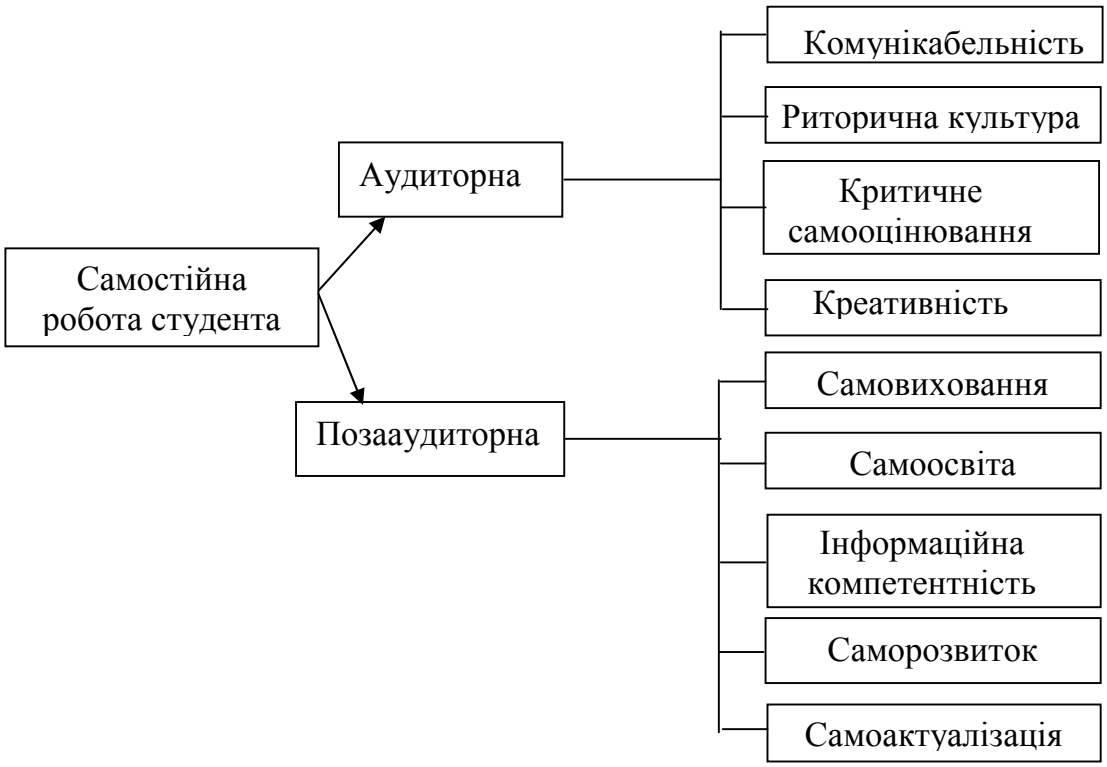

Рис. 1. Структура видів самостійної роботи студентів та формування професійних рис

Ми вважаємо, що успіх виконання самостійної роботи залежить від діалогу між студентами на професійні теми, тобто від навчального середовища, в якому перебуває студент. Дійсно, ці зв'язки відіграють велику роль. Як доводять спостереження, створення наукового мікроклімату у групі сприяє пізнанню особистості, обміну інформацією, організації діяльності. Усі

ці чинники поглиблюють зв'язки викладач – студент, студент – студент завдяки керованому процесу професійно-педагогічного спілкування. Система зв'язків спілкування схематично подана на рис. 2.

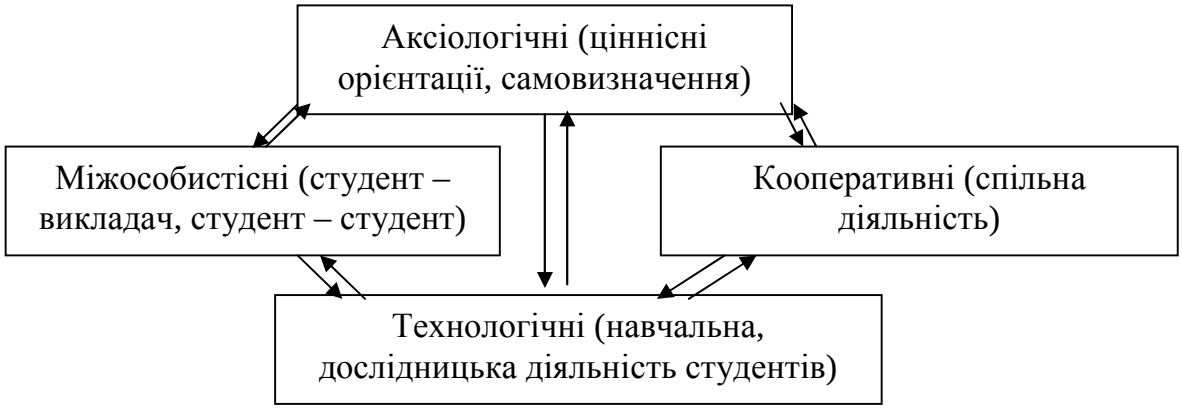

Рис. 2. Система зв'язків професійного неперервного саморозвитку студентів.

Для організації активного оволодіння знаннями у процесі аудиторної роботи викладач працює не із студентами «взагалі», а з конкретною особистістю. Перед викладачем постає завдання розвинути найкращі якості студента як майбутнього фахівця фармацевтичної галузі.

Таким чином, зв'язок викладач – студент є пріоритетним. Спостереження засвідчують, що студенту-першокурснику потрібен час на процес адаптації, де головну роль відіграє поведінка та ставлення викладача до студентів. Як доводять наші дослідження, найбільш адаптованими є студенти з високою усвідомлюваною самооцінкою. Найменшу адаптованість мають студенти з низькою самооцінкою. Спілкування студентів між собою та з викладачем пришвидшує процес адаптації першокурсників і сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів. Як показують спостереження, основною умовою організації самостійної роботи є активність самого студента, яку може викликати лише викладач навчального закладу, але змусити студента до активності не може.

На нашу думку, роль викладача у процесі самостійної роботи студента полягає у плануванні, забезпеченні взаємозв'язку окремих компонентів системи навчальної діяльності, контролі навчальної діяльності та корекції дії. За цих умов викладач перетворюється на організатора навчальної діяльності студентів, активізує та спрямовує їх мислення. Студент знаходиться в колі, координованому викладачем, і здійснює такі кроки: планує свої дії, об'єднує свої ресурси для знаходження розв'язку

завдання, здійснює самоконтроль. Тобто самоорганізація студента відбувається за рахунок прямих і зворотних зв'язків із зовнішнім середовищем. Зовнішнім є інформаційно-освітнє середовище, в якому відбувається процес навчання. Це середовище характеризується притаманними йому динамічністю, міждисциплінарними зв'язками та інформаційно-комунікативними можливостями. Спілкування викладача зі студентом є важливим чинником у формуванні навичок самостійної роботи, дозволяє стимулювати процес виконання завдань і визначає рівень готовності кожного студента до професійної діяльності.

Висновки. Отже, самостійна робота – це цілеспрямований, тривалий, послідовний, педагогічний та психологічний процес, який має велике виховне значення: вона формує самостійність не лише окремих умінь і навичок, але й особистість майбутнього фахівця. Студенти навчаються планувати свою навчальну діяльність і контролювати перебіг її виконання. Завдяки формуванню пізнавальної перспективи посилюється мотивація до самостійної роботи, яка дає змогу розкрити професійний та особистісний творчий потенціал студента. Як довели спостереження, для організації успішного виконання самостійної роботи потрібно дотримуватися таких вимог, а саме:

1. Завдання для самостійної роботи повинні привертати увагу студента та зацікавлювати їх. Вони повинні викликати потребу у вивченні цього матеріалу під впливом розкриття його значення для формування професійних здібностей.

2. Самостійні завдання повинні будуватися з поступовим ускладненням, тим самим вимагаючи від студента осмислення та вміння використовувати здобуті попередні знання і навички.

3. Викладачі повинні бути не лише організаторами самостійної роботи, але й уміти привернути увагу студента до характерних особливостей здобутої інформації та дати своєчасні рекомендації щодо їх поглибленого самостійного опрацювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андропов Б. А. Научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов / Б. А. Андропов. – Свердловск, 1991. –110 с.

2. Белкин Е. Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов. / Е. Л. Белкин. – Орел, 1989. –236 с.

3. Карпова К. И. Виды самостоятельной работы и ее обеспечение К. И. Карпова // Использование в учебном процессе высшей школы методов активного

обучения : межвуз. сб. науч. тр. / [под ред. Г. Е. Ковалевой]. – Ленинград, 1990. – С. 57 – 60.

4. Козаков Е. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / Е. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. –248 с.

5. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / [Алексюк А. Н., Аюрзанайн А. А., Козаков В. А и др]. – К. : ІСДО, 1993. –336 с.

6. Павлова Н. А. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «Морфология современного русского языка» / Н. А. Павлова // Самостоятельная работа и активные методы обучения : тезисы докладов, выступлений и сообщений областной межвуз. науч.-практ. конф., (г. Омск, 1 – 2 марта 1989 г.) – Омск, 1989. – С. 153 – 159.

7. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И. Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

8. Сериков Г. К. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г. К. Сериков. – Иркутск, 1992. – 236 с.

9. Червчата Л. М Особливості організації самостійної діяльності студентів з іноземної мови / Л. М. Червчата // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. –Ч. 2. – С. 458 – 462.

РЕЗЮМЕ

Л. **В**. **Филиппова**. Самостоятельная работа студентов в высших учебных медицинских учреждениях как фактор профессионализма.

В статье рассмотрено, как можно получить компетентных специалистов фармацевтической промышленности при правильной организации самостоятельной работы вчерашних школьников; как самостоятельная работа может влиять на дальнейшее развитие профессиональных умений. Исследованы виды самостоятельной работы студентов, которые используются в Национальном медицинском университете, и возникающие взаимосвязи: студент – преподаватель, студент – студент.

***Ключевые слова**: специалисты, фармацевтическая промышленность, самостоятельная работа, профессиональные навыки, взаимосвязи.*

SUMMARY

L. Filippova. Independent work of students in the higher medical school as factor-professional.

In article it is considered as it is possible to receive competent experts of a pharmaceutical industry at the correct organisation of independent work of yesterday's schoolboys. As independent work can influence the further development of professional abilities of pharmacists. Some kinds of independent work of the students, arising mutual relations the student-the teacher, the student-the student are considered.

Key words: experts, a pharmaceutical industry, independent work, professional skills, interrelations.

УДК 373.044

А. Л. Хрипунова
Національний університет
цивільного захисту України

ЛЕКЦІЙНИЙ СПЕЦКУРС «ЕНЕРГО-ЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ВІДНОВЛЮВАНІ ДЖЕРЕЛА ЕНЕРГІЇ» ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті розкривається зміст лекційного спецкурсу «Енерго-екологічні проблеми та відновлювані джерела енергії», спрямована на формування професійної екологічної компетентності студентів технічних ВНЗ, що реалізується шляхом використання проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій та діалого-дискусійних семінарських занять.

***Ключові слова**: екологічні проблеми, екологічна компетентність, технічні вузи, проблемні лекції.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах глобалізації всіх сфер життя, використання високих технологій, що супроводжуються безперервними екологічними катастрофами техногенного походження, висуваються досить високі вимоги до професійної компетентності інженерів. Підготовка інженера, здатного до ефективного здійснення професійної діяльності, пов'язана з формуванням його екологічної компетентності, що передбачає спроможність особистості брати активну участь у подоланні перманентної екологічної кризи. Разом із тим ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань вчених засвідчує, що у процесі професійної освіти студентів технічних ВНЗ приділяється недостатня увага питанням формування екологічної компетентності майбутніх інженерів. Насамперед, це стосується енерго-екологічних знань, оскільки діяльність кожного інженера пов'язана з використанням енергії, традиційні джерела якої негативно впливають на екологічний стан довкілля.

Традиційний курс «Екологія», який формує загальнолюдську екологічну компетентність, не містить у необхідному об'ємі технічних знань, орієнтованих на майбутню екологічно спрямовану професійну діяльність інженерів. Основною проблемою для встановлення обсягу та змісту когнітивного компоненту професійної екологічної компетентності інженерів є проблема надзвичайного швидкого зростання наукової інформації. Тому актуальною задачею інженерної екологічної освіти є розробка спецкурсу спрямованого на формування технічно орієнтованих екологічних знань студентів технічних ВНЗ (вищих навчальних закладів).

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що проблема формування екологічної компетентності майбутніх інженерів розглядається за такими основними напрямами: теоретико-методичні засади формування професійної компетентності фахівців (М. Боритько, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Стрельніков, Л. Філатова), зокрема майбутніх інженерів (Г. Будагьянц, В. Петрук); особливості підготовки інженерних кадрів (А. Андрущук, В. Андрущенко, В. Рибальський, О. Романовський, Л. Товажнянський); обґрунтування сутності екологічної освіти (Г. Білявський, М. Дрібноход, Є. Желібо, Л. Нємец, А. Романович) та висвітлення різних аспектів екологічної підготовки інженера, його екологічної культури (Н. Єфіменко), екологічного виховання (С. Сапожников), екологічної відповідальності (Л. Білик), екологічного мислення (Н. Назарова, М. Швед), екологічних знань (І. Солошич), використання інформаційних технологій для інтенсифікації екологічної освіти (Є. Семенюк, А. Урсул).

Водночас у педагогічній науці процес формування екологічної компетентності майбутніх інженерів-фахівців цивільного захисту не став предметом спеціального дослідження.

Мета статті – визначення доцільного обсягу і змісту знань у галузі професійної екологічної компетентності та вибір оптимальних педагогічного інструментарію їх формування в освітньому просторі технічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для визначення змісту екологічної підготовки ми виходили з необхідності дотримання трьох умов [1]. Першою умовою є встановлення деякого обсягу стабільних, фундаментальних знань, необхідних для розуміння галузей науки, що розвиваються, та набуття відповідних навичок і вмінь. Друга умова полягає у виявленні основних напрямів розвитку відповідних галузей науки й техніки. Третя умова припускає висунення певних вимог до рівня загального й наукового розвитку студента. При реалізації цієї умови головна увага приділяється поєднанню двох принципів – наукового, що віддзеркалює процес розвитку науки та навчального, що являє собою все те, що формує систему знань, шляхи та методи їх засвоєння. Аналіз структури наукових конференцій й симпозіумів у галузі енергоекології свідчить про те, що структура цього наукового напряму протягом останніх років не змінюється. У цьому напрямі виділяють такі структурні компоненти як: моніторинг довкілля, матеріало- та

енергозберігаючі технології, сонячна енергетика, вітроенергетика, альтернативні види палива.

Вивчення навчально-методичної документації, яка регламентує процес навчання майбутніх інженерів, свідчить про те, що цей значний специфічний обсяг інтегрованих знань не вивчається у блоці таких традиційно еколого орієнтованих дисциплін інженерної освіти, як фізика, хімія, екологія, безпека життєдіяльності. Педагогічним завданням формування когнітивної компоненти екологічної компетентності стосовно діяльності викладача є формування оптимального обсягу знань щодо:

– сучасних концептуальних основ й методологічних підходів, спрямованих на вирішення проблеми забезпечення безпеки та стійкої взаємодії людини з природним середовищем;

– принципів методології кількісної оцінки різнорідних небезпек, їх порівняння між собою за єдиною шкалою й ранжирування на основі аналізу екологічного ризику для визначення пріоритетних напрямів його зниження і прогнозування шляхів сталого і безпечного розвитку людства;

– методів ідентифікації небезпеки, методів якісної та кількісної оцінки екологічних ризиків;

– методів прогнозування розвитку та оцінки наслідків аварійних і надзвичайних ситуацій;

– методів запобігання забрудненню навколишнього середовища та ліквідації наслідків аварій та катастроф;

– методів управління природокористуванням;

– новітніх технологій подолання енергоекологічних проблем суспільства.

Стосовно діяльності студента педагогічними завданнями формування когнітивної компоненти екологічної компетентності є засвоєння знань, що стосується:

– впливу на довкілля підприємств традиційної енергетики та основних галузей промислового виробництва;

– основних напрямів інженерного вирішення екологічних проблем, пов’язаних з очисткою газоподібних, рідких викидів та твердих відходів;

– основних напрямів екологічно доцільного розвитку технологій головних галузей промисловості та енергетики, насамперед, переходу до екологічно чистих відновлюваних джерел енергії, матеріало- та

енергозберігаючих, безвідхідних та маловідхідних технологій.

Окрім засвоєння вказаного обсягу знань, студенти повинні систематизувати одержані знання та мати відповідне екологічне мислення, що забезпечується конструктивним рівнем застосування знань.

Ефективним засобом інтеграції технічних та екологічних знань може бути проведення інтегрованого спецкурсу «Енерго-екологічні проблеми та відновлювані джерела енергії», який доцільно вводити після вивчення традиційного курсу «Екологія».

При визначення форм та методів викладення спецкурсу ми спиралися на те, що серед існуючих форм роботи у вищому навчальному закладі найважливіша роль у формуванні когнітивного компонента традиційно належить лекції [2]. При цьому ми враховували, що успішне засвоєння технічно-орієнтованого, заснованого на фізико-математичному категоріальному та процесуальному апараті спецкурсу не можливо без використання активних форм та методів навчання [3]. Тому ми вважаємо за не необхідне застосовувати проблемні лекції [4], які містять постановку проблеми, що вирішується в процесі суб'єкт- суб'єктної взаємодії викладача і студентів. З нашої точки зору під час проведення спецкурсу для активізації пізнавальної діяльності студентів доцільно проводити такі проблемні лекції: «Моніторинг біосфери», «Принципи енергозбереження», «Відновлювані джерела енергії». У межах конструювання кожної лекції визначаються проблеми для обговорення та основні протиріччя, які необхідно було розв'язати. Так, наприклад, основною проблемою під час обговорення лекції «Відновлювані джерела енергії» є традиційна орієнтація промисловості України на дешеві невідновлювані джерела енергії, ціна на які постійно підвищується, та значні фінансові витрати і технічні труднощі при розробці та широкому впровадженні нетрадиційних екологічно чистих відновлюваних джерел енергії. При вирішенні проблеми на лекції послідовно необхідно розглянути такі питання: екологічні наслідки використання традиційних джерел енергії; економічні витрати на усунення негативних факторів впливу на навколишнє середовище, незворотне погіршення здоров'я людей при використанні традиційних джерел енергії, технічні, економічні та соціальні наслідки використання екологічно чистих джерел теплової та електричної енергії, альтернативні види палива, захист довкілля від енергетичного забруднення та негативного впливу електромагнітних полів. Розгляд

зазначених факторів співвідношення впливу на розвиток людської цивілізації традиційних та екологічно відновлюваних джерел енергії призводить до аргументованого висновку про те, що альтернативи впровадженню на Україні екологічно чистих відновлюваних джерел енергії не існує. Для організації самостійної роботи запропоновані такі теми рефератів: «Екологічний аналіз енергетики України»; «Джерела енергетичного забруднення в Харківській області»; «Досвід використання екологічно чистих відновлюваних джерел енергії в Німеччині».

Для формування екологічної компетентності доцільно також застосовувати лекції-візуалізації [5]. Цей вид лекції є результатом нового використання принципу наочності. Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що наочність не тільки сприяє більш успішному сприйняттю та запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й дозволяє активізувати розумову діяльність, глибше проникати у сутність досліджуваних явищ, показує його зв'язок із творчими процесами прийняття рішень, підтверджує регулюючу роль образу в діяльності людини. Лекція-візуалізація навчає студентів перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму, яка формує в них професійне мислення за рахунок систематизації та виділення найбільш значущих, істотних елементів змісту навчання. Для поліпшення засвоєння студентами інтегрованих знань з різних наукових та технічних галузей про нетрадиційні джерела енергії, що в Україні не є широко впровадженими в повсякденне життя, доцільно застосувати такі лекції-візуалізації: «Зменшення забруднення навколишнього середовища шляхом використання вітроенергетичних установок», «Використання систем сонячних теплових колекторів для теплопостачання промислових та цивільних об’єктів», «Застосування систем фотоелектричних перетворювачів для електропостачання промислових та цивільних об’єктів», «Альтернативні види пального». Візуалізаційний матеріал був узятий у мережі INTERNET з міжнародних спеціалізованих видань та матеріалів виставок та поданий за допомогою мультимедійної апаратури.

Когнітивний компонент екологічної компетентності, окрім здобуття студентами екологічних знань, передбачає формування екологічного мислення, що забезпечується відповідним рівнем засвоєння знань. Тому необхідно, щоб студенти були в змозі виділяти, аналізувати, порівнювати, класифікувати екологічні небезпеки, прогнозувати вплив техногенних

чинників на екологічний стан довкілля, моделювати інженерні заходи із захисту навколишнього середовища, оцінювати екологічну та матеріалозберігаючу ефективність від запровадження екологічно чистих відновлюваних джерел енергії. Важливим елементом формування високого рівня засвоєння знань є діалогово-дискусійні семінарські заняття [6], що включають у себе дискусії та дебати з актуальних екологічних проблем, метод «мозкового штурму», «круглі столи», «аналіз конкретних ситуацій» [7]. Лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, а семінарські заняття спрямовані на розширення та деталізацію цих знань, на формування й закріплення навичок професійної діяльності. Підготовка до семінарських занять не може обмежуватися слуханням лекцій, а припускає попередню самостійну роботу студентів відповідно до методичних розробок за кожною із запланованих тем.

При проведенні спецкурсу також необхідно широко використовувати діалогово-дискусійні семінарські заняття, що сприятиме формуванню високого рівня засвоєння знань та вмінь – умінь виділяти, аналізувати, порівнювати, класифікувати екологічні небезпеки, прогнозувати вплив техногенних чинників на екологічний стан навколишнього середовища, оцінювати екологічну та матеріалозберігаючу ефективність від запровадження екологічно чистих відновлюваних джерел енергії тощо.

Для інтенсифікації формування екологічної компетентності студентів доцільно використовувати такі діалого-дискусійні семінарські заняття: міжпредметний семінар-дискусію «Енергетика та екологія», проблемний семінар «Відновлювані екологічно чисті джерела енергії для України, або тільки для розвинутих країн світу?», тематичний семінар «Екологічні, економічні та технічні аспекти використання альтернативних видів пального», підсумковий семінар «Проектування енергозберігаючих заходів та впровадження на Харківщині відновлюваних джерел енергії».

У межах міжпредметного семінару-дискусії – «Енергетика та екологія» студентам пропонується розглянути проблему співвідношення необхідності збільшення видобутку енергії для розвитку людської цивілізації та зростанням при цьому екологічних проблем, пов’язаних зі збільшенням використання енергії. Метою навчальної дискусії, що проводилась, був процес пошуку істини, який має привести до об’єктивно відомого, але суб’єктивно, з точки зору студента, нового знання:

неможливо припинити науково-технічний прогрес, проте розвиток суспільства повинен відбуватися в гармонії з навколишнім середовищем шляхом застосування енергозберігаючих та маловідходних технологій. Управління навчальними дискусіями мало подвійний характер. Викладач створював та підтримував доброзичливі, коректні відносини між студентами й керував пошуком істини. Необхідно зазначити, що семінари мають бути дидактично пов'язані з проблемними лекціями, і кожний семінар потрібно проводити після відповідної лекції.

У межах проблемного семінару «Відновлювані екологічно чисті джерела енергії для України, або тільки для розвинутих країн світу?» використовувався метод «мозкового штурму» та дебати. У дебатах зводились дві протилежні позиції, одна з яких отримувала перевагу в результаті обміну аргументами. Вибір означеної теми для проведення дебатів був зумовлений її актуальністю для сучасної України. Один з учасників диспуту повинен був зібрати як найбільше аргументів, які мали засвідчити необхідність широкого застосування в Україні екологічно чистих відновлюваних джерел енергії, другий учасник мав був довести, що специфіка економічного розвитку України, різноманітні історичні, політичні та соціальні аспекти не дозволяють копіювати запроваджені в розвинутих країнах світу підходи до вирішення енергетичних проблем.

З використанням методу «аналізу ситуацій» має бути проведений тематичний семінар за темою «Екологічні, економічні та технічні аспекти використання альтернативних видів пального». Студенти повинні самостійно опрацювати значний обсяг екологічної, економіко-технічної та наукової інформації за вказаною тематикою, учасники «круглого столу» висловлюють свою думку з висунутої проблеми. У результаті обговорення цієї проблеми необхідно сформулювати економічні та технічні передумови для широкого застосування альтернативних видів пального на Україні.

Системний завершальний семінар «Проектування енергозберігаючих заходів та широке впровадження на Україні відновлюваних джерел енергії» доцільно проводити у вигляді студентської конференції на завершення вивчення спецкурсу. На завершальному семінарі студенти повинні зробити доповіді за темами запропонованих на проблемних лекціях рефератів.

Висновки. Виходячи з педагогічних завдань щодо формування когнітивної компоненти екологічної компетентності визначено, що застосування спецкурсу «Енерго-екологічні проблеми та відновлювані джерела енергії» дозволить студентам технічних ВНЗ виділяти, аналізувати, порівнювати, класифікувати екологічні небезпеки, прогнозувати вплив техногенних чинників на екологічний стан навколишнього середовища, моделювати інженерні заходи зі захисту навколишнього середовища, оцінювати екологічну та матеріалозберігаючу ефективність від запровадження екологічно чистих відновлюваних джерел енергії.

Показано, що впровадження проблемних лекцій та лекцій-візуалізацій спроможне забезпечити засвоєння технічно-орієнтованих, заснованих на фізико-математичному категоріальному та процесуальному апараті знань у галузі енергоекології.

Формування екологічного мислення забезпечується шляхом проведення діалогово-дискусійних семінарських занять з використанням методів «мозкового штурму», «круглого столу» та «аналізу ситуацій».

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учебное пособие / Л. И. Гурье. – Казань : Изд-во КГТУ, 2004. – 212 с.

2. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

3. Преподавание и учение в техническом вузе: учебное пособие по курсу «Педагогические и психологические основы организации учебного процесса в высшей школе» / А. Ф. Меняев. – М. : Изд-во МЭИ, 1993. – 176 с.

4. Архангельський С. И. Навчальний процес у вищій школі, його закономірні основи й методи / С. И. Архангельський – М. : Вища школа, 1980. – 360 с.

5. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику / А. Шелтен. – Екатеринбург : Изд-во ЕН, 1996. – 228 с.

6. Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов [под ред. Григорович Л. А.]. – М. : Владос, 1999. – 245 с.

7. Основные положения теории профессионального образования / [под ред. Кричевського Ю. И.]. – Мн. : РИПО, 2003. – 186 с.

РЕЗЮМЕ

А. Л. Хрипунова. Лекционный спецкурс «Энерго-экологические проблемы и восстанавливаемые источники энергии» як эффективное средство формирования профессиональной экологической компетентности студентов технических вузов.

В статье раскрывается содержание лекционного спецкурса «Энерго-экологические проблемы и восстанавливаемые источники энергии», направленного на формирование экологической компетентности студентов технических ВУЗ, что реализуется путем использования проблемных лекций, лекций-визуализаций и диалого-дискуссионных занятий.

***Ключевые слова**: экологические проблемы, экологическая компетентность, технические вузы, проблемные лекции.*

SUMMARY

A. Khrypunova. The lecture course «Power and ecological problems and renewable energy source» such us professional ecological competence of the technical institute students.

The contents of a lecture course «Power and ecological problems and renewable energy source» is revealed in the article. The course is orientated on the formation of professional ecological competence of the technical institute students. The course is realized by using of problem lectures, lectures of visualization and dialogue and debatable seminars.

Key words: ecological problems, ecological competence, technical institute, problem lectures.

УДК 378.147:54

О. Г. Швець, Р. С. Галинська
Сумський національний
аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ХІМІКО-ЕКОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМИ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначено зв'язок хіміко-екологічних понять із програмним матеріалом курсу загальної хімії, наведено приклади використання індуктивного, дедуктивного, традуктивного та редуктивного підходів до їх формування. Простежено генезис хіміко-екологічних понять під час вивчення окремих тем фахових дисциплін студентами спеціальностей: «Агрономія», «Ветеринарна медицина», «Харчові технології та інженерія».

***Ключові слова**: екологічна освіта, навчання хімії, загальна хімія, хіміко-екологічні поняття, аграрні спеціальності, фахові дисципліни.*

Постановка проблеми. За сучасних умов хімічна та екологічна освіта тісно пов'язані між собою. Для з'ясування впливу багатьох антропогенних факторів на навколишнє середовище необхідно розуміти характер і суть хімічних процесів. Саме тому в підготовці фахівців будь-якої галузі значна увага приділяється екологізації хімічних знань. Оскільки курс хімії для більшості нехімічних спеціальностей є фундаментальною дисципліною, що найбільш близька до проблем хімії навколишнього середовища, вважаємо за потрібне вводити до його змісту основні екологічні та хіміко-екологічні поняття. У такому контексті завдання вивчення загальної хімії вбачаємо у: формуванні сучасних уявлень про будову і властивості хімічних речовин, закономірностях протікання хімічних процесів, що забезпечують засвоєння певних екологічних знань і понять, розвиток хімічного та екологічного мислення.

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених обґрунтовано необхідність формування уявлень про хімічні параметри навколишнього середовища, норми та зміни у результаті

антропогенної діяльності, контроль за якістю середовища та хімічні шляхи його захисту. Так, Н. М. Буринська [2] визначила екологічні поняття, які доцільно включити до змісту шкільного курсу хімії. Питання формування екологічних понять і методичних навичок щодо їх адаптації до шкільної програми у процесі підготовки майбутніх педагогів розглянуто В. М. Назаренко [7]. Особливостям організації екологічного виховання у процесі вивчення курсу хімії під час безперервної освіти в системі «профільні класи – молодші курси технічного ВНЗ» присвячене дослідження І. М. Манакової [5]. Екологізований курс загальної та неорганічної хімії для студентів біотехнологів створено О. П. Перепелицею [8].

Щодо сільськогосподарських ВНЗ, це питання розроблено менше. Навіть у програмах хімічних дисциплін для студентів вищих аграрних закладів освіти III – IV рівнів акредитації [1, 3] хіміко-екологічні питання висвітлені не в повному обсязі. Зазначимо, що в чинних програмах порівняно з попередніми посилено міжпредметні, інтеграційні зв'язки; виділено окремі питання екології й визначено їх місце у змісті дисциплін. Наприклад, у темі «Сучасні уявлення про будову атома і Періодичний закон Д. І. Менделєєва» виділяється питання про вплив радіації на живий організм, а в темі «Розчини» увага приділяється екологічному значенню води та способам її очищення [1, 4]. Проте, незважаючи на позитивну динаміку в розробці навчальних програм, хіміко-екологічні поняття в них відображені фрагментарно, що не відповідає таким концептуальним принципам екологічної освіти, як системність і цілісність.

Мета статті – виділити корелятивні хіміко-екологічні поняття у процесі вивчення курсу загальної хімії, встановити їх зв'язки з темами фахових дисциплін аграрного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У процесі відбору екологічного матеріалу, що пов'язаний з курсом хімії, враховано понятійний апарат таких галузей науки, як: «Хімія навколишнього середовища», «Хімічна екологія», «Екологічна хімія».

Об'єднавши основні ідеї названих розділів науки, встановлюємо логічні взаємозв'язки між хімічними, екологічними та природоохоронними поняттями, а також їх зв'язок з курсом загальної хімії у ВНЗ. Під час створення системи понять ми використовували досвід Е. В. Куратової і В. В. Сорокіна [4], О. П. Мітрясової [6], А. Ю. Хрупало [9].

Зазначимо, що одним з основних завдань навчально-виховного процесу в аграрному університеті є забезпечення реалізації міждисциплінарних зв'язків під час вивчення як фундаментальних дисциплін, зокрема хімії та екології, так і спеціальних. Їх поєднання дозволяє формувати корелятивні хіміко-екологічні поняття, пов'язані зі спеціалізацією студентів. Такі поняття розглядаються в курсах спеціальних дисциплін, зокрема «Агрохімія», «Ветеринарно-санітарна експертиза продуктів тваринництва та рослинництва», «Якість і безпека продуктів тваринництва», «Методи контролю харчових виробництв», «Проблеми безпеки харчових продуктів» тощо. Конкретизуємо сказане на прикладах розробленої нами таблиці 1.

Таблиця 1

Зв'язок деяких хіміко-екологічних понять із темами спеціальних дисциплін аграрного ВНЗ

Хіміко-екологічні поняття	**Теми дисциплін**		
	Агрохімія	**Ветсанекспертиза продуктів тваринництва та рослинництва**	**Методи контролю харчових виробництв**
Органогени	Хімічний склад і живлення культурних рослин	Основи технології і виробничий контроль первинної переробки сільськогосподарських тварин та птиці	Особливості хімічного складу харчових речовин
Радіоактивні елементи	Агрохімічні властивості та стан ґрунтів України	Вплив радіаційних уражень тварин на якість м'яса, молока, риби та яєць	Проблеми радіаційної безпеки харчових продуктів
Добрива	Добрива та умови їх ефективного використання	Ветсанекспертиза, оцінка якості та безпеки рослинної продукції	Контроль за хімічним забрудненням кормів для худоби
Нітрати	Раціональне використання добрив й охорона довкілля	Фактори, що впливають на якість м'яса та молока	Контроль за виробництвом м'ясної продукції. Визначення вмісту нітратів
Пестициди	Хімічні засоби захисту рослин	Фактори, що впливають на якість м'яса та молока	Джерела надходження пестицидів у харчові продукти

Продовження таблиці 1.

ГДК	Визначення якості врожаю	Методи контролю та державне регулювання якості та безпеки продукції тваринництва	Гігієнічні нормативи хімічних речовин у харчових продуктах та виробничому середовищі
Канцерогени	Визначення якості врожаю	Фактори, що впливають на якість м'яса та молока	Канцерогенні речовини у харчових продуктах
Кислотні опади	Вапнування ґрунтів у зв'язку з їх екологічним станом	Ветсанекспертиза, оцінка якості та безпеки рослинної продукції	Джерела та причини надходження шкідливих речовин у харчові продукти

Ми виділили фундаментальні розділи хімічної науки, що є спільними для робочих програм зазначених напрямів підготовки спеціалістів сільського господарства. Наступний етап полягав у встановленні зв'язків між окремими хімічними питаннями та екологічними відомостями, які розглядаються під час їх вивчення. Оскільки критерієм засвоєння теоретичних знань є оперування поняттями, ми визначили шляхи їх формування.

Початок вивчення дисципліни має вирішальне значення. Саме з нього починається мотивування студентів, формування їх інтересу до предмета, відбувається налаштування на подальшу роботу. Тому з перших занять звертаємо увагу на екологічний аспект хімічної науки та сільськогосподарського виробництва. На даному етапі була проведена актуалізація набутих у старшій школі знань. З цією метою згадуємо головні екологічні та хіміко-екологічні поняття: навколишнє середовище, хімічне оточення людини, хімізація, забруднення та викликані ним екологічні проблеми тощо. Зазначені поняття, оскільки вони є узагальнюючими, формуються від окремих фактів, явищ до загальних, тому говоримо про індуктивний підхід.

Особливість теми «Основні поняття і закони хімії» полягає в необхідності формування вмінь проводити: розрахунки на визначення основних характеристик стану газів; еквівалентів та формул речовин; обчислення за рівняннями реакцій тощо. У свою чергу вони потрібні студентам для подальшого вивчення як хімічного матеріалу, так і того, що буде використовуватися під час вивчення спеціалізованих курсів. Наприклад, уміння обчислювати масу еквівалента речовини в різних

реакціях, перерахунки маса речовини – кількість еквівалента знадобиться під час аналізу стану ґрунтів у курсі «Агрохімія», під час визначення якості харчової продукції та розрахунку технологічних процесів у курсах «Методи контролю харчових виробництв» і «Проблеми безпеки харчових продуктів». Для екологізації цього матеріалу не лише звертаємо увагу на теоретичні питання, а й уводимо екологічний матеріал у зміст розрахункових задач і тренувальних вправ.

Тема про будову атома та періодичний закон є важливою для вивчення біохімії, біонеорганічної хімії та молекулярних принципів біологічних наук. Наявність у цій темі такого питання, як радіоактивність дозволяє розкрити одну з актуальних для України екологічних проблем – забруднення навколишнього середовища радіонуклідами та наслідки його впливу на здоров'я людей. Отримані знання набувають розвитку під час вивчення відповідних тем спеціалізованих дисциплін, наприклад на лабораторно-практичних заняттях за темою «Радіаційні дослідження продуктів тваринництва» в курсі «Ветеринарно-санітарна експертиза продуктів тваринництва та рослинництва» або під час вивчення теми «Радіологічний контроль продукції рослинництва» в курсі «Стандартизація і управління якістю продукції рослинництва» та ін.

Для формування хіміко-екологічних понять у цій частині програмного матеріалу поєднуємо індуктивний, дедуктивний і традуктивний підходи. Наприклад, розглядаючи зміни, що відбуваються з кожним елементом, приходимо до засвоєння поняття про біогеохімічний колообіг речовин у біосфері взагалі; вивчаючи дані про вміст елементів у геосфері та живій речовині, об'єднуємо їх у понятті «кларк»; ознайомлюючись із здатністю речовин різної природи нейтралізувати та виводити з організму радіонукліди, формуємо поняття «антиоксиданти», що дістає свого подальшого розвитку під час вивчення спеціалізованого курсу «Проблеми безпеки харчових продуктів» студентами факультету харчових технологій. Наведені приклади демонструють індуктивний підхід до виведення понять.

Починаючи від загальної дефініції та деталізуючи поняття до окремих його складових, застосовуємо дедуктивний підхід. Так, розвиваємо уявлення про токсичність забруднювача та його стійкість у навколишньому середовищі, наводячи дані про «дозу опромінення» радіоактивних речовин та «період напіврозпаду» тощо.

Традуктивний шлях формування понять використовуємо тоді, коли посилання і висновки є судженнями однакової спільності. Так, спираючись на знання будови зовнішнього рівня елементів однієї групи, усвідомлюємо їх властивості замінювати один одного в живих організмах (поняття про елементи-аналоги).

Хімічні реакції, покладені в основу вивчення розділу «Основні закони хімічних перетворень», належать до найважливіших понять хімії. Всі вони підпорядковуються єдиним законам, незалежно від того, чи відбуваються вони в живому організмі чи у промисловості. Під час вивчення цього матеріалу звертаємо увагу студентів на те, що використання законів хімічної кінетики дозволить їм керувати швидкостями реакцій та підвищувати продуктивність хімічних апаратів у майбутній професійній діяльності технологів, забезпечувати зберігання продукції в рослинництві завдяки застосуванню інгібіторів, а у тваринництві – використанню певних температур. Таким чином, реалізуємо міждисциплінарні зв'язки із спеціальними дисциплінами: «Технологічне обладнання в молочній та м'ясній промисловості», «Технологія зберігання та переробки продукції рослинництва», «Біотехнологія».

Закономірності хімічної кінетики поширюються і на принципи раціонального харчування живих організмів. Ці знання знадобляться студентам під час вивчення курсів «Годівля сільськогосподарських тварин» і «Технологія виробництва продукції тваринництва», що є обов'язковими для студентів усіх спеціальностей в аграрному ВНЗ. Поняття про калорійність харчових продуктів та дані про енергетичні потреби людини залежно від фізичного та розумового навантаження розглядаються і в курсі «Біохімія».

Тема «Розчини» має значний екологічний потенціал. Спочатку зосереджуємо увагу студентів на значенні розчинів для землеробства. Наводимо приклади застосування хімічних меліорантів, що розв'язують проблему посух (гідрогелі). Розглядаємо й негативні наслідки використання води в сільському господарстві. Оскільки вода випаровується або споживається рослинами, розчинені в ній солі залишаються у ґрунті, що призводить до їх засолення. Реалізації принципу системності відбору навчальної інформації допомагає використання цих місцевих санітарно-епідеміологічних станцій про стан джерел водопостачання та якість питної води. Значна кількість понять цієї теми пов'язана з фізіологічним впливом

середовища (pH) розчинів на живі організми, абіотичні компоненти біосфери і техногенні системи. Особлива увага приділяється питанню про буферні системи в живих організмах і ґрунті. Біосферне значення буферних систем пояснюємо на прикладі карбонатного буфера Світового океану.

Для формування поняття про фізіологічно кислі та лужні добрива використовуємо редуктивний підхід, тобто виводимо його з більш складного поняття «гідроліз солей».

Наводячи дані про різні способи очищення стічних вод, розвиваємо поняття про охорону гідросфери. Так, під час розгляду другого закону Рауля згадуємо очистку води виморожуванням; вивчаючи механізм гідролізу солей Алюмінію та Феруму, говоримо про коагуляцію та осадження забруднювачів.

Вивчення взаємозв'язку між розчинністю сполук у воді та отруйною дією йонів деяких елементів сприяє розвитку поняття про токсичність забруднювачів. Як приклад використовуємо здатність йонів Алюмінію утворювати малорозчинний алюміній фосфат в організмі людини, що викликає рахіт. Водночас, поки ці йони знаходяться у ґрунті у нерозчинному стані, вони не становлять загрози рослинам, але з виникненням проблеми кислотних опадів йони Алюмінію обмежують урожайність сільськогосподарських культур. На кислих ґрунтах рухливість Алюмінію збільшується, і він починає шкідливо впливати на рослини, а через них – на травоїдних тварин (хвороба «трав'яний стовбняк «).

Поняття про окисно-відновні реакції формуємо у взаємозв'язку з поняттями хімічної кінетики, оскільки більшість окисно-відновних процесів у живих організмах базується на клітинному біосинтезі та біоенергетиці. Розкриваємо значення знань про окисно-відновні процеси для майбутньої професійної діяльності студентів. Зокрема зазначаємо, що надто низькі потенціали ґрунту виникають у результаті інтенсивних відновних процесів у ньому, а надто високі зумовлені наявністю сполук з елементами у вищих ступенях окиснення. Під час подальшого вивчення студентами таких спеціальних дисциплін, як «Агрохімія», «Ґрунтознавство з основами геології» вони дізнаються про норми внесення хімічних речовин, що регулюють окисно-відновний потенціал ґрунту, зокрема органічних добрив.

Використовуються окисно-відновні реакції також у санітарно-гігієнічному аналізі об'єктів довкілля, харчових продуктів, клінічних

дослідженнях. З особливостями таких методів студенти ознайомитися в курсах спеціальних дисциплін, як, наприклад, «Ветеринарно-санітарна експертиза продуктів тваринництва та рослинництва», «Методи контролю харчових виробництв».

Екологізація теми «Координаційні сполуки» стосується переважно біокомплексів. Дослідженню їх будови та властивостей присвячено новий напрямок хімічної науки – біонеорганічна хімія. З цієї дисципліни ми відібрали найбільш корисні для студентів сільськогосподарських спеціальностей питання: ефективне використання комплексів металів у рослинництві, вітаміну B_{12} та інших кобальтвмісних речовин у тваринництві; очищення побутових та промислових стічних вод, зв'язування радіонуклідів у результаті реакцій комплексоутворення; розробка протимікробних та протигрибкових лікарських препаратів на основі координаційних сполук; використання комплексонів для стабілізації харчових продуктів, збільшення терміну їх зберігання.

Висновки. Отже, доцільно відзначити можливість формування хіміко-екологічних понять під час вивчення практично кожної теми, передбаченої робочими програмами із загальної хімії в аграрному ВНЗ. Зазначимо, що використання хіміко-екологічних понять під час вивчення курсу загальної хімії забезпечує зв'язок навчальної дисципліни із реальним життям та майбутньою професійною діяльністю, є суттєвим фактором посилення мотивації до вивчення хімічних дисциплін і впливу на формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця агропромислового комплексу. Подальша робота буде спрямована на дослідження генезису хіміко-екологічних понять під час вивчення неорганічної, аналітичної, органічної, фізичної та колоїдної хімії з метою створення екологізованого курсу хімічних дисциплін для студентів аграрних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біонеорганічна хімія : програма для вищих аграрних закладів освіти. – К. : Наук.-метод. центр аграрної освіти, 2000. – 12 с.

2. Буринська Н. М. Екологічна складова у змісті шкільної хімічної освіти / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 1998. – № 1 – С. 18 – 20.

3. Загальна хімія : програма для вищих аграрних закладів освіти. – К. : Наук.-метод. центр аграрної освіти, 1998. – 12 с.

4. Куратова Е. В. Система экологических и химико-экологических понятий в химическом образовании / Е. В. Куратова, В. В. Сорокин // Химия в школе. – 1995. – № 1. – С. 35 – 40.

5. Манакова И. Н. Организационно-педагогические условия экологизации курса химии в системе «профильные классы средней школы – младшие курсы технического

вуза» : дис. … кандидата пед. Наук : 13.00.02 / Манакова Ирина Николаевна. – Тобольск, 2000. – 223 с.

6. Мітрясова О. П. Хімічні основи екології : навч. посіб. / Олена Петрівна Мітрясова. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 1999. – 192 с.

7. Назаренко В. М. Экологизированный курс химии: от темы к теме / В. М Назаренко // Химия в школе. – 1996. – № 1. – С. 29 – 36; № 2. – С. 31 – 35; № 4. – С. 36 – 39.

8. Перепелиця О. П. Загальна та неорганічна хімія. Методичні вказівки для вивчення екологізованого курсу хімії і контрольні завдання / О. П. Перепелиця. – К. : Екохім, 2001. – 38 с.

9. Хрупало А. Ю. Вопросы охраны природы в курсе химии средней школы / А. Ю. Хрупало // Химия в школе. – 1977. – № 4. – С. 30 – 39; № 6. – С. 31 – 44.

РЕЗЮМЕ

О. Г. Швец, Р. С. Галинская. Формирование химико-экологических понятий при изучении общей химии студентами аграрных специальностей.

В статье установлена связь химико-экологических понятий с программным материалом курса общей химии, приведены примеры использования индуктивного, дедуктивного, традуктивного и редуктивного подходов к их формированию. Прослежено генезис химико-экологических понятий при изучении отдельных тем профессиональных дисциплин студентами специальностей: «Агрономия», «Ветеринарная медицина», «Пищевые технологии и инженерия».

***Ключевые слова**: экологическое образование, обучение химии, общая химия, химико-экологические понятия, аграрные специальности, профессиональные дисциплины.*

SUMMARY

O. Svetz, R. Galinska. Formation of chemico-ecological notions in studind of general chemistry by students *of agrarian specialities.*

The article deals with the link between chemico-ecological notions and the curricular material of general chemistry course, it considers the examples of using inductive, deductive, traductive and reductive approaches for their formation. The genesis of chemico-ecological notions in studying of some definite topics of professional courses in «Agronomics», «Veterinary Medicine» and «Food Technologies and Engineering» is traced.

Key words: ecological education, teaching chemistry, general chemistry, chemical-ecological notions, agrarian specialities, professional courses.

УДК 37.013.42

Н. О. Штика
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ РОЗРОБКИ КРИТЕРІЇВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

У статті здійснено аналіз змісту поняття «критерій» та подано класифікації критеріїв оцінювання готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях. Визначено знання, уміння та особистісно-вольові якості, що становлять підґрунтя формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях.

***Ключові слова**: критерій, готовність, соціальний педагог, мотив, мотивація, знання, уміння, особистісно-вольові якості, громадські організації.*

Постановка проблеми. Зважаючи на притаманне українському суспільству розмаїття проблем соціального характеру, які потребують негайного розв'язання, з одного боку, та на порівняно «молодий вік» професії «соціальний педагог», з другого боку, питання щодо якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери заслуговують на уважне ставлення дослідників.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема визначення критеріїв фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів відображена в наукових доробках українських і зарубіжних теоретиків та практиків соціально-педагогічної науки. Так, до питань розробки критеріального підходу у процесі формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників звертаються такі науковці, як: О. Безпалько, В. Бочарова, М. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Міщик, Ф. Мустаєва, Р. Овчарова, С. Харченко, С. Хлєбік та ін.

Аспектному аналізу проблеми, а саме визначенню особливостей формування та діагностики професійно важливих знань, умінь та особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери (у процесі взаємодії з певною категорією клієнтів, у процесі виконання певного виду діяльності тощо) присвячені дослідження С. Гришак, О. Лісовця, М. Малькової, Ю. Мацкевич, О. Межирицького, З. Фалинської та ін.

Однак варто зауважити, що спеціальних досліджень, присвячених розробці критеріїв оцінювання готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО, не здійснювалося.

Значущості та важливості соціально-педагогічної діяльності для сучасної України суперечить складність процесу професійної реалізації соціальних педагогів за фахом. Саме тому виникає необхідність у розширенні інфраструктури соціально-педагогічної діяльності. Особливе місце у практичній діяльності майбутніх соціальних педагогів посідають соціально орієнтовані громадські організації (ГО). Продуктивність діяльності майбутніх соціальних педагогів у ГО залежить від спеціально організованої професійної підготовки майбутнього фахівця у процесі навчання у ВНЗ.

Мета статті – розробити критерії оцінювання готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО.

Виклад основного матеріалу. Проблема детермінації критеріїв готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності у ГО потребує уточнення змісту поняття «критерій». На загальному рівні поняття «критерій» (від гр. kriterion – «засіб для судження») визначається як підстава, мірило для оцінки, визначення або класифікації чогось [8, 199]. Спеціально наукове тлумачення цього поняття дещо інше. Так, Л. Мардахаєв подає таке визначення поняття «критерій» – показник, на основі якого здійснюється оцінка, визначається певна класифікація, міра оцінки [4, 136].

Розглядаючи критерій як провідну сутнісну ознаку, що повинна відображати закономірності процесу становлення особистості соціального педагога, пов'язані зі специфікою його професійної діяльності, ми виділили мотиваційний, змістовий, операційний та особистісно-вольовий критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності у громадських організаціях.

Відповідно мотиваційну готовність майбутніх соціальних педагогів до діяльності у громадських організаціях визначає мотиваційний критерій. Цей критерій відіграє провідну роль у процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до досліджуваного виду діяльності, адже рівень професійної мотивації фахівця є прямо пропорційним ефективності його професійної діяльності. Чітко сформоване, усвідомлене бажання працювати у громадських організаціях здатне посилювати інтерес фахівця до поглиблення знань, опанування нових умінь і навичок, володіння якими сприяє оптимізації його діяльності в ГО.

Ми визначили структуру мотиваційного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО:

– усвідомлення ролі громадських організацій як активних розбудовників громадянського суспільства, що здатні позитивно впливати на процес розв'язання актуальних соціальних проблем;

– визнання громадських організацій як дієвого інституту соціалізації особистості;

– стійкий інтерес до діяльності громадських організацій;

– особисте прагнення творчо та неординарно розв'язувати соціальні проблеми, реалізовуючи соціальні проекти в ГО;

– сприйняття ГО як сфери особистісної професійної самореалізації;

– потреба в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, що

забезпечують можливість ефективної професійної діяльності в межах ГО.

Змістовний критерій визначає змістовну готовність майбутніх соціальних педагогів до діяльності у громадських організаціях. Цей критерій передбачає знання майбутнього соціального педагога, що є необхідними для здійснення професійної діяльності в ГО. На загальному рівні поняття «знання» тлумачиться як обізнаність у чомусь, наявність відомостей про щось, когось; сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження та ін.; пізнання діяльності в окремих її проявах і в цілому [8, 162]. У педагогіці категорія «знання» визначається як ідеальне вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу природного і людського; результат відображення навколишньої дійсності [2, 416]. Звичайно, що ефективність роботи соціального педагога у громадських організаціях обумовлюється не лише знаннями специфіки діяльності ГО, а й наявністю системи базових знань, яка визначена відповідною освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Фахівець повинен володіти знаннями з філософії, педагогіки, педагогіки творчості, психології, соціології, конфліктології та ін., щоб професійно реалізовувати покладені на нього обов'язки в ГО: прогнозувати стратегію розвитку ГО; продукувати ідеї соціально орієнтованих проектів, спрямованих на задоволення потреб клієнтів; управляти: фандрайзинговою діяльністю в ГО, волонтерськими ресурсами ГО, якістю послуг, які надає ГО; надавати кваліфіковану консультативну допомогу клієнтам ГО; формувати позитивний імідж організації серед громадськості, партнерів, влади, бізнесу тощо.

Відповідно до предмета нашого дослідження ми звертаємо увагу на визначення комплексу спеціальних професійних знань, необхідних для успішної роботи майбутнього соціального педагога в ГО:

1. Знання структури суспільства та впливу ГО на політичні, соціальні й економічні процеси: знання основних причин виникнення ГО в Україні; знання ознак та видів ГО; знання основних функцій ГО на сучасному етапі розбудови громадянського суспільства.

2. Знання правил та процедур законодавчого забезпечення діяльності ГО: знання юридичних аспектів заснування ГО; знання механізмів контролю та нагляду за діяльністю ГО з боку держави; знання основних нормативно-правових актів, що регламентують діяльність ГО в

Україні; знання юридичних механізмів реорганізації та ліквідації ГО.

3. Знання ключових аспектів стратегічного планування для ГО: знання основних етапів стратегічного планування; знання теоретико-методологічних особливостей визначення місії, цілей і завдань функціонування ГО; знання технологічних особливостей аналізу й оцінки внутрішньої структури організації та впливу зовнішнього середовища на ефективність її життєдіяльності; знання специфіки й технології розробки, аналізу та вибору стратегічних альтернатив.

4. Знання технологічних засад розробки та реалізації проектів: знання процедури написання та подання проектних заявок; знання специфіки співпраці з різними типами донорів; знання структурних компонентів звітності у процесі реалізації проекту.

5. Знання складових ресурсного забезпечення діяльності ГО: знання основних завдань фандрайзингової діяльності; знання психологічних механізмів спонсорства; знання дієвих методів звернення до спонсорів; знання технологічних засад планування фандрайзингової діяльності та написання фандрайзингового плану.

6. Знання технологічних засад здійснення Public Relations для ГО: знання впливу Public Relations на формування позитивного іміджу ГО серед громадськості; знання принципів планування PR-діяльності; знання засад співпраці з журналістами; знання технологій реалізації PR-діяльності.

7. Знання особливостей менеджменту волонтерських ресурсів у межах ГО: знання специфіки волонтерської діяльності у ГО; знання провідних технологій залучення волонтерських кадрів; знання ефективних способів мотивації волонтерів до продуктивної співпраці; знання методичних особливостей розробки волонтерської програми.

8. Знання щодо менеджменту якості в діяльності ГО: знання основних характеристик системи якості соціальних послуг; знання структури менеджменту якості; знання технології розробки критеріїв якості послуг.

9. Знання ключових аспектів менеджменту персоналу для ГО: знання етапів кадрового менеджменту; знання технологій набору та методів мотивації працівників ГО; знання методичних аспектів розробки посадових інструкцій для працівників ГО; знання психологічних і технологічних засад делегування повноважень у межах ГО.

Операційний критерій визначає операційну готовність майбутніх

соціальних педагогів до діяльності у громадських організаціях. Здатність соціального педагога ефективно здійснювати певні види діяльності в ГО, користуючись власним теоретичним багажем, може свідчити про якість сформованості певних професійних умінь. С. Гончаренко конкретизує педагогічне уміння, визначаючи його як здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Науковець наголошує на тому, що уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань та відбувається у кілька стадій: ознайомлення з умінням; усвідомлення його смислу; початкове оволодіння ним; самостійне й дедалі точніше виконання поставлених завдань [6, 376].

С. Харченко конкретизує категорію «уміння», визначаючи істотні ознаки цього поняття в аспекті педагогічної діяльності: здатність до педагогічної взаємодії; актуалізація соціальних і педагогічних знань і навичок; творчий підхід у використанні форм і методів взаємодії, що полягає в їх застосуванні адекватно реальним педагогічним завданням й особливостям особистості клієнтів [7, 245]. Узявши за основу класифікацію, запропоновану Н. Кузьміною, С. Харченко виділяє п’ять груп умінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні [7, 246 –247].

Відповідно до визначених С. Харченком груп умінь окреслимо показники операційного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності у ГО, що подані такими групами вмінь:

1. Гностичні вміння: уміння адекватно оцінювати й аналізувати соціальну ситуацію, прогнозувати розвиток певної ГО за конкретних умов; уміння визначати індивідуальні особливості розвитку конкретної ГО, специфіку її клієнтів, їх потреби та ступінь активності; уміння передбачати психологічний клімат команди ГО та його вплив на успішність функціонування ГО в різних напрямах (стратегічне планування, проектна діяльність, фандрайзингова діяльність, зв’язки з громадськістю, управління волонтерськими ресурсами, управління якістю послуг та ін.).

2. Проектувальні вміння: уміння здійснювати стратегічне планування діяльності ГО; уміння визначати місію і завдання діяльності ГО; уміння діагностувати актуальні соціальні проблеми, розв’язання яких відповідає місії ГО; уміння розробляти та реалізовувати проекти; уміння проектувати систему взаємодії ГО з клієнтами, донорами, партнерами, громадськістю, органами влади з урахуванням подальших перспектив і можливих результатів; уміння

планувати спільно з партнерами соціальні заходи, спрямовані на покращання становища клієнтів ГО та оптимізацію соціальної ситуації в цілому; уміння передбачати можливі труднощі під час організації проектного, фандрайзингового, волонтерського та інших напрямів діяльності ГО.

3. Організаторські вміння: уміння залучати та мотивувати працівників, волонтерів, партнерів та ін.; уміння координувати та об'єднувати зусилля працівників ГО з метою оптимізації її діяльності; уміння встановлювати процес обміну досвідом з іншими ГО України та світу; уміння налагоджувати конструктивну співпрацю ГО з різними типами партнерів; уміння управляти ресурсами ГО (людськими, часовими, фінансовими, технічними, інформаційними); уміння ефективно розподіляти функціональні обов'язки працівників та волонтерів ГО; уміння управляти PR-діяльністю в ГО; уміння здійснювати управління якістю послуг в ГО; уміння лобіювати інтереси ГО в органах державної влади; уміння організовувати власну діяльність і поведінку, узагальнювати й систематизувати досвід взаємодії з різними суб'єктами співпраці.

4. Конструктивні вміння: уміння прогнозувати з більшим ступенем вірогідності власні дії у процесі діяльності в ГО, реалізуючи різні види робіт; уміння знаходити творчий підхід у процесі вирішення нестандартних ситуацій з практичної діяльності ГО; уміння будувати взаємини з командою ГО, клієнтами, донорами, партнерами, представниками влади та ЗМІ, зберігаючи вільну, творчу атмосферу, спрямовану на прийняття ініціативи з різних сторін; уміння проектувати конструктивні моделі взаємодії з різними типами суб'єктів, брати ініціативу у свої руки під час реалізації різних напрямів діяльності ГО.

5. Комунікативні вміння: уміння та навички налагоджувати конструктивну взаємодію з клієнтами, співробітниками, партнерами, громадськістю та ін.; уміння здійснювати комунікативну презентацію та добирати адекватні прийоми комунікативного впливу; уміння аргументувати та відстоювати особисту точку зору з різних аспектів життєдіяльності ГО; уміння управляти власними емоціями, настроєм, толерантно ставитися до суб'єктів взаємодії, уникаючи можливих конфліктів; уміння викликати у суб'єктів взаємодії потребу і бажання спілкуватися із соціальним педагогом ГО.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до діяльності у

громадських організаціях залежить не лише від багажу знань, умінь і навичок, мотиваційної спрямованості, а й від професійно важливих особистісно-вольових якостей фахівця. Сформованість у майбутніх соціальних педагогів відповідних особистісно-вольових якостей оптимізує процес їх професійної реалізації в межах ГО. Особистісно-вольова готовність майбутніх соціальних педагогів до діяльності у громадських організаціях визначається за особистісно-вольовим критерієм.

Охарактеризуємо провідні особистісно-вольові якості майбутнього соціального педагога в аспекті його готовності до діяльності в ГО:

1. Цілеспрямованість: уміння фахівця відстоювати чітку позицію ГО щодо пріоритетних напрямків діяльності, вибору форм співпраці з клієнтами, партнерами тощо; бажання досягати поставленої стратегічної для ГО мети, незалежно від складнощів та перепон на шляху; підвищення рівня власного професіоналізму для оптимізації процесу діяльності в ГО та досягнення результатів, що плануються

2. Самостійність: здатність фахівця проявляти ініціативу під час визначення актуальних соціальним проблем, які можуть стати об'єктом впливу ГО під час реалізації відповідних проектів; уміння швидко орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, ухвалювати рішення та відповідати за наслідки без орієнтації на сторонню допомогу.

3. Витримка: уміння своєчасно стримувати негативну реакцію стосовно суб'єктів взаємодії; виваженість в ухваленні відповідальних рішень, незважаючи на суб'єктивний вплив емоцій.

4. Рішучість: здатність фахівця своєчасно ухвалювати відповідальні рішення; уміння дотримуватися відпрацьованої стратегії розвитку ГО, орієнтуючись на потреби цільової аудиторії.

5. Наполегливість: активність соціального педагога ГО у процесі досягнення поставлених завдань (проектна, фандрайзингова діяльність та ін.); здатність мобілізувати власні ресурси та ресурси ГО заради досягнення поставленої мети.

6. Емпатія: уміння соціального педагога побачити світ очима клієнта ГО, зрозуміти його, сприйняти вчинки з тих самих позицій і водночас уміти подати власне бачення ситуації та дати клієнтові можливість підтвердити або заперечити ці уявлення.

7. Доброзичливість: здатність соціального педагога демонструвати

своє позитивне ставлення, симпатію, готовність підтримати іншу людину.

8. Автентичність та відкритість: готовність відкрити внутрішній світ, здатність бути самим собою у відносинах з людьми, уміти говорити про свої думки і почуття, транслювати їх співрозмовнику.

9. Справедливість, чесність, об'єктивність: уміння фахівця повністю виключити емоційний фактор у процесі консультування клієнта, здатність говорити правду, навіть у складних ситуаціях, відмежовуючись від власних симпатій та антипатій.

10. Творче мислення: здатність спеціаліста індивідуально підходити до вирішення нових завдань, незважаючи на наявність подібних у минулому, виконувати кожну нову операцію як унікальну [3, 86 – 94].

11. Комунікабельність: здатність вільно налагоджувати контакти з клієнтами, партнерами, представниками влади та бізнесу, конструктивно взаємодіяти в команді тощо. Зазначена якість посідає особливе місце серед інших особистісно-вольових характеристик, оскільки її вплив на ефективність роботи соціального педагога ГО є визначальним та передбачає наявність і розвиненість усіх вищезазначених якостей.

12. Саморегуляція: здатність соціального педагога управляти власним емоційним станом, знімати фізичну напругу за умови дефіциту часу та дії зовнішніх подразників; уміння соціального педагога регулювати пізнавальні процеси (сприйняття, увагу, уяву, мислення, пам'ять засобами внутрішнього мовлення).

Проаналізовані особистісно-вольові якості є провідними складовими особистісно-вольового компонента готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО. На нашу думку, сформованість зазначеного переліку особистісно-вольових якостей у соціального педагога сприяє його ефективній професійній самореалізації в межах ГО.

Висновки. Таким чином, на підставі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури ми визначили зміст критерію оцінювання мотиваційної спрямованості майбутніх соціальних педагогів (мотиваційний критерій), критерію оцінювання володіння професійними знаннями (змістовний критерій), критерію оцінювання сформованості вмінь (операційний критерій) та критерію оцінювання розвитку особистісно-вольових якостей майбутніх фахівців, необхідних для діяльності в ГО. Отже, подальше вивчення досліджуваної проблеми

полягає у визначенні та деталізації диференційованих рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с. – (Серия : «Мастера психологии»).

2. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.

3. Медведева Г. П. Этика социальной работы : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / Г. П. Медведева. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 208 с.

4. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

5. Тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с.

6. Український педагогічний словник / [уклад. С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

7. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : [монографія] / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

8. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. – Т. 2 (Ж-О). – 910 с.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Штыка. К вопросу разработки критериев готовности будущих социальных педагогов к деятельности в общественных организациях.

В статье совершен анализ содержания понятия «критерий» и предложены классификации критериев оценивания готовности будущих социальных педагогов к деятельности в общественных организациях. Определены знания, умения и личностно-волевые качества, которые являются основой формирования готовности будущих социальных педагогов к деятельности в общественных организациях.

***Ключевые слова**: критерий, готовность, социальный педагог, мотив, мотивация, знания, умения, личностно-волевые качества, общественные организации.*

SUMMARY

N. Shtika. To the questions of developing of criteria of future social workers readiness to the activity in non-govermental organizations.

The article is devoted to the analyses of contexts of the meaning «criteria», defining of criteria's evaluating of readiness of future social workers to the participating in the non-governmental organizations. The author of the article defines the knowledge, abilities of personal will which are the ground of readiness of social workers to activity in non-governmental organizations.

Key words: criteria, readiness, social workers, motive, motivation, knowledge, abilities of personal will, non-governmental organizations.

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК378:[165.194+316.642.3]

Л. В. Біденко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНІ УМІННЯ» В КОНТЕКСТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст поняття «когнітивні уміння» в контексті лінгвістичної освіти. Розглянуто різні підходи до потрактування дефініції, виокремлено основні види лінгвокогнітивних умінь, що допоможуть викладачу цілеспрямовано формувати визначений тип умінь у системі вищої освіти.

***Ключові слова**: пізнавальна діяльність, пізнання, уміння та навички, лінгвокогнітивні уміння, навчальний процес, лінгвістична освіта.*

Постановка проблеми. Інформаційно-технологічне XXI століття характеризується філософським переосмисленням основних процесів і напрямів розвитку системи освіти у вищій школі. У Законі України «Про освіту» [5], «Про вищу освіту» [6], Національній Доктрині розвитку освіти [15] наголошується на формуванні та розвитку компетентного фахівця, здатного до творчого саморозвитку та підготовленого до професійної комунікації.

Формування конкурентоспроможного компетентного фахівця-філолога можливо лише завдяки спеціально організованій пізнавальній діяльності, направленій на відпрацювання лінгвокогнітивних умінь.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-педагогічній літературі висвітлено зміст понять «уміння та навички», однак їх потрактування не є однозначним. У працях О. І. Вишневського, [3*, 64*], В. М. Максимова, [16*, 18*] Г. С. Костюка, [9, 118] К. К. Платонова *[19, 82]* уміння трактуються як відпрацьована система навичок. Інша група вчених Л. М. Левінов [14*, 72*], Є. М. Кабанова-Меллєр [17, 362] називають уміння чимось більш елементарним, ніж навички. М. М. Алгазіна, [1, 3 – 4]. В. А. Онищук [4, 248], І. Я. Лернер [12, 138 – 142], Б. С. Кобзар [11, 213],Є. П. Ільїн [17, 11] переконані, що уміння, доведені до автоматизму, перетворюються на навички.

Численні дослідження (Ю. К. Бабанський, [2,] А. В. Усова [24, 5],

В. А. Кулько [11, 11], Кабанова-Меллер [17, 362]) вказують на необхідність формування різних типів умінь, проте особливого значення у навчальному процесі вищої школи набувають інтелектуальні уміння, оскільки процес засвоєння знань відбувається через інтелектуальну пізнавальну діяльність. Пізнання як процес цілеспрямованого, активного відображення дійсності спирається на розвиток інтелекту й формується завдяки когнітивним процесам пам'яті, уваги, сприйняття та мислення. Саме тому важливого значення у вищій школі набувають когнітивні уміння. Разом з тим у вітчизняній педагогіці недостатньо розкрито поняття «когнітивні уміння» в контексті лінгвістичної освіти.

Мета статті – відслідкувати динаміку змісту поняття «когнітивні уміння», з'ясувати, чи є правомірним розмежування когнітивних та інтелектуальних умінь.

Виклад основного матеріалу. Предметом нашої статті є поняття *«когнітивні уміння»*, їх природа та сутність.

Слово *«когнітивний» походить* від англ. cognitiv – *пізнавальний* або лат. cognitio – *сприйняття* і відноситься до функцій мозку та процесів пізнання, що забезпечують формування понять, оперування ними та одержання вихідних знань [8]. У психології термін «когнітивність» використовується у більш широкому розумінні, позначаючи сам «акт» пізнання або саме знання. У цьому контексті він може бути інтерпретований у культурно-соціальному змісті, що позначає появу й «становлення» знань і концепцій, пов'язаних із цими знаннями, що виражають себе як у думці, так й у дії [30, 359].

У педагогічній та психологічній літературі термін «когнітивний» вживається як синонім слова пізнавальний, інтелектуальний, а процеси, пов'язані із знаннями та інформацією, називають когнітивними, або когніцією. [16, 6]. Дещо інакше трактує цю дефініцію американський психолог Ст. Рид. Він вважає, що поняття «когніція» пов'язане не тільки з одержанням знань, а й з їх використанням і оволодінням практичними навичками та уміннями. На думку У. Несеера, когніція тісно пов'язана з усіма процесами, завдяки яким сенсорні дані на вході трансформуються, згортаються і розгортаються, уточнюються і розвиваються, зберігаються і використовуються. Когніція, на думку О. С. Кубрякової [10, 143], представляє собою маніпуляцію із знаннями, роботу з інформацією.

Отже, когніція подається вченими як процес одержання знань, їх трансформування та переробки, а також практичне застосування у формі умінь та навичок.

З'ясуємо, як співвідносяться у навчальному процесі поняття «пізнання» та «когнітивність» і чи різняться «інтелектуальні уміння», «пізнавальні уміння» та «когнітивні уміння». Для цього розглянемо, як тлумачиться пізнання у філософії.

У філософії пізнання трактується як цілеспрямований процес з відтворення дійсності в абстрактних образах (поняттях і термінах) [25, 128]. І. Ф. Надольний стверджує, що пізнання – процес цілеспрямованого, активного відображення діяльності у свідомості людини, зумовлений суспільно-історичною практикою людства [26, 267]. Пізнання здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини [27, 380].

Психологи зазначають, що пізнання – це процес, у якому здійснюється пізнавальне відношення суб'єкта до об'єкта, досліджується сутність можливості пізнання людиною природи та самої себе [22].

Пізнання як цілеспрямований процес спирається на розумові дії та когнітивні процеси, що впливають на формування знань та застосування і відпрацювання їх на практиці.

Особливою формою процесу пізнання є навчальна діяльність, що здійснюється за законами відкриття нового, раніше невідомого [20, 97].

І. Кант зазначав, що пізнання спирається на чуття і розум: «завдяки чуттєвості предмети нам даються, розумом же вони мисляться». Саме тому провідну роль у пізнанні посідає процес мислення, що характеризує інтелектуальний розвиток особистості, який можливий лише через усвідомлену і цілеспрямовану розумову діяльність, що представлена комплексом пізнавальних та інтелектуальних умінь, за допомогою яких відбуваються когнітивні процеси, а також будь-яка свідома діяльність особистості.

Отже, когнітивні уміння – це ті уміння, що відбуваються у когнітивних процесах: сприйнятті і розумінні, увазі, уяві, мисленні. Ураховуючи концептуальні положення філософів щодо когніції (пізнання) та інтелектуальної діяльності, можна стверджувати, що поняття «когнітивні

уміння» більш широке, ніж «інтелектуальні уміння», бо вони (інтелектуальні) пов'язані переважно з процесом мислення. Нагадаємо, що мислення – це процес опосередкування та узагальнення відображення дійсності під час її аналізу та синтезу, що виникає на основі практичної діяльності й досвіду. Для мислення характерні ознаки: по-перше, завдяки мисленню можна одержати знання, недоступні чуттєвим органам, по-друге, мислення виступає процесом у вирішенні проблемних ситуацій, по-третє, мислення – це опосередковане пізнання дійсності, при якому використовуються різноманітні спеціальні способи й засоби одержання необхідних знань, а також процес мислення характеризується цілеспрямованістю й логічністю. У той час як когнітивні уміння (синонім пізнавальні) пов'язані з процесами сприйняття, розуміння, уявою, увагою, мисленням.

Поширеною у психології пізнання є точка зору відповідно до якої не розрізняються пізнавальні чуттєві та мисленнєві уміння, а мисленнєві розглядаються не тільки як такі, що пов'язані з мисленням, але й з сприйняттям, розумінням, творчою уявою [20, 10].

Розглянемо більш детально позиції психологів та педагогів.

Інтелектуальні уміння у схожих формулюваннях розглядаються у працях Ю. К. Бабанського, П. Я. Гальперина, В. В Давидова, А. Н. Леонтьєва, Н. Л. Лошкарьової, І. Я. Лернера, В. Ф. Паламарчук, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Сказкіна, Н. Ф. Тализіної, А. В, Усової, Г. І. Щукіної, І. С. Якиманської.

Інтелектуальні вміння описуються як сукупність дій і операцій з одержання, переробки і застосування інформації у навчальній діяльності [20, 386]. Вони, на думку Г. І. Щукіної, «мобільні, рухомі, варіативні, безвідмовно діють у будь-яких ситуаціях і на будь-якому навчальному матеріалі».

Т. І. Шамова до інтелектуальних вмінь відносить уміння синтезувати, аналізувати, порівнювати, виокремлювати суттєві ознаки, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, класифікувати та систематизувати [28, 95].

Н. А. Лошкарьова серед групи навчально-інтелектуальних умінь виділяє кілька основних – це:

- оволодіння операціями аналізу і синтезу;
- абстрагування і конкретизація;
- порівняння і аналогія;
- узагальнення і диференціація;

- виділення головного;

- визначення понять;

- доведення і спростування [13, 64].

Інтелектуальні уміння, на думку І. С. Якиманської, представляють собою застосування знань, перевірку якості їх засвоєння, виконання різних дій. Знання при цьому збагачуються новим змістом, бо їх застосування завжди відбувається у нових умовах, відмінних від тих, у яких відбувалося засвоєння. [29, 30]. Засвоєння способів виконання інтелектуальних умінь повинно забезпечити вихід за межі конкретного змісту знань. Інтелектуальні уміння здійснюються у думці, без опори на реальні, практичні дії [29, 48].

Отже, акцент зміщується науковцем саме на застосування знань.

Згідно з теорією узагальнення Ю. К. Бабанський виділяє такі інтелектуальні уміння: мотивування своєї діяльності, уважне сприйняття інформації, раціональне запам'ятовування, логічне осмислення навчального матеріалу, виокремлення у ньому головного, вирішення проблемних пізнавальних задач, самостійне виконання вправ, самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності.

Як бачимо, науковець не розмежовує когнітивні та інтелектуальні уміння.

В основу кожної класифікації інтелектуальних умінь покладено мисленнєві операції, вони є вихідними й пронизують усю пізнавальну діяльність.

Важливого значення у вивченні процесів формування інтелектуальних умінь набувають основні положення теорії поетапного формування розумових дій, що розроблена П. Я. Гальперином. Згідно з цією теорією формування проходить такі етапи:

1) формування мотивації дії;

2) складання схеми орієнтовної основи дії;

3) виконання дій;

4) формування «зовнішньої промови подумки» (тобто не матеріально, а усно або письмово);

5) формування дій «про себе» з поступовою автоматизацією;

6) етап виконання дій у розумовому плані.

Значення цієї теорії у вирішенні проблеми формування когнітивних

умінь ми вбачаємо в практичному її застосуванні.

Інтелектуальні уміння розвиваються на основі розумової діяльності, що спирається на розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, уміння виділяти головне, проводити аналогії. Ці уміння є інтегральними, бо вони широко спираються на інші процеси мислення.

Отже, когнітивні уміння – це пізнавальні уміння, пов'язані із процесами сприйняття, розуміння, уявою, увагою та мисленням. Інтелектуальні вміння співвідносяться з інтелектуальними як частка з цілим і відіграють провідну роль у процесі пізнання, вони ґрунтуються на розумових процесах і включають знання способу виконання розумової діяльності і невід'ємне практичне володіння цим способом діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина – М. : Просвещение, 1987.

2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.

3. Вишневський О. І. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / О. І. Вишневський, О. М. Кобрій, М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 268 с.

4. Дидактика современной школы: пособие для учителей / Б. С. Кобзар, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусай и др. Под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.

5. Закон України «Про освіту» // Освіта України: Нормативно-правові документи. До ІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11 – 35.

6. Закон України «Про вищу освіту» // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1 – 43.

7. Ильин Є. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Є. П. Ильин // Вопросы психологии – 1986. – № 2.

8. Електронний словник іншомовних слів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.slovnyk.net.

9. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии. — В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Наука, 1969.— С. 118 – 152.

10. Кубрякова Е. С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова и др. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

11. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться: пособие для учителей. / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

12. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактической позиции / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2.

13. Лошкарева Н. А. Проблема формирования системы учебных учений и навыков учащихся / Н. А. Лошкарева // Советская педагогика. – 1980. – № 3.

14. Левинов А. М. Формирование общеучебных учений / А. М. Левинов // Советская педагогіка, 1980. – № 3.

15. Національна доктрина розвитку освіти // ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7 – 9 жовтня 2001 року) / Мін-во освіти і науки України. – К., 2002. – С. 137 – 155.

16. Максимова В. М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе

современной школы / В. М. Максимова – М. : Просвещение, 1987. – 228 с.

17. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Учебн пособие / В. А. Маслова. – 2-е узд. – МН. : Тетра Систем, 2005. – 256 с.

18. Педагогічній енциклопедії (під ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова Т. 4, М. «Советская энциклопедия» 1968.

19. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев – М., 1977.

20. Психолого-педагогічний словник для вчителів і керівників загальноосвітніх закладів : Ростов-на-Дону: Вид-во «Фенікс», 1998 – 544 с.

21. Разинкина Е. М. Формирование профессионального потенциала студентов ВУЗа с использованием новых информационных технологий //Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: Магнитогорск, 2005.

22. Словник психологічних термінів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ru.wikipedia.org/wiki

23. Сокорева С. И. Формирование у студентов учебных умений и навыков / С. И. Сокорева – Педагогика высшей школы: Респ.межвед.сб., 1984, вып. 8.

24. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова – М. : Просвещение, 1988 – 125 с.

25. Філософія в запитаннях і відповідях Качуровський М.О., Тарєлкін, Цикін В. О. Сумы. – 2008 – 288 с.

26. Філософія: навчальний посібник/І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін. – К. : Вікар,1997. – 584 с.

27. Філософський словник /За ред. В. І. Шинкарука. – 2. вид. І доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

28. Шамова Т. І. Активизация учения школьников / Т. І. Шамова – М. : Педагогика,1982. – 208 с.

29. Якиманская И. С. Формирование интеллектуальных учений и навыков в процес се производственного обучения / И. С. Якиманская – М.: Вища школа. –1979. – 88 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Биденко. Понятие «когнитивные умения» в контексте лингвистического образования.

В статье раскрыто содержание понятия «когнитивные умения» в аспекте лингвистического образования. Рассмотрены различные подходы к трактованию дефиниции, выделены основные виды лингвокогнитивных умений, которые помогут преподавателю целенаправлено формировать названый тип умений в системе высшего образования.

***Ключевые слова**: познавательная деятельность, познание, умения и навыки, лингвокогнитивные умения, учебный процесс, лингвистическое образование*

SUMMARY

L. Bidenko. The cognitions abilities in aspect of linguistic of education.

The article deals with the content of the cognitions abilities in aspect of linguistic of education. In it various approaches of interpretation of the given definition are considered, principal views of linguistic cognitions abilities which will help the teacher to generate the given type of abilities in higher educational system.

Keywords: knowledge, linguistic cognitions abilities, skills, educational process, Linguistic of education

УДК [378.147:371.13]:009

О. В. Єгорова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ДОСВІДУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ

У статті розглядаються форми, засоби, методи й прийоми роботи, за яких відбувається формування і розвиток досвіду дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземної (англійської) мови. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначається поняття досвіду дослідницької діяльності, розкриваються критерії розподілу студентів за групами сформованості в них такого досвіду.

***Ключові слова**: науково-дослідна робота; студенти; вищий навчальний заклад; досвід дослідницької діяльності; вивчення іноземної (англійської) мови; майбутні фахівці; професійна підготовка; самостійна аудиторна і позааудиторна робота.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги щодо рівня професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах на перший план висувають потреби формування самостійної, активної, творчої, здатної критично мислити особистості майбутнього фахівця. Особливого значення при цьому набуває науково-дослідницька робота студентів, що є системоутворюючим чинником, завдяки якому у них формуються активно особистісне ставлення до учіння та самостійної професіональної діяльності, професійні ціннісні орієнтації [1, 19], потреби і мотиви самоосвіти, створюються умови для самореалізації. Саме тому так необхідно сформувати у майбутніх фахівців досвід такої діяльності, завдяки якому вони набудуть умінь оптимально планувати свою роботу, працювати систематично, знаходити та відстоювати власний погляд на проблему, працювати у колективі [2, 3].

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення досягнень педагогічної теорії та практики свідчить про те, що проблема досвіду дослідницької діяльності знайшла певне відображення у літературі. Аналіз наукових праць В. Андреєва, О. Лактіонова, А. Лукашенка, І. Лялюк та інших дозволяє зробити висновок – досвід дослідницької діяльності – це структурно-динамічне утворення, яке є сукупністю уявлень особистості про науково-дослідницьку діяльність, умінь і навичок, що набуваються в її процесі. Завдяки досвіду дослідницької діяльності науково-дослідна робота майбутнього фахівця, за І. Лялюк, набуває особливих, специфічних рис, відбувається осмислення та перегляд особистісної історії, змінюється емоційно-ціннісне ставлення до діяльності [3, 13]. Разом із тим, практично

не розкрито форми, засоби, методи й прийоми роботи, умови за яких ефективно відбувається формування і розвиток досвіду дослідницької діяльності на прикладі різних академічних дисциплін.

Мета статті – розкриття форм, засобів, методів й прийомів роботи з формування і розвитку досвіду дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів при вивченні іноземної (англійської) мови.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз педагогічної літератури та досвід роботи автора, студенти-першокурсники вступають до вищого навчального закладу, маючи різний рівень сформованості досвіду дослідницької діяльності. Тому для якісної роботи з формування і розвитку досвіду необхідним виявляється розподіл студентів по групах за рівнями його сформованості. З цією метою студентам факультету іноземної філології вже на першому занятті пропонуємо автентичний текст англійською мовою за профілем навчального закладу (наприклад, [4]). Завданням студентів було виокремити головну й другорядну інформацію, визначити головну ідею, основні положення, стисло й чітко їх сформулювати, пояснити способи та прийоми основних положень, оформити їх у вигляді таблиці. Результати виконання завдання виявились для студентів несподіваними, лише декілька студентів впоралися з завданням, більшість же була не в змозі самостійно здійснити аналіз тексту й виконати дії, що передбачалися завданням.

Після виконання завдання й спостереження розподіляємо студентів на 3 підгрупи згідно з критеріями досвіду дослідної роботи, що були визначені у праці О. Кукліної [5, 137 – 140].

Так, першу підгрупу (НД) складають студенти, що мають неповні знання про науково-дослідну роботу; низький рівень дослідницьких умінь; виявляють негативне або байдуже ставлення до науково-дослідної роботи, не усвідомлюють її професійну значущість й не докладають вольових зусиль при зіткненні з труднощами (могли припинити виконання роботи); знають лише одиничні методи й прийоми дослідницької діяльності, але не вміють застосовувати їх на практиці; самоконтроль розвитку дослідної роботи у таких студентів відсутній.

Студенти другої підгрупи (МД) мають сформоване ціннісне ставлення до науково-дослідної роботи; володіють дослідницькими вміннями на середньому рівні; при виконанні завдання протягом довгого часу

зберігають високу працездатність, але іноді відступають через труднощі. Прогалини у дослідницькій діяльності виявляються за допомогою викладача, але усуваються самостійно.

У третю підгрупу (Д) включаємо студентів, які демонструють наявність повних знань про усі види науково-дослідної роботи; високий рівень дослідницьких умінь; сформовану потребу та усвідомлення професійного й соціального значення науково-дослідної роботи, труднощі у процесі роботи виявляються стимулом для їх подолання; знають й успішно користуються методами й прийомами дослідницької діяльності; проявляють інтерес та ініціативу до складних видів діяльності; виконують додаткові завдання; виявляють бажання брати участь у тих формах науково-дослідної роботи, що проводяться у позанавчальний час (конференції, наукові гуртки).

Після розподілу студентів на підгрупи головною метою постає сприяння актуалізації індивідуального досвіду виконання науково-дослідної роботи тих студентів, які мають такий досвід (підгрупа Д), сформувати досвід виконання науково-дослідної роботи у студентів, що не мають такого (підгрупа НД), та розширити досвід виконання науково-дослідної роботи у студентів, що мають його недостатній рівень для якісної та ефективної науково-дослідної роботи з іноземної мови (підгрупа МД).

Робота з різними підгрупами студентів (Д, НД, МД) передбачає чотири моделі: лінійну (з кожною підгрупою по черзі), мозаїчну (включення у діяльність певної підгрупи в залежності від навчальної задачі), активно рольову (підключення студентів з високим рівнем індивідуального досвіду виконання науково-дослідної роботи з метою підключення решти студентів) й комплексну (сполучення усіх запропонованих варіантів). Така організація роботи з різними підгрупами студентів на практичних заняттях, при підготовці до семінарських занять, виконанні науково-дослідних робіт забезпечує включення кожного студента у пізнавальну діяльність.

Розглянемо детальніше загальні прийоми та форми роботи зі студентами як на практичних заняттях з англійської мови, так і під час виконання науково-дослідних робіт з дисципліни:

1. Виконання навчальних завдань різного рівня складності. Диференціація навчальних завдань (пізнавальних, проблемних, дослідницьких, творчих) та їх поступове ускладнення дозволяє створити

необхідні умови для поступового й якісного формування дослідницьких й рефлексивних умінь студентів, розвитку їхньої пізнавальної активності, підвищення навчальної мотивації й мотивації до науково-дослідної роботи. Адже будь-яка трудність, з якою стикається студент має бути посильною, тільки в такому разі вона виявляє стимулюючий ефект, дозволяє отримувати позитивні результати.

2. Виконання навчально-дослідницьких завдань, основними вимогами до яких є те, що вони повинні бути різного ступеня складності; відображати специфіку дисципліни, (у даному випадку – англійської мови) на якій застосовуються; передбачати різний рівень творчості студентів у процесі їх виконання.

З метою актуалізації індивідуального досвіду використовуємо спеціальні завдання професійної спрямованості, що будуються таким чином, щоб завдяки забезпеченню їхнього послідовного ускладнення сприяти підвищенню ступеня самостійності студентів у процесі їх виконання. Для успішного виконання таких завдань студенти повинні актуалізувати свої дослідницькі вміння, проявляти пізнавальну активність, ініціативу та самостійність.

Зазначимо, що хоча вищеперераховані прийоми застосовуються для всіх студентів певної академічної групи, варто намагатися забезпечити диференціальний підхід до студентів підгруп Д, МД та НД. Згідно з цим, робота студентів, які мали індивідуальний досвід виконання науково-дослідної роботи, організовується таким чином, щоб надати можливість для розкриття їхнього потенціалу та створити умови для розвитку пізнавальної активності. Цьому сприяє:

- Індивідуальні завдання більшої складності. Якщо студенти підгрупи НД на початку виконання кожного завдання озброюються розробленим алгоритмом дій його виконання, то спочатку студенти підгрупи Д не одержують таких підказок, а пізніше активно включаються у розробку завдань для студентів підгрупи НД й МД. На заключному етапі одним із завдань є проведення мікродослідження, у процесі якого пропонується розробити матеріал з теоретичного ознайомлення та вправи для практичного відпрацювання певного дослідницького вміння на матеріалі автентичних текстів англійською мовою. Окрім цього, завданням може бути впровадження роботи на навчальному занятті, аналіз одержаних результатів

та написання висновків. Впровадження такої роботи у навчальне заняття займає від 10 до 15 хвилин. Строками підготовки такого мікродослідження можуть бути 2 – 3 тижні, а об'єм не повинен перевищувати 10 аркушів. У процесі виконання такої роботи студенти демонструють вміння висувати гіпотезу, робити висновки, відбирати й аналізувати матеріал, дотримуючись основних етапів проведення дослідження. Значний інтерес викликає розробка вправ та їх впровадження в групі, а також те, що студенти мають можливість виступати у ролі викладачів.

- Надання можливості студентам виступати у ролі консультантів. Студентам пропонується об'єднуватись у групи Д+НД та консультувати товаришів у процесі виконання навчально-дослідницьких завдань, при тезуванні, анотуванні й реферуванні матеріалу з тематики курсу.
- Виконання індивідуально-творчих завдань.
- Нагородження найбільш активних студентів. Студентам, що активно працюють за всіма видами завдань, розробляють й впроваджують на заняттях мікродослідження, пропонуємо взяти участь у читаннях кафедр, предметних конкурсах й олімпіадах, науково-практичних конференціях університету. Це може відбуватися як у формі підготовки тез, так і у формі виступу з доповіддю. За успіх у науково-дослідній роботі з англійської мови студенти звільняються від складання заліку або отримують додаткові бали.
- Розробка й формулювання тем науково-дослідних робіт з тематики курсу. Робота такого типу спрямована на те, щоб сприяти узагальненню студентами власного індивідуального досвіду виконання науково-дослідної роботи, зміцненню у студентів пізнавального й професійного інтересів, формуванню готовності (теоретичної, практичної, психологічної) до творчого виконання дослідницьких завдань, формуванню у студентських групах дружніх стосунків, розвитку їхньої пізнавальної активності.

Одним із видів ефективних видів роботи в академічних групах є робота в парах. Створюємо різні пари студентів (Д + МД; МД + НД та Д + НД), склад яких постійно змінюємо. Необхідно зазначити, що найбільш високі результати показує робота пар Д + НД, яка організується на рівні допомоги (однобічний характер), так і на рівні взаємодопомоги (двобічний характер). Способами організації такої роботи на заняттях можуть бути: консультування та взаємоконсультування студентів, парне реферування, рецензування текстів, творчих робіт, що пов'язане з порадами, корективами, активними

пошуками головного, вирішення проблемних ситуацій, ділова гра.

Нами також організується парне виконання студентами домашньої навчальної роботи, а також виконання науково-дослідної роботи, що містить: підготовку виступів, доповідей на семінарських заняттях, написання рефератів, підготовку до участі студентів у конференціях.

За таких форм роботи у студентів, які мають індивідуальний досвід виконання науково-дослідної роботи, з'являється новий стимул – стимул відповідальності, що позитивно впливає на характер їхньої навчально-пізнавальної діяльності, на розвиток пізнавальної активності й ініціативи.

Для домашніх завдань з дисципліни «Іноземна мова» студентам пропонуємо також різні завдання пошукового характеру, виконання яких сприятиме формуванню у них дослідницьких, комунікативних умінь, розвитку їхніх гуманітарних здібностей. Такими завданнями можуть бути, наприклад: зробити огляд та аналіз літературознавчих творів іноземною мовою на лексичному, граматичному, логіко-семантичному й комунікативному рівнях; розкрити художнє значення й онтологічний сенс, представлений у творі; схарактеризувати світогляд й художній метод окремих авторів літературознавчих творів; виокремити структурні компоненти, що конституюють постать автора у творі, зробити їхню детальну характеристику; визначити у творі лексико-семантичні групи і таке інше. Після чого в академічній групі проводимо дискусійне обговорення за творами.

Загалом, зазначимо, що у процесі навчання іноземній (англійській) мові приділяємо особливу увагу забезпеченню співпраці студентів й викладача під час організації самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів академічних груп, оскільки при такій співпраці оволодіння новим та актуалізація наявного досвіду дослідницької діяльності постає спільною метою викладача й студентів, що розкриває можливості для професійного й морального самовдосконалення студентів, розвитку їхньої пізнавальної активності.

Висновки. Отже, описані вище форми, засоби, методи й прийоми організації навчально-пізнавальної, самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів сприяють формуванню і розвиткові досвіду дослідницької діяльності студентів, який є одним із чинників професійної підготовки студента вищого навчального закладу, від сформованості якого залежить розвиток пізнавальних процесів, усвідомлення дослідницької

діяльності для майбутньої професії, виховання потреби використання та позитивного перетворення власного й чужого досвіду пізнавальної і творчої діяльності та вибір індивідуальних стратегій виконання науково-дослідної роботи. Вищезазначене дає можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему формування і розвитку досвіду дослідницької діяльності студентів не тільки у процесі виконання ними науково-дослідної роботи, але й під час практичних занять в аудиторії. До перспективних напрямів подальшого розв'язання означеної проблеми відносимо пошуки важелів формування і розвитку досвіду в позанавчальних формах науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфремов С. В. Визначення поняття «науково-дослідна робота студентів» / С. В. Єфремов // Матеріали наук. конф. викладачів та аспірантів кафедри загальної педагогіки 15 – 17 травня 2007 р. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – С. 19 – 20.

2. Білостоцька О. В. Виховний потенціал науково-дослідницької роботи студентів / О. В. Білостоцька // Матеріали наук. конф. викладачів та аспірантів кафедри загальної педагогіки 15 – 17 травня 2007 р. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – С. 2 – 3.

3. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Лялюк. – К., 2002. – 20 с.

4. Communicative Language Teaching [Електроний ресурс] – Режим доступу: http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/communicative_language_teaching.htm.

5. Куклина Е. Н. Проблемно-рефлексивный подход к построению процесса формирования опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Н. Куклина. – Сочи, 2004. – 233 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Егорова. Формирование и развитие опыта исследовательской деятельности студентов при изучении иностранного (английского) языка.

В статье рассматриваются формы, средства, методы и приемы работы, при которых происходит формирование и развитие опыта исследовательской деятельности студентов вузов в процессе изучения иностранного (английского) языка. На основе анализа психолого-педагогической литературы определяется понятие опыта исследовательской деятельности, раскрываются критерии распределения студентов по группам сформированности у них такого опыта.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа; студенты; высшее учебное заведение; опыт исследовательской деятельности; изучение иностранного (английского) языка; будущие специалисты; профессиональная подготовка; самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа*.

SUMMARY

O. Yegorova. Formation and development of the students' research experience when studying foreign (English) language.

The article deals with forms, means, methods and techniques which involve the formation and development of the research experience of university students in the process

of learning a foreign (English) language. Based on the analysis of psychological-pedagogical literature the concept of the research experience is defined, the criteria of students' allocation into groups according to the level of their research experience are described.

Key words: scientific-research work; students; higher educational establishment; research experience; studying foreign (English) language; future specialists; occupational training; individual curricular and extracurricular work.

УДК 37.018 = 11

Т. М. Корж
Севастопольський міський
гуманітарний університет

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ АНОТУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті на основі змістовних і лінгводидактичних характеристик анотацій визначені критерії оцінювання навчальних анотацій, що надають об'єктивну основу для оцінювання смислових і структурних параметрів навчальних анотацій, глибину розуміння професійно орієнтованих текстів, а також предметну компетенцію студентів немовних ВНЗ.

***Ключові слова**: навчальна анотація, повнота розуміння первинного тексту, наявність другорядної інформації, наявність змістових перекручень, привнесення особистісної інформації, обсяг висловлювання, рівень компресії, зв'язність, мовна коректність.*

Постановка проблеми. Період навчання у вищій школі – це не тільки час набуття професійних знань, навичок та вмінь, а й формування в студентів наукового мислення та якостей, необхідних їм як майбутнім фахівцям. Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні, висока конкуренція на ринках праці ставлять фахівця в умови постійної загальноосвітньої та спеціальної підготовки й перетворення здобуття освіти в процес, що триває все життя. Звідси інтерес у сучасної методики навчання іноземних мов до організації активної діяльності самих студентів у засвоєнні нових знань та умінь, залучення їх до планування своєї навчальної діяльності, засвоєння ефективних стратегій навчання і, зрештою, формування власного когнітивного стилю.

Дисципліна «Іноземна мова» має забезпечити фахівцеві доступ до зарубіжних джерел інформації, без чого в наш час неможлива не тільки будь-яка дослідницька діяльність, але в багатьох випадках і суто практична. Гнучкою стратегією, що допомагає фахівцеві прилучитися до новітніх джерел інформації, розвинути та поглибити навички і уміння розуміння професійно орієнтованих текстів і викладу їх короткого змісту у письмовій

або усній формах, є анотування, під яким ми розуміємо передачу основних думок першоджерела у вигляді зв'язного письмового або усного тексту, заснованого на виділенні макроструктури первинного тексту. Результатом анотування є анотація – один з основних видів вторинних текстів, що відображає опрацьований матеріал першоджерела в стислому вигляді.

Аналіз актуальних досліджень. Уміння скласти анотацію – одна з вимог, передбачених Програмою з англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes) [4] для рівнів B1 і B2 (незалежний користувач), освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців, а також Програмою ВАК України для аспірантів і здобувачів [5], згідно з якою навчання анотування і реферування рідною та іноземною мовами має бути спрямовано на вироблення навичок та умінь оформлення одержаної інформації. Рекомендації Ради Європи також передбачають досягнення випускниками ВНЗ рівень Vantage Professional (B2), у межах якого необхідно сформувати навички та уміння вилучення інформації, ідей і точок зору з вузькоспеціальних джерел у межах своєї сфери.

З 2007 року вміння анотування було включено до програми Всеукраїнської олімпіади з англійської мови для студентів немовних вищих навчальних закладів.

Наш власний досвід роботи як члена журі олімпіади у м. Дніпродзержинську в 2008 р. свідчить про нерозв'язання проблеми оцінювання анотацій студентів. Певна увага була надана мовній та кількісній сторонам (лексичний запас, граматична коректність, орфографія, об'єм, уміння інтерпретувати інформацію). Змістовні параметрі були повністю вилучені з критеріїв оцінювання. Тому необхідність розробки критеріїв оцінки анотації було відзначено усіма викладачами, які брали участь у роботі олімпіади, та членами журі. Усі вищезгадані чинники й визначили актуальність зазначеної проблеми.

Мета статті – визначити основні змістовні та лінгводідактичні характеристики навчальних анотацій і на їх основі розробити систему оцінювання анотацій.

Виклад основного матеріалу. Під навчальною анотацією ми розуміємо письмове висловлення у формі зв'язного вторинного тексту, що відображає основний зміст первинного тексту та сприяє розвитку умінь зрілого читання й письма. Навчальне анотування – це стратегія, що

скерована на формування навичок та умінь з'ясування й відтворення основного змісту тексту в формі зв'язного письмового висловлювання засобами іноземної мови.

На основі аналізу наукових анотації до автентичних англомовних статей, а також враховуючи жанроформувальні характеристики анотації (цільове призначення, повнота передачі змісту первинного тексту, зв'язність, обсяг, оціночна основа), ми виділили такі критерії оцінки навчальних анотацій:

- повнота розуміння первинного тексту;
- наявність другорядної інформації;
- наявність змістових перекручень;
- привнесення особистісної інформації;
- обсяг висловлювання;
- рівень компресії;
- зв'язність;
- мовна коректність.

Ці критерії охоплюють як змістові, так і мовні параметри навчальних анотацій. Змістові характеристики: наявність основної інформації тексту, що відображає повноту розуміння тексту, наявність змістових перекручень та привнесення особистісної інформації. ***Повноту розуміння*** тексту, згідно з О. І. Цибіною [9, 11], Н. В. Чепелевою [10, 37] та іншими дослідниками, ми розглядаємо як кількісну міру інформації, вилучену читачем з тексту, що передбачає адекватне засвоєння всіх як теоретичних, так і фактологічних положень. На відміну від неї, якісна характеристика розуміння, тобто його глибина є «інтерпретаційною категорією та розкриває змістову неоднозначність тексту, його змістову багатоплановість [1, 5]». Оскільки науковий текст орієнтований на однозначність і точність інтерпретації, то за ключову характеристику ми прийняли саме повноту розуміння. У нашому дослідженні повнота розуміння показує кількість ключових фрагментів (КФ), що студенти виділили з первинного тексту. КФ – це «опорний пункт», що може складатися з одного або більше ключових слів (КС). КС є «повнозначними лексичними одиницями тексту, що концентровано представляють його основний зміст і найчастіше трапляються в тексті [2, 10]». Практично це здійснення редукції, згортання на змістовому рівні, концентрація змісту. КФ є виразником певної частини загального змісту та

утворюють «комунікативний блок» (КБ), під яким, (за Я. М. Колкером [6, 20]), розуміємо функціональну одиницю письмового висловлювання, у якій прямо або опосередковано характеризується об'єкт висловлення і яка відповідає кожному окремому етапу реалізації задуму цього висловлення, передаючи хід розвитку думки того, хто пише на різних рівнях її деталізації, і тим самим відображаючи ієрархію ознак об'єкта висловлювання, і яка у внутрішньому мовленні стискається в концепт, змістовий згусток усього текстового відрізка. Концепт зберігається в довготривалій пам'яті і за необхідності може бути розгорнутий у мовленні. Під час розгортання знов породжуваний текст, швидше за все, буде подібний зрозумілому, і слова його можуть не збігатися буквально зі сприйнятим, проте зміст цього подібного тексту буде адекватний лексичному інтегралу одержаного висловлювання.

КФ можна визначити або методом експертів (звернувшись до фахівців у конкретній галузі), або скористатися розробленою нами методикою функціональних типів текстів [7].

У ході тестування повнота розуміння тексту обчислювалася за формулою [8]:

N_i / $N_{0,}$

де N_i – кількість вилучених фактів студентом,

N_0 – кількість фактів у контрольному тексті.

Використання ***другорядної інформації*** замість головної безпосередньо пов'язане з концептуальним опрацюванням прочитаного й формуванням концептів фахових текстів. Розуміння, передусім, залежить від внутрішніх, ментальних механізмів перероблення інформації, від здатності опрацьовувати інформацію на концептуальному рівні, а не від знання й розуміння слів. Ефективність концептуального перероблення в засвоєнні знаннь і в роботі пам'яті, за Дж. Лакоффом [11], залежить від загальної структури концептуальної системи й від того, що означають концепти та наскільки вони сформовані.

Під ***перекрученням змісту*** ми розуміли наявність в анотаціях тієї технічної інформації, що не містилася в первинному тексті, тобто неприйняття до уваги заголовка тексту, який визначає і вводить основну тему тексту.

Привнесення особистісної інформації виявлялося в міркуваннях типу «здається», «ми можемо знати» та ін. У текстах об’єктивно-інформативного типу, до якого належать наукові та навчальні анотації, оцінювальна основа

представлена імпліцитно, оскільки основна мета породження вторинних текстів полягає в точному відтворенні об’єктивної інформації початкового тексту. Оскільки оцінювальний характер навчальної анотації виявляється в критичному переосмисленні студентами змісту тексту, його узагальненні при відсутності особових коментарів й оцінок, то наявність особових оцінок і коментарів не є позитивною рисою навчальних анотації.

Мовними характеристиками є об'ємні параметри (кількість речень), стислість поданої інформації, логічність і зв'язність, лексико-граматична коректність. Об'ємні характеристики анотації безпосередньо зв'язані та залежать від умінь компресувати одержану інформацію. Як показав аналіз 525 наукових анотацій до статей у журналах «ABB Review», «Siemens» та «Nuclear Science», структурними елементами мови, що допомагають ***компресувати***, стягувати інформацію, є: складнопідрядні речення, дієприкметники теперішнього часу, дієприкметники минулого часу, герундій, інфінітив й інфінітивні конструкції, іменники у атрибутивній функції. При цьому ***об'єм*** анотації не перевищує 4 – 7 речень.

Засоби когезії, що додають ***зв'язність*** і ***логічність*** вислову в науковій анотації, представлені різними сполучниками, сполучними словами, прислівниками та прийменниками, зокрема: *but, and, nonetheless, which, while, until, because of, such as, before, without, also, even if, even now, at the beginning, by the end, nowadays etc.* Відсутність зв'язності між частинами складного речення виявляється в невмінні зіставляти набуті фрагменти інформації, встановлюючи каузативні, темпоральні, просторові, атрибутивні та інші зв’язки між ними, а також у невикористанні сполучних елементів між реченнями: вставних і службових слів, що забезпечують перехід до нової інформації та зумовлюють логіку оповідання, тобто відсутність когезії, яку О. М. Вербицька [3] визначає як сукупність латентних і зовнішніх видів текстового зв'язку, що виражає взаємозалежність і взаємозумовленість елементів тексту. ***Мовна коректність*** є найбільш прозорим критерієм і оцінюється на підставі лексико-граматичних помилок.

Виділивши ті критерії, за якими можна об'єктивно оцінити рівень сформованості навичок і умінь писати анотації до професійних текстів, можна запропонувати таку схему оцінки студентських анотацій в межах кредитно-модульної системи.

За критерієм «повнота розуміння» максимально можливий бал буде

1. Решта смислових критеріїв оцінюється від 0 до 1 балу залежно від наявності або відсутності оцінюваного параметра.

Структурні характеристики оцінюються від 0 до 0,5 балів. Лексико-граматичну коректність можна оцінювати за п'яти бальною шкалою. Таким чином, студент може одержати за написання анотації максимально 10 балів. І далі, залежно від тієї шкали кредитно-модульної системи, що користується конкретний ВНЗ, можна використовувати будь-який коефіцієнт (наприклад 0,1, і тоді анотація оцінюється максимально в 1 бал) і оцінити згідно з визначеною шкалою. Наочно дану систему оцінювання можна представити в такому вигляді:

Розподіл балів за критеріями оцінювання навчальних анотацій

Критерії оцінювання	Кількість балів	Максимальна кількість балів
Повнота розуміння первинного тексту	0-1	1
Наявність другорядної інформації	0-1	1
Наявність змістових перекручень	0-1	1
Привнесення особистісної інформації	0-1	0,5
Обсяг висловлювання	0-0,5	0,5
Рівень компресії	0-0,5	0,5
Зв'язність	0-0,5	0,5
Мовна коректність	2-5	5
		10 х (0,1)

Висновки. Отже, виділені нами критерії оцінювання навчальних анотацій дають викладачеві об'єктивну основу для оцінювання не тільки зовнішніх (мовних і стилістичних) характеристик навчальних анотацій, складених студентами, але й глибину розуміння професійних текстів, а отже, і рівень сформованості предметної компетенції студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валуйская О. Р. Глубина текста как лингвистическая категория (на материале англ. языка) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / О. Р. Валуйская. – Волгоград, 2002. –21 с.

2. Вейзе А. А. Обучение аннотированию и реферированию / А. А. Вейзе // Проблемы текстуальной лингвистики. – Киев : «Вища школа», 1983. – С. 157 – 164.

3. Вербицкая О. М. Текстообразующий потенциал когезии в структурно – смысловой организации текста (на материале текстов произведений англоязычных авторов) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / О. М. Вербицкая. – Иркутск, 2001. – 16 с.

4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторов : [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвит, 2005. – 119 с.

5. Програма курсу для підготовки аспірантів і здобувачів наукового ступеня до

кандидатського іспиту з іноземної мови // Від аспіранта – до академіка : зб. законодавч. і нормат. матер. з питань наукової діяльності, атестац. наук. працівн. / [Укладач Ю. І. Цеков]. – К. : Ред. «Бюл. Вищої атестат. коміс. України» : Вид-во «Толока», 2006. – С. 39 – 49.

6. Колкер Я. М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мысли на иностранном языке / английский язык, языковой вуз : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Я. М. Колкер.– М., 1975. – 39 с.

7. Корж Т. М. Методика анотування професійно-орієнтованих текстів з використанням текстової матриці / Т. М. Корж // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як: міжнар. наук. конф., 14 – 15 мая, 2004 г. : тези допов. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2004. – С. 84 – 85.

8. Краснянская Е. Н. Использование комплексов лексических упражнений для обучения чтению текстов по специальности на третьем этапе (на материале англ. языка в военном инженерном вузе) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения : германские языки» / Е. Н. Краснянская. – К., 1985. – 23 с.

9. Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе : английский язык: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. Наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / О. И. Цибина. – М., 2000. – 20 с.

10. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелева. – Київ: «Либідь», 1990. – 98 с.

15. 11. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things : What categories reveal about the mind / G. Lakoff. – Chicago; L. : U. of Chicago, 1987. – xvii, 614 p.

РЕЗЮМЕ

Т. Н. Корж. Критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений аннотирования у студентов неязыковых высших учебных заведений.

В статье на основе содержательных и лингводидактических характеристик аннотаций определены критерии оценивания учебных аннотаций, предоставляющие объективную основу для оценивания смысловых и структурных параметров учебных аннотаций, глубину понимания профессионально-ориентированных текстов, а также предметную компетенцию студентов неязыковых ВУЗов.

***Ключевые слова**: учебная аннотация, полнота понимания текста, наличие второстепенной информации, наличие смысловых искажений, привнесение личностной информации, объем высказывания, уровень компрессии, связность, языковая корректность.*

SUMMARY

T. Korzh. The criteria of estimation of summarizing skills of non-linguistic students.

On the base of semantic and lingvodidactic characteristics of authentic summaries the criteria of estimation of inner and outer parameters of instructional summaries as well as the depth of understanding of professional texts and a level of professional competence of non-linguistic students are determined.

Key words: instructional summary, completness of text understanding, secondary information, meaning distortion, personal information, the number of sentences, level of compression, cohesion, language correctness.

УДК 372.881

Н. В. Крюкова
Севастопольський міський
гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯФОНЕТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано характерні особливості навчання фонетики в процесі викладання німецької мови. Особливу увагу приділено поглибленню практичної спрямованості на заняттях з фонетики в Севастопольському міському гуманітарному університеті. Розглянуто низку артикуляційних вправ, які застосовано на заняттях, а також підкреслено вагоме значення самостійної та індивідуальної роботи студентів у межах упровадження принципів Болонської системи в навчання.

***Ключові слова**: викладання фонетики, артикуляція, вправи з артикуляції, фонематична правильність мовлення, фонетична навичка, акцентування, інтонація, синтагматичний наголос, логічний наголос.*

Мета статті – визначити особливості викладання фонетики під час навчання німецької мови. Об'єктом дослідження є методичні прийоми навчання фонетики. Предмет дослідження – методика викладання фонетики в процесі викладання навчальної дисципліни «Друга іноземна мова (німецька)». Матеріалом для дослідження є спосіб навчання даного аспекту (практичної фонетики німецької мови) в Севастопольському міському гуманітарному університеті. **Аналіз сучасних досліджень** дає змогу стверджувати, що цій проблемі в сучасній методичній літературі приділяється, на жаль, мало уваги, проте не можна заперечувати її актуальність, оскільки достатній рівень сформованості фонетичних навичок є умовою успішної комунікації. Необхідно відзначити методичні вказівки Є. І. Пассова з цього питання [3], проте вони стосуються викладання німецької мови в середній школі. Є. І. Пассов зазначає, що робота над правильністю вимови іншомовних звуків – одне з основних завдань початкового етапу. Проте вчитель, відпрацьовуючи необхідну мовну одиницю, спирається на імітаційні здібності учнів. Він може давати деякі інструкції, здебільшого профілактичного характеру, але опис звуків та їх артикуляції не проводиться. Досить детально ця проблема висвітлена в статті Л. І. Хицко [4]. Методичні вказівки цього автора стосуються викладання фонетики у вищому навчальному закладі. Автор статті спирається на власний досвід викладання цього предмета.

Виклад основного матеріалу. Специфіка курсу фонетики визначається конкретними цілями. Глобальною метою фонетичного курсу

є розвиток навичок усного мовлення. Звуки мови визначають значення слова й морфологічні форми, впливають на синтаксичні структури та стилі мови. Тому однією з найважливіших передумов спілкування є формування слуховимовних навичок, тобто здатності правильно асоціювати звук з відповідним значенням і продукувати, у свою чергу, звуки відповідно до значення. Значення слуховимовних навичок для мовної діяльності в їх основних різновидах є безсумнівним. Порушення фонематичної правильності мови (мається на увазі смислорозрізнювальна функція фонем), її неправильне інтонаційне оформлення мовцем не забезпечує зворотного зв`язку. Причиною зміни значення є також неправильне розчленовування фрази. Мовець успішно здійснює комунікацію, якщо його мовлення артикуляційно й інтонаційно виконує своє комунікативне призначення й забезпечує порозуміння між співрозмовниками. Для досягнення цієї мети студенти повинні не лише вивчити стандартну вимову, але й засвоїти основні принципи мовної культури (Sprechkultur).

У той час, як діти легко імітують (3 роки – це оптимальний вік тренування фонетичних навичок) і дуже швидко засвоюють особливості звукової будови мови та інтонацію, дорослі під час вивчення іноземної мови спираються на аналіз і теоретичні знання. Це принципово важливо, оскільки недостатній аналіз і неврахування теоретичних засад спричиняють порушення методики навчання для дорослих.

Навчати іноземної мови та її фонетичної структури, ігноруючи основоположні знання, неможливо. Роз'яснення допомагає студентові зрозуміти суть фонетичних явищ, запам'ятати їх структурні особливості та важливі фонетичні ознаки, засвоїти динаміку артикуляції. Студенти повинні досягати мети, вивчаючи правила, слухаючи й імітуючи аудіозаписи (фонограми). При цьому вимова повинна постійно контролюватися як викладачем, так і самим студентом.

У програмі вищої школи наголошено, що одним із провідних завдань є засвоєння студентами нормативної (автентичної) вимови, тобто вимовної норми – стандарту.

Безперечно, навчання вимови в цілому підпорядковано розвитку мовної діяльності. Проте не завжди зрозуміло, чи варто сконцентровувати роботу над вимовою на початковому етапі або поступово вдосконалювати навички протягом усього періоду навчання. Певний етап засвідчив, що

перший варіант є найбільш прийнятним. Відображенням цієї точки зору стала поява так званих «ввідних фонетичних курсів». Проте такий підхід мав низку істотних недоліків. По-перше, будучи первинним завданням, вироблення вимови на початковому етапі перешкоджало формуванню навичок, як наслідок – умінь практичного користування мовою, оскільки, зважаючи на малу кількість часу, можливість роботи в цьому напрямку різко скорочувалася. По-друге, на основному й завершальному етапах навчання робота над вимовою припинялася, оскільки вважалося, що навички сформовано на початковому етапі; хоча саме цей тип навичок можна вважати найбільш підвладним деавтоматизації. На сучасному етапі методисти вважають, що робота над удосконаленням вимови повинна проводитися протягом усього навчального процесу, хоча мета цієї роботи та її характер змінювалися на різних етапах.

Безумовно, на заняттях необхідно приділяти увагу живій комунікації – ситуативність, міжлюдські стосунки, соціально-психологічний аспект, жести, міміка мовних партнерів. Проте не можна при цьому забувати про виховання мовної культури, бо лише тоді мова стане засобом комунікації, адже під час здійснення мовної комунікації структурно-аналітичні і комунікативно-психологічні аспекти утворюють єдине ціле.

Це особливо важливо під час навчання іноземної (у тому числі німецької мови) за інтенсивною методикою, де аспекти навчання є єдиним цілим.

Навчання фонетики передбачає враховування таких чинників, як чіткість мови, правильне дихання, повнота голосу, логічне розчленовування мови, що полегшують процес комунікації.

На занятті з німецької мови вдосконалення мовної техніки і вивчення вимови мають важливе значення, оскільки засвоєння фонетичних засобів є вирішенням комунікативних завдань.

Особливо важливі три аспекти, що забезпечують активність роботи мовного апарату:

- робота над чіткістю (виразністю) мови;
- робота над диханням;
- робота над голосом.

Під чіткістю (виразністю) мови розуміють нормативне, чітко артикульоване мовлення, тобто кожен голосний і приголосний звук

необхідно вимовити фонетично коректно. Для досягнення цієї мети необхідно, з одного боку, тренувати органи артикуляції, а з другого – студент повинен уміти свідомо керувати своїми органами артикуляції. Для цього виділено два типи вправ:

1. *Вправи для тренування органів артикуляції*:

- тренування рухів нижньої щелепи;
- тренування губної артикуляції (не можна забувати, що губи в німецькій артикуляції активніші, ніж у російській);
- тренування язикової артикуляції, контактне положення язика, рухи вгору, вниз, убік;
- тренування правильного дихання при реченні – поєднання грудного й черевного типів дихання;
- належного звучання голосу досягають, розвиваючи фізичні характеристики голосу – силу й повнозвучність.

Існує низка вправ (для розслаблення, дихання, резонування), які рекомендують використовувати у вводно-корективному фонетичному курсі повною мірою.

2. *Вправи для тренування цілком конкретних рухів артикуляції під час вимови певного звука:*

Артикуляційні вправи

Основа цих вправ – три параметри артикуляції:

- положення нижньої щелепи;
- положення губ;
- положення язика.

Засвоєння кожного з аспектів окремо й поєднання всіх трьох має важливе значення. Роботу необхідно організувати від вимови окремих фонем до вимови складів й акцентних груп. Наприклад:

1. Lesen Sie folgende Silben (**прочитайте такі склади**):

mö mü öp üp öm mön üm mün
pö pü öf üf öp pön üp pün
bö bü öt üt ön bön ün bün
fö fü ön ün öl fön ül fün
wö wü öl ül ös wön üs wün
tö tü ös üs öt tön üt tün

2. Lesen Sie folgende W**ö**rter (**прочитайте такі слова**):

- üben, Übel, Güte, fühlen, führen, grün, prüfen, Süden, Füße, Grüße, müde, blüht, Züge;
- hübsch, Nüsse, müsst, Glück, fünf, füllen, Würze, türkisch, Rücken, Brücke, Küsse;
- günstig üben, Küche lüften, Brüder grüßen, Schüler beglücken, Rückenübung führen;
- Öl, Öde, Öfen, mögen, Möbel, fröhlich, schön, Flöte, Tragödie, hören, französisch;
- Öffnung, östlich, zwölf, Löffel, Köpfe, können, Töchter, Köln, öfters, Löcher;
- köstliche Brötchen, schöne Töchter, böse Köcher, höchstens Können, ölige Stöcke.

3. Lesen und vergleichen Sie (**прочитайте такі слова і порівняйте артикуляцію**):

[y:]	[i:]	[y]	[i]
Tür für spülen lügen fühlen	Tier vier spielen liegen vielen	Brüllen küssen müssen Küste Nüsse	Brillen Kissen Missen Kiste Nisse
[e:]	[ø:]	[ɛ]	[oe]
Lesen Meere Stehst Heer Sehne	lösen Möhre Stößt Hör Söhne	Kellner Mächte Kennen Wärter fällig	Kölner möchte können Wörter völlig

4. H**ö**ren Sie die W**ö**rter und z**ä**hlen die W**ö**rter mit [y] (**прослухайте і визначите кількість слів з коротким** [y]).

5. Schreiben Sie das phonetische Diktat (**напишіть фонетичний диктант**).

Вправи на рівні слова – речення, що особливо важливі для мовлення під час читання/говоріння. Студент повинен правильно акцентувати у слові і реченні та вміти пояснити акцент. При цьому особливе значення має вміння дефінувати комунікативний центр речення й інтонаційні засоби його виділення (інтонація, її компоненти, ділення на синтагми, мелодика, паузація, акцентуація).

Необхідно окремо зупинитися на значенні категорії «акцентування». Ця категорія має вагоме практичне значення у викладанні іноземних мов, адже володіння акцентувальним механізмом (знання засобів реалізації акцентування і вміння правильного їх вживання в мовленні) є важливим як для мовця, так і для реціпієнта. Акцентування дає змогу успішно реалізувати комунікативну стратегію, досягти оптимального комунікативно-прагматичного ефекту, тобто максимальної цілеспрямованої і свідомої дії висловлювання на слухача, що залежить не лише від змісту, але й від форми, від організації мовного акту. Якщо акцентувальний механізм полегшує адекватне декодування інформації слухачем, то знання мікросистеми засобів виділення елементів мови, так званих акцентуаторів, дозволяють мовцеві керувати увагою слухача впродовж усього акту комунікації.

Можна навести такі приклади відповідних завдань:

Intonieren Sie die Sätze. **а**) machen Sie aus einem kleinen Satz einen Größeren. Gebrauchen Sie die in Klammern stehenden Wörter; **в**) denken Sie dabei daran, wo die Satzbetonung liegen wird. (**Проінтонуйте речення**. **а**) **розширте речення**, **використовуючи слова в дужках**. **б**) **визначте синтагматичний**, **логічний та основний наголоси в реченні**)

a) Ich habe viel zu tun. (heute; zu Hause; wirklich);

b) Otto ist um sechs Uhr ins Werk gefahren. Was haben Sie für heute geplant? Ist das Lebensmittelgeschäft weit von hier? Sie ist nicht gekommen, weil sie zu Hause viel zu tun hat.

Вправи на рівні тексту (читання/говоріння). Робота над текстом передбачає такі етапи:

- осмислене читання;
- аналіз;
- тренування.

Основне завдання першого етапу – визначити й висловити головну думку тексту. Завдання другого етапу – поставити головний логічний наголос у кожному реченні й аналіз інтонації.

Мета й завдання третього етапу полягають у:

- у запобіганні помилкам під час вимови звуків і звукосполучень, при цьому особлива увага приділена виділенню типових російськомовних фонетичних помилок (довгота – зімкнення голосних, напруження апарату артикуляції та ін.);

- уникненні аномального напруження при артикуляції;
- коригуванні акцентів у слові, синтагмі, реченні;
- виявленні непотрібних пауз;
- усуненні монотонності читання і читання по слову;
- дотриманні правильної техніки дихання: на початку речення – вдих, неглибокий вдих у паузах між синтагмами, що забезпечує правильне розчленовування речення і тексту;
- усуненні впливу рідної мови на вимову.

Матеріалом для тренування слугують тексти й діалоги, над якими працюють студенти на заняттях з практики усної мови. Такий вибір матеріалу є оптимальним, оскільки тексти вже максимально семантизовані і їх розуміння не створює труднощів.

Під час вивчення іноземної мови важливим є свідоме вживання фонетичних явищ іноземної мови. Перехід від свідомо контрольованих дій до автоматизму – найважливіший етап. Чим частіше явище повторюється, тим швидше розвивається навичка.

У роботі над діалогами передбачено враховування не лише фонетичного аспекту, а й комунікативного. Для ретельного фонетичного тренінгу й розвитку автоматизму мови необхідними є:

– використання лексичного матеріалу в повному обсязі;

– уведення загальновживаних слів і кліше в діалозі;

– характеристика осіб, предметів, дій.

Для усвідомленої імітації доцільно давати студентам матеріал, цінний з точки зору змісту: пісні, афоризми, вірші, прислів'я, приказки. На початковому етапі – скоромовки й приказки, далі – автентичні зразки поетичного слова. Значущими є художні твори або їх фрагменти, засвоєння яких передбачає міжпредметні зв'язки, зокрема з літературою, мистецтвом. Унаслідок чого цінний матеріал не лише збагатить пам'ять студентів вимовними еталонами, але й одночасно сприятиме розширенню загальноосвітнього потенціалу, що зрештою відіграє позитивну роль у розвитку мотивації до навчання.

У зв'язку з упровадженням у навчальний процес елементів європейської системи навчання у світлі Болонського процесу однією з передумов навчання є самостійна робота студента. Для самостійної роботи доцільно запропонувати студентам підготувати швидке читання ряду

текстів, заучування напам'ять у цьому випадку необов'язкове. Інколи текст досить просто відтренувати. Цей вид роботи спрямований на вироблення, по-перше, максимально правильної вимови і, по-друге, його швидкості. Відповідно розрізняють два етапи роботи. На першому етапі текст розучується студентом, унаслідок чого студент отримує оцінку за правильність читання. Лише після цього починається другий етап роботи, спрямований на швидкість читання вже розученого діалогу/вірша/уривка з тексту: від студента вимагається не лише правильна, але і швидка вимова. Студентові визначено час, упродовж якого він має читати вголос відповідний текст, і він тренується або самостійно, або в лінгафонному кабінеті (читає текст уголос за диктором в паузах, чітко обмежених за тривалістю). Студент отримує за читання позитивну оцінку, якщо він укладається у визначений час, зберігаючи при цьому правильну вимову.

Отже, досвід викладання цього предмета дозволяє дійти **висновку** про те, що конкретна мета роботи над вимовою – розвиток навичок ведення дискусії за відповідного фонетичного рівня мови, чого й прагне досягти викладач у процесі навчання. Необхідно зазначити, що перспективи вивчення цієї проблеми полягають у подальшому вдосконаленні системи вправ під час навчання фонетики, дотримуючись при цьому лексичної єдності матеріалів аспектів «Практична фонетика» та «Практика усного й писемного мовлення» в межах викладання дисципліни «Друга іноземна мова (німецька)».

ЛІТЕРАТУРА

1. Акулина Е. В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка / Е. В. Акулина // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 5. – С. 94 – 97.

2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранных языках / И. А. Зимняя. – М. : Высш. шк., 1978. – 236 с.

3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

4. Хицко Л. И. Практическая фонетика немецкого языка / Л. И. Хицко. – М. : Тезаурус, 2002. – 306 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Крюкова. Особенности обучения фонетике в ходе преподавания немецкого языка.

В статье проанализировано характерные особенности обучения фонетике в ходе преподавания немецкого языка. Особое внимание уделеноя углублению практической направленности на занятиях по фонетике в Севастопольском городском гуманитарном университете. Рассмотрен ряд артикуляционных упражнений, применяемых на занятиях, а также подчеркнута значительная роль самостоятельной и индивидуальной работы студентов в рамках внедрения принципов Болонской системы в обучение.

***Ключевые слова**: преподавание фонетики, артикуляция, артикуляционные упражнения, фонематическая правильность речи, фонетический навык, акцентирование, интонация, синтагматическое ударение, логическое ударение.*

SUMMARY

N. Kryukowa. The Peculiarities of teaching phonetics in the course of German language study.

In the article the characteristic features of teaching phonetics are analysed during German language teaching. The special attention is given to deepening of practical orientation during phonetics lessons in Sevastopol municipal humanitarian university. The article presents the number of articulation exercises applied at the lessons, and also the considerable role of self-educational and individual work of students is underlined within the framework of introduction of principles of the Bologna system in teaching.

Key words: teaching of phonetics, articulation, articulation exercises, phonemic correctness of speech, phonetic skill, accenting, intonation, syntagmatic accent, logical accent.

УДК 371.134(025)

Н. В. Мараховська
Маріупольський державний
гуманітарний університет

СТВОРЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПОРТФОЛІО ЯК СПОСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність поняття «акмеологічний портфоліо майбутнього вчителя іноземної мови», розглянуто особливості його створення та застосування в педагогічному процесі ВНЗ як способу формування професійної ідентичності майбутніх вчителів іноземної мови, надано методичні рекомендації щодо його структури та змісту.

***Ключові слова**: акмеологічний портфоліо, професійна ідентичність, майбутні вчителі іноземної мови.*

Постановка проблеми. Глобальні перетворення в світі, входження України до єдиного Європейського освітнього простору передбачають суттєве реформування системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Майже кожен науковець у галузі педагогіки в своїх дослідженнях торкається проблеми професійно важливих якостей педагога, міркує з приводу зростання престижу вчительської професії. Безперечно, позитивні зміни в освітньому процесі залежать від активності вчителя, його здатності досягати найвищих результатів у роботі, реалізувати власний потенціал. Тому проблема формування професійної ідентичності майбутніх вчителів не викликає сумнівів щодо її актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної ідентичності досліджувалися багатьма вченими, а саме О. Коропецькою, А. Лук'янчуком, Ю. Поваренковим, Л. Шнейдер [1 – 3; 5] та іншими. Як

свідчить аналіз наукової літератури, професійна ідентичність розглядається як основна мета і результат професійної підготовки майбутнього фахівця, є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання та самовдосконалення у професійній діяльності, професійної реалізації, творчої спрямованості й продуктивності. Проте сьогодні, на жаль, ще бракує вивчення питань формування професійної ідентичності у фахівців конкретних галузей, зокрема майбутніх вчителів іноземної мови. Крім того, ще недостатньо досліджено способи формування професійної ідентичності, які б можна було впровадити в педагогічний процес ВНЗ.

Мета статті – вивчення особливостей створення акмеологічного портфоліо як способу формування професійної ідентичності майбутніх вчителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Т. Румянцева, портфоліо – це особливий шлях збору, зберігання та обробки інформації для систематизації діяльності [4, 320]. Іноземні дослідники Н. Ліонс, Ф. Муес, Х. Б. Родрігес-Фаррар та М. Д. Сорчінеллі [6 – 8] розглядають портфоліо вчителя як спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя і вміння вирішувати завдання професійної діяльності. На думку вчених, портфоліо вчителя показує рівень підготовленості й рівень активності педагога в навчальних та позанавчальних видах діяльності.

Вважаємо доцільним розглянути особливості акмеологічного портфоліо, оскільки, як відомо, мета педагогічної акмеології полягає в удосконаленні особистості вчителя, досягненні ним вершини духовного, морального та професійного розвитку. Розуміємо поняття «акмеологічний портфоліо майбутнього вчителя іноземної мови» як комплексний документ, який дозволяє проаналізувати, узагальнити й систематизувати результати власної навчальної та педагогічної діяльності, об'єктивно оцінити власні можливості та спланувати дії з подолання труднощів і досягнення найвищих результатів. На наш погляд, необхідно впроваджувати у педагогічний процес ВНЗ створення акмеологічного портфоліо як спосіб формування професійної ідентичності майбутніх вчителів іноземної мови.

Аналіз наукової літератури свідчить, що немає єдиної загальноприйнятої моделі портфоліо вчителя, оскільки він є індивідуальним. Проте є загальні компоненти портфоліо, а саме:

1. Інформація «від себе» – формулювання вчителем освітніх цілей і завдань, опис методик, які він використовує, самоаналіз власної педагогічної діяльності, труднощів та досягнень тощо.

2. Інформація «від інших» – відгуки колег, учнів щодо педагогічної діяльності вчителя, його стилю роботи тощо.

3. Демонстрація продуктів педагогічної діяльності – приклади навчальних заходів, досягнень учнів, результатів їх наукової роботи.

У процесі педагогічного експерименту на базі Маріупольського державного гуманітарного університету було перевірено ефективність способу формування професійної ідентичності майбутніх вчителів іноземної мови – створення акмеологічного портфоліо. Ми основувалися на структурі Європейського мовного портфоліо, який складається з таких розділів, як паспорт, біографія та досьє. В акмеологічному портфоліо розділи мали такі особливості:

1) у *паспорті* кожний студент фіксував загальні відомості про себе;

2) *біографія* слугувала для викладача дієвим інструментом, оскільки дозволяла визначити спрямованість студента на майбутню професію, його мотиви, ціннісні орієнтації тощо. Як відомо, тести не можуть надати об'єктивної інформації, тому саме біографія дозволяла визначити умови сімейного виховання, прагнення випробувача досягти успіху в майбутній професії, стати лідером у ній. При написанні біографії використовувався метод наративізації, тобто студентам пропонувалося описати свій життєвий досвід у вигляді художнього тексту:

- Write your biography in the third person on behalf of your relatives or friends. Let it be a fairy-tale or a fantasy (events are imaginary and protagonist's character is yours).
- Describe yourself. It can be a psychological self-portrait («The Real Me», «The Actual Self and the Ideal Self»), a short story (bright episodes of life), an essay (reasoning), an epistle, a horoscope, an announcement, a diary.

Студентам пропонувалося намалювати графік свого життєвого шляху, визначити невдачі та успіхи, поміркувати над їх причинами. Цікавою була методика «Атом», яка теж використовувалася в цьому розділі. Студент малював себе як ядро атома, навколо якого зазначалося найважливіше в його житті: події, люди тощо. Завдяки цій методиці, викладач міг спрогнозувати дотримання студентом стійкої акмеологічної позиції.

3) *досьє*, як акмеограма, відбивало професійне самовизначення студента, особливості планування ним власного професійного розвитку, містило приклади досягнень майбутнього вчителя іноземної мови, які збиралися під час проведення ним мікроуроків на семінарських заняттях з методики викладання іноземної мови та проходження педагогічної практики. Досьє містило такі розділи:

Розділ 1 «What Have I Done? (Що я зробив?)» був своєрідним резюме майбутнього вчителя іноземної мови, носило описовий характер, ілюструвало професійний досвід та містило перелік професійних досягнень з позначенням дат у разі необхідності.

Розділ 2 «Self-evaluation/Critical Review (Самооцінка та критичний огляд власної діяльності)» відповідно містив якісну та кількісну оцінку педагогічної діяльності, а також відомості про ситуації, події, професійні ролі, компетенції, надання конкретних прикладів набутого досвіду, можливо іноді й невдалого, тобто все, що впливає на досягнення та зростання вчителя, його внесок у власну професійну діяльність. У цьому розділі майбутні вчителі іноземної мови розміщували інформацію «від інших», тобто оцінювання їх діяльності однокурсниками, викладачами, керівниками педагогічної практики, вчителями загальноосвітніх шкіл тощо.

Особливістю роботи при створенні акмеологічного портфоліо було об'єднання студентів у групи взаємопідтримки («Support partners»), які передбачали надання один одному допомоги у педагогічній діяльності. Окремі члени груп виконували ролі «співчутливих друзів», «критиків» та «експертів», а їх відгуки, поради інші студенти вкладали в свої портфоліо.

Так, «співчутливі друзі» робили акцент на моральній підтримці одногрупників, надаючи поради, висловлюючи власну точку зору, пропозиції, наставляння, як діяти в тій чи іншій педагогічній ситуації.

Роль критиків потребувала довіри та взаєморозуміння між членами студентської групи, оскільки передбачала від критиків неупереджений аналіз прогалин і помилок товаришів. «Критики» рецензували педагогічну діяльність членів своєї групи, значущість одержаних результатів.

«Експерти» шляхом кваліфікованих відповідей на запитання підказували іншим рішення певної проблеми. Також вони на основі власних знань здійснювали експертне оцінювання – об'єктивний аналіз дій членів групи і результатів цих дій.

Розділ 3 «Decision-making (Прийняття рішень)» передбачав планування студентом подальшого особисто-професійного розвитку, акмеологічного зростання в майбутній педагогічній діяльності на основі набутого досвіду, викладеного в попередніх розділах.

Враховуючи те, що для студентів створення акмеологічного портфоліо було новим досвідом, викладач давав деякі вказівки щодо його змісту, оформлення тощо. Наведемо зразок досьє, розділи якого студенти мають заповнити:

My Dossier «Professional Self Affirmation: Personal Development Planning»

SECTION 1: WHAT HAVE I DONE?

ACHIEVEMENTS I HAVE... *Complete an achievement sheet individually, listing the things done to date as a teacher. Remember that even seemingly small achievements are important and relevant here.*

1. trained.....
2. taught.....
3. developed.....
4. counseled.....
5. networked.....
6. overseen.....
7. organized.....
8. implemented.....
9. consolidated.....
10. lectured.....

SECTION 2: SELF-EVALUATION/CRITICAL REVIEW OF KEY TEACHING MOMENTS

WELL I NEVER... *Complete an achievement sheet individually and then discuss it with your mates.*

1. I was surprised at .....
2. I was impressed by.....
3. I found it hard to believe that.....
4. I wish I could also have.....

INSECURITIES ABOUT... *Complete an achievement sheet individually, mark the problems that you have recently experienced or describe the one of your own. Then give the sheet to other participants to write a suggestion or solution to this*

problem on the paper. At the end, choose which piece of advice you like best.

- I repeated or reformulated my instruction immediately
- I felt stupid doing the mimes and gestures that teachers are meant to use.
- My students didn't want to do pair or group work.
- I had my favourite students, and the rest of the class knew it.
- I didn't feel my teaching was improving.
- Teaching was neither noble nor spiritual.
- Teaching just seemed like a lot of hard work.
- I felt unconfident about teaching a high level class for the first time.
- I fell uneasy about discussing my teaching problems in the staff room.
- Pupils did not try hard enough in class. They were either apathetic or lacked motivation.
- I didn't feel in control of my career.

SECTION 3: DECISION-MAKING

MY CAPABILITIES: I COULD... *Complete the sheet individually, according to what you feel capable of doing but haven't done yet.*

1. train.....
2. teach.....
3. develop.....
4. counsel.....
5. network.....
6. oversee.....
7. organise.....
8. implement.....
9. consolidate.....
10. lecture.....

The goal I have chosen is.....

Time scale for achieving this.....

WAYS I CAN MAKE MY LIFE EASIER AS A TEACHER. *Score these from 5 (very attractive option) to 1 (unattractive option).*

- Take a stress management course.
- Pilfer inconsequential school materials.
- Laminate my favourite activity cards and sheets to cut down on pre-

lesson cut-and-stick time.

 Be organized by putting running order of the contents/activities of the lesson on the board

 Respond to difficult questions by politely stalling until I find the answer.

 Regularly swap supplementary materials with other teachers of similar classes.

 Make a photo collage which reflects the way I want others to perceive me. Study it every day.

 Cut down my number of school classes and do more private work instead.

 Stimulate peer correction and explanation.

WAYS I CAN DEVELOP AS A TEACHER. *Score these from 5 (very attractive option) to 1 (unattractive option)*

 Carry out action research to find the causes of a common classroom problem.

 Teach a lesson using a new technique to two different classes and evaluate the responses

 Circulate a Questionnaire to investigate teachers' attitudes to some classroom problems.

 Arrange a staff meeting to discuss the findings and propose solutions.

 Arrange peer-observations with a teacher who you like and trust.

 Regularly video or audio tape parts of your lessons.

 Take a part-time or distance learning teaching qualification.

 Arrange a weekly peer-lesson planning rota.

 Encourage teachers to contribute to a weekly list of action points to be discussed at staff meetings.

 Arrange for pre- and post-lesson evaluative discussions with a senior teacher or teacher trainer.

 Watch and discuss a segment of a teaching video with your colleagues.

 Arrange a Materials Night for every teacher to bring an original classroom activity that they have made.

 Start a teachers' newsletter and circulate it to other schools in your area.

Додатками до акмеологічного портфоліо були репрезентативний та адміністративний портфоліо. Для репрезентативного майбутні вчителі іноземної мови відбирали найкращі творчі роботи (власні й учнів), наукові дослідження, винаходи тощо. Важливим було написання вдумливого коментарю (пояснення студента, чому він вважає за необхідне відібрати саме ці роботи) у вигляді вступу, окремого листа або короткого параграфа з висловлюванням своїх думок.

В адміністративному портфоліо студент «інформував» про власні досягнення під час проходження педагогічної практики, стажувань тощо. При складанні такого портфоліо майбутні вчителі іноземної мови застосовували методику «Yes, I was special» («Так, я був особливим»), яка сприяла значною мірою підвищенню мотивації досягнення. У цьому портфоліо містилася інформація про участь у різноманітних конкурсах, конференціях, семінарах, засіданнях науково-методичних товариств. Студенти збирали й вкладали в портфоліо почесні дипломи, грамоти за призові місця, інформацію про публікації в наукових збірниках, сертифікати і навіть фотографії.

Як свідчить дослідження, за допомогою адміністративного портфоліо студенти могли продемонструвати власні досягнення під час інтерв'ю при наймані на роботу, при вступі до іншого навчального закладу тощо.

Наприкінці навчального року майбутні вчителі іноземної мови виставляли акмеологічні портфоліо на презентацію в групі, на студентській конференції. Експертна комісія, яка складалася з викладачів та студентів, оцінювала портфоліо та відзначала найкращих у таких номінаціях:

1) «цілісний портфель», якому властиві логічність, змістовність та тематична завершеність представлених матеріалів;

2) «оригінальний портфель», який являє собою творчий продукт студента;

3) «естетичний портфель», якому властиві акуратність і естетичність оформлення.

Висновки. Створення акмеологічного портфоліо позитивно вплинуло на сформованість професійної ідентичності майбутніх вчителів іноземної мови, зокрема її мотиваційного компоненту, який відбиває прагнення досягти успіху в педагогічній діяльності. Також створення портфоліо сприяло сформованості в студентів самостійності, ініціативності, здатності до саморозвитку, самовдосконалення. Перспективами подальших пошуків

у даному напрямі може бути вивчення особливостей створення карт успіху, проведення акмеологічних тренінгів, майстерень як способів формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коропецька О. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні / О. Коропецька // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2007. – Т. IX, част. 3. – С. 152 – 158.

2. Лукіянчук А. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / А. Лукіянчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 3. – С. 120 – 129.

3. Поваренков Ю. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

4. Румянцева Т. Мовний портфель як засіб оволодіння іноземними мовами / Т. Румянцева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя : Запорізьк. обласн. ін-т післядипломної освіти, 2004. – Вип. 32. – С. 480 – 484.

5. Шнейдер Л. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы діагностики / Л. Шнейдер. – М. : Московск. психолого-социальный ин-т, 2007. – 128 с.

6. Lyons N. With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism / N. Lyons. – New York : Teachers College Press, 1998. – 108 p.

7. Mues F. Preparing a Teaching Portfolio / F. Mues, M. D. Sorcinelli. – The Center for Teaching University of Massachusetts Amherst, 2000. – 96 p.

8. Rodriguez-Farrar H. B. The Teaching Portfolio: a Handbook for Faculty, Teaching Assistants and Teaching Fellows / H. B. Rodriguez-Farrar. – Brown University : Harriet Sheridan Center for Teaching and Learning, 2006. – 144 p.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Мараховская. Создание акмеологического портфолио как способа формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка.

В статье раскрыта сущность понятия «акмеологический портфолио будущего учителя иностранного языка», рассмотрены особенности его создания и использования в педагогическом процессе ВУЗа как способа формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка, даны методические рекомендации относительно его структуры и содержания.

***Ключевые слова**: акмеологический портфолио, профессиональная идентичность, будущие учителя иностранного языка.*

SUMMARY

N. Marakhovska. Compiling of acmeological portfolio as method of forming professional identity of prospective foreign language teachers.

In the present article the notion «acmeological portfolio of a prospective foreign language teacher» has been defined, peculiarities of its compiling and using in pedagogical process of H.E.E. as a method of forming professional identity of prospective foreign language teachers have been considered, methodological recommendations concerned with its structure and contents have been given.

Key words: acmeological portfolio, professional identity, prospective foreign language teachers.

УДК 811.161.1:81’373:372.8

Т. В. Сидоренко
Сумський державний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКОЛОГИИ В РАБОТЕ Ф. И. БУСЛАЕВА «ПРЕПОДАВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА»

В статье рассматриваются методологические принципы изучения лексикологии, предложенные Ф. И. Буслаевым в работе «Преподавание отечественного языка», методы обучения языку по системе Ф. И. Буслаева, которые являются основополагающими и в современной методике преподавания лексики русского языка.

***Ключевые слова**: методическая система Ф. И. Буслаева, методологические принципы изучения лексикологии, методы обучения языку, лексикология, содержание обучения лексике русского языка.*

Постановка проблемы. В ряду русских филологов второй половины XIX века особенно ярко выделяется личность Федора Ивановича Буслаева. Лингвист и литературовед, исследователь народной словесности и древнерусского искусства, он был блестящим педагогом и лектором, академиком, профессором Московского университета. Перечитывая Ф. И. Буслаева с позиций современной дидактики и когнитивистики, приходим к выводу, что его научные труды в области преподавания русского языка не потеряли своей значимости и сегодня.

«Буслаев вдохнул живую душу в преподавание и преподавателей современного русского языка. Вся грамотная Россия добровольно признала в Ф. И. Буслаеве своего учителя по предмету отечественного языка...» – сказал после смерти ученого Е. Ф. Будде [1;11].

Фёдор Иванович Буслаев родился 13 (25) апреля 1818 г. в г. Керенск (Пензенская губерния). Через несколько лет после смерти отца переехал с матерью в Пензу, где поступил в гимназию. Окончив гимназию (1833 г.), поступил на словесное отделение Московского университета. По окончании его (1838 г.) преподавал в гимназиях Москвы и давал частные уроки. В качестве домашнего учителя в семье графа С. Г. Строганова жил в Германии и Италии, изучал археологию и историю европейского искусства, труды по языковедению и истории В. Гумбольдта и Я. Гримма.

Университетскую карьеру начал с 1842 г., когда был прикомандирован к профессорам И. И. Давыдову и С. П. Шевыреву, с 1847 г. начал читать лекции, с 1848 г. – адъюнкт, затем экстраординарный профессор (1850 г.), ординарный профессор (1859 г.), заслуженный профессор (1873 г.); член-корреспондент Императорской академии наук

(1852 г.), академик (1860 г.).

В историю отечественного языкознания Федор Иванович Буслаев вошел как приверженец сравнительно-исторического изучения языков. В этом отношении он был последователем А. Х. Востокова, заложившего основы сравнительно-исторического изучения славянских языков. Ф. И. Буслаев первым из русских лингвистов применил этот метод в исследовании русского языка.

Научные интересы Ф. И. Буслаева как историка русского языка проявились уже в его магистерской диссертации «О влиянии христианства на славянский язык. Опыт истории языка по Остромирову евангелию» (1848 г.), где представлены образцы лингвистического анализа древнего текста на фоне истории народа-носителя языка. Примечательно, что молодой ученый обращается к изучению Остромирова евангелия – памятника, впервые опубликованного А. Х. Востоковым. «До Ф. И. Буслаева у нас в России никто не дерзал заглянуть в доисторические времена Руси при посредстве нового орудия – языка», – писал о Ф. И. Буслаеве его ученик профессор Е. Ф. Будде [1, 18].

Ф.И. Буслаев – создатель первой русской исторической грамматики. Его фундаментальные труды «Опыт исторической грамматики русского языка» (1858 г., с 1863 г. – «Историческая грамматика русского языка») и «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языка» (1861 г.) переиздавались 6 раз. Они не утратили своего научного значения и сегодня.

На основе этих двух книг фундаментального характера ученый подготовил для средних учебных заведений «Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянскою, с приложением образцов грамматического разбора» (1869 г.), которым пользовались вплоть до революции 1917 года.

Следует отметить, что свои научные исследования Ф. И. Буслаев всегда старался связывать с проблемами преподавания, а забота о школе прошла через всю его жизнь. После окончания Московского университета он в течение ряда лет работал учителем русского языка и литературы. Среди его учеников был и наследник престола Николай Александрович (сын Александра II), которому Федор Иванович прочел курс истории русской словесности.

Свой научный и педагогический опыт Ф. И. Буслаев в возрасте 26 лет

обобщил в книге «О преподавании отечественного языка» (1844 г.) – книге, которая по праву считается первой научной методикой преподавания русского языка. В двухтомном труде изложена целостная система взглядов на преподавание русского языка и литературы, в центр которой поставлено слово, язык художественного произведения.

Анализ актуальных исследований. Исследованию методического наследия Ф.И. Буслаева посвящены работы М. Т. Баранова, В. В. Виноградова, В. А. Звягинцева, Т. М. Пахновой, В. А. Текучева, Н. М. Шанского и других ученых-методистов. В своих научных трудах ученые рассматривают актуальные вопросы реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, делают анализ методов обучения русскому языку, способов подачи лексического материала.

Цель данной статьи – проанализировать основные концептуальные положения изучения лексикологии, заложенные в методической системе Ф. И. Буслаева, выделить методологические и методические принципы, нашедшие отражение в работе «Преподавание отечественного языка».

Основной мыслью этого фундаментального труда стала мысль о важности изучения родного языка в школе для развития личности, необходимости сравнительно-исторического изучения родного языка после усвоения основных его правил, значимости соизучения языка и национальной культуры. Особый интерес вызывают методологические принципы и подходы к обучению языку, которые являются актуальными и в современной дидактике.

Принцип развивающего обучения. Видя в языке первооснову духовного развития, Буслаев считал отечественный язык основой развития каждой отдельной личности: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося. Таким образом, в самом предмете преподавания, в языке отечественном, находим мы необходимость педагогической методы» [1, 30].

Основной задачей и для низших, и для высших ступеней обучения считал развитие «врожденного дара слова». В изучении языка видел огромные возможности умственного развития ученика, рекомендовал развивать навыки самостоятельности, творческого отношения к делу.

Психологический принцип. Обучая языку, педагог должен учитывать возрастные психологические особенности развития школьников, – в этом Ф.И. Буслаев видел залог успешного взаимодействия на уроке учителя и

ученика. «Педагог психологически вникает в познавательную способность детей и, сообразуясь с общими законами развития оной, ведет учащегося к изучению…предмета» [1, 30].

Принцип научности. Ученый акцентировал внимание на знаниях и научных основах этих знаний. «Безошибочное и точное употребление отечественного языка на практике не довольствуется одним врожденным уменьем, но руководствуется известными правилами, и особенно у нас, потому что произвол, ложное иностранное влияние, мода и педантизм весьма много попортили врожденный нам дар русского слова» [1, 30].

Принцип единства в обучении всем четырем видам речевой деятельности. Ф. И. Буслаев создал методику изучения в школе живого русского языка на основе анализа образцов художественной литературы, фольклора; учил брать язык как единое целое, в неразрывной связи всех его элементов: чтение, письмо, развитие речи, работа по грамматике, лексике, этимологии рассматриваются в совокупности: «Чтение и письмо должны идти в параллели с грамматическим обучением» [1, 68].

Принцип единства теории и практики. Высоко ценил практические упражнения – изложения, сочинения, переписку, переводы, деловое письмо: «Отечественная грамматика не довольствуется только развитием природного дара слова, но руководствует ученика в искусстве читать, говорить и писать. Все это искусство должно быть основано на практических упражнениях» [1, 68].

Принцип единства формы и содержания. По мнению Ф. И. Буслаева, при рассмотрении языковых явлений этот принцип является одним из первостепенных. «Никогда не должно забывать, что плоть жива только духом, что душа важнее плоти, что изучение форм самих по себе не имеет никакой цены и что они не могут быть исключительным предметом наблюдения» [1, 57].

Контекстный принцип. Слово, по мнению ученого, необходимо рассматривать в его синтагматических связях в контексте, тогда понятно его значение: «Часть речи понятна тогда, когда известна речь… Дитя говорит предложениями, а не словами, ему легче понять предложение, нежели слово» [1, 30].

Принцип сравнительно-исторического анализа. Ф. И. Буслаев настаивал на том, что изучать следует не только грамматику и правописание, но и язык в историческом контексте. При этом бесценные

материалы даёт анализ лексики. Объяснять факты живого языка можно, только обращаясь к его истории. В школе следует изучать и говоры – убеждал Ф. И. Буслаев, собравший множество диалектных данных.

Коммуникативный принцип. Успешное обучение языку, по мнению Ф. И. Буслаева, состоит в усвоении учащимися правильного и свободного употребления языковых средств на письме и в разговоре, которое достигается при изучении «живого языка народа», а не только его грамматики. Ученик должен практическим путем узнавать «все формы речи», которые «должны являться ему не сами по себе, а постоянно в органической связи с мыслью, им выраженной» [1, 55].

Основы коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию русского языка, в частности лексики, прослеживаются и в представленной Ф. И. Буслаевым системе методов обучения русскому языку. Рассмотрим более подробно предложенные Буслаевым методы обучения в авторских комментариях.

1. Для учащихся чрезвычайно важно научиться грамотно и толково выражать свои мысли в процессе говорения, что необходимо и для развития их умственных способностей, и для формирования характера в целом:

«Приводи дитяти все явления языка помощью изустного выражения непосредственных представлений, помощью разговора и чтения. На способность говорить обращаем мы в ученике строгое внимание, именно на способность выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом…» [1, 55].

2. Метод анализа языковых явлений:

«Формы речи, коими ученик умеет уже пользоваться, доводи до его сознания разбором, следовательно, путем анализа» [1, 56].

3. Метод синтеза общих характеристик языковых явлений:

«С разбором соединяй синтез, совокупление отдельного в практических упражнениях. Вначале подражание, потом знание; теперь опять упражнение. Как скоро какие-либо формы языка дошли до ясного сознания в голове ученика, тотчас надлежит заставить его, чтобы он употребил их в деле на задаче» [1, 57].

4. Метод анализа языковых единиц на основе единства формы и содержания:

«Соединяй внешнее с внутренним, форму с содержанием. Постоянная связь содержания с формою требует, чтобы учитель никогда

не рассматривал частей речи и отдельных форм – самих по себе, но постоянно представлял их в органическом целом, в предложении» [1, 57].

Весь словарный запас лексики русского языка, «живой речи», Ф. И. Буслаев разделял на четыре группы, «стихии» [1, 272]:

1) «Язык народный».

Язык простого народа противопоставлял литературному языку: «*Народный язык* принимаю я в противоположность теперешней речи письменной. Органическая жизнь, которою проникнут он, дает ему характер предмета, имеющего полное право войти в область филологии» [1, 282].

По мнению ученого, именно народная речь является сокровищницей культуры, традиций русского народа: «В *языке* выражается вся жизнь народа. Речь, теперь нами употребляемая, есть плод тысячелетнего исторического движения и множества переворотов» [1, 270].

Характеризуя народную речь, Ф. И. Буслаев особое внимание уделял обучению *фразеологии*, которая воспитывает в учащихся «разборчивое чутье к русской речи» [1, 291].

2) «Архаизмы».

Особая группа слов, к которой можно «отнести все старинные выражения, соответствовавшие древней русской жизни» [1, 270].

3) «Варваризмы».

По мнению Ф. И. Буслаева, таковыми являются все слова, заимствованные из других языков на протяжении столетий: «Исторические перевороты сближают один народ с другим и заставляют их меняться мыслями и словами: втесняются *варваризмы*» [1, 340].

4) «Провинциализмы».

Ф. И. Буслаев считал, что язык невозможно изучить в полной мере, не зная его диалектов. «Изучение народного языка само собою предполагает уже и изучение *областных наречий*» [1, 354]. «Как архаизмы стоят в связи с историей народа, так *провинциализмы* с его географией и статистикой» [1, 356].

При обучении лексике родного языка особое внимание Ф. И. Буслаев уделял «ономатике», которая рассматривала первоначальное *значение* слова, переход *прямого значения* в *переносное*, а также «*синонимику*, определяющую родство слов по мысли» [1, 272].

Методика преподавания родного языка опирается на лингвистические и психологические концепции о роли языка в социальном

развитии, о связи языка и сознания, речи и мышления. Ф. И. Буслаев писал: «Родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человеческого» [1, 26].

Объединяя лингвистику и педагогику, Ф. И. Буслаев решает три коренных вопроса методики: зачем учить русский язык (цель), чему учить (содержание) и как учить (методы). До него в российской практике довольно долго применялся индуктивный путь изучения родного языка, Буслаевым же был обоснован и второй путь – дедуктивный.

Для каждого из путей передачи знаний были намечены свои основные методы: для индуктивного – беседа, для дедуктивного – слово учителя. «Способ преподавания двоякий: или заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же предмет преподавания дается ему готовый, без всякого с его стороны пытания» [1, 32].

Однако сначала учащимся целесообразнее преподносить языковой материал дедуктивным способом, используя слово учителя, настаивал Ф. И. Буслаев: «Гейристическая метода в преподавании отечественного языка требует известных ограничений: малые дети без запаса наглядного знания и без уменья выражаться о чем-либо определенно не могут с первого разу обучаться гейристически» [1, 32].

Методику обучения родному языку Ф. И. Буслаев создал на основе анализа образцов фольклора и художественной литературы: «Чтение есть основа теоретическому знанию и практическим упражнениям» [1, 82]. Обучение языку рассматривал в единстве его элементов – чтения, письма, развития речи, грамматики, лексики: «Лучшее и вернейшее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей…» [1, 82].

Предложенная Ф. И. Буслаевым система методов обучения русскому языку не получила широкого распространения из-за официальной критики в прессе. И только впоследствии такие элементы этой системы, как принципы практического обучения, методика преподавания грамматики, объяснительное чтение нашли применение в учебных и методических пособиях В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, В. Я. Стоюнина, К. Д. Ушинского.

Выводы. Методика Ф. И. Буслаева обеспечивает такую систему обучения языку, которая не противоречит современной теории

лингвистики о сущности языка и его социальной функции – быть важнейшим средством человеческого общения, средством формирования мысли и ее выражения в языковой форме. Современная методика обучения русскому языку, в том числе и методика лексикологии, взрастала на наследии Ф. И. Буслаева, совершенствовалась и развивалась лучшими учеными-методистами – М. Т. Барановым, А. В. Дудниковым, А. В. Калининым, М. Р. Львовым, В. А. Мызиной, Т. М. Пахновой, А. В. Прудниковой, А. В. Текучевым, В. Ю. Франчук и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка / Федор Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.

2. Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя / Михаил Баранов. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / Михаил Львов. – М., «Просвещение», 1988.

4. Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб. статей: Пособие для учителей / Сост. А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.

5. Калинин А. В. Лексика русского языка / Александр Калинин. – М. : Изд-во МГУ, 1978.

6. Мызина В. А. Об изучении лексики в IV классе // Русский язык в школе / Валентина Мызина. – 1973. – № 5.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Сидоренко. Концептуальні положення вивчення лексикології у праці Ф. І. Буслаєва «Викладання рідної мови».

У статті розглядаються методологічні принципи вивчення лексикології, запропоновані Ф. І. Буслаєвим у праці «Викладання рідної мови», методи навчання мові за системою Ф. І. Буслаєва, які є основоположними і в сучасній методиці викладання лексики російської мови.

***Ключові слова**: методична система Ф. І. Буслаєва, методологічні принципи вивчення лексикології, методи навчання мові, лексикологія, зміст навчання лексиці російської мови.*

SUMMARY

T. Sydorenko. Conceptual principles of study of lexicology in the F.I. Buslaef's work «Teaching of native language».

The article is devoted the methodological principles of study of lexicology in the F.I. Buslaef's work «Teaching of native language», methods of teaching a language in the system of F.I. Buslaef, which are fundamental in the modern methods of teaching Russian.

Key words: methodical system of F.I. Buslaef, methodological principles of study of lexicology, methods of teaching a language, lexicology, maintenance of teaching the vocabulary of Russian.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ

Бугрій В.С. Роль шкільного краєзнавства у політехнічній підготовці учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (50-ті роки ХХ ст.)....3
Зеленська Л.Д. Особливості діяльності вчених рад вітчизняних університетів у 30-ті – 50-ті роки XIX століття....9
Калабська В.С. Патріотичне виховання молоді засобами українського фольклору на сторінках дитячої періодики Галичини (ІІ пол. XIX – поч. XX ст.)....19
Кириченко І.К., **Бобрицька Г.С.** Загальна характеристика наукових товариств Харкова кінця XIX – початку XX століття....31
Мехеда А.М. Специфіка розвитку природоохоронного руху учнівської молоді в школах УРСР у післявоєнний період....38
Прокоф'єва Л.Б. Деякі аспекти громадянського виховання студентської молоді у вітчизняних університетах XIX – поч. XX століття....48
Регейло І.Ю. Правове забезпечення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні (1918 – 2010)....60
Трегубенко О.М. Особливості методичної системи позапрограмного природничого краєзнавства в 1930 – 1958 роки....71

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко О.О. Нормативно-правові основи діяльності університетських осередків культури в Польщі та Україні....81
Ніколаї Г.Ю. Аксіологічні орієнтири мистецької педагогіки в Україні та Польщі: порівняльний аналіз....90
Сірик Л.М. Теоретичні основи евристичного навчання в сучасній американській педагогіці....99
Солощенко В.М. Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах засобами діяльності національних служб академічних обмінів....108
Чирва А.С. Інтернаціоналізація змісту освіти – основна умова ефективності вищої школи....121
Чорна О.А. Окремі питання розвитку дистанційної підготовки вчителів у Великій Британії....131

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Усенко Н.М. Організація самостійної роботи школярів на мотиваційно-цільовому та операційному етапах евристичної технології навчання....140
Хархан Г.Д. Принципи підготовки дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу....148

Щербакова І.М., **Карпенко Я.В.** Самогубство: пошук виходу чи його відсутність в освітньому просторі? 155
Юр'єва Л.В. Функція організації в управлінській діяльності керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу як педагогічна проблема 163

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Бардус І.О. Інженерне мислення як складова особистості майбутнього інженера-педагога 174
Вейландє Л.В.-В. Дидактичне конструювання Індивідуально орієнтованих технологій навчання студентів педагогічних дисциплін 182
Захарова В.А., **Карпенко О.М.** Особистісно зорієнтоване навчання в контексті підготовки майбутнього вчителя-філолога 191
Зуєв С.П. Впровадження комп'ютерних технологій у музичну освіту 203
Клочко О.О. Профілактика адиктивної поведінки учнів: нормативно-правовий аспект 211
Кобилянський О.В. Практичні аспекти професійної підготовки менеджерів з безпеки життєдіяльності 221
Лазарєва К.С. Пояснення у навчальному процесі: теоретичні основи та умови застосування 233
Носаченко Т.Б. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва 245
Онопрієнко В.П. Формування екологічної компетентності сільськогосподарських кадрів 252
Перхун Л.П. Дидактичні фактори формування електронних освітніх ресурсів 262
Проценко І.І. Евристичний діалог: витоки, розвиток, застосування у навчальному процесі 269
Соколова І.В. Професійна підготовка майбутніх учителів-білінгвів: концептуальний аспект 279
Старченко С.О. Андрагогічний підхід у системі підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури 290
Статівка В.І. Актуальні проблеми реформування системи вищої освіти: аналітична думка молодих науковців 296
Сулаєва Н.В. Менеджмент неформальної мистецької освіти в педагогічному університеті 304
Суховій М.А. Кобзарське мистецтво як один з провідних факторів виховання національних цінностей у студентської молоді 315
Філіппова Л.В. Самостійна робота студентів у вищих навчальних медичних закладах як чинник професіоналізму 327
Хрипунова А.Л. Лекційний спецкурс «Енерго-екологічні проблеми та відновлювані джерела енергії» як ефективний засіб формування професійної екологічної компетентності студентів технічних ВНЗ 335

Швець О.Г., **Галинська Р.С.** Формування хіміко-екологічних понять під час вивчення загальної хімії студентами аграрних спеціальностей 343
Штика Н.О. До питання розробки критеріїв готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях 351

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Біденко Л.В. Поняття «когнітивні уміння» в контексті лінгвістичної освіти 361
Єгорова О.В. Формування і розвиток досвіду дослідницької діяльності студентів під час вивчення іноземної (англійської) мови 368
Корж Т.М. Критерії оцінювання рівня сформованості навичок та вмінь анотування у студентів немовних вищих навчальних закладів 375
Крюкова Н.В. Особливості навчання фонетики в процесі викладання німецької мови 382
Мараховська Н.В. Створення акмеологічного портфоліо як способу формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови.....390
Сидоренко Т.В. Концептуальные положения изучения лексикологии в работе Ф.И. Буслаева «Преподавание отечественного языка» 399

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бугрий В.С. Роль школьного краеведения в политехнической подготовке учеников общеобразовательных учебных заведений Украины (50-е годы XX ст.) 3
Зеленская Л.Д. Особенности деятельности ученых советов отечественных университетов в 30-е – 50-е годы XIX столетия 9
Калабская В.С. Патриотическое воспитание младших школьников средствами украинского фольклора на страницах детской периодики Галичины (II пол. XIX – нач. XX ст.) 19
Кириченко И.К., **Бобрицкая Г.С.** Общая характеристика научных обществ Харькова конца XIX – начала XX столетия 31
Мехеда А.М. Специфика развития природоохранного движения ученической молодежи в школах УССР в послевоенный период 38
Прокофьева Л.Б. Некоторые аспекты гражданского воспитания студенческой молодежи в отечественных университетах XIX – нач. XX столетия 48
Регейло И.Ю. Правовое обеспечение подготовки научных и научно-педагогических кадров в Украине (1918 – 2010) 60
Трегубенко Е.Н. Особенности методической системы внепрограммного природного краеведения в 1930 – 1958 годы 71

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бондаренко О.А. Нормативно-правовые основы деятельности университетских центров культуры в Польше и Украине 81
Николаи Г.Ю. Аксиологические ориентиры художественной педагогики в Украине и Польше: сравнительный анализ 90
Сирык Л.Н. Теоретические основы эвристического обучения в современной американской педагогике 99
Солощенко В.Н. Интернационализация университетского образования в немецкоговорящих странах посредством деятельности национальных служб академических обменов 108
Чирва А.С. Интернационализация содержания образования – основное Условие эффективности высшей школы 121
Чёрная Е.А. Отдельные вопросы развития дистанционной подготовки учителей в Великобритании 131

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Усенко Н.М. Организация самостоятельной работы школьников на мотивационно-целевом и операционном этапах эвристической технологии обучения 140
Хархан Г.Д. Принципы подготовки детей-сирот к семейной жизни в условиях интернатного учреждения 148

Щербакова И.Н., **Карпенко Я.В.** Самоубийство: поиск выхода или его отсутствие в образовательном пространстве? 155
Юрьева Л.В. Функция организации в управленческой деятельности руководителя специального общеобразовательного учебного учреждения как педагогическая проблема 163

РАЗДЕЛ IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Бардус И.А. Инженерное мышление как составляющая личности будущего инженера-педагога 174
Вейланде Л.В.-В. Дидактичное конструирование индивидуально ориентированных технологий обучения студентов педагогическим дисциплинам 182
Захарова В.А., **Карпенко Е.Н.** Личностно ориентированное обучение в контексте подготовки будущего учителя-филолога 191
Зуев С.П. Внедрение компьютерных технологий в музыкальное образование 203
Клочко А.А. Профилактика адиктивного поведения учеников: нормативно-правовой аспект 211
Кобылянский А.В. Практические аспекты профессиональной подготовки менеджеров по безопасности жизнедеятельности 221
Лазарева К.С. Объяснение в учебном процессе: теоретические основы и условия применения 233
Носаченко Т.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя изобразительного искусства 245
Оноприенко В.П. Формирование экологической компетентности сельскохозяйственных кадров 252
Перхун Л.П. Дидактические факторы формирования электронных образовательных ресурсов 262
Проценко И.И. Эвристический диалог: истоки, развитие, применение в учебном процессе 269
Соколова И.В. Профессиональная подготовка будущих учителей-билингвов: концептуальный аспект 279
Старченко С.А. Андрагогический подход в системе повышения квалификации учителя физической культуры 290
Стативка В.И. Актуальные проблемы реформирования системы высшего образования: аналитическое мнение юных научных работников 296
Сулаева Н.В. Менеджмент неформального художественного образования в педагогическом университете 304
Суховий М.А. Кобзарское искусство как один из ведущих факторов воспитания национальных ценностей у студенческой молодежи 315
Филиппова Л.В. Самостоятельная работа студентов в высших учебных медицинских учреждениях как фактор профессионализма 327

Хрипунова А.Л. Лекционный спецкурс «Энерго-экологические проблемы и восстанавливаемые источники энергии» как эффективное средство формирования профессиональной экологической компетентности студентов технических вузов 335
Швец О.Г., Галинская Р.С. Формирование химико-экологических понятий при изучении общей химии студентами аграрных специальностей 343
Штыка Н.А. К вопросу разработки критериев готовности будущих социальных педагогов к деятельности в общественных организациях 351

РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Биденко Л.В. Понятие «когнитивные умения» в контексте лингвистического образования 361
Егорова Е.В. Формирование и развитие опыта исследовательской деятельности студентов при изучении иностранного (английского) языка 368
Корж Т.Н. Критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений аннотирования у студентов неязыковых высших учебных заведений 375
Крюкова Н.В. Особенности обучения фонетике в ходе преподавания немецкого языка 382
Мараховская Н.В. Создание акмеологического портфолио как способа формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка 390
Сидоренко Т.В. Концептуальні положення вивчення лексикології у праці Ф.І. Буслаєва «Викладання рідної мови» 399

SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Bugrii V. Role of school study of a particular region in polytechnic preparation of students of general educational establishments of Ukraine (50th XX item) 3
Zelenska L. The peculiarities of work of scientific counsils at native universities in 30 – 50th of XIX century 9
Kalabska V. Petriotic education of junior schoolboys of ukrainian folklore on the pages of children's periodicals Galicia (II half of XIX) 19
Kirichenko I., Bobrytska G. General description of scientific societies of Kharkiv at the end of XIX – beginning of XX centuries 31
Mekheda A. The specifics of the environmental movement of the pupils URSR in the postwar period 38
Prokofyeva L. Some aspects of civil education of students in national universities in XIX – beg. of XX centuries 48
Regejlo I. The normatively-legal providing of higher qualification personnels training in Ukraine (1918 – 2010) 60
Tregubenko E. Features of metodical sistem out of programme of natural study of a particular region are in 1930 – 1958 years 71

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bondarenko O. Normative legal basis of the aktivities of university cultural centers in Poland and Ukraine 81
Nikolai H. Value guidelines of Arts Pedagogy in Ukraine and Poland: comparative analysis 90
Siryk L.Theoretical backgrounds of the heuristic learning in modern American pedagogy 99
Soloschenko V. Internationalisation of universities educaton in german-speaking countries on facilities of national academic exchange programmes 108
Chyrva A. Content internationalisation – is the principal condition of higher education efficiency 121
Chorna O. Some aspects of development of distance teacher training in Great Britain 131

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Usenko N. Organization of independent work of schoolchildren on the motive-purposeful and acting stages of heuristic learning 140
Kharkhan G. Principles of preparation of orphans to family life in conditions of boarding school 148
Scherbakova I., Karpenko Y. Suicide: finding a way ouy or the lack in educational space? 155

Yureva L. The function of organization in the management of the special secondary educational establishment as the pedagogical problem 163

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Bardus I. Engineering thinking as component of personality of future engineer-pedagogue 174
Veylande L. V.-V. Didactic construction of individual-oriented technologies of teaching of students of pedagogical subjects.....182
Sakharowa V., Karpenko **E**. Personality-oriented education in the context of training a philologist teacher to be 191
Zuyev S. Introduction computer technology in music formation.....203
Klochko O. The prophylaxis of addictive behavior of pupils: the normatively and lawful aspect.....211
Kobilyanskiy A. Practical aspects of training managers of life safety 221
Lazareva **K**. Explanation is in educational process: theoretical bases and terms of application 233
Nosachenko T. Forming of pedagogical culture of future teacher of fine art 245
Onoprienko V. Forming of ekologicheskoy of competence of agricultural personnels.....252
Perkhun L. The didactic factors of forming electronic educational resources 262
Protsenko I. Heuristic dialogue: origin, development, use in teaching.....269
Sokolova I. The future bilingual teachers professional training: conceptial bases 279
Starchenko S. Andragogic approach in the system of increase of qualification of a Physical training teacher.....290
Stativka V. The actual problems of reforming the system of evaluating students' academic success 296
Sulaieva N. Management of non-formal education at pedagogical university.....304
Sukhoviy M. Kobzar art as one of the leading factors in values among students.....315
Filippova L. Independent work of students in the higher medical school as factor-professional.....327
Khrypunova A. The lecture course «Power and ecological problems and renewable energy source» such us professional ecological competence of the technical institute students 335
Svetz O., Galinska R. Formation of chemico-ecological notions in studind of general chemistry by students of agrarian specialities 343
Shtika N. To the questions of developing of criteria of future social workers readiness to the activity in non-govermental organizations 351

SECTION V. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Bidenko L. The cognitions abilities in aspect of linguistic of education 361
Yegorova O. Formation and development of the students' research experience when studying foreign (English) language 368
Korzh T. The criteria of estimation of summarizing skills of non-linguistic students 375
Kryukowa N. The Peculiarities of teaching phonetics in the course of German language study 382
Marakhovska N. Compiling of acmeological portfolio as method of forming professional identity of prospective foreign language teachers 390
Sydorenko T. Conceptual principles of study of lexicology in the F.I. Buslaef's work «Teaching of native language» 399

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

Педагогічні науки: **теорія**, **історія**, **інноваційні технології**
Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (5), 2010

Суми: СумДПУ, 2010

Відповідальний за випуск: ***А.А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***І.Є. Тріфонова***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 02.07.10.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,1. Тираж 300 пр. Вид. № 91.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А.С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.