ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4–5 (14–15), 2011

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2011

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол від 26.04.2011 № 11)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, доцент;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, доцент;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. Г. Тарапата-Більченко – кандидат філософських наук, доцент;
Т. Б. Тарасова – кандидат психологічних наук, доцент;
О. С. Чашечникова – кандидат педагогічних наук, доцент;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар)

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, з проблем розвитку вищої освіти в Україні.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 37.013.78

С. М. Грицай
Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти

ДІАГНОСТИКА НЕАДЕКВАТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ У МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ У ШКОЛІ

У статті подано актуальні способи профілактики міжособистісних стосункыв у школі. Проаналізовано існуючі методи попередження конфліктних ситуацій у системі взаємовыдносини «учитель-учень», розглянуто проблему особливостей педагогічної взаємодії з підлітками, що характеризується неадекватною поведінкою в міжособистісних стосунках.

***Ключові слова**: неадекватна поведінка, міжособистісні стосунки, підліток, конфлікт.*

Постановка проблеми. Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває дедалі вагомішого значення у сучасній школі. Вона породжена динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблюють проблему поколінь, ускладнюють стосунки вчителів та учнів. Однією з найважливіших причин проблем у сучасній школі є демократизація відносин між учителями й учнями. Саме ці стосунки визначають, чи можливо створити сприятливу як для учнів, так і для вчителів атмосферу у школі. Адже це дуже важливо для того, щоб виконувати завдання, які стоять перед сучасною школою. Навіть той факт, що у тій школі, де панує доброзичлива атмосфера, учні набагато швидше оволодівають знаннями і вміннями, вартий того, щоб змінити відносини між педагогами і школярами на краще.

Проблеми підліткового віку – центральні психолого-педагогічні проблеми. Сьогодні завдання морального виховання молодого покоління є особливо актуальним. Запропонована робота з питань психології морального розвитку школярів відображає невелику частину дослідницької, корекційної та просвітницької роботи психолога, що здійснювалася у цьому напрямку протягом багатьох років. З кожним роком росте дитяча злочинність. Егоїзм, брутальність, безсердечність, неврахування інтересів інших – основні риси характеру сучасної молоді. Дані спостережень та досліджень свідчать про те, що не завжди школярі чітко розуміють зміст моральних понять, що позначається на їх поведінці. У психології й педагогіці сьогодні не вистачає праць, у яких би описувалися і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

систематизувалися певні факти та явища духовно-морального життя людини, тим більше пропонувалася б корекція неадекватної поведінки дітей у міжособистісних стосунках. У підлітковому віці сфера міжособистісних стосунків набуває особливої значеннєвої цінності, актуалізуючи широкий спектр проблем розвитку й становлення особистості молодої людини. Цьому віку властиві труднощі й суперечливість входження в культуру, у світ якісно нових взаємин, що часом ставлять до підлітка незвичні для нього вимоги, зумовлюють необхідність психологічної допомоги молодій людині, сприяють особистісному розвитку й соціальній адаптації [3, 3–4].

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній та психологічній літературі проблемі неадекватної поведінки дітей у міжособистісних стосунках присвятили дослідження В. М. Васильков, О. І. Василькова, Є. Н. Волков, В. О. Семиченко, В. Г. Степанов, К. Фопель, Б. Ю. Шапиро та ін. Вчені приділяли увагу цілісності педагогічного процесу, необхідності спрямованості діяльності педагога на особистість учня, усуненню різноманітних порушень соціальної ситуації розвитку особистості, а також гуманізації умов шкільного життя.

На сучасному етапі розвитку науки більш детально звертається увага на розв’язання проблем та психолого-педагогічну допомогу підліткам з адиктивною поведінкою (О. Виходцева, Т. Виходцева), формуванню загальнолюдських духовно-моральних цінностей, роботу з «проблемними» підлітками (Н. Ісаєнко), роботи з підлітками девіантної поведінки (О. Нечипоренко), роботу з підлітками «групи ризику» (Л. Толстих), та психологічну допомогу підліткам у вирішенні міжособистісних проблем (Н. Журавльова).

Відхилення у поведінці дітей найчастіше пов’язані не з одним, а з кількома соціальними факторами. Аналіз умов життя таких дітей та підлітків засвідчує, що неможливо виявити одну головну причину, яка слугує фактором ризику. Тому підлітки нерідко помиляються в моральній самооцінці, що спричиняє багато прорахунків у їх поведінці.

Мета статті – дослідити причини виникнення неадекватної поведінки підлітків у школі.

Виклад основного матеріалу. А. Макаренко велику роль у дисциплінуванні учнів відводив шкільному режимові, вважаючи, що він

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виконує свою виховну роль лише тоді, коли доцільний, точний, загальний і визначений. Кожен вихованець повинен чітко уявляти, як він має діяти, виконуючи певні обов'язки. Така система сприяє розвиткові в учнів здатності керувати собою, корисних навичок і звичок, позитивних моральних і правових якостей.

Систематичний контроль за поведінкою учнів у школі та за її межами привчає їх до щоденного дотримання дисципліни. Такий контроль особливо потрібен дітям, в яких сформувалися негативні звички. Він створює умови для вироблення у них позитивних звичок, блокує появу і закріплення негативних. Проте це не означає, що треба весь час контролювати учнів, які випадково порушили правила поведінки. Коли їх «виховують» у багатьох інстанціях, часто нагадують про найменші провини, це не сприяє дотриманню ними правил поведінки, а спонукає до думки про те, що вони «невиправні». Контроль повинен бути тактовний, щоб учень відчував повагу до себе як особистості. Зовнішній контроль певною мірою є примусом до позитивної поведінки. Водночас діє внутрішній контроль, коли певні норми поведінки засвоєні такою мірою, що стали внутрішніми переконаннями людини, і вона виконує їх, часто навіть не замислюючись над тим, чому робить так, а не інакше. Якщо від виконання вимог шкільного режиму можна ухилитися, контролю з боку педагогів чи колективу учнів можна уникнути, то від власної совісті важко сховатися. Тому у вихованні слід домагатися розумного поєднання зовнішнього і внутрішнього контролю за поведінкою вихованців, навчити їх «робити правильно, коли ніхто не чує, не бачить і ніхто не дізнається».

У вихованні взагалі й у зміцненні дисципліни зокрема особливе значення має встановлення правильного тону й стилю в діяльності учнівського колективу. Якщо панує життєрадісний тон, в основі якого свідома дисципліна, єдність і дружба, почуття власної гідності кожного члена колективу, то питання виховання учнів вирішувати легше.

Дієвою є профілактика конфліктних стосунків і запобігання негативним учинкам. Порушення дисципліни і вимог шкільного режиму найчастіше трапляються там, де недостатньо організована діяльність учнів. Якщо вихованцеві нічого робити на уроці чи в майстерні, якщо не організовано його дозвілля, то виникає прагнення чимось заповнити свій вільний час, організувати його по-своєму, не завжди розумно.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

До порушень шкільного режиму окремими учнями призводить і невміння деяких учителів працювати з педагогічно занедбаними дітьми, промахи і помилки в роботі з ними, спричинені тим, що педагоги не розкривають мотивів їх негативної поведінки, знання яких дає можливість ефективніше будувати виховну роботу з ними.

Якщо вихованець погано поводиться через відсутність перспективи, через байдужість до свого майбутнього, то вся робота педагога спрямовується на формування в нього віри у це майбутнє, можливість досягти його власними силами.

Освоєння норм поведінки, моралі, рольового репертуару часом супроводжується соціальними конфліктами і внутрішніми переживаннями. Прагнення підлітка зайняти нове місце у стосунках з людьми, прагнення до самоствердження й дорослості не завжди набуває культурно-адекватних форм вираження. Ці обставини, з одного боку, породжують численні складності у житті підлітка, а з другого – є головною умовою його особистісного становлення, найважливішим аспектом якого є вибір власних орієнтирів, мети і, нарешті, змісту свого життя. Ефективність корекції труднощів спілкування цієї вікової групи багато в чому залежить від точності виявлення факторів, які провокують міжособистісні проблеми молодих людей, що припускає знання психологом-консультантом спектра можливих комунікативних ускладнень й особливостей їх проявів у період юнацтва [2, 3].

Для підлітків є дуже важливою і значущою сфера міжособистісних стосунків у колективі (сфера спілкування). Якщо у цій сфері у підлітків виникають проблеми (пригноблення у групі, конфлікти з товаришами, класним керівником, батьками), це сприяє «перетворенню» підлітка у «важкого». З позиції педагогів «важкий» підліток – це підліток, з яким важко взаємодіяти на уроках, тому що він постійно самоствердується, сперечається, веде боротьбу з педагогом, бунтує, наполягає на своїй правоті, але при цьому не усвідомлює своєї відповідальності ні за слова, ні за вчинки й дії. Тобто потреба зберегти нормальні відносини у колективі, але відсутність при цьому у підлітка соціально-позитивного досвіду для досягнення цієї мети призводять до неадекватної поведінки, іноді – до асоціальних учинків і правопорушень [5, 31].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На думку В. Петрусинського, «навчити спілкуватися» можна «через повернення підлітків до генетично раніших форм діяльності і передусім до ігрових, насичуючи їх новим змістом». На прикладі корекційно-розвивальної роботи з підлітками 15–16 років пропонується проводити вправи та рольові творчі ігри, які формують комунікативні вміння та навички, справляють загальний позитивний вплив на особистість дитини, підвищують її емоційну чутливість, збільшують адекватність самосприйняття та самооцінки.

У процесі використання у роботі вправ і рольових ігор у дітей спостерігається зменшення егоцентричних тенденцій, посилення доброзичливості і щирості у взаємодії з оточенням, розширюються можливості адекватної експресії свого внутрішнього стану [5, 31].

Труднощі спілкування в підлітковому віці багато в чому зумовлені суперечливістю молодих людей, амбівалентністю їхніх прагнень і бажань. Так, нестійкість самооцінки може виражатися в коливаннях між демонстрацією навмисної впевненості й проявом сором’язливості, впливати на динаміку рівня амбіцій. Емоційна нестійкість може провокувати несподівані зміни настрою, впливати на ступінь контактності. Різкий перехід від вираженої потреби у спілкуванні до замкнутості – не рідкість для підлітка. Становлення індивідуальності поступове і суперечливе. Ця дисгармонійність, незрілість особистості підлітка багато в чому спричиняє проблеми у стосунках з однолітками, вчителями, батьками.

Значна проблематизація буває у підлітків, для яких характерні: слабка рефлексія різних аспектів міжособистісної взаємодії – потреб й очікувань інших людей, нюансів рольових ситуацій, причинно-наслідкових взаємозв’язків реакцій своїх і партнера. Взаємини молодих людей часто порушені через невміння виражати власні почуття без ризику викликати в оточення ворожі й інші захисні реакції. Особливо ускладнені стосунки у хлопців з явно вираженим егоцентризмом, зниженою чутливістю до прохань і проблем інших, а також у тих, хто ставить до партнерів по спілкуванню завищені вимоги, має нереалістичні очікування, схильні до вразливості, упертості, агресивності.

Через відсутність життєвого досвіду підліткам важко орієнтуватися у складних ситуаціях, тому вони постійно переживають стреси. Педагог має вміти правильно надати первинну психологічну підтримку, допомогти підлітку та його батькам пережити кризовий період [2, 3–4].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Труднощі взаємодії підлітків з оточуючими людьми розглядаються сучасними дослідниками як результат внутрішніх і зовнішніх суперечностей, властивих цьому віку. Зовнішніми факторами, що впливають на підлітка, є вимоги батьків, учителів, групи однолітків, моральні норми, обов'язки; індивідуальними особливостями самого підлітка, що визначають його стосунки, можна вважати притаманні йому ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси, потреби. Зіткнення зовнішніх і внутрішніх факторів може призводити до таких складностей, як суперечність між потребою в самоствердженні й можливістю її задовольнити.

Уміння психолога ідентифікувати труднощі спілкування юного клієнта в контексті його проблемної ситуації особливо важливо, оскільки самі підлітки, через ще недостатньо розвинені навички самоаналізу й рефлексії, у багатьох випадках не можуть досить точно описати свій стан, мотиви поведінки й тим більше не бачать власного внеску в проблематизацію стосунків. Наприклад, егоїстична етична орієнтація може виявлятися в корисливих і маніпулятивних установках і супроводжуватися слабкою рефлексією свого внеску в ускладнення взаємин. При цьому цілком можливо, що підліток добре володіє засобами соціальної взаємодії, тобто досить комунікабельний, орієнтований у рольових аспектах [2, 5].

Міжособистісний конфлікт можна розглядати як зіткнення особистостей у процесі їх взаємовідносин. Принципи таких зіткнень різноманітні – від зручного місця у громадському транспорті до президентського крісла у державних структурах. Міжособистісні конфлікти виникають між учнями та вчителями. І у цьому випадку важливу роль відіграє особисте сприйняття партнера або опонента. Міжособистісна несумісність між учнями та викладачами може стати причиною виникнення емоційного конфлікту (психологічного антагонізму), який є найбільш складною та важко вирішуваною формою міжособистісного протиборства.

У процесі педагогічної діяльності можна виділити два основні типи ситуацій, що вимагають розв'язання:

1) типова (це часто повторювана за тих самих обставин ситуація. Вона має подібні джерела та причини). Наприклад, запізнення та пропуски занять учнями, невиконання домашніх завдань тощо.

2) нетипова (ситуація, нехарактерна для певого учня чи групи). Наприклад, скоєння правопорушення, випадки злодійства у класі чи в гуртожитку, відхід учня зі школи.

Такі ситуації вимагають виявлення причин та їх обґрунтованого аналізу для організації роботи із запобігання подібним випадкам.

Уникненню, запобіганню конфліктам допомагає знання психологічної природи, структури та динаміки, ефективних способів їх розв'язання.

Кожна помилка вчителя під час розв'язання конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем й учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

Існує 5 основних узагальнених типів поведінки або ж методів розв'язання або профілактики міжособистісних конфліктів. Розглянемо їх детальніше.

1. Відхилення. Цей стиль характеризується тим, що людина намагається піти від конфлікту. Один зі способів розв'язання конфлікту – це не потрапляти в ситуації, що провокують виникнення суперечностей, не вступати в обговорення питань, які їх можуть викликати.

2. Згладжування. Цей стиль характеризується поведінкою, яка диктується переконанням, що не варто сердитися, тому що «ми всі – одна щаслива команда, і не слід розгойдувати човен». «Згладжуватель» намагається не випустити назовні ознаки конфлікту, апелюючи до потреби в солідарності. На жаль, зовсім забувають про проблему, що лежить в основі конфлікту. Можна погасити прагнення до конфлікту в іншої людини, повторюючи: «Це не має великого значення». У результаті може наступити мир і гармонія, але проблема залишиться. Більше не існує можливості для прояву емоцій, але вони живуть усередині і накопичуються. Стає очевидним загальне занепокоєння, росте імовірність того, що в результаті відбудеться вибух.

3. Примус. У межах цього стилю превалюють спроби змусити прийняти свою точку зору за всяку ціну. Той, хто намагається це зробити, не цікавиться думкою інших. Особа, що використовує такий стиль, звичайно поводиться агресивно, і для впливу на інших використовує владу шляхом примусу. Конфлікт можна взяти під контроль, показавши, що маєш найсильнішу владу, придушуючи свого супротивника, вириваючи в нього поступку. Цей стиль може бути ефективним у ситуаціях, коли вчитель має авторитет серед учнів. Недолік цього стилю полягає в тому, що він

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

придушує ініціативу підлеглих, створює велику імовірність того, що будуть враховані не всі важливі фактори, оскільки подана лише одна точка зору.

4. Компроміс. Цей стиль характеризується прийняттям точки зору іншої сторони, але лише до певної міри. Здатність до компромісу високо цінується в управлінських ситуаціях, тому що це зводить до мінімуму недоброзичливість і часто дає можливість швидко розв'язати конфлікт для задоволення обох сторін. Однак, використання компромісу на ранній стадії конфлікту, що виник з приводу важливого рішення, може перешкодити діагнозу проблеми і скоротити час пошуку альтернативи. Такий компроміс означає згоду, щоб уникнути сварки, навіть якщо при цьому відбувається відмова від розсудливих дій. Такий компроміс – це задоволеність тим, що доступно, а не наполегливий пошук того, що є логічним у світлі наявних фактів і даних.

5. Розв'язання проблеми. Цей стиль – визнання розходження в думках і готовність ознайомитися з іншими точками зору, щоб зрозуміти причини конфлікту і знайти курс дій, прийнятний для всіх сторін. Той, хто користується таким стилем, не намагається домогтися своєї мети за рахунок інших, а швидше шукає найкращий варіант розв'язання конфліктної ситуації. Розбіжність у поглядах розглядається як неминучий результат того, що в розумних людей є свої уявлення про те, що правильно, а що ні. Емоції можна усунути лише шляхом прямих діалогів з особою, погляди якої відмінні від ваших поглядів. Глибокий аналіз і розв'язання конфлікту можливі, тільки для цього потрібна зрілість і мистецтво роботи з людьми. Така конструктивність у розв'язанні конфлікту (шляхом вирішення проблеми) сприяє створенню атмосфери щирості, настільки необхідної для успіху особистості і колективу в цілому [5].

Попереджати конфлікти можна, змінюючи ставлення до проблемної ситуації і поведінку в ній, а також впливаючи на психіку і поведінку опонента. До основних способів і прийомів зміни своєї поведінки в передконфліктній ситуації можна віднести:

- уміння визнати, що спілкування стало передконфліктним;
- прагнення глибоко і різнобічно зрозуміти позицію опонента;
- зниження своєї загальної тривожності й агресивності;
- уміння оцінювати свій актуальний психічний стан;
- постійна готовність до неконфліктного розв'язання проблем;
- уміння посміхнутися;

- не чекати від оточуючих занадто багато;
- щира зацікавленість у партнері по спілкуванню;
- конфліктостійкість і почуття гумору.

Для запобігання міжособистісним конфліктам необхідно оцінювати передусім те, що удалося зробити, а потім те, що не удалося:

- оцінюючий повинен сам добре знати діяльність;
- оцінюючий повинен відповідати за об'єктивність оцінки;
- виявляти і повідомляти оцінюваним працівникам причини недоліків;
- чітко формулювати нові цілі і завдання;
- надихати співробітників на нову роботу.

Дотримання цих рекомендацій допоможе конфліктуючим сторонам запобігти конфліктним ситуаціям [4].

Висновки. Процес взаємодії учасників педагогічного процесу набуває дедалі більшого значення для сучасної школи. Вона породжена динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблюють проблему поколінь, ускладнюють стосунки вчителів та учнів.

Проаналізувавши дослідницькі матеріали, можна зробити висновок про те, що попереджати конфлікти можна, змінюючи ставлення до проблемної ситуації і поведінку в ній.

Працюючи з підлітком, який характеризується неадекватною поведінкою, потрібно сформувати в нього потребу змінити свою поведінку, допомогти в оволодінні технікою свідомого управління діяльністю та поведінкою у стресових ситуаціях.

Навички ефективного спілкування формуються під час участі підлітків у тренінгах та ділових іграх. Важливий виховний вплив на особистість: моральне, естетичне і трудове виховання сприяють розширенню кола інтересів підлітка, впливають на формування його світогляду та спонукають до самовдосконалення. Самореалізація в доступних для підлітка видах діяльності допомагає учню відчути власну значущість, неповторність, а це сприяє зниженню рівня тривожності та конфліктності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виходцева О., Виходцева Т. Психолого-педагогічна допомога підліткам із адиктивною поведінкою / О. Виходцева, Т. Виходцева // Психолог. – 2007. – № 37. – С. 24.

2. Журавльова Н. Психологічна допомога підліткам у вирішенні міжособистісних проблем / Н. Журавльова // Психолог. – 2008. – № 12. – С. 3.

3. Ісаєнко Н. Формування загальнолюдських духовно-моральних цінностей / Н. Ісаєнко // Психолог. – 2008. – № 29. – С. 71.

4. Толстих Л. Робота з підлітками «групи ризику» / Л. Толстих // Психолог. – 2008. – № 38–39. – С. 31.

5. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підр. / [за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 299.

РЕЗЮМЕ

С. М. Грицай. Диагностика неадекватного поведения детей в межличностных отношениях в школе.

В статье представлены актуальные способы профилактики межличностных отношений в школе. Проанализированы существующие методы предупреждения конфликтных ситуаций в системе взаимоотношений «учитель – ученик», рассмотрена проблема особенностей педагогического взаимодействия с подростками, которая характеризуется неадекватным поведением в межличностных отношениях.

***Ключевые слова**: неадекватное поведение, межличностные отношения, подросток, конфликт.*

SUMMARY

S. Gricaj. Diagnosis of inadequate behavior of children in interpersonal relationships at school.

The article presents the current methods of prevention of interpersonal relationships at school. Analyzed the existing methods of preventing conflict in the relationship «teacher – student», and also considered the problem of characteristics of pedagogical interaction with youth, which are characterized by inappropriate behavior in interpersonal relationships.

Key words: inappropriate behavior, interpersonal relationships, adolescent conflict.

УДК 373.018.32:316.614–057.874

О. Кузьміна
Слов'янський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті доведено, що зараз вагомого значення набувають інтерактивні технології в роботі зі старшокласниками загальноосвітніх шкіл-інтернатів, оскільки, використовуючи їх систематично у процесі виховної роботи, можна проектувати ситуації їх майбутнього життя, взаємини, завдання різного характеру, тобто створювати підґрунтя для формування життєвої компетентності учнів.

***Ключові слова**: життєва компетентність, особистість, школа-інтернат, інтерактивні технології, інтерактивність, старшокласники, почуття, емоції, свідомість.*

Постановка проблеми. За сучасних умов розгортання соціально-педагогічної роботи в Україні набуває значної актуальності завдання впровадження якісно нових технологій у процес роботи з різними

категоріями клієнтів. Особливе місце серед них посідають інтерактивні технології. Вагомого значення набувають інтерактивні технології в роботі зі старшокласниками загальноосвітніх шкіл-інтернатів, оскільки, використовуючи їх систематично у процесі виховної роботи, можна проектувати ситуації їх майбутнього життя, взаємини, завдання різного характеру, тобто створювати підґрунтя для формування життєвої компетентності учнів

Аналіз актуальних досліджень. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності і вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів (Г. Бевз, І. Єрмаков, А. Капська, І. Кон, В. Лисенко, С. Омельченко, Ж. Петрочко) та ін.

Мета статті – спроба досягти ефективності впровадження в програму експериментальної роботи такої умови, як використання інтерактивних технологій у соціально-педагогічній роботі з формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Виклад основного матеріалу. Завдяки застосуванню інтерактивних технологій відбувається одночасне навчання, виховання та вирішення соціально-виховних завдань, які виникають у процесі формування життєвої компетентності учнів. А це, як правило, процес перегляду установок, цінностей і переконань за постійної взаємодії нової інформації з тим, що вже є відомим. Інтерактивні форми навчально-виховної роботи зі старшокласниками дають можливість залучати до роботи внутрішні почуття, свідомість, емоції, якості. Результатом такого процесу є сприяння засвоєнню інформації та усвідомлення значущості тих показників, що дістають розвиток та формування у процесі взаємодії.

Поняття «інтерактивність» (з англ. interactive) трактується як учіння, що ґрунтується на взаємодії однієї особистості з іншою особистістю (учитель – учень, батьки – діти) [3, 31–32]. Інтерактивність як процес комунікативної взаємодії (з латин. interaktivus) – міждіяльний, між дійовий, розглядається як спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість [2, 248.].

Для теорії символічного інтеракціонізма (засновник – американський філософ Дж. Мід) характерним є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми [6].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У психології інтеракція розглядається як здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, з комп'ютером, навчальним засобом тощо) або з ким-небудь (людиною), а соціальна інтеракція – процес, за якого індивіди під час комунікації, яка відбувається у групі, своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції. Психологи наголошують на тому, що більшість ефективних змін в установках, мотивації і поведінці людей легше здійснюються у групі [7].

Таким чином, *інтерактивні технології формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів* ми визначатимемо як сукупність дій, операцій, що забезпечують залучення учнів до форм соціально-педагогічної роботи щодо формування життєвої компетентності за рахунок добору й використання сукупності активних прийомів, методик, засобів забезпечення взаємодії, зворотного зв'язку, права вибору, двоспрямованості спілкування, оптимального врахування життєвого досвіду учнів.

Отже, інтерактивні технології формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів конструюються педагогом із сукупності тих активних форм, методів, засобів навчання, які найкраще забезпечують ефективне функціонування змісту, відповідають інтересам і запитам учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів та спрямовані на реалізацію завдання формування життєвої компетентності.

Застосування інтерактивних технологій формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів має значний освітній і розвивальний потенціал, забезпечує максимальну активність учнів старших класів у соціально-виховному процесі, для оптимальний час отримання інформації та яскраву результативність.

У технологіях такого типу учасники взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно розв'язують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії ровесників, визначають власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, міні-лекції тощо.

До основних *принципів* інтерактивної взаємодії належать: принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації й співробітництва, принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації діяльності. Безсумнівно, інтерактивні форми роботи сприять інтерактивного розвитку всіх складових особистості, зокрема формуванню життєвої компетентності молодої людини.

Інтерактивні технології реалізуються переважно у групових формах інтерактивної діяльності. Група учнів, що взаємодіють учнів здобуває більше можливостей для розвитку особистісних показників, оскільки інтелектуальна активність учнів стимулюється та активізується у групових змаганнях, у колективному пошукові істини. При цьому діє такий психологічний феномен, як зараження, будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну, близьку до висловленого або, навпаки, зовсім протилежну. Найбільш повно ці ефекти виявляються в ігрових і тренінгових технологіях навчання.

У процесі розробки програми експериментальної роботи ми ґрунтувалися на визначенні особливостей інтерактивних форм роботи, запропонованих С. О. Сисоєвою [1],а саме:

1. Інтеракція дозволяє інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань під час вирішення практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного залучення до процесу не тільки отримання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. За регулярного застосування інтерактивного навчання в учнів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з педагогом.

2. Участь в інтерактивних формах роботи підвищує мотивацію й залученість учнів до розв’язання життєвих проблем, що дає емоційний поштовх до подальшої пошукової активності, спонукує їх до конкретних дій.

3. Учасники таких форм роботи набувають досвід установлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, комунікативних відносин, самопізнання, що є визначальним для успіху у майбутній життєдіяльності.

4. Інтеракція забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів життєдіяльності, але і є необхідною умовою для становлення й удосконалення компетентностей усіх видів через залучення учасників до

осмисленого переживання індивідуальної й колективної діяльності з метою усвідомлення життєвого досвіду, прийняття суспільних цінностей.

5. Оскільки інтерактивні форми роботи припускають можливість комунікації з педагогом та членами групи–учнями, співробітництво у процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за способами пізнавальної діяльності в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок виявлення життєвої компетентності перманентним, більш гнучким і гуманним.

6. Одне із призначень інтерактивних форм роботи – змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й оточуючу дійсність, тому що інтерактивні форми роботи найчастіше є імітацією інтерактивних видів діяльності, які відбуваються у суспільній практиці, щоденній майбутній практичній діяльності учнів. Саме тому техніки інтерактивного навчання готують випускників інтернатних закладів до перетворювальної практичної діяльності.

7. Особливість інтерактивних форм роботи з учнями старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів полягає у тому, що у процесі реалізації форми часто спостерігається порушення звичної логіки пізнання: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування специфічних технік, прийомів.

У сучасній науковій літературі визначають такий орієнтовний перелік форм і методів інтерактивної роботи з учнями: евристичні бесіди; інтарактивні презентації; дискусії; «мозкова атака»; метод «круглого столу»; метод «ділової гри»; конкурси; рольові ігри; тренінгові заняття; колективне вирішення творчих завдань; кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду соціально-педагогічної діяльності або ситуації; проектування й написання бізнес-планів, програм, проектів; обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Зарубіжні дослідники часто відносять вищевказані методи до «активних форм семінару», відзначаючи, що кожна з цих форм виконує специфічні функції, має свою методику підготовки, організації й проведення. Для опису технологічних кроків також використовують термін «методика» у значенні сукупність методів, прийомів практичного виконання чого-небудь.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Необхідно визначити можливості деяких інтерактивних форм соціально-педагогічної роботи, які було застосовано нами під час експериментальної програми з формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Однією з найбільш відомих інтерактивних форм, здатних забезпечити формування життєвої компетентності учнів, є *рольова гра.* В основу використання рольової гри з метою формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів покладено емоційність впливу нереального сюжету, відчуття відповідальності за дії свого «персонажа». Впливовість рольової гри, як форми роботи, актуалізується у зв'язку з тим, що емоційно забарвлений матеріал довше зберігається в пам'яті, швидше актуалізується, трансформується в особистий досвід учнів. Сенсом рольової гри стає соціально-педагогічна ситуація, яка виступає клітинкою цілісного процесу формування особистісної та професійної готовності [5, 16].

У процесі проведення занять Школи життєзнавства було проведено низку рольових ігор: «Хто з ким вітається?», «Як зробити подарунок?», «Як відмовитися від пропозиції, що вам не подобається?», «Як сподобатися работодавцю?», «Ваш перший вихід на роботу», «Як зробити замовлення в ресторані?», «Візит до лікаря», «Як висловлювати почуття?», «Як поводитися в небезпечній ситуації?» тощо.

Наведемо приклад однієї з ігор. «Запрошення на чай» – це форма ігрової групової діяльності учнів, яка розвиває і закріплює в них почуття взаємної симпатії, формує поняття про цінності товариських відносин. Ця гра проводилася так. Учні, передаючи як естафету чайну чашку, по черзі повідомляють присутнім, кого б з людей (однокласників, відомих людей, уявних героїв) вони хотіли б запросити на чай у ситуації, коли кількість запрошених обмежується одним гостем. При цьому кожен повинен аргументувати свій вибір: чому він запрошує саме цього гостя, що збирається запитати у нього і що хотів би йому сказати. Добре, якщо момент піднесення чайної чашки як знака запрошення до дружньої бесіди супроводжується музикою, наприклад, «Запрошення до танцю» Карла Марії Вебера. Отримана таким чином інформація є цінною для педагога, оскільки дозволяє (певною мірою) діагностувати рівень комунікативної компетентності, толерантності учнів, виявити їх ідеали. Гра закінчується чаюванням реальних учасників (і можливих запрошених).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Ми поступово посилювали міру участі учнів у рольових іграх. Якщо на початку роботи учням пропонувалися готові ігрові сюжети, то надалі ми прагнули залучити їх до процесу розробки сюжетних ліній та до створення власних.

Наступною формою роботи, яку б ми хотіли визначити як одну з найбільш ефективних, є *творчий захист*. У процесі проведення занять Школи життєзнавства неодноразово використовувалася форма захисту, оскільки участь у ній привчає учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до відстоювання позиції, формує здатність до аргументації, доведення. При цьому учні привчаються до толерантної взаємодії, вияву інтересів до авторської позиції інших. Психологічною сутністю використання цієї форми є створення ситуації, за якої у дитини формується впевненість у своїх силах, готовність вступити у творче змагання, віра в перемогу.

Творчий захист відбувається як презентація роботи творчих груп чи індивідуальних проектів. Форми творчого захисту можуть бути різними: слайд-шоу, фото-колаж; реферативне повідомлення, інсценування тощо. Нами було запропоновано такі форми цієї роботи, як: «Захист професії», «Захист хобі», «Захист сімейного герба», «Захист авторського морального кодексу», «Захист виду спорту» тощо.

У розробленій та впровадженій експериментальній програмі з формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми використовували таку форму інтерактивної діяльності, як конкурс. *Конкурс* як різновид змагання є дієвим стимулом до формування особистісних показників учнів. Участь у конкурсі стимулює творчу енергію, наснагу, сприяє створенню командної підтримки. Наведемо приклади конкурсів, які використовувалися нами у роботі з учнями старших класів.

Конкурс «Цицеронів» сприяє розвитку інформаційної та комунікативної компетентності учнів, їх ораторських умінь, здатності логічно мислити, естетично виразно і яскраво оформляти свої судження на задану тему. Ми використовували цю інтерактивну форму як елемент Свята професій, як один із різновидів конкурсів. У формі конкурсу «Цицеронів» може бути також проведено одне із засідань гуртка. Цей конкурс проводиться без попередньої підготовки. У цьому його особливість та основний зміст.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Учасники конкурсу обираються ведучим або визначаються за бажанням присутніх. Ведучий пропонує учасникам конкурсу тему промови-імпровізації. Темою може стати будь-яке явище оточуючої дійсності (дружба, любов, весна, троянда, кіно, завірюха, вечір тощо). Учасники по черзі виголошують протягом 1–2 хвилин свою промову-імпровізацію на задану тему. Журі підбиває підсумки. Для фіналістів завдання конкурсу ускладнювалися: оформити свою промову-імпровізацію в певному жанрі: ода, вірш у прозі, вірш, дифірамб. Переможці отримували почесне право підготувати промову від імені випускників на прощальному випускному святі.

Коли конкурс складається з кількох завдань різного рівня складності і різних за формою, то він перетворюється на таку інтерактивну форму як *турнір.*

У роботі з формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми звертали особливу увагу на інтеграцію старшокласників до соціального середовища населеного пункту. Тому важливе місце в системі інтерактивних форм роботи посідає такий турнір, як *турнір знавців свого міста.*

Проведенню такого турніру передує ціла низка різних форм соціально-педагогічної роботи: лекторії з вивчення історії міста, автобусні й пішохідні екскурсії, конкурс творів, малюнків, фотографій, виставка колекцій листівок, марок і значків, заочні мандрівки пам’ятними місцями міста. Турнір знавців міста стає підсумком роботи з вивчення міста й дозволяє визначити готовність учнів старших класів до самостійного життя в умовах урбаністичного середовища [4].

Турнір проводився як серія зустрічей між паралельними класами, а потім як фінальна зустріч. У різних експериментальних школах-інтернатах учасники турнірів обирали темами історію міста, його архітектуру, культуру тощо.

Суттєво активізували старшокласників конкурси уболівальників (наприклад, на кращу пісню про місто).

Турнір знавців етикету мав на меті вирішення завдання формування побутової компетентності в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Він став ефективним інтерактивним засобом формування в учнів старших класів знань етикету, розширення їх

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

індивідуального поведінкового досвіду. Проводився турнір знавців етикету як командне змагання в режимі он-лайн. Команди складалися з учнів одного класу, змагання відбувалося між двома класами.

Ми визначили, що ефективність формування життєвої компетентності учнів засобами турніру досягається в разі дотримання таких умов, як :

- завдання, висунуті перед командами, повинні мати наочний характер, щоб під час їх виконанні етичне правило мало бути видовищним і передбачало можливість інсценування;
- необхідно, щоб коментар ведучого, що розкриває сутність правил етикету, їх тонкощі у вигляді «треба», «не можна», слідував за виконанням завдання, поставленого перед командою, і передував моменту суддівської оцінки.

До змісту підготовчого етапу входили: підготовка оголошення, оформлення залу, місць для уболівальників, місць для команд учасників, музичних заставок, критерії оцінок для журі, гумористичних призів тощо.

Методика складання етичних завдань полягає у доборі двох однотипних норм. Наприклад, як користуватися чайною ложкою, як користуватися столовою ложкою; як повинні під час зустрічі привітати один одного два чоловіки, які правила вітання між чоловіком і жінкою; як зустрічати гостей і як проводжати гостей; як слід їсти банан, як слід їсти черешні; як правильно почати телефонну розмову і відповісти на дзвінок; як правильно і красиво сидіти на стільці; як сидіти на дивані тощо.

Представники команд повинні були продемонструвати, що робити в запропонованих ситуаціях.

На другому етапі команди отрували контрольні завдання, які передбачали наявність побутової компетентності учнів у різних ситуаціях: «у транспорті», «в театрі», «в гостях», «у магазині», «в кафе, ресторані», «в кіно», «на танцювальному вечорі « тощо.

Ми намагалися під час добору завдань-ситуацій не обмежуватися вузькими рамками етичних норм, актуальних для учнів старших класів. Для нас важливо було дати можливість учневі пережити ситуацію з майбутнього, закласти основи правильної поведінки, наприклад, у таких випадках: «запросити даму в театр», «сісти в автомобіль», «розважити

гостю», «запропонувати фінансову допомогу другові, що потрапив у біду», «прийняти відвідувача у своєму робочому кабінеті», «зробити покупку в магазині за кордоном», «зробити замовлення в ресторані»,»відвідати туристичну агенцію і замовити тур для відпочинку».

Оскільки від туру до туру завдання ускладнювалися, то запропоновані ситуації змушували учнів залучитися до творчого пошуку, щоб згодом зуміти упоратися з цими завданнями в реальному житті.

Турнір знавців етикету став традиційним для нашого експерименту, на другий рік проведення експерименту ми проводили вже міжшкільний цикл таких турнірів – «етичних битв».

Ми дійшли висновку про те, що важливо організовувати турніри знавців так, щоб вони проводилися легко, витончено, дотепно, так, щоб турнір нікого не образив, не принизив, не сприяв виявленню азарту і перемоги за всяку ціну, а, навпаки, сприяв інтелектуальному піднесенню учнів, допоміг повірити у власні можливості, зміцнити взаємини в колективі.

Висновки. Таким чином, використання інтерактивних технологій у соціально-педагогічній роботі з формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дало можливість забезпечити не просто механічну зміну одних форм соціально-педагогічної роботи іншими, а дозволило розробити алгоритм використання інтеракції з метою забезпечення цілісності та якості процесу формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Отже, використання інтерактивних технологій (цілеспрямоване, алгоритмічне і планомірне використання інтерактивних форм і методів) у соціально-педагогічній роботі зумовило спрямованість педагогічних дій на формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів і забезпечує їх гармонійне вбудовування у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи-інтернату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнола Р.Х. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб. [для студ. спец. 8.010106 «Соціальна педагогіка»] / Р. Х. Вайнола, С. О. Сисоєва //. – К. : Київ. ун-т імені Б. Д. Грінченка, 2010. – 152 с.

2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб] / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. – (Альмаматер).

3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упоряд. Л. Галіцина]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

4. Праздники и вечера в классе // Классное руководство: Основные формы и методы работы классного руководителя / В. Н. Колодезникова. – Якутск : ЯПИ, 1984. – С. 40–46.

5. Превентивна робота з молоддю за методом «рівний-рівному» : навч. посіб. / [за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : Навч. кн.., 2002. – 256 с.

6. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра соціолог. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

7. Технология интерактивного обучения: Введение [Електронный ресурс]. – Режим доступа :

//http://www.moi-universitet.ru/].

РЕЗЮМЕ

Е. Кузьмина. Использование интерактивных технологий в соціально-педагогической работе по формированию жизненной компетентности учеников общеобразовательных школ-интернатов.

В статье обосновано, что для успешности формирования жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений необходимо использовать интерактивные технологии, которые помогут создавать оптимальные средовые условия для формирования жизненной компетентности учеников старших классов общеобразовательных школ-интернатов.

***Ключевые слова**: личность, жизненная компетентность, школа-интернат, интерактивные технологии, интерактивность, старшеклассники,чувства, эмоции, сознание.*

SUMMARY

H. Kuzmina. Using of interactive technologies for forming of vital competence for the students of general schools-boarding-schools.

In the article is talked that for success of forming of vital competence with the pupils of internatnykh establishments it is necessary to use interactive technologies which will help to create optimum sredovye usloviyadlya formings of vital competence of students of senior classes of obscheoobrazovatel'nykh schools-boarding-schools.

Key words: the person, vital competence, boarding school, valuable reference points.

УДК 371.134

В. М. Раскалінос

Євпаторійський інститут соціальних наук

Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД

У статті проаналізовано поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність соціального педагога» наявні у психолого-педагогічній літературі. Конструкт професійної компетентності розглянуто як результат професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

***Ключові слова**: соціальний педагог, професійна компетентність соціального педагога, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Стрімки зміни у сучасному суспільному житті України значно посилюють вимоги до професійних характеристик, властивостей соціального педагога. Він повинен бути готовим до таких швидких змін, до вирішення непередбачуваних, непрогнозованих завдань, до реалізації всіх можливих технологій, засобів, методів і прийомів, необхідних для розв'язання поставлених завдань. Різноплановий характер соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення завдань соціального виховання та надання соціальної допомоги різним групам населення, зумовлює необхідність розробки проблем, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх фахівців. Розвиток суспільства потребує розвитку освітньої системи на засадах компетентнісного підходу та формування компетентностей – нових індикаторів високого професіоналізму людини в обраній сфері діяльності та її готовності до подальшого особистісного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню питань підготовки і професійного становлення соціальних педагогів і соціальних працівників присвячені праці А. Алексюка, С. Архипової, О. Безпалько, А. Бєлінської, Л. Бондар, О. Гури, Л. Гуслякової, Н. Заверіко, І. Звєрєвої, І. Зязюна, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, С. Марченко, Л. Міщик, С. Пащенко, В. Поліщук, Л. Пундик, С. Савченка, О. Сорочинської, Т. Спіріної, З. Фалинської, Р. Чубука, Б. Шапіро. У сучасних наукових дослідженнях компетентність стає предметом спеціального вивчення В. Адольфа, Н. Бордовської, В. Каліти, А. Маркової, Е. Нікітіна, А. Реана, А. Хуторського, О. Шиян. Особливості формування професійної компетентності вивчали Ж. Деллор, В. Долл, Л. Карпова, Дж. Куллахан, Н. Лобанова, Є. Огарєв, Ж. Перре, В. Сластьонін. Процесу формування компетентності соціального педагога присвячені праці С. Архипової, І. Козич, Г. Попович. Проте проблема становлення професійної компетентності соціальних педагогів у процесі навчання у ВНЗ, незважаючи на всю її актуальність і важливість, на сьогодні не має однозначної теоретичної та дослідницької парадигми.

Мета статті – охарактеризувати професійну компетентність соціального педагога як результат професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. В основу професійної підготовки майбутнього соціального педагога Л. Міщик клада системний,

особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи. З позиції системного підходу педагогічна освіта повинна максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості соціального педагога в їх єдності: особистісно орієнтований підхід передбачає моделювання у процесі навчання й виховання майбутніх соціальних педагогів структури соціально-педагогічної діяльності; індивідуально-творчий підхід спрямовує сучасну педагогічну освіту на особистісний рівень, забезпечує виявлення й формування творчої індивідуальності студентів. Продуктивності професійної підготовки, як зауважує Л. Міщик, можна досягти, лише орієнтуючись на особистісний потенціал студентів, що дозволяє вважати концепцію підготовки майбутніх соціальних педагогів індивідуально орієнтованою.

Розглядаючи проблему навчання студентів, А. Капська відзначає, що саме рівень теоретичного осмислення дійсності, рівень наукового узагальнення відрізняє вищу школу від середньої. Суттєвим є також її зауваження щодо того, що рівень викладання впливає не лише на навчальну діяльність студента, але й на його майбутню практичну діяльність.

Мету педагогічної системи підготовки майбутнього педагога до соціально-педагогічної діяльності С. Харченко вбачає у формуванні спрямованості й установки студентів на роботу в соціальній галузі; у набутті необхідних соціально-педагогічних знань, які відображають основні компоненти діяльності фахівців із соціальної роботи; оволодінні студентами педагогічними вміннями у цьому виді професійної діяльності; формуванні важливих у професійній діяльності якостей – демократизму, соціальної активності й емпатії.

Г. Єфремова під професійною підготовкою соціальних педагогів розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно розв’язувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування [4, 4].

Отже, професійна підготовка соціального педагога – це сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю. Вони набуваються у процесі теоретичного й практичного навчання у вищому навчальному закладі.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У сучасних дослідженнях для характеристики професійної підготовки досить широко використовується компетентнісний підхід, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього фахівця на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики. Така компетентність визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості. Зміни цілей професійної освіти, які співвідносяться з глобальним завданням забезпечення швидкого входження колишнього студента в соціальний і професійний світ, його продуктивною адаптацією в них, зумовили нову парадигму професійної освіти – формування професійної компетентності випускника вищого навчального закладу. Ю. Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність.

В. Поліщук указує на те, що фактична компетентність випускника певного освітнього циклу (бакалаврського, магістерського чи докторського) конкретного галузевого спрямування, кредитний вимір її досягнення – це те, що дійсно робить кожну вищу школу впізнаною й визнаною в Європі [10, 14]. Теоретико-концептуальні орієнтації багатьох учених впливають на формування дослідницького фокуса під час вирішення питання компетентності майбутнього фахівця. Структура компетентності розширюється та звужується залежно від поглядів дослідників на цю категорію; серед авторів існують певні суперечності щодо структурних компонентів компетентності.

Поняття «компетентність» у широкому розумінні означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей. До змісту компетентності, на думку Л. Завацької, включається рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість [5, 22].

Як зазначає О. Гура, багатоаспектність терміна «компетентність» спричиняє відсутність єдиного, загальноприйнятого розуміння поняття «професійна компетентність». Причому різні похідні позиції щодо сутності компетентності особистості стають підґрунтям для появи безлічі підходів у

зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній науці щодо сутності феномену професійної компетентності фахівця.

Так, В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових й особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. А. Маркова виокремлює певні її види, а саме: – спеціальну компетентність, соціальну, особистісну та індивідуальну. На думку Є. Огарьова, професійна компетентність включає п’ять компонентів: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і розв’язуваних проблем; знання досвіду, який є у певній галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; уміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей. І. Колеснікова визначає у професійній компетентності складові, основними з яких є особистісно-гуманні орієнтації, креативність, рефлексія тощо. В. Поліщук зауважує, що компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння правильно ними розпоряджатися у процесі виконання професійних функцій, які зумовлені змістом професійної діяльності. Компетентність передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний творчий підхід, розвинуту соціально-педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків [11, 21].

Отже, професійна компетентність охоплює широкий спектр характеристик професіонала: його здібностей, професійно-особистісних характеристик, знань, умінь і навичок, ухвалення ціннісних основ професії, володіння засобами діяльності, що в сукупності повинно забезпечувати якісне і раціональне вирішення професійних завдань.

Особливо актуалізується проблема формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери, оскільки саме вони повинні бути здатними успішно реалізовувати сучасні завдання соціальної політики, вільно володіти новими формами та методами соціальних і соціально-педагогічних досліджень, уміло використовувати на практиці ефективні технології практичної роботи з різними категоріями населення.

Ю. Галагузова у професійній компетентності соціального педагога виділяє два аспекти: управлінський і психолого-педагогічний. Управлінська

компетентність включає теоретичні знання і практичні вміння (соціальний досвід) соціального педагога, необхідні як для роботи з конкретною дитиною, так і для організації соціальної допомоги та її підтримки. Автор зазначає, що психолого-педагогічна компетентність формується знаннями психології і педагогіки та повинна мати достатньо високий рівень, оскільки у процесі професійної діяльності соціальному педагогові доводиться розв'язувати загальнопсихологічні, соціально-психологічні та інші проблеми [2, 14].

На думку Л. Завацької, оволодіння різними ролями визначає рівень професійної компетентності соціального педагога, що характеризує єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення соціально-педагогічної діяльності. Крім того, професійна компетентність соціального працівника і педагога повинна включати особистісні якості, а також сукупність умінь і навичок, що забезпечують функціонування процесу спілкування з клієнтами і колегами [5, 22].

О. Карпенко під професійною компетентністю розуміє інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке становить збалансоване поєднання знань, умінь і сформованої професійної позиції, що дозволяє самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності і яке перебуває у відносинах діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості [6, 23].

Л. Боднар указує на те, що професійна компетентність – це повнота засвоєння навчального матеріалу соціально-педагогічного призначення, якість засвоєння отриманих професійних знань, умінь і навичок, усвідомленість отриманих професійних знань, умінь і навичок. Крім того, це критерій підготовленості соціальних педагогів до професійної діяльності (разом з технологічною компетентністю та спрямованістю на соціально-педагогічну діяльність) [1, 17].

В. Малінкіна пропонує визначати професійну компетентність соціального педагога як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, вміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо і нестандартно розв'язувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти [7, 3].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таким чином, професійна компетентність соціального педагога – складне утворення, що охоплює комплекс знань, умінь, властивостей і рис особистості, які забезпечують здатність працівника знаходити адекватне, раціональне розв'язання соціально-педагогічних проблем, що виникають; якісно й безпомилково виконувати свої функції і у звичній обстановці, і в умовах нестабільності, різних ускладнень об'єктивного та суб'єктивного характеру; успішно освоювати нове й швидко адаптуватися до умов, що змінюються. Під професійною компетентністю фахівця соціально-педагогічної сфери, з точки зору В. Петровича, доцільно розуміти здатність ефективно вирішувати практичні завдання щодо соціалізації особистості, що розвивається; забезпечення внутрішніх умов діяльнісної інтеграції особистості в суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, зорієнтованості в природі, суспільстві, духовному досвіді людей, самому собі; формування практичних умінь діяльнісної соціально бажаної або принаймні прийнятної самореалізації. Формування професійної компетентності соціального предагога – багатогранний, безперервний, складний процес «проектування особистості» [8, 45].

Система професійної підготовки дозволяє сформувати й інші види професійної компетентності соціального педагога, які у наукових дослідженнях розглядаються відносно напрямів та функцій соціально-педагогічної діяльності. Так, Р. Чубук виокремлює професійну компетентність соціального педагога до роботи зі студентською молоддю. Він описує її як інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісну сукупність збалансованого поєднання знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей і професійного досвіду, що формується за відповідних педагогічних умов [12, 12].

С. Погребняк указує на те, що правова компетентність соціального педагога найчастіше розглядається як інтегративна особистісно-професійна якість особистості, що ґрунтується на правових цінностях та відображає її здатність та готовність застосовувати систему правових знань, умінь у процесі соціально-педагогічної діяльності та дозволяє особистості мобілізуватися для виконання правового захисту, правової просвіти, підвищення правової культури [9, 219].

В. Харламенко виокремлює профорієнтаційну компетентність майбутніх соціальних педагогів, що характеризується як інтегративна

система, яка містить здатність здійснювати професійні функції у процесі профорієнтаційної роботи, ураховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи обґрунтоване спрямування професійного самовизначення та створюючи умови для його здійснення [11, 160].

В основі конфліктологічної компетентності особистості фахівця, як уважає Е. Дурманенко, лежать соціально-педагогічні, психологічні, конфліктологічні знання, що дають змогу розкривати сутність і динаміку перебігу конфлікту, а також психолого-педагогічні вміння та навички прогнозувати, попереджувати та конструктивно його вирішувати, що разом і становить конфліктологічну комптенетність [3, 76].

Таким чином, базовою характеристикою поняття «професійна компетентність» залишається ступінь сформованості в майбутніх соціальних педагогів єдиного комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності. Професійна компетентність є складним явищем, що має свій шлях розвитку, процес становлення і певні особливості формування у процесі навчання у ВНЗ. В. Поліщук зосереджує увагу на тому, що під час упровадження компетентнісного підходу процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників має відбуватися у діалектичній єдності вдосконалення як процесуальної (теоретичного і практичного компонентів), так і результативної складових, що проявляється у компетентності.

Висновки. Критерієм ефективності професійної підготовки майбутнього соціального педагога повинна бути сформована професійна компетентність як складна взаємодія професійних й особистісних характеристик. Поняття професійна компетентність у сучасних дослідженнях розглядається як інтегральна характеристика професіонала, що поєднує різноманітні особистісно-діяльнісні структури.

Обраний напрям дослідження має своє продовження у вивченні такого питання, як дослідження структурних компонентів професійної компетентності соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Боднар. – Одеса, 2006. – 21 с.

2. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед.

наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 45 с.

3. Дурманенко Е. А. Конфліктологічна компетентність особистості соціального педагога: структурно-функціональний аналіз / Е. А. Дурманенко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – №21. – С. 75–78.

4. Єфремова Г. Л. Підготовка майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності / Г Л. Єфремова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди. – 2007. – Вип. 27. – Режим доступу до журн.:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_zntndr/2007_27/7.html.

5. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М.а Завацька.– К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.

6. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Карпенко. – К., 2008. – 52с.

7. Малінкіна В. Формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога в умовах ВНЗ / В. Малінкіна. – Режим доступу до статті :
http://www.rusnauka.com/15_APSN_2011/Pedagogica/2_87973.doc.htm.

8. Петрович В. С. Теоретичні засади розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у процесі підвищення кваліфікації/ В. С. Петрович // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – №20. – С. 42-47.

9. Погребняк С.В. Правова підготовка соціального педагога / С.В. Погребняк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 15. Ч. II. – Глухів : ГНПУ імені О. Довженка, 2010. – С. 218–221.

10. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Поліщук– Тернопіль, 2006. – 44с.

11. Харламенко В. Б. Місце профорієнтології у формуванні професійної компетентності соціального педагога / В. Б. Харламенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 15. Ч. II. – Глухів : ГНПУ імені О. Довженка, 2010.

12. Чубук Р. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Чубук. – Одеса, 2008. – 24 с.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Раскалинос. Профессиональная подготовка социального педагога: компетентностный поход.

В статье проанализированы понятия «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность социального педагога» представленные в психолого-педагогической литературе. Конструкт профессиональной компетентности рассмотрен как результат профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: *социальный педагог, профессиональная компетентность социального педагога, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

V. Raskalinos. Professional preparation of social teachers: competent approach.

In this article author analyses the conceptions «professional competence», «professional competence of social teacher» that are presented in in psychological and pedagogical literature. Konstrukt of professional competence is considered as a result of professional preparation of future social teachers.

Key words: social teacher, professional competence of social teacher, professional preparation.

УДК 37.018.262 «312»

М. В. Сіренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз стану вивчення розробленості формування батьківських відносин в Україні на сучасному етапі розвитку педагогічного знання. Розглянуто питання підготовки до батьківства як передумови активізації й координації формуючого педагогічного потенціалу інших соціальних інституцій.

***Ключові слова**: батьківство, материнство, батьківські відносини, формування батьківських відносин, материнська депривація, соціальні стереотипи, гендерні ролі.*

Постановка проблеми. Поняття батьківства має багато різних значень. Насамперед, це біологічна та соціальна роль людини, яка має дитину і виховує її. При цьому з соціального погляду батьківство – це комплекс обов'язків та персональна відповідальність за стан здоров'я, розвиток та благополуччя народженої дитини. Для людини, яка є батьком чи матір'ю, батьківство є емоційним переживанням своєї біологічної та соціальної ролі, задоволення або незадоволення від її виконання. Батьківство також пов'язане з усвідомленням своїх завдань, обов'язків, родинної та соціальної відповідальності. Як форма соціальної діяльності, батьківство пов'язане з оволодінням безліччю спеціальних вмінь та навичок догляду та виховання дитини. У найбільш вузькому розумінні, батьківство є періодом безпосередньої взаємодії з дитиною, який триває з моменту народження останньої і протягом усього їхнього життя. У більшості історичних та сучасних культур батьківство було і є однією з фундаментальних цінностей людини.

На жаль, на сучасному етапі розвитку українського суспільства можна говорити про деяке зниження ставлення до батьківства як до вищої

цінності. Спостерігаються стійкі тенденції до зростання кількості жінок – майбутніх матерів, які зловживають алкоголем чи наркотичними речовинами; неповних сімей різних типів; вагітностей у підлітковому віці; випадків затримки розвитку дітей унаслідок порушення батьківсько-дитячої взаємодії, розриву зв'язків між поколіннями, втрати традиційних способів передачі життєвого досвіду. На цьому тлі зростає кількість новонароджених та дітей, які мають певні розлади здоров'я. Ці обставини можуть свідчити про кризу інституту сім'ї. У будь-якому випадку є об'єктивна необхідність активізації соціально-педагогічної роботи з молоддю, одним із головних завдань якої є формування усвідомленого батьківства як умови повноцінного особистого існування та повноцінного розвитку майбутньої дитини [4, 15].

Зниження соціальної цінності інституту сім'ї у нашій державі на сучасному етапі підтверджується й такими фактами:

– в Україні нараховується понад 100 тис. дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з них більше ніж 60% виховуються в інтернатних закладах;

– кількість відмов матерів від дітей у пологових будинках протягом року орієнтовно становить 1000 осіб (близько 15% новонароджених, яких залишають у пологових будинках, є дітьми юних матерів) [8, 229];

– серед дітей, які визнані сиротами, близько 3% є біологічними сиротами, усі інші – сироти соціальні;

– від 60% соціальних сиріт матері відмовляються у пологовому будинку, 30 % соціальних сиріт – діти батьків-алкоголіків [9, 129].

Аналіз актуальних досліджень. Коли мова йде про батьківські відносини, то одним із перших питань, які постають перед дослідниками, є питання про формування цього феномену. У психологічній літературі описується ціла низка факторів, що впливають на формування батьківських відносин в онтогенезі. Більш докладно описаний в екологічній літературі філогенез материнських відносин. На думку Н. Тінбергена, соціальна прихильність, у тому числі материнська, – природжений біопсихічний механізм, який об'єднує людину з більшістю видів тварин [11, 134].

У біології поведінки важливими для формування материнського ставлення до майбутньої дитини вважається досвід відносин з власною матір'ю, а також досвід взаємодії з дитинчатами до періоду статевої зрілості. На цьому підґрунті набувається досвід власного материнства.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Цікаво, що і психологи виділяють подібні чинники, які впливають на розвиток материнських відносин. Так, Д. Віннікот уважає, що здатність жінки бути гарною матір'ю формується на основі досвіду взаємодії з власною матір'ю, у грі, у взаємодії з маленькими дітьми в дитинстві, а також у процесі власної вагітності та материнства [3, 67]. З погляду психоаналітиків (М. Кляйн та ін.), найбільш важливе значення для прийняття матір'ю новонародженого мають образи дитини в її уяві [5, 59]. Було виявлено, що фантазії матері щодо процесу вагітності і майбутньої дитини можуть викликати дисфункцію індивідуальних відносин у діаді «мати-дитина», порушуючи нормальну материнську прихильність. При цьому вагітність розглядається як найважливіший сензитивний період розвитку материнського ставлення до дитини, тому що у цей кризовий період оживають внутрішні конфлікти і тривоги, пов'язані з минулими стадіями індивідуального розвитку, які суперечать реальному образу народженої дитини. Ці конфлікти можуть включати як позитивні, так і негативні прояви «ego» жінки та її партнера, продовження амбівалентних відносин з її батьками та сиблінгами. Щоб під час вагітності могло сформуватися почуття прив'язаності до дитини, жінка повинна свідомо інтегрувати реальність та підсвідомі фантазії і надії, пов'язані з дитиною.

Вітчизняні автори також дедалі частіше звертаються до вивчення факторів, які впливають на формування батьківських відносин. А. І. Захаров виділяє цілу низку умов адекватного формування батьківських відносин. До них відносяться: присутність позитивного «прообразу матері», виразність інстинкту материнства і батьківства у прабатьків і батьків жінки, бажання мати дітей, позитивна установка на них до вагітності, позитивне ставлення до вагітності, ніжність до дитини, почуття жалості і співчуття до неї, відчуття близькості з дитиною, а також емоційна чуйність матері.

Дослідження В. Брутман та М. Радіонової, які вивчали девіантне материнство, показують, що відмова матері від своєї новонародженої дитини тісно пов'язана з її взаєминами з власною матір'ю [2, 40]. Майбутня «відмовниця» найчастіше з дитинства нехтується своєю матір'ю. Ця материнська депривація не дає їй можливості оволодіти біологічним та соціокультурним психокомплексом материнства під час народження дитини.

І психологи, і етологи погоджуються в тому, що одним з основних факторів, що впливає на формування батьківських відносин, є взаємодія з

власною матір'ю. Крім того, ідентифікація з матір'ю – один з основних механізмів розвитку материнських відносин. Мати транслює своїй дитині модель материнства (і ширше – батьківства), існуючу в певній культурі в конкретну історичну добу. Зрозуміло, що деякою мірою модель материнства та батьківства засвоюється дітьми також через інших значущих дорослих, мистецтво, засоби масової інформації тощо.

У сучасному людинознавстві існує великий спектр перспективних наукових досліджень проблеми формування батьківства як соціально-культурної цінності. Ця проблема потребує комплексного вивчення з урахуванням соціальних, національних, історичних особливостей нашого суспільства та визначенням технологій її ефективного розв'язання.

Мета статті – проаналізувати формування батьківських відносин як актуальної проблеми педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Батьківство – це соціально-психологічний феномен, що є сукупністю почуттєвих та раціональних компонентів, емоційних переживань, знань, уявлень та переконань стосовно себе в батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства. У свою чергу, батьківські відносини – це система практичної діяльності, у якій реалізуються різноманітні почуття до дитини, поведінкові стереотипи, що практикуються у спілкуванні з нею, особливості сприйняття і розуміння характеру і особистості дитини, її вчинків [7, 13]. Кожна дитина має право народитися бажаною та бути щасливою, а кожна родина, ухваливши рішення про народження дитини, повинна сповна усвідомлювати свою відповідальність за її життя, здоров'я і долю.

Досліджень процесу формування батьківських відносин недостатньо. Проте, можна виділити деякі його ключові чинники – це ідентифікація з власними батьками, бажання мати дитину, позитивний відгук на вагітність, бажання захистити свою дитину, почуття гордості та відповідальності за неї. Для майбутнього батька не менш важливим, ніж для майбутньої матері є взаємодія з власною матір'ю. Найбільш важливим у взаєминах з матір'ю є віковий період до трьох років.

Такі компоненти батьківських відносин, як цінність батьківства, цінність дитини, основні поведінкові й емоційні реакції стосовно дітей, навіть бажання мати певну кількість дітей, формуються під впливом тієї моделі, яка прийнята у певній культурі і сприйнята конкретним індивідуумом.

Процес становлення батьківських відносин пов'язаний з двома основними періодами – до народження власної дитини і після її народження. Спочатку основними механізмами формування батьківських відносин є інтеріоризація моделей батьківської поведінки, закріплених у культурі, і ідентифікація з батьком тієї ж статі. При цьому період очікування дитини є переломним у формуванні батьківських відносин. Майбутні батьки спочатку несвідомо повторюють ролі своїх батьків, поки не зможуть поводити себе стосовно своєї дитини як самостійні батько і мати. Надалі основним механізмом формування батьківських відносин є зіставлення образу ідеального батька (Я-ідеальне) з уявленнями про себе як про батька (Я-реальне). Результати порівняння можуть впливати на всі компоненти батьківських відносин.

У сучасних умовах у молодих сім'ях задоволення потреби в материнстві та батьківстві конкурує з низкою інших потреб. Це передусім мотиви матеріального існування та пристосування до існуючих соціально-економічних умов, необхідність отримання освіти, подальшого працевлаштування для забезпечення зростання матеріального добробуту, прагнення до самореалізації в житті [6, 141].

В останнє десятиріччя спостерігається систематичне падіння абсолютних і відносних показників народжуваності, особливо у містах та міських поселеннях. Рівень дітородної активності в Україні фахівці оцінюють як дуже низький: народжуваність лише наполовину компенсує смертність. Більшість молодих сімей обмежуються народженням однієї дитини або залишаються бездітними [1, 156]. Водночас за останнє десятиліття окреслилися деякі нові тенденції: рівень сумарної народжуваності дещо підвищився, хоч і незначною мірою: від 1,1 до 1,3, причому як у містах, так і в селах [10, 351]. Учені пояснюють цей факт тим, що нині до найактивнішого дітородного віку вступають чисельніші покоління жінок, народжених у першій половині 80-х років, коли спостерігався високий рівень народжуваності [1, 27–28].

Загальновизнано, що для повноцінного розвитку дитини необхідна повна сім'я та вплив на неї батька і матері. Завдяки їм відбувається успішна первинна соціалізація дитини, формуються її соціально-рольові та гендерні позиції, які пов'язуються не тільки з усвідомленням того, до якої статі вона належить, але й із засвоєнням певних моделей чоловічої і жіночої

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

поведінки. Відсутність одного з батьків у сім'ї ускладнює для дитини як набуття необхідної життєвої компетентності, так і формування лінії поведінки, адекватній власної статі. Це особливо простежується у неповних сім'ях [1, 62–63].

В останнє десятиліття спостерігається збільшення кількості позашлюбних народжень на тлі зниження загального рівня народжуваності, що стало характерною тенденцією як для України, так і для інших країн світу. Так, в Україні частка дітей, народжених у батьків, які не перебували в зареєстрованому шлюбі, підвищилася з 11,2 до 17,3% [10, 353]. Варто відзначити, що позашлюбні народження не завжди означають народження у самотніх жінок. Певна частина дітей народжується у незареєстрованому шлюбі. Водночас наявні статистичні дані не дають змоги отримати відомості про те, яка саме частка дітей, народжених у незареєстрованому шлюбі, визнається їх батьками.

Позашлюбні народження стають дедалі поширенішими серед жінок найактивнішого шлюбного і дітородного віку: частка позашлюбних народжень у 20–29-річних жінок підвищилася з 9,1 до 16%; у жінок віком 30–39 років вона виросла з 19,7 до 22,3%, а у 40–49-річних жінок зменшилася з 33,8 до 29,6% відповідно [1, 157]. Таким чином, кількість дітей, народжених наймолодшими матерями, які не перебували в зареєстрованому шлюбі, підвищилась майже вдвічі. Отже, нині кожна четверта дитина, народжена жінками віком до 20 років, є позашлюбною. Такі тенденції, безперечно, пов'язані із суттєвими змінами у структурі моральних, культурних цінностей, мотивів поведінки, ставлення до сім'ї та шлюбу [1, 36].

Сучасними дослідженнями виявлено, що роль батьків, яка передбачає відповідальність, вимогливість, певну зрілість, на жаль, недостатньо якісно виконується молодими подружжями, адже вони фактично не відзначаються ні психологічною, ні соціальною готовністю до виховання дітей. Тому постає проблема формування почуттів майбутнього батьківства серед молодих жінок та чоловіків. Майбутні батьки повинні усвідомлювати, що їх роль батька та матері – це соціально визначений тип поведінки, проявами якої є певні бажання, цілі, почуття, цінності, очікувані у суспільстві.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Образ людини, яка хоче мати дітей, оцінюється суспільством позитивно. Така людина наділяється позитивними особистісними характеристиками й обов'язково сприймається як надійна, розумна, розуміюча. І навпаки стосовно до чоловіків і жінок, які можуть, але не бажають мати дітей, виявляється негативне ставлення. Можливо, подібні соціальні уявлення – стереотипи – здатні виступати як соціальний регулятор батьківських відносин, у тому числі їх мотиваційних компонентів. Пересічна людина розмірковує приблизно так: «Я хочу дітей, тому що це правильно». Соціальні стереотипи – «треба бути як усі», «у сім'ї має бути дитина» – більшою мірою впливають на рішення про народження першої дитини як у чоловіків, так і у жінок. Таким чином, рішення про народження першої дитини є найчастіше мовби безпосереднім наслідком шлюбних відносин і приймається подружжям «автоматично». У такому випадку сприйняття дитини як цінності виникає вже пізніше.

Висновки. Отже, ми виділили такі ключові чинники формування батьківських відносин: ідентифікація з власними батьками, бажання мати дитину, захистити її, почуття гордості та відповідальності за неї. Але в сучасних умовах у молодих сім'ях задоволення потреби в батьківстві конкурує з низкою інших потреб, таких, як необхідність отримання освіти, подальшого працевлаштування для забезпечення зростання матеріального добробуту, прагнення до самореалізації в житті. Спостерігаються також стійкі тенденції до зростання кількості жінок – майбутніх матерів з девіантною поведінкою; неповних сімей різних типів; вагітностей у підлітковому віці; випадків затримки розвитку дітей унаслідок порушення батьківсько-дитячої взаємодії тощо. Усі ці обставини свідчать про кризу інституту сім'ї. Роль батьків недостатньо якісно виконується молодими подружжями: вони не відзначаються психологічною та соціальною готовністю до виховання дітей. Тому вдосконалення соціального виховання майбутніх батьків потребує наукового переосмислення й концентрації зусиль усіх інституцій, що відповідають за його реалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т. Ф. Сім'я в умовах становлення незалежної України (1991–2004 роки): Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 р. / Т. Ф. Алексеєнко, О. М. Балакірєва, Л. О. Галугуз ; наук. ред. В. І. Довженко. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2006. – 241 с.

2. Брутман В. Формування прив'язаності до дитини під час вагітності / В. Брутман, М. Радіонова // Питання психології. – 1999. – № 3. – С. 38 – 47.

3. Віннікот Д. В. Маленькі діти та їхні матері / Д. Віннікот. – М. : ТОО Незалежна фірма «Клас», 1998. – 110 с.

4. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / [авт.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін.] ; за заг. ред. І. Д. Звєрєвої, Ж. В. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

5. Кляйн М. Заздрість і подяка: [Дослідження несвідомих джерел] / М. Кляйн. – СПб. : Б. С. К., 1997. – 96 с.

6. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ : учеб. пособ. / И. А. Липский. – М. : АСЛ, 2004. – 252 с.

7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : ЗАО «Институт психотерапии», 2003. – 295 с.

8. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підруч. / [за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

9. Статистичний довідник соціальних процесів Сумської області / Управління у справах сім'ї та молоді Сумської обласної адміністрації. – Суми : Вид-во «МакДен», 2006. – 164 с.

10. Статистичний щорічник України за 2007 рік / [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. – 551 с.

11. Тінберген Н. Поведінка тварин / Н. Тінберген. – М. : Мир, 1975. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

М. В. Сиренко. Формирование родительских отношений как современная педагогическая проблема.

В статье совершён анализ состояния разработаности проблемы формирования родительських отношений в Украине на современном этапе развития педагогического знания. Рассмотрен вопрос подготовки к родительству как предпосылка активизации и координации формирующего педагогического потенциала различных социальных институтов.

***Ключевые слова**: отцовство, материнство, родительские отношения, формирование родительських отношений, материнская депривация,социальные стереотипы, гендерные роли.*

SUMMARY

M. Sirenko. Formation of parental relationships as modern pedagogical issue.

Paper is devoted to analysis of problems of parental relationships in Ukraine today. It was study the training for parenthood as a precondition for intensification and coordination of educational potential of various social institutions.

Key words: fatherhood, motherhood, parenting relationships, the formation of parental relationships, the deprivation of parenting, social stereotypes, gender roles.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.011:373+37.032

А. А. Бєсєдіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ У ДОСЛІДЖЕННЯХ З ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

У статті розглянуто понятійно-категоріальний апарат проблем збереження, зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя. Проаналізовано різні підходи до тлумачень провідних понять у здоров'яспрямованій діяльності, таких, як здоров'я, здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя, культура здоров'я, ціннісне ставлення до здоров'я. Здійснено аналіз літературних джерел щодо визначення поняття «health promotion».

***Ключові слова**: здоров'я, культура здоров'я, здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя, ціннісне ставлення до здоров'я.*

Постановка проблеми. Поняття здоров'я виникло давно. Натомість у зв'язку з постійним погіршенням стану здоров'я молоді проблема здоров'язбереження є актуальною в наш час. Здоров'я дітей – найцінніше надбання цивілізованого суспільства. Воно закладає фізичний, духовний, соціальний, інтелектуальний та фізичний базиси країни. Збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя є пріоритетними напрямами розвитку суспільства.

На сьогодні в Україні кількість людей з фізичними та психічними вадами щороку зростає. Кількість же людей, що займаються фізичною культурою та спортом, різко скоротилася. Спостерігається тенденція до постійного погіршення загального стану здоров'я населення України. Одну з головних причин убачаємо у відсутності співпраці педагогічного колективу та батьків, необізнаності батьків з цієї проблеми, відсутності свідомого ставлення до свого здоров'я як школярів, так і їх батьків, неосвіченості учителів щодо правильних форм та методів формування і зміцнення здоров'я учнів. Тому проблема формування здорового способу життя дітей шкільного віку залишається актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначена проблема набуває ще більшого значення для сучасної школи, про що свідчать документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Низкою загальноосвітніх шкіл, закладів інтернатного типу, позашкільних закладів

України набуто цінний досвід здоров'яспрямованої діяльності, яка забезпечує збереження, відновлення та зміцнення здоров'я вихованців.

Розглядаються різні підходи до тлумачень провідних понять у здоров'яспрямованій діяльності, таких, як здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя, ціннісне ставлення до здоров'я. Проблеми збереження здоров'я дітей, підлітків і молоді відображені у працях багатьох науковців. Досліджуваній проблемі присвячені наукові праці вчених за такими напрямами: формування здорового способу життя школярів у навчально-виховному процесі (І. Бех, В. Білик, А. Герасимчук, С. Ігнатенко, С. Лапаєнко, О. Маркова, В. Оржеховська, К. Палієнко, В. Солнцева та ін.); у позакласній діяльності (О. Гауряк, А. Гужаловський, О. Жабокрицька, Т. Лясота, В. Рева, та ін.); у позашкільній діяльності (Б. Брилін, В. Вербицький, В. Кузьменко, Т. Лясота, І. Шеремет та ін.); у сім'ї (Т. Баєва, С. Свириденко, М. Шарапа та ін.). Не можна залишити поза увагою праці М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Аршавського, В. Волкова, Т. Данилюк, Л. Звиняковського, М. Саричева, що присвячені медико-біологічним особливостям зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Важливе значення та неабиякий інтерес становлять для нас дисертаційні дослідження сучасних педагогів: В. Горащука, Н. Горкуші, А. Дубогай, С. Кириленко, І. Новосьолової, Н. Полтавцевої, С. Тищенко, Н. Хамської, В. Царевського, В. Шахненка, у яких розкриваються різні аспекти формування культури здоров'я та здорового способу життя учнів.

У контексті нашого дослідження особливе значення мають праці Т. Андрющенко, В. Горащука, О. Єжової, В. Оржеховської, С. Свириденко, які присвячені проблемам ціннісного ставлення до здоров'я у дітей та підлітків. Серед праць зазначених науковців відсутній єдиний підхід до трактування провідних понять, таких, як здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя, ціннісне ставлення до здоров'я.

Мета статті – розглянути сучасний стан понятійного апарату проблеми збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан здоров'язбережувальної функції освіти дозволяє виявити очевидну суперечність між позитивними установками та реальним рівнем здоров'яспрямованого виховання

особистості. У зв'язку з цим проблема формування ціннісного ставлення до здоров'я є однією з найбільш складних і ключових проблем у педагогіці. Розкриваючи її, нам необхідно розглянути суть таких понять, як здоров'я, спосіб життя, культура здоров'я.

У тлумачному словнику здоров'я – це правильна, нормальна діяльність організму, його повне фізичне та психічне благополуччя [6]. У своїх працях М. Амосов наголошує на тому, що здоров'я організму визначається його кількістю, яку можна оцінити максимальною продуктивністю органів за збереження якісних меж і функцій [1]. В. Скарбників трактує здоров'я як процес збереження та розвитку біологічних, фізіологічних і психічних функцій, оптимальної працездатності, соціальної активності за максимальної тривалості життя [9]. В. Лободина відзначає, що здоров'я – це безконфліктна, безпечна, щаслива діяльність організму на біологічному, психологічному, соціальному й духовному рівнях людської природи [9]. Згідно з визначенням В. Казначеєва, здоров'я індивіда – процес життєвого циклу, вітальної достатності (життєдіяльності) з адекватною природі людини реалізацією фізіологічних, психічних, біологічних потреб особистості в оптимальній соціально-трудовій активності, репродуктивності, максимальній тривалості життя [5]. Ця думка співзвучна з думкою Г. Апанасенка, що біологічне начало – реалізатор усього соціального в людині, саме виконання індивідом своїх біологічних і соціальних функцій можна трактувати як прояв здоров'я [3].

Ми поділяємо погляди науковців О. Вакуленко, Л. Жаліло, В. Оржеховської, О. Яременка та ін., які характеризують чотири складові здоров'я, а саме: фізичне, психічне, соціальне та духовне. Фізичне здоров'я включає такі показники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, перебігу фізіологічних функцій організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівня фізичного розвитку органів і систем організму. До сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад збудженість, емоційність, чутливість. Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, зокрема складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Соціальне здоров'я пов'язано з економічними чинниками, відносинами індивіда зі структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, з якими

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

створюються соціальні зв'язки, працею, відпочинком, побутом, соціальним захистом, охороною здоров'я, безпекою існування тощо. Зрозуміло, що у реальному житті всі чотири складових – соціальна, духовна, фізична, психічна діють одночасно і їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини як цілісного складного феномену [10].

Ми погоджуємося з думкою Н. Башавець про те, що здоров'я – це власна цінність людини, що дозволяє повноцінно проявляти себе за допомогою стійкого біологічного, соціального, психологічного станів у будь-якому виді діяльності (навчальній, професійній, спортивній тощо).

З наведених визначень випливає, що поняття «здоров'я» відбиває якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища та є підсумком процесу взаємодії людини та середовища проживання; сам стан здоров'я формується в результаті взаємодії зовнішніх (природних і соціальних) і внутрішніх (духовність, спадковість, стать, вік) факторів.

Здійснивши аналіз досліджень сутності поняття культура здоров'я авторами В. Горащуком, Н. Горкуші, І. Новосьоловою, Н. Полтовцевою, В. Царевським, можна зробити такі висновки: культура здоров'я виражається в конструктивній поведінці людини, що сприяє попередженню й подоланню хвороб; ціннісний потенціал культури здоров'я – це сукупність духовно-моральних суспільних цінностей; цінністю культури здоров'я стає активне тривале життя з реалізацією внутрішнього потенціалу; основа культури здоров'я – усвідомлене ціннісне ставлення людини до власного здоров'я; необхідністю для формування культури здоров'я є ведення здорового способу життя; показник культури здоров'я – загальна культура людини, виражена в достатньому рівні фізичного, психічного, духовно-морального та соціального розвитку.

Ми дотримуємося поглядів Н. Горкуші про те, що культура здоров'я є складовою частиною базової культури особистості, що відбиває усвідомлене ціннісне ставлення людини до свого здоров'я, виражена в достатньому рівні фізичного, психічного, духовно-морального та соціального розвитку, заснована на веденні здорового способу життя [9].

Отже, вивчення педагогічної літератури виявило два опорних поняття: «здоров'я» та «спосіб життя». Причому останнє поняття розглядається як головна причина збереження або втрати здоров'я. Спосіб життя відноситься до соціально-біологічних факторів. Його показниками є

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

рівень, якість і стиль життя. Рівень життя зумовлений економічними можливостями людини. Якість життя визначається ступенем запиту й комфортабельністю задоволення людських потреб. Ці показники способу життя людини залежать від матеріально-економічних умов життя суспільства й кожної родини.

Аналіз наукових праць М. Амосова, І. Брехмана, Ю. Лісицина, В. Скарбника довів, що здоровий спосіб життя – це такий спосіб життя підлітка, який заснований на принципах моральності, раціонально організованого, активного шкільного життя, що гартує й захищає від несприятливих впливів навколишнього середовища, дозволяє до глибокої старості зберігати моральне, психічне й фізичне здоров'я. Він відбиває типові форми повсякденної життєдіяльності школяра, зміцнюючи та вдосконалюючи резервні можливості дитячого організму, які забезпечують успішне виконання всіх його функцій.

Здоровий спосіб життя – це діяльність, спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я людини як необхідної умови для прогресивного розвитку суспільства у всіх його напрямах [5]. Для здорового способу життя важливе значення має організована боротьба зі шкідливими звичками, які дезорганізовують людину, послабляють її волю, знижують працездатність, порушують здоров'я і скорочують тривалість життя. Здоровий спосіб життя здебільшого залежить від рухової активності школярів, віку та режиму дня, а також ставлення учнів до необхідності вести здоровий спосіб життя [8].

У поглядах науковців можна виділити два основні підходи до змісту здорового способу життя. Представники першого підходу розглядають цей термін глобально, тобто як форми людської життєдіяльності (соціальні, фізичні, психічні), які приведені відповідно до гігієнічних вимог (М. Антропова, В. Балієвич, Н. Болдін, Ж. Лабозаєва, М. Ріпа). Ці вчені визначають здоровий спосіб життя як спосіб біосоціальної діяльності людини, який безпосередньо зміцнює її здоров'я. Вони виходять з методологічної установки, що здоровий спосіб життя не можна відривати від його умов. Вони розуміють умови як властивості самого суб'єкта, які відносно до здорового способу життя виступають як зовнішні потенціали життєдіяльності, що можуть бути реалізовані в ній. Під змістом здорового способу життя дослідники розуміють як саму життєдіяльність, так і умови її функціонування.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Згідно з другим підходом, здоровий спосіб життя автори розглядають як відносно окрему частину життя людини, на яку відводиться певний час. Прихильники цього підходу (І. Брехман, Д. Ізуткін, О. Куліш) висловлюють протилежну думку щодо включення до структури здорового способу життя його умов, уважаючи, що він є конкретною діяльністю.

Спільною ознакою у визначенні здорового способу життя є його спрямованість на формування здорової людини. Він виступає як дієвий і надійний засіб збереження та зміцнення здоров'я, є основою первинної профілактики захворювань, однією з найбільш ефективних форм запобігання. Ми поділяємо погляд О. Яременко про те, що здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту [10].

Медико-біологічні дослідження виявили наявність дієвого засобу попередження загрози здоров'ю людства і досягнення цілей, висунутих політикою здоров'я для всіх. Таким засобом визнано систему заходів, що у загальносвітовий науковий лексикон увійшла під назвою «health promotion». Дослівний переклад цього словосполучення припускає кілька тлумачень (просування, заохочення до здоров'я, сприяння здоров'ю, стимулювання, підтримка здоров'я тощо), що не повно відповідають змісту тієї системи заходів, про яку йдеться. Тому професійні перекладачі вживають досить різноманітні варіанти як лексичний аналог, наприклад «пропаганда здоров'я», «пропагування здоров'я», «пропаганда здорового способу життя» тощо. Як зазначається у навчальному посібнику О. Яременка «Формування здорового способу життя», ураховуючи суперечливе ставлення вітчизняного суспільства до терміна «пропаганда», фахівці домовилися вживати вислів «формування здорового способу життя» (ФЗСЖ), основу якого становить система «health promotion» [10].

Отже, цю систему на початку XX ст. визначали як формування здорового способу життя. ФЗСЖ визначається як процес застосування зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я і благополуччя взагалі, зокрема ефективній політиці, розробці доцільних програм, наданню відповідних послуг, які можуть підтримати та поліпшити наявні рівні здоров'я, дати людям змогу посилити контроль над власним здоров'ям і покращити його.

ФЗСЖ ґрунтується на певних ідеологічних засадах: ідея пріоритету цінності здоров'я у світоглядній системі цінностей людини; сприйняття здоров'я не тільки як стану відсутності захворювання або фізичних вад, а дещо ширше – як стану повного благополуччя; ідея цілісного розуміння здоров'я як феномену, що невід'ємно поєднує його чотири сфери [10].

На думку багатьох учених, формування навичок здорового способу життя можна виробити тільки спільними зусиллями педагогів та батьків (Т. Баєва, А. Бондар, Б. Кобзар, В. Кузьменко, С. Лапаєнко, В. Оржеховська, С. Свириденко та ін.).

Проблеми формування здорового способу життя школярів Т. Баєва поділяє на традиційні засоби укладу життя, в яких росте й розвивається особистість (батьки, друзі), та керовані соціальні інститути (школа, позашкільні навчальні заклади) [4]. Вона дотримується думки про те, що ФЗСЖ школярів необхідно займатися лише через просвітницьку роботу серед батьків та обов'язкове врахування того фактора, що кожен з вікових періодів у житті дитини потребує нових підходів до формування здорового способу життя.

Слушною є думка Т. Андрющенко про усвідомлення цінності здоров'я і здорового способу життя, що сприяють становленню активної особистості. Людина, у якої буде сформоване сприйняття власного здоров'я як особистісної цінності, намагатиметься свідомо коригувати свою поведінку щодо здорового існування. Тобто буде бережно ставитися до власного здоров'я і здоров'я оточуючих, прагнути до адекватного сприйняття знань і навичок з його охорони, їх утілення у повсякденне життя [2].

Ми також поділяємо погляди О. Єжової, В. Оржеховської на те, що ціннісне ставлення до здоров'я – системне та динамічне утворення особистості на основі мотиваційно-емоційної сфери і сукупності знань про здоров'я, яке виявляється у свідомо обраному способі життя. Сформоване ціннісне ставлення передбачає дієву свідому поведінку людини щодо ведення здорового способу життя. Ціннісне ставлення до здоров'я є однією з найважливіших якостей внутрішньої структури особистості і є сукупністю індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різними явищами та предметами навколишнього середовища, насамперед з професійними. Позитивне, ціннісне ставлення до здоров'я передбачає усвідомлення особистістю, що саме здоров'я є найважливішою цінністю для людини [7].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На нашу думку, виховання ціннісного ставлення до здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації до ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Зарубіжний досвід європейських країн і США свідчить про те, що формування твердої мотивації до збереження і зміцнення свого здоров'я – реальність. Це підтверджено діяльністю освітніх закладів, що входять до Європейської та Національної мереж сприяння здоров'ю.

Отже, освіта в галузі здоров'я має поєднувати засвоєння необхідних знань, формування певного ставлення та конкретних навичок, необхідних для позитивної поведінки, збереження та розвитку здоров'я.

Висновки. Отже, здоров'я – це власна цінність людини, що дозволяє повноцінно проявляти себе за допомогою стійкого біологічного, соціального, психологічного станів у будь-якому виді діяльності (навчальній, професійній, спортивній тощо); культура здоров'я – складова частина базової культури особистості, що відбиває усвідомлене ціннісне ставлення людини до свого здоров'я, виражена в достатньому рівні фізичного, психічного, духовно-морального та соціального розвитку, заснована на веденні здорового способу життя; здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту; «health promotion» – формування ціннісного ставлення до здоров'я, яке лежить в основі формування культури здоров'я. У подальших дослідженнях планується проаналізувати проблеми становлення і розвитку шкіл сприяння здоров'ю в Україні та Європі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье / Амосов Н. М. – М : Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.

2. Андрющенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Андрющенко Тетяна Костянтинівна. – К., 2007. – 258 с.

3. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Апанасенко Г. Л. – СПб. : МГП «Петрополис», 1992. – 123 с.

4. Баєва Т. Формування здорового способу життя в особистісно орієнтованому виховному процесі життя / Т. Баєва // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні : зб. наук. праць. – Житомир : ЖДПУ, 2002. – С. 172–173.

5. Корінчик Л. Виховання свідомого ставлення до збереження і зміцнення здоров'я / Л. Корінчик // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні. – Житомир, 2002. – С. 189-191.

6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Наука, 1994. – 223 с.

7. Оржеховська В. М. Здоровий спосіб життя : навч.-метод. посіб./ В. М. Оржеховстка, О. О. Єжова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – 188 с.

8. Педагогічні аспекти фізичного виховання та спорту у формуванні ставлення до здорового способу життя дітей та підлітків / [В. Г. Білик, С. А. Ігнатенко, К. В. Палієнко та ін.] // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2006. – № 35. – С. 431–434.

9. Пузинін В. А. Теоретичні та методологічні основи здоров'я. Вибрані глави. Ч. 1 / В. А. Пузинін, В. С. Скарбників. – К. : СібАГС, 2000. – 84 с.

10. Формування здорового способу життя : навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації, державних службовців / [О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло та ін.]. – К. : Укр. ін.-т. соц. дослідж., 2000. – 232 с.

РЕЗЮМЕ

А. А. Беседина. Понятийно-категориальный аппарат в исследованиях проблемы сохранения и укрепления здоровья детей.

В статье рассмотрен понятийно-категориальный аппарат проблем сохранения, укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни. Проанализированы разные подходы к толкованиям ведущих понятий в оздоровительной деятельности, таких, как здоровье, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни, культура здоровья, ценностное отношение к здоровью. Осуществлен анализ литературных источников относительно определения понятия «health promotion».

***Ключевые слова**: здоровье, культура здоровья, сохранение здоровья, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни, ценностное отношение к здоровью.*

SUMMARY

A. Besedina. The conseptive categorical apparat in researches of maintenance and strengthening of children's health problems.

The conseptive apparat category in researches of maintenance problem, strengthening health and formation of healthy life style is depicted in the article. The different approadus to the definitions of leading conceptions in health activities such as health, healthy life style, formation of healthy style, health culture, valued attitude towards health. The analysis of literature sources towards the determination of «health promotion» is carried out.

Key words: health, health culture, health creation, healthy life style, formation of healthy life style, valued attitude towards health.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.015.31

М. М. Бикова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито зміст понять « етнопедагогіка», «етнопедагогічний ідеал», розглянуто співвідношення української етнопедагогічної мети та сучасної мети виховання, проаналізовано вплив ідей української етнопедагогіки на навчально-виховний процес, зокрема на можливі шляхи конструктивного використання етнопедагогічних знань у процесі розвитку особистості школяра.

Ключові слова: *етнопедагогіка, народна педагогіка, національна самосвідомість, педагогічна культура, етнопедагогічний ідеал, народні традиції, етнотрадиційна освіта.*

Постановка проблеми. Наша держава, прийшовши до своєї незалежності, намагається виховати молодь, яка відрізнялася б високим рівнем національної свідомості, яка б не мала духовної прірви між собою та поколіннями славних прадідів. З'єднати розірваний ланцюг, заповнити духовну порожнечу здатна тільки цілеспрямована система заходів, упроваджена у всі ланки виховання, починаючи від дитячих садків і закінчуючи вищою освітою. Виховання підростаючого покоління для кожної нації є найважливішим складником національної культури. Передача всіх культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів завжди гарантувала вічність життя нації. Духовним якостям певного етносу притаманна така ж стійкість, як і колір шкіри, очей, волосся, бо вони передаються у спадок нащадкам. Отже, справжнє виховання не може існувати у «чистому вигляді», тобто поза традиційною культурою певної нації, воно має ґрунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації. Усі найвидатніші педагоги світу визнавали, що виховання дитини завжди має ґрунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів. Незаперечний закон дидактики: пізнання навколишнього світу починається зі ознайомлення з рідною вулицею, селом чи містом, своєю країною, а вже потім – з іноземними, сусідніми краями. Тобто від пізнання свого, рідного, національного до пізнання чужого, багатонаціонального, світового. Це привело до виникнення в сучасній педагогічній науці окремої галузі, яка досліджує конкретні етнічні традиції виховання. Однак ефективність

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

етновиховної діяльності держави завжди залежить і від якості міжетнічної взаємодії, наявності в ній етнічної стабільності або етнічної неприязні та конфлікту. На жаль, наша країна має проблеми, які пов'язані з етнічними аспектами, тому необхідно цілеспрямовано коригувати у дорослого населення ставлення до них та формувати у молоді правильне розуміння етнопитань та етновзаємин. Саме такі ідеї повинна впроваджувати етнопедагогіка в навчальний процес.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження етнопедагогічних проблем у сучасному суспільстві досить розгалужене та багатоаспектне. Серед основних напрямів необхідно виокремити такі: теорія і практика родинної етнопедагогіки (Б. Ш. Алієва, Р. А. Аліхонова, А. А. Григорьєва, І. С. Портнягін, В. В. Чепак та ін.), етнопедагогічна підготовка вчителів, викладачів різних типів навчальних закладів (Т. В. Анісєнкова, Л. С. Берсенєва, Т. В. Давидова, А. Н. Яковлева та ін.), етнопедагогічна культура народів (М. Ю. Айбазова, С. П. Біловолова, В. А. Ніколаєв та ін.), методологія етнопедагогіки (Г. І. Батуріна, Г. М. Волков, Н. М. Дем'яненко, К. Ж. Кожахмєтова, А. А. Марушкевич, О. Л. Христова та ін.), історична етнопедагогіка (Т. Н. Петрова та ін.), інтегративна етнопедагогіка (І. А. Богданов, Т. А. Дзюба, А. Г. Ларіонова та ін.), етнопедагогічний менеджмент (Є. П. Жирков, О. І. Михайлова та ін.), етнопедагогіка міжетнічної толерантності (Ш. М. Арсалієв, В. Б. Євтух та ін.), етнопедагогічна освіта (В.А. Мосіяшенко, В. А. Ніколаєв, М. Г. Харитонов та ін.), порівняльна етнопедагогіка (К. Ж. Кожахметова, Л. І. Федорова та ін.). Не можна також розглядати етнопедагогічні дослідження у відриві від етнопсихологічних, основні напрями яких такі: етнічна прогностика (О. Бондаренко), етнічна самоорганізація (А. Є. Тарас), етнічна свідомість та самосвідомість (І. Маремшанова), психологічна антропологія (С. В. Лур'є), семантика менталітету (В. Ю. Колмаков), психологія великих національно-етнічних груп (Д. В. Ольшанський), зв'язок національної свідомості та національної культури (Е. М. Віноградова), етнічна ідентифікація (О. Волкогонова, І. Татаренко).

Мета статті. Виховання особистості, яка б відрізнялась почуттям власної гідності, високими моральними якостями, високим рівнем національної свідомості, цілісності, можливе лише завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій, звичаїв. Ця

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

система повинна ґрунтуватися на національному світогляді, філософії народу, національній ідеології. Завдання педагога – побудувати такий навчально-виховний процес, метою якого є формування національної самосвідомості, усвідомлення ролі своєї нації, етносу у світовому історичному процесі, а також розвиток у дитини системи загальнолюдських цінностей, виховання поваги до представників інших етносів та навичок ефективної взаємодії з ними. Від реалізації цієї проблеми залежить і рівень етновзаємин, і рівень етнополітики у державі. Мета статті – визначити виховні ідеї української етнопедагогіки, проаналізувати їх вплив на навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу. Вплив етнічних процесів на виховання та навчання підростаючого покоління певний час недооцінювався. Однією з провідних причин цього є довготривалість, розтягнутість на століття. Ми найчастіше намагаємося пояснити речі та події, що відбуваються навколо нас, з позицій саме цієї миті, залучаємо для пояснення політику, економіку, географію, культуру, мистецтво, освіту. Проте насправді дедалі складніше, тому що іноді ті самі політика, економіка, мистецтво, освіта є зовнішнім вираженням неявних етнічних процесів.

Етнопедагогіка визначається як: 1) нова галузь педагогічних знань, що виявляє педагогічні можливості народної педагогіки і найбільш ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній педагогічній науці і практиці; 2) історія і теорія народного (природного, повсякденного, нешкільного, традиційного) виховання; це наука про емпіричний досвід етнічних груп щодо виховання й освіти дітей, про морально-етичні й естетичні погляди на споконвічні цінності родини, роду, племені, народності, нації.

Етнопедагогіка, як частина загальної педагогіки, вивчає дві підсистеми освітнього процесу: виховання та навчання. Перша концентрується на виявленні цілей та принципів народного виховання, досліджує зміст, форми, методи, засоби, умови та результати народного виховання, вивчає суб’єкти та об’єкти народного виховання. Друга – це «етнодидактика», яка вивчає досвід навчання різних народів світу. Однак виявлені етнопедагогікою етнотрадиційні закономірності виховання та навчання – це підґрунтя для побудови сучасного ефективного педагогічного процесу: «… У період падіння духовності та моральних

принципів етнопедагогіка, традиційна культура виховання … повинні бути для підростаючого покоління моральним стрижнем» [5, 41]. Навіть ефективність етновиховної діяльності в масштабах держави завжди залежить від якості міжетнічної взаємодії, наявності в ній етнічної стабільності або етнічної неприязні та конфлікту. Напевно, всі країни стикаються з проблемами, які пов'язані з етнічними аспектами, тому необхідно докладати цілеспрямованих зусиль для формування розумного цивілізованого ставлення до існуючих відмінностей в етнопитаннях та етновзаєминах. Саме це є провідною функцією етнопедагогіки в сучасному навчальному процесі.

Українська етнопедагогіка бере свій початок десь у далеких глибинах кількатисячолітньої історії нашої землі. Серед основних українських етнопедагогічних ідей, які з роду в рід передавалися наступним поколінням і які є актуальними для нас, ми спостерігаємо і позитивне ставлення до праці мирного хлібороба, закоханого в землю, ліс, річку, дерева і квіти, і формування потреби захищати свою землю від чужоземних зайд, виявляти стійкість, мужність, войовничість, патріотизм. Яким же чином передавалася ця система знань? Передусім, це виховувалося в сім'ї. Наприклад, кожен скіф мусив знати свій родовід до сьомого коліна – ось і реалізація глибинної риси української ментальності – шанування своїх предків. Власне, саме в родині дитина отримувала перші уроки любові до свого народу, землі, звичаїв. Про це свідчить безцінний спадок у вигляді прислів'їв та приказок: «Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько», «Не ті батьки, що на світ привели, а ті, що в люди вивели», «Живемо не батьками, помремо не людьми», « Не послухаєш батька-матері, то навчить тебе лиха година», «Умів батькувати, умій і годувати», «Без матері і сонце не гріє», «До людей по розум, до матері по серце», «Материнська молитва з дна моря підіймає», «Чого мама научить, те й дочка знає».

Усе життя українців було пов'язане із землею, вирощуванням урожаю, а отже, минало у спілкуванні з природою, тож селяни жили за її законами, за її календарем. Це був так званий землеробський календар, що відповідав польовим роботам. За цим календарем аграрний рік також поділявся за місяцями, яким неписьменні мешканці сіл давали красномовні назви. А числа не були у великій пошані, і в побуті ними

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

користувалися доволі рідко. Видатні події теж співвідносили з цим календарем: «На Пилипівку», «Третього дня після Явдохи». Народний землеробний календар увібрав практичний досвід багатьох селянських поколінь, утілив своєрідну побутову релігію, яка регламентувала життя селянина. Стрижнем цієї релігії була турбота про врожай, про хліб як головну святиню, велика повага до землеробської праці, піднесення цієї нелегкої справи. Оскільки виховання та навчання підростаючого покоління відбувалося саме у процесі спільної праці з дорослими, то можна зробити висновок про те, що життя та праця за землеробним календарем відображає основні шляхи реалізації як трудового, так і екологічного, естетичного, морального виховання тощо.

Про це також свідчать прислів'я та приказки: «Землі дай, то й вона тобі дасть», «Земля багата – народ багатий», «Зійшов сніжок, берись за плужок», «Не земля родить, а руки», «Не лякайся туманів – виїжджай у поле рано», «Роби, роби, то й матимеш, посій жито, то й жатимеш», «Як почав орать, то в сопілку не грать», «Без праці жити – тільки небо коптити», «Гірко поробиш – солодко їсти», «Доки не впріти, доти не вміти», «Найкраще слово в роботі: "Готово!", «Попрацюй до поту, то й поїси в охоту», «Тяжко тому жити, хто не хоче робити».

У всі часи український народ прагнув до набуття знань, навчанню дітей приділялося багато уваги, у знаннях убачалося гідне майбутнє. Педагогічний досвід народу викристалізувався в Україні протягом віків і був утілений у його мудрості, уміннях і навичках виховання наступних поколінь. Цей досвід відображений у фольклорі, іграх, танцях, мистецьких творах, обрядах і традиціях: «Азбука – то мудрості дорога», «Без муки немає науки», «Без науки нічого не прийде в руки», «За науку цілуй батька й матір у руку», «Здобудеш освіту – побачиш більше світу», «Мудрим ніхто не вродився, а навчився», «Корінь навчання гіркий, а плід його солодкий», «Наука в ліс не веде, а з лісу виводить», «Наука в щасті прикрашає, а в нещасті утішає», «Не кажи – не вмію, а кажи – навчусь!», «Потрібно учиться – завжди пригодиться».

Досі існують педагогічні уявлення, які сьогодні вже сприймаються як застарілі, як марновірства, повір'я і забобони, хоча немає достатніх підстав для їх однозначної негативної оцінки, тому що глибинний виховний зміст зберігається й понині. У них закріплена набута досвідом система знань

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

народу. Вони передають уявлення народу про природу, її явища, час, пори року, про людину та її різноманітну (в тому числі виховну та навчальну) діяльність на основі своєрідного національного світогляду з елементами міфологічного мислення, віри, табу й передбачення. На основі повір'їв та забобонів створено великий і чарівний світ казок, легенд, звичаїв, морально-етичних настанов. До деяких повір'їв ы досі ставляться уважно: «Не можна викидати хліб, бо він святий», «Не можна їсти з ножа, бо будеш сердитий», «Не можна їсти на кутку стола, бо не вийдеш заміж», «Якщо сіль розсиплеш, то з кимось посваришся», «Якщо жінка пересолила їжу, то вона в когось дуже закохана», «Виносити сміття з хати після заходу сонця – на сварку», «З порожніми відрами жінка перейде дорогу – зле, з повними – добре», «Коли падає з рук якась річ, то це до вас хтось поспішає», «Не можна зашивати одяг на людині, щоб не пришити розум», «Хто знайде підкову, тому вона принесе щастя», «Через поріг ніколи нічого не давай, бо сам будеш просити», «Якщо довелося повертатися по забуту річ – на нещастя. Щоб відвернути лихе, потрібно глянути у дзеркало», «Якщо свербить права долоня – зустрінеш друга, будеш здоровкатись; якщо ж ліва – будеш гроші рахувати», «Якщо син схожий на маму, а донька – на батька, то будуть щасливі».

Отже, свята, прикмети, гадання та інші елементи народної педагогіки відносяться до найбільш ефективних засобів інтенсифікації духовного життя особистості, мають великий виховний потенціал, отже, можуть стати у пригоді сучасній педагогіці. Актуальне також вивчення педагогічної сутності нових звичаїв та їхній спадкоємний зв'язок зі старими, взаємодія старих форм і нового змісту традиційних народних свят. Завдання етнопедагогіки полягає в тому, щоб простежити, як вони утворилися, чому зберігаються, які умови та потреби призводять не тільки до збереження, але й до постійної, природної переробки цих традицій. В етнопедагогіці знаходить підтвердження думка французького вченого А. Леруа-Гурана: «Народ є самим собою лише завдяки своїм пережиткам».

Акумулюючи такі моральні категорії, як відповідальність, співчуття, потреба в добротворчій діяльності, які є необхідними умовами відтворення суспільства та самоствердження людини, народні традиції забезпечують особливе психологічне середовище та виступають найважливішим засобом навчання та виховання дітей.

Чим більше буде учасників педагогічного процесу, які не тільки розуміють виховну справу, а ще й бажають її вдосконалити, тим більш

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ефективним буде визначальний вплив на підростаюче покоління. Народна педагогіка є педагогікою мас, вона є загальною педагогікою, а не педагогікою тільки педагогів-професіоналів. Народна педагогіка – це пансофія виховання, з її почуттям глибокої пошани до матері, з культом дитини, з вірою у всесилля батька. Можна навіть сказати, що народна педагогіка є своєрідною педагогічною релігією, в якій батьківський будинок – вівтар, діти – ангели, мати – богоматір, батько – патріарх всієї родини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хакимов Э. Р. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории // Э. Р. Хакимов // естник Удмуртского университета. Педагогика и психология. – 2007. – № 9. – С. 39–52.

2. Українські традиції і звичаї / [авт.-упор. : В. М. Скляренко, А. С. Шуклінова, В. В. Сядро]. – Х. : Фоліо, 2008. – 318 с.

3. Прислів'я, прикмети та повір'я українського народу / [уклад. : Н. Кусайкіна]. – 2-ге вид, випра. та допов. – Х. : ВД «Школа», 2009. – 128 с.

4. Лозко Г. С. Українське народознавство / Г. С. Лозко – 4-те вид., допов. – Х. : ВД «Див», 2010. – 472 с.

5. Етнопедагогіка. Ч. І : [навч. посіб.] / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2003. – 150 с.

РЕЗЮМЕ

М. Н. Быкова. Идеи украинской этнопедагогики в современном учебно-воспитательном процессе.

В статье раскрыта суть понятий «этнопедагогика», «этнопедагогический идеал», рассмотрено соотношение украинской этнопедагогической цели и современной цели воспитания, проанализировано влияние идей украинской этнопедагогики на учебно-воспитательный процесс, в частности на возможные пути конструктивного использования этнопедагогических знаний во время развития личности школьника.

Ключевые слова: *этнопедагогика, народная педагогика, национальное самосознание, педагогическая культура, этнопедагогический идеал. Народные традиции, этнотрадиционное образование.*

SUMMARY

M. Bykova. Ideas of Ukrainian ethnopedagogics in modern educational process.

Essence of concepts of «ethnopedagogics», «ethnopedagogics ideal», opens up in the article, correlation of the Ukrainian ethnopedagogics purpose and modern purpose of education is examined, and also influence of ideas of Ukrainian ethnopedagogics is analysed on a educational process in general and possible ways of the structural use of ethnopedagogics knowledge in the process of development of personality of schoolboy.

Key words: *ethnopedagogics, folk pedagogics, national consciousness, pedagogical culture, ethnopedagogics ideal, folk traditions, ethnopedagogics education.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 372.48:373.1(477)

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

УРОКИ-ЕКСКУРСІЇ В ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 40–50-Х РОКІВ ХХ ст.

У статті проаналізовано зміст та методичне значення краєзнавчих уроків-екскурсій у процесі засвоєння знань учнями загальноосвітніх шкіл у 40-50-х років ХХ ст. Було встановлено, що у досліджуваний період екскурсія розглядалася вчителями як один із методів викладання шкільних предметів. За своїм змістом навчальні краєзнавчі екскурсії поділялися на оглядові, тематичні і комплексні. Їх проведення сприяло більш ефективному засвоєнню знань школярами завдяки цілісному сприйняттю предметів і явищ та емоційно-пізнавальному характеру процесу навчання.

***Ключові слова**: урок, методи навчання, навчальна екскурсія, загальноосвітня школа, шкільне краєзнавство.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти відбувається на засадах особистісно орієнтованого навчання. Це означає, що людина має отримати не лише ґрунтовні знання, а й сформувати вміння застосовувати їх для творчого розв’язання навчальних та життєвих проблем, досягати успіху у процесі соціальної діяльності. Такий шлях передбачає використання позитивних надбань української школи у процесі її еволюції. Вивчення в історичному аспекті конкретних методичних явищ, наприклад краєзнавчих уроків-екскурсій, дає можливість з’ясувати не лише їх роль і місце у навчально-виховному процесі школи, а й усвідомити загальні тенденції та перспективи розвитку системи освіти в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Питання форм і методів діяльності школи розглядалися у працях радянських методистів 40–50-х років ХХ ст., а саме: Н. Андреєвської, В. Бернадського, А. Вагіна, В. Карцова, М. Лисенка, В. Онищука, В. Шарапова та ін. Сучасні підходи до організації навчального процесу відображені у працях В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, І. Прокопенка, О. Сухомлинської, А. Троцко, М. Ярмаченка та ін.

Методичні засади краєзнавства у своїх працях розробляли В. Борисов, А. Даринський, П. Іванов, М. Крачило, В. Корнєєв, М. Кострица, В. Обозний, М. Янко та ін.

Проте у вітчизняній педагогіці не було достатньо висвітлено питання організації, змісту, методичної ефективності навчальних екскурсій по рідному краю.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Мета статті – проаналізувати зміст та значення краєзнавчих уроків-екскурсій у засвоєнні знань учнями загальноосвітніх шкіл у 40–50-х роки XX ст.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною частиною процесу навчання у школі у 40–50-х роки стало проведення навчальних екскурсій. У той час екскурсія розглядалася педагогами як один із методів викладання шкільних предметів. У «Звіті про роботу шкіл Закарпатської області за 1948–1949 навчальний рік» зазначалося, що «основними методами викладання біології у школі є лекція, бесіда, лабораторні роботи та екскурсії». Підкреслювалося, що до екскурсій необхідно заздалегідь готуватися учителям та учням і проводити їх на належному науковому рівні, не «перетворюючи у звичайні прогулянки» [7, арк. 127].

«Метод екскурсій» визнавався як один із найбільш дієвих і під час проведення уроків географії. Його значущість та ефективність неодноразово підкреслювалася на педагогічних нарадах. Наприклад, під час підготовки до 1947–1948 навчального року Житомирський обласний відділ народної освіти провів обговорення найважливіших питань, серед яких і про «Організацію краєзнавчої роботи в школі та використання місцевого матеріалу на уроках географії». Як суттєвий недолік відзначалося, що «вчителі мало проводять географічних екскурсій з метою закріплення географічного матеріалу, в результаті чого учні не можуть розрізнити ґрунтів, рослин і тварин своєї місцевості, корисних копалин, пояснити створення рельєфу тощо» [6, арк. 125].

Учитель Олексієво-Дружківської середньої школи Донецької області М. Янко характеризував особливість цього методу шляхом порівняння географічної екскурсії з географічною прогулянкою: «Якщо географічні прогулянки являють собою поєднання відпочинку учнів тільки із загальним знайомством з навколишньою місцевістю – географічними об'єктами, що розташовані на ній, або явищами, що на ній відбуваються, то географічні екскурсії є обов'язковими для всіх учнів як продовження вивчення теоретичного матеріалу в природних умовах шляхом спостереження географічних об'єктів і явищ та набування учнями практичних умінь і навичок» [4, 44].

За своїм змістом навчальні краєзнавчі екскурсії поділялися на оглядові, тематичні і комплексні.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Оглядові екскурсії часто використовувалися під час викладання фізики. Прикладом може слугувати застосування цього методу вчителем Первомайської середньої школи № 1 Миколаївської області І. Мислинським. З учнями 10-го класу протягом 1955–1956 навчального року ним було проведено п'ять екскурсій, спрямованих на ознайомлення з технологією виробничих процесів. В їх основу було покладено спостереження за виготовленням двигуна внутрішнього згорання на Первомайському машинобудівному заводі. Екскурсії були проведені у другому півріччі і поєднувалися з повторенням матеріалу з фізики за 8–9 класи. При цьому учні ознайомилися не лише з технологією виробництва, а й з передовиками праці, їх внеском у підвищення продуктивності праці [12, арк. 62].

Тематичні екскурсії були передбачені у програмах з географії та біології, відповідно найбільше застосовувалися саме під викладання цих предметів. Наприклад, школами Донеччини протягом 1948–1949 навчального року у процесі вивчення біології проводилися екскурсії в сад, ліс, колгоспи, радгоспи, до музею краєзнавства за темами: «Різноманітність і пристосованість до середовища в органічному світі», «Риби Азовського моря», «Будова птахів у зв'язку з зовнішнім оточенням». У колгоспах учні ознайомлювалися з місцевими культурними рослинами, сільськогосподарськими знаряддями, видами добрив [8, арк. 133].

Кращими вчителями біології Миколаївської області екскурсії чітко планувалися й оформлялися у вигляді альбомів, колекцій, монтажів, які були представлені на обласній педагогічній виставці. Ці екскурсії вчителі використовували не лише для кращого засвоєння окремих тем, а і для залучення учнів до трудових процесів. Так, похід до колгоспного саду супроводжувався знищенням його шкідників, відвідування тваринницьких ферм поєднувалося з прибиранням приміщень, складанням харчового раціону для тварин [12, арк. 71].

Учитель географії Ізюмської середньої школи № 1 Харківської області П. Таран до кожної теми з географії планував екскурсію, за допомогою якої конкретизував навчальний матеріал. Так, у процесі вивчення розділу «Ландшафтні зони і людина» після пояснювального уроку про ландшафт і його змінюваність учитель разом з дітьми в порядку екскурсії «оглядали

ландшафт у натурі, досліджували його особливості, довідувалися від людей про те, який він був раніше, які зміни відбулися протягом останніх років тощо» [3, 22].

Тематичні екскурсії використовувалися і в початковій школі, де вивчення статей про природу і географію поєднувалося зі спостереженнями довкілля. Учителі міста Цюрупінська Херсонської області перед читанням статті «Ліс» провели екскурсії до місцевого соснового лісу, де діти ознайомилися з різними породами дерев, установили різницю між деревом і кущем, взнали про значення лісу [13, арк. 37].

У 40–50-х роках з'являється ще один вид екскурсії – комплексні. Їх проведення давало можливість більш ефективно використовувати навчальний час і краще вивчати об'єкт екскурсії. Це було особливо актуальним в умовах, коли планувалося дуже багато екскурсій на рік. Передбачалося, що з одним класом вирушали вчителі з різних предметів і кожний з них звертав увагу учнів на ті питання, які він вивчав за програмою. У середній школі № 52 м. Дніпропетровська з учнями 9-х класів була проведена така екскурсія на завод імені Петровського з метою ознайомлення учнів з доменним і мартенівським процесом, із засобами обробки металів та дією механізмів, що використовувалися у цих процесах. До цієї екскурсії готували учнів учителі фізики, хімії та математики. Матеріали екскурсії були використані для виготовлення наочних посібників і для складання задач з цих предметів [11, арк. 82].

Як уважали педагоги з Одеси А. Драголі і П. Чича, «комплексні екскурсії перевірені на практиці багатьма вчителями як кращий і економний метод проведення такої роботи» [1, 17].

Уроки-екскурсії виступали як спосіб отримання синтетичного знання. На звичайних уроках об'єкти пізнавалися дітьми ізольовано, без урахування їх співіснування в реальному житті. Під час екскурсії діти спостерігали всі предмети та явища в їх природному середовищі. Наприклад, проведені екскурсії з учнями середньої школи № 2 м. Лисичанська до місцевого кар'єру з видобування будівельного каміння дали можливість ознайомитися з характером утворення і залягання цього матеріалу, засобами транспортування та значенням у господарстві району і області [10, арк. 44].

У процесі вивчення учні отримували історії комплексні знання під час відвідування краєзнавчого музею. Як відзначав автор методичних посібників з краєзнавства М. Мілонов, «головна перевага наочних посібників, представлених у музеї, полягає в тому, що вони подані не ізольовано, а в комплексі з іншими джерелами і виступають засобами розкриття змісту тієї чи іншої теми з історії даного краю у зв'язку з історією СРСР» [5, 77].

Ще одна перевага уроку-екскурсії полягала в тому, що під час її проведення забезпечувалася предметність і наочність навчання. Учитель фізики Яранської школи Вінницької області С. Серговський спланував екскурсії таким чином, щоб у процесі проходження програмного матеріалу діти ознайомилися з виробництвом на прикладі місцевого цукрового заводу. Учні 6-го класу під час двох екскурсій побачили, як використовуються прості механізми і закони гідростатики, а учні 9-го класу під час чотирьох екскурсій – роботу дифузії, теплових машин [9, арк. 56].

За методично правильної організації зорове сприйняття поєднується з моторним і слуховим, що значно посилювало сприйняття навчального матеріалу. Так, у процесі вивчення тем з географії «Форми поверхні суші» та «Вода на землі» учитель В. Різниченко провів екскурсію з учнями 5 класу до річки Лопань. Посеред річки учитель показав дітям обмілину та пояснив процес її утворення, з'ясував поняття острова, півострова. Як констатував педагог: «Наслідки нашої роботи були великі. Учні в природі обізналися з різними формами земної поверхні, самі склали план струмка, зробили гіпсометричний план яру, провели окомірне знімання, ознайомились з утворенням ярів та методами боротьби з ними, побачили, як утворюються джерела, струмки, зібрали колекції порід, з яких складається яр на Павлівці, зробили альбом малюнків на тему "Форми земної поверхні", бачили острів, півострови тощо. Ця екскурсія мала велике навчальне і виховне значення» [3, 40–41].

Суттєве значення мала і емоційна сторона екскурсій. Саме завдяки яскравим емоціям знання набували особливого відтінку, відбувалося повноцінне засвоєння і відтворення інформації.

З метою формування стійкого емоційно-пізнавального інтересу до предмета, проводив свої екскурсії вчитель історії Любецької середньої

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

школи на Чернігівщині М. Єременко. Ураховуючи, що Любеч був одним із старовинних міст України, після вивчення теми «Початок феодального роздроблення древньоруської держави» він здійснив з учнями 8 класу похід на Замкову гору – місце Любецького з'їзду князів 1097 року. З гори розгорталася панорама битви 1016 року між Ярославом Мудрим і Святополком. Учням було показано, де стояли новгородські воїни Ярослава, де знаходились війська Святополка і його союзників – печенігів. Повертаючись з екскурсії, восьмикласники зайшли на Любецький дитинець (Кремль). Було показано учням, де обиралось місце для будівництва дитинця, де стояли стіни Кремля, склади з продовольством на випадок облоги, будівлі багатих [2, 28]. Екскурсія викликала в учнів сильні емоційні переживання і надовго залишилася у пам'яті.

Активно обговорювалася педагогічною спільнотою і методика проведення уроків-екскурсій. Частина вчителів вважала, що спочатку необхідно пройти матеріал програми, а проведення екскурсій на підприємства відкласти на кінець року, на той час, що залишиться. Проти цього були одеські педагоги А. Драголі і П. Чича, зазначаючи, що «екскурсія на завод мусить відбутися зразу ж після того, як матеріал вивчили в класі» [1, 18].

Висновки. Таким чином, теоретичний курс багатьох шкільних предметів пов'язувався з проведенням шкільних екскурсій, практичної роботи та спостережень. У 40–50-х роках екскурсія розглядалася педагогами як один із методів викладання шкільних предметів.

За своїм змістом навчальні краєзнавчі екскурсії поділялися на оглядові, тематичні, комплексні. Під чаас уроку-екскурсії об'єкти вивчалися цілісно, з урахуванням особливостей їх співіснування в реальному житті. Яскраві емоційні переживання, що супроводжували взаємодію дітей з об'єктами довкілля, надавали знанням особливого забарвлення і сприяли набагато кращому засвоєнню.

Отже, завдяки урокам-екскурсіям забезпечувалася висока ефективність навчального процесу школи.

Подальших досліджень потребує вивчення змісту та завдань позакласних екскурсій у 40–50-ті роки XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі : зб. ст. Вип. 2. – К. : Рад. шк., 1957. – 79 с.

2. З досвіду краєзнавчої роботи в школах та позашкільних установах Чернігівської області. Вип. 1. – Чернігів, 1957. – 64 с.

3. З досвіду організації краєзнавчої роботи в школах Харківської області (Із збірок «На допомогу вчителеві»). Випуск перший. – К. : Рад. шк., 1952. – 76 с.

4. Краєзнавство в школі : метод. зб. Вип. 7. / [За ред. М. П. Откаленка]. – К. : Рад. шк., 1963. – 136 с.

5. Милонов Н. П. Изучение истории области в средней школе: Из опыта работы / Н. П. Милонов. – М. : Госучпедиздат Мин. Просвещения РСФСР, 1960. – 176 с.

6. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 516, 247 арк.

7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 708, 330 арк.

8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 720, 229 арк.

9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1348, 131 арк.

10. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1721, 92 арк.

11. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1938, 198 арк.

12. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1944, 137 арк.

13. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр.1950, 239 арк.

РЕЗЮМЕ

В. С. Бугрий. Уроки-экскурсии в практике украинской школы 40–50-х годов XX ст.

В статье проанализировано содержание и методическое значение краеведческих уроков-экскурсий в процессе усвоения знаний учениками общеобразовательных школ в 40–50-х годах XX ст. Было установлено, что в исследуемый период экскурсия рассматривалась учителями как один из методов обучения в школе. По своему содержанию учебные краеведческие экскурсии подразделялись на обзорные, тематические и комплексные. Их проведение способствовало более эффективному усвоению знаний школьниками благодаря целостному восприятию предметов и явлений и эмоционально-познавательному характеру процесса обучения.

***Ключевые слова**: урок, методы обучения, учебная экскурсия, общеобразовательная школа, школьное краеведение.*

SUMMARY

V. Bugrii. Lessons-excursions in practice of Ukrainian school of 1940–1950.

In the article maintenance and methodical value of regional lessons-excursions is analysed in a process mastering of knowledges the students of general schools in 1940–1950. It was set that in a probed period an excursion was examined teachers as one of methods of teaching at school. After the maintenance educational regional excursions were subdivided into a survey, thematic and complex. Their conducting was instrumental in more effective mastering of knowledges schoolboys due to integral perception of objects and phenomena and to emotionally-cognitive to character of teaching process.

Key words: lesson, teaching methods, educational excursion, general school, school study of a particular region.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК [376 :378.046.4] (477)

В. А. Гладуш
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ (**кінець** 1950-**х** – **початок** 1960-**х рр**.)

У статті розглянуто шляхи вдосконалення післядипломного навчання дефектологів в Україні в кінці 1950-х – на початку 1960-х рр. Показано прагнення поєднати зусилля наукових і практичних працівників корекційної педагогіки, розкрито сутність деяких форм навчання, які поліпшували післядипломну освіту вчителів спеціальних шкіл.

***Ключові слова**: післядипломна освіта, дефектологи, обласні інститути удосконалення вчителів, науково-дослідні інститути, наукові кореспонденти, педагогічні читання, наукові сесії, методичне забезпечення.*

Постановка проблеми. Постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове вдосконалення громадян, поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок. Для глибокого розуміння і правильного розв’язання багатьох сучасних проблем перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти і вищої педагогічної школи зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше розуміти закономірності поступу певного явища, його стану і напрямів подальшого вдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато вчених, серед яких Т. І. Вакуленко, В. А. Гаманюк, О. Л. Капченко, С. В. Крисюк, О. Б. Проценко, С. І. Синенко, Л. Є. Сігаєва та ін. Однак усі ці дослідження стосуються загальних питань професійного навчання. Специфіка розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів залишається поза увагою вчених. Тому проблема підвищення фахової кваліфікації та формування системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів іще не стала предметом ґрунтовних наукових досліджень.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку післядипломного навчання дефектологів у кінці 1950-х – на початку 1960-х рр.

Виклад основного матеріалу. У другій половині 1950-х – на початку 1960-х рр. в Україні інтенсивно проводилися шкільні реформи. Перед працівниками масових і спеціальних шкіл урядом республіки поставлено важливе завдання – максимально зблизити навчально-виховну роботу з життям. На виконання цих завдань було мобілізовано передусім обласні відділи народної освіти (ВНО) та інститути удосконалення вчителів (ІУВ). Треба було в короткі терміни підготувати вчителів до впровадження реформ, тобто вдосконалити їхню післядипломну освіту.

Згідно з річними звітами обласних ВНО про перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів масових і спеціальних навчально-виховних закладів за 1959 р. курсовою підготовкою та семінарами згідно з планом охоплено 48 325 осіб, по факту – 53 457, у тому числі з відривом від виробництва згідно з планом – 46 225 осіб, по факту – 49 617 [1, спр. 2516, арк. 2]. Фактичні дані свідчать про те, що плани, які спускалися Міністерством освіти УРСР, у кількісному відношенні перевиконувалися. Хоча треба відзначити, що звітна інформація обласних ВНО, ІУВ тривалий час не давала повної і диференційованої інформації про залучення до перепідготовки та підвищення кваліфікаії педагогічних кадрів. Лише починаючи з 1960-х рр., вони почали звітувати про результати роботи кожного конкретного методичного кабінету ІУВ, зокрема й інтернатних установ. Звіт Дніпропетровського обласного ІУВ дає розгорнуту і зрозумілу для дослідника інформацію. Наприклад, на 10 липня 1965 р. навчанням на курсах і семінарах охоплено 5746 педагогічних працівників. На обласних курсах – 1801 працівник, з яких вихователів шкіл-інтернатів і дитячих будинків – 32 особи, працівників допоміжних шкіл – 56 осіб; на обласних семінарах – 3945 осіб, з яких вихователів шкіл-інтернатів – 33 особи, директорів шкіл-інтернатів – 15 осіб, працівників спеціальних шкіл – 21 особа. Серед опорних шкіл значиться спеціальна школа-інтернат Жовтневого району м. Дніпропетровська, на базі якої проводилися практичні заняття з дефектологами, вивчався передовий педагогічний досвід [1, спр. 4608а, арк. 40]. У звіті Донецького обласного ІУВ зазначається, що кабінет інтернатних установ контролює діяльність педагогічного персоналу двадцяти шести спеціальних шкіл, які функціонують в області і з яких чотири визначено зразковими та опорними спеціальними школами-

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

інтернатами. Кожна опорна школа-інтернат була центром кущового методичного об'єднання і школою передового педагогічного досвіду. У вересні 1964 р. на базі цих навчально-виховних закладів проведена двотижнева курсова перепідготовка: вихователів – 41 особа, вчителів трудового виховання – 31 особа, учителів співів – 30 осіб, класних керівників – 52 особи; місячна курсова перепідготовка: вчителів початкових класів – 58 осіб, учителів російської мови – 43 особи; семінар з директорами спеціальних шкіл – 27 осіб [1, спр. 4610, арк. 209–213]. Житомирський обласний ІУВ організував обласні семінари підвищення кваліфікації з працівниками спеціальних шкіл-інтернатів: вихователями – 147 осіб, директорами – 13 осіб [1, спр. 4611, арк. 90–100]. Наведена інформація дає чітке уявлення про організацію післядипломного навчання кожної категорії педагогічних кадрів, у тому числі і спеціальних шкіл. Низка організаційних заходів уряду, Міністерства освіти УРСР на початку 1960-х рр. мобілізувала роботу обласних ІУВ, в Україні почалася проводитися планова і більш-менш системна робота з фахового вдосконалення дефектологів, активізовувався пошук нових форм післядипломного навчання.

Особливістю розвитку післядипломної освіти дефектологів у цей період було прагнення поєднати зусилля наукових і практичних працівників у цій галузі. Протягом 1959–1961 рр. відділ спеціальної психології Науково-дослідного інституту (НДІ) педагогіки УРСР разом з НДІ дефектології АПН СРСР обласними ВНО провели науково-практичні конференції в Черкаській, Закарпатській, Донецькій областях, у процесі яких дефектологи обмінювалися досвідом, набутим у процесі вирішення важливих питань перебудови педагогічного процесу в напрямі наближення його до життя. Важливими для практичної роботи дефектологів були доповіді Г. О. Пашкової «Про практичну спрямованість занять з розвитку розмовної мови», Д. К. Гриценко «Активізація розумової діяльності глухих учнів на уроках арифметики», Л. В. Розанової «Активізація процесу засвоєння арифметики розумово відсталими дітьми», В. М. Безручко «Складання і розв'язання арифметичних задач, зв'язаних з життям учнів», М.М. Красюк «Наближення навчання до життя на уроках арифметики в 5–7 класах допоміжної школи», в яких зроблено вдалі спроби побудувати уроки з мови та арифметики на життєвому матеріалі. У доповідях Л. С. Лебедєвої «Про розвиток розмовної мови глухих учнів

молодших класів», Н.С. Гаврилей «Із досвіду роботи по збагаченню мови учнів старших класів шкіл глухих на уроках читання», Л.Г. Тертичної «Використання наочності на уроках арифметики в першому класі», М. Н. Деркач «Гурткова робота як ефективний засіб корекційно-виховної роботи у школі для сліпих дітей» показано, як у процесі навчання учні набувають необхідних для життя знань, умінь і навичок. Значне місце відведено питанню надання практичної спрямованості навчання, насамперед добору таких прийомів роботи, які б забезпечили зв'язок засвоєних учнями знань із різних видів діяльності, використанню життєвого досвіду учнів під час засвоєння нових знань, застосуванню здобутих знань на практиці. Це статті А. М. Гольберг «Про використання природних ситуацій в роботі з розвитку зв'язної мови учнів молодших класів школи глухих», Н. Ф. Слєзіної «Шляхи наближення навчання арифметики в школі глухих до життя», О. А. Васютинської «Робота над запитанням як засіб активізації мовлення глухих дітей молодшого шкільного віку на уроках мови», Н. Г. Гусєвої «Активізація пізнавальної діяльності учнів 5 класу шкіл глухих на уроках читання», Г. Й. Остренської «Збагачення мови учнів у процесі підготовки вечорів художньої самодіяльності», І. П. Попенко «Розвиток мови глухих учнів у зв'язку з роботою у гуртку «Умілі руки», І. М. Манжули «Навчання розумово відсталих дітей застосовувати арифметичні знання на практиці», В. Г. Ліп'ятської «Екскурсії в природу з учнями допоміжної школи», Р. Т. Салгаєвої «Про зв'язок трудового і загальноосвітнього навчання в допоміжній школі». Наведені здобутки учених і практиків (видані у вигляді збірника статей у 1963 р. державним навчально-методичним видавництвом «Радянська школа») [2] вивчалися та обговорювалися на засіданнях методичних об'єднань учителів-предметників і вагомо збагачували післядипломну освіту всіх працівників спеціальних шкіл. Науково-практичні конференції – не така масова, як інші форма навчання дефектологів, але вони мали вагоме значення, оскільки збагачували знання дефектологів-практиків і демонстрували тісні зв'язки теорії і практики дефектологічної науки.

Значне збільшення кількості спеціальних закладів та учнів в Україні (у 1965–1966 навчальному році працювало 278 спеціальних шкіл-інтернатів із контингентом 44 413 учнів проти 194 і 25 700 відповідно у 1961–1962 навчальному році [3, 358]), особливості організації їхньої навчально-виховної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

роботи визначило й розширило основні напрями наукових досліджень дефектології, що внесло суттєві корективи в організацію післядипломної освіти дефектологічних кадрів. Наприклад, предметом досліджень науково-дослідної роботи НДІ психології УРСР на 1963 р. стали питання розвитку у глухих учнів молодших класів усної і писемної мови, виявлення тих труднощів, з якими стикаються ці учні в оволодінні мовленням, виявлення шляхів успішного їх переборення, піднесення ефективності навчання з мовлення. Науковими співробітниками інституту продовжувалося вивчення особливостей розумового розвитку (сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення тощо) учнів допоміжних шкіл, формування у них умінь застосовувати здобуті у школі знання на практиці. За результатами досліджень на допомогу вчителям і вихователям спеціальних шкіл учені зобов'язувалися підготувати до друку методичні матеріали, монографію «Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих» (виконавець – кандидат психологічних наук А. М. Гольберг), наукову статтю «Психологічні умови самостійного оволодіння розмовною мовою молодшими глухими школярами» (виконавець – старший науковий співробітник Л. С. Лебедєва), навчальний посібник «Нариси психології розумово відсталої дитини» (виконавець – кандидат педагогічних наук Н. М. Стадненко), дисертацію кандидата педагогічних наук «Особливості формування вимірювальних дій в учнів старших класів допоміжної школи» (виконавець – старший науковий співробітник І. М. Манжула), розділ до підручника «Вивчення аномальних дітей» (виконавці – А. М. Гольберг, Л. С. Лебедєва, Н. М. Стадненко, І. М. Манжула) [1, спр. 3677, арк. 125-126].

Для активного залучення до проблем наукових досліджень НДІ педагогіки УРСР практикувалося запрошення як наукових кореспондентів учителів-практиків із різних регіонів України. Починаючи з 1960-х рр., двічі на рік видавалися накази по Міністерству освіти УРСР щодо графіка відряджень наукових кореспондентів до інституту з метою вивчення теоретичних проблем спеціальної педагогіки і психології, проведення експериментальних досліджень, написання наукових статей, методичних рекомендацій тощо. Так, у наказі від 31 січня 1962 р. зазначається, що з метою організації практичної допомоги в роботі наукових кореспондентів, які працювали над науковою тематикою, відрядити до НДІ педагогіки терміном на п'ятнадцять днів 154 працівники освіти зі збереженням заробітної платні за місцем основної роботи (вчителів, завідувачів

кабінетів, завідувачів навчальних частин, директорів шкіл), з них працівників спеціальних шкіл: до відділу логопедії (17–31 травня) – один директор школи з мовленневими розладами, один логопед, до відділу дефектології (1–15 жовтня) – два вчителі школи для глухих дітей, завуч і один учитель школи для сліпих дітей, директор і один учитель допоміжної школи [1, спр. 3295, арк. 56-72]. Наказом від 20 жовтня 1962 р. до відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР відряджувалася В. Д. Гордимер (директор допоміжної школи № 32 м. Сімферополя), Н. М. Довгополова (учитель російської мови школи глухонімих дітей м. Сімферополя). У цьому ж наказі йдеться про звільнення наукових кореспондентів, які протягом кількох років не працювали над виконанням наукової тематики і втратили зв'язок з НДІ педагогіки УРСР. Серед таких значаться: М. В. Заставна (учитель школи сліпих дітей м. Житомира), Л. Г. Курочкіна (учитель допоміжної школи-інтернату с. Імстичево Іршавського району Закарпатської області), А. Ф. Лобунець (учитель школи для сліпих дітей м. Києва), Г. Г. Токарєва (заступник директора з виховної роботи школи для сліпих дітей м. Києва) [1, спр. 3298, арк. 59-60]. Аналіз архівних документів засвідчує, що Міністерство освіти УРСР підтримувало добрі починання і фінансувало роботу вчителів спеціальних шкіл, які мали схильності та бажання до дослідницької діяльності, а результати роботи ретельно контролювало. У цілому ця форма спільної праці вчених і педагогів-практиків була однією з форм удосконалення їхньої післядипломної освіти.

Яскравим свідченням і вираженням поєднання зусиль наукових і практичних працівників були педагогічні читання та наукові сесії з питань дефектології, які стали доброю традицією і проводилися з ініціативи і під керівництвом НДІ дефектології АПН СРСР.

Педагогічні читання стали проводитися системно і цілеспрямовано. Метою їх було узагальнення і впровадження в практику роботи шкіл республіки передового педагогічного досвіду. Колегія Міністерства освіти УРСР, обговорюючи та аналізучи 16 листопада 1962 р. педагогічні читання як одну з важливих форм післядипломного навчання вчителів, зазначала, що протягом 1959–1962 рр. в Україні відбулося 20 педагогічних читань, у роботі яких узяло участь майже 10 тис. педагогічних працівників, лише з доповідями виступили 800 працівників. Тематику читань обирали обласні

ВНО і ІУВ, виходячи із завдань практичної діяльності й актуальності проблематики. У 1959–1962 рр. тематика була такою: «Виховання комуністичного ставлення до праці» (м. Хмельницьк), «Підвищення якості викладання хімії» (м. Вінниця), «Досвід перебудови роботи вчителя 1–4 класів» (м. Черкаси), «Науково-атеїстичне виховання учнів» (м. Вінниця), «Керівництво і контроль роботи шкіл і вчителів» (м. Запоріжжя), «Досвід перебудови роботи вечірньої і заочної школи» (м. Краматорськ), «Перебудова викладання географії в школі» (м. Мукачево), «Удосконалення методів і форм трудового і виробничого навчання» (м. Дніпропетровськ), «Зв'язок викладання математики з життям» (м. Полтава), «Зв'язок викладання фізики з життям» (м. Суми), «Зв'язок викладання біології з сільськогосподарським виробництвом» (м. Тернопіль), «Активізація методів навчання з фізичним вихованням» (м. Миколаїв), «Поліпшення викладання російської мови» (м. Київ), «Досвід навчально-виховної роботи в школах-інтернатах» (м. Луганськ), «Перебудова викладання історії у світлі рішень XXII з'їзду КПРС» (м. Одеса) [1, спр. 3312, арк. 133]. Наведена тематика педагогічних читань переконливо демонструвала наявність шкільних проблем, які необхідно було розв'язувати під час в ході реалізації Закону про зміцнення зв'язку школи з життям, хоча домінуваня принципу партійності у виховній роботі педагогів теж відчувалося.

Згідно з наказом Міністерства освіти УРСР від 11 травня 1963 р, 7–9 жовтня 1963 р. проведено республіканські педагогічні читання на тему «Виховання в учнів комуністичної моралі відповідно до вимог морального кодексу будівника комунізму», відбулися читання у м. Запоріжжі, в яких взяли участь 269 учасників із різних областей України та 200 осіб із Запорізької області. На тему «Організація продуктивної праці і дослідницької роботи в учнівській навчально-виробничій бригаді колгоспу» відбулися читання у м. Вінниці, в яких узяли участь 276 педагогів з областей України і 150 осіб із Вінницької області. На тему «Застосування технічних засобів навчання в школі» відбулися читання у м. Харкові за участі 257 учасників з областей України і 150 осіб з Харківської області [1, спр. 3671, арк. 194]. Отже, педагогічні читання стали найуживанішою формою післядипломного навчання. Учителі з глибоким задоволенням зустрічалися зі своїми колегами різних регіонів, ділилися

педагогічним досвідом, запозичували нові технології практичної роботи з дітьми, збагачувалися у культурному відношенні. Як правило, у цей період на читаннях учителів спеціальних шкіл виділяли в окрему секцію, хоча питання обговорювалися ідентичні, однак розбиралися і тонкощі та особливості в роботі дефектолога, уточнювалися методики викладання навчальних дисциплін, виховної роботи з різними категоріями аномальних дітей.

З метою обговорення підсумків наукових досліджень і визначення шляхів подальшої роботи в галузі дефектології з 1956 р. у НДІ дефектології АПН СРСР проводяться (здебільшого через кожні 2 роки) наукові сесії з дефектології.

3–6 січня 1956 р. відбулася Перша наукова сесія з питань дефектології, на якій жвавому і принциповому обговоренню були піддані різні точки зору на природу дефектів учнів спеціальних шкіл, закономірності їх розвитку, шляхи і засоби компенсації фізичних і розумових недоліків дітей. Обговорювалися питання про принципи побудови спеціальних типів закладів для аномальних дітей і створення сприятливих умов для їх виховання і навчання, про визначення змісту загальної освіти і професійно-трудової підготовки учнів спеціальних шкіл. Працювали секції сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та логопедії. Було заслухано й обговорено 72 доповіді з різних питань дефектології. У роботі сесії взяло участь понад 500 осіб. Учасники сесії дали їй високу оцінку й одночасно скаржилися на те, що у програмі секцій і пленарного засідання майже зовсім не обговорювалося питання про виховну роботу і трудове навчання в спеціальних школах.

25–27 березня 1958 р. відбулася Друга наукова сесія з питань дефектології. У пленарних і секційних засіданнях узяло участь близько 700 осіб – працівників наукових закладів, інститутів, клінік і шкіл Російської Федерації, України, Білорусії, Латвії, Литви, Узбекистану та інших союзних республік. Із різних питань теорії і практики спеціальної педагогіки було зроблено 80 доповідей. Однією з характерних особливостей цієї сесії був комплексний розгляд низки проблем науковцями і практиками різних спеціальностей – педагогами, лікарями, психологами, логопедами, фізіологами та інженерами. У доповідях і виступах обговорювалося широке коло питань, пов’язаних із загальною дефектологією, методикою дослідження аномальних дітей, а також із виявленням засобів і шляхів

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

компенсації їх недоліків. Уперше на цій сесії широко обговорювалися результати досліджень у галузі теорії виховання учнів спеціальних шкіл. Значна увага приділялася питанням підготовки до практичної діяльності учнів спеціальних шкіл.

22–25 березня 1960 р. відбулася Третя наукова сесія з питань дефектології. Серед багатьох проблем, порушених на цій сесії, на особливу увагу заслуговують: «Основи радянської системи навчання і виховання аномальних дітей» (О. І. Дячков), «Принципи побудови типології аномального дитинства» (Н. Г. Морозова), «Підготовка дефектологічних кадрів» (І. М. Красних). Найбільший інтерес викликала доповідь О. І. Дячкова, в якій було викладено основні принципові питання перебудови процесу навчання у спеціальних школах у світлі вимог «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР».

26–29 березня 1962 р. відбулася Четверта наукова сесія з питань дефектології. Від попередніх сесій вона відрізнялася особливо широкою участю працівників різних регіонів СРСР. У пленарних і секційних засіданнях брали участь понад тисячу педагогів, лікарів, наукових працівників з усіх союзних республік. Із програмною доповіддю «Основні проблеми дефектології» виступив О. І. Дячков. Розглядалося питання щодо поліпшення системи підготовки дефектологічних кадрів (Х. С. Замський). У низці доповідей висвітлювалися шляхи вдосконалення викладання загальноосвітніх предметів і трудового навчання у школі.

Отже, наукові сесії з питань дефектології були новою формою післядипломного навчання дефектологів. Вони, на жаль, проводилися тільки у м. Москві, але матеріали друкувалися в наукових і періодичних виданнях, що давало можливість значною мірою збагачувати професійний рівень і дефектологів України. Як зазначав академік М. Д. Ярмаченко, на сесіях підбивалися підсумки роботи в галузі спеціальної педагогіки, психології, а також клінічного і фізіологічного вивчення аномальних дітей, визначалися шляхи подальшого розвитку дефектології у нашій країні; сесії сприяли об'єднанню наукових і практичних працівників усіх галузей дефектології і суміжних наук [3, 391–394].

Висновки. Освітні реформи в Україні (друга половина 1950-х – початок 1960-х рр.) внесли деякі зміни у післядипломну освіту дефектологів. Позитивним явищем у цій справі було відкриття підрозділів та кабінетів інтернатних установ у ВНО й ІУВ, які планували і координували організацію післядипломного навчання дефектологів. Звітна інформація ІУВ дає можливість стверджувати, що вчителів спеціальних шкіл почали комплектували в окремі групи, у яких цілеспрямовано вдосконалювався їх фаховий рівень. При цьому теорія тісно поєднувалася з практикою. В областях на кожний навчальний рік призначалися опорні школи, в яких вивчався передовий педагогічний досвід, проводилися практичні, показові заняття. Велике значення мало залучення до справи перепідготовки дефектологів можливостей дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького.

Особливістю розвитку післядипломного навчання дефектологів у цей період було поєднання зусиль теорії і практики спеціальної педагогіки. До справи залучалися науково-дослідні інститути педагогіки і психології УРСР. Учені-дефектологи організовували системні дослідження проблем спеціальної педагогіки і психології і водночас підтримували тісні зв’язки з дефектологами-практиками. До нових форм спільної роботи належать: проведення науково-практичних конференцій, робота з науковими кореспондентами, педагогічні читання, наукові сесії з питань дефектології. Це і були нові шляхи вдосконалення післядипломного навчання вчителів спеціальних шкіл. Реформа потребувала своєчасності в організації та проведенні заходів, нових форм і технологій навчання, великих масштабів диференціального залучення до перепідготовки різних категорій педагогічних працівників (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів, логопедів) і високої якості результатів післядипломної освіти дефектологів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У 1963 р. з метою подальшого розвитку спеціальних шкіл та удосконалення фахової кваліфікації дефектологів створено Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл. Дослідження практичного досвіду діяльності цієї структури у справі перепідготовки та підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів може стати вагомим доповненням висвітленої проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний Державний архів вищих органів влади України, ф. 166, оп. 15.
2. Шляхи зміцнення зв'язку навчання аномальних дітей з життям : зб. ст. – К. : Рад. шк., 1963. – 144 с.
3. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища шк., 1975. – 423 с.

РЕЗЮМЕ

В. А. Гладуш. Пути совершенствования последипломного обучения дефектологов в Украине (конец 1950-х – начало 1960-х гг.).

В статье рассмотрено пути совершенствования последипломного обучения дефектологов в Украине в конце 1950-х – начале 1960-х гг. Показано стремление объединить усилия научных и практических работников коррекционной педагогіки, раскрыта сущность некоторых форм обучения, которые улучшали последипломное образование учителей специальных школ.

***Ключевые слова**: последипломное образование, дефектологи, областные институты усовершенствования учителей, научно-исследовательские институты, научные кореспонденты, педагогические чтения, научные сессии, методическое обеспечение.*

SUMMARY

V. Gladush. The ways of improvement of postgraduate education of defectology staff in Ukraine (the end of 1950s – the beginning of 1960s).

It was considered the ways of improvement of postgraduate education of defectology staff in Ukraine in the end of 1950s – beginning 1960s. The author has shown intentions to join efforts of scientists and practical employees of correctional pedagogy and disclosed some forms of education which improved postgraduate education of teachers of special schools.

Key words: postgraduate education, defectology staff, regional institutes of teachers' training, scientific research institutes, science correspondents, pedagogical readings, scientific sessions, methodological support.

УДК 371.72:17.022–057.876

О. О. Єжова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ

У статті проаналізовано результативність упровадження у професійно-технічних навчальних закладах педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів. Доведено її дієвість та доцільність упровадження.

***Ключові слова**: педагогічна система, формування ціннісного ставлення до здоров'я, учні професійно-технічних навчальних закладів.*

Постановка проблеми. Професійно-технічна освіта спрямована на набуття учнями професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) професійних умінь і навичок. Забезпечення конкурентоспроможності

майбутніх кваліфікованих робітників на ринку праці неможливе без збереження їх здоров'я. Зважаючи на сучасний стан фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів, стає зрозумілим потреба у створенні спеціальної педагогічної системи, яка б ставила за мету збереження ы зміцнення їх здоров'я і забезпечувала можливість самостійного свідомого вибору ними здорового способу життя.

Аналіз актуальних досліджень. У процесы дослідно-експериментальної роботи нами розроблена педагогічна система формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ [6; 10], визначені підходи, принципи, умови, зміст і методи здоров'яспрямованої діяльності у професійно-технічних навчальних закладах [3; 4; 9]. Під ціннісним ставленням до здоров'я (ЦСЗ) ми розуміємо таке психічне системне й динамічне утворення, яке формується на основі ціннісно-мотиваційної сфери, сукупності знань про здоров'я та відображається і реалізується у свідомо обраному способі життя.

Компонентам ціннісного ставлення до здоров'я відповідають обрані нами критерії: «Знання» (когнітивний компонент), «Ціннісні орієнтації» (ціннісно-мотиваційний компонент), «Вчинки, що впливають на здоров'я людини» (діяльнісно-поведінковий компонент) [7]. У нашому дослідженні критерії характеризуються такими показниками:

1) критерій «Знання» – знання про складові здоров'я, сформований інтерес до проблем здоров'я, адекватна самооцінка власного здоров'я;

2) критерій «Ціннісні орієнтації» – сформованість цінності здоров'я як провідної в системі життєвих особистісних цінностей, мотивація до здорового способу життя, сформована потреба у збереженны і зміцненны власного здоров'я та здоров'я оточуючих;

3) критерій «Вчинки, що впливають на здоров'я людини» – дотримання норм і правил здорового способу життя, саморегуляція вчинків, відповідальна поведінка у всіх сферах життєдіяльності щодо збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших.

У деяких професійно-технічних навчальних закладах Вінницької, Сумської та Полтавської областей були реалізовані умови, які забезпечували повноцінне функціонування педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я у навчальному закладі [5; 9], зокрема:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– відповідність змісту процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я сучасним особливостям поведінки учнів, їх життєвим цінностям, обраній професії, інтересам і потребам для формування мотивації до збереження і зміцнення здоров'я;

– адаптація змісту до реальних потреб учнівського колективу конкретного професійно-технічного навчального закладу;

– застосування методів активізації пізнавальної активності (активних та інтерактивних методів навчання і виховання) для стимулювання і реалізації інтелектуального й творчого потенціалу учнів;

– забезпечення умов у професійно-технічному навчальному закладі для набуття учнями досвіду здорового способу життя;

– безпосередня участь учнів в організації позаурочної виховної діяльності, підтримка ініціативності та діяльності учнівського самоврядування у процесі формування ЦСЗ;

– проведення науково-методичних семінарів та індивідуальних консультацій для викладачів, психологів і вихователів ПТНЗ щодо здоров'яспрямованої діяльності.

Мета статті – оцінити результати впровадження педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для оцінювання ефективності педагогічних систем використовуються різні підходи. Так, Н. Кузьміна пропонує застосовувати психологічні, функціональні та супутні результати [11]; Р. Гуревич [2], В. Маслов – динаміку знань, умінь, навичок та якостей [12]. Орієнтуючись на підходи дослідників до проблеми визначення ефективності педагогічних систем, ми зупинили свій вибір на характеристиці кількісних змін рівнів сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та його компонентів в учнів ПТНЗ. Їх діагностика проводилася за методикою визначення інтегральної оцінки ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ, якою передбачено такі рівні сформованості ЦСЗ як: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній та низький [8].

Для визначення результативності педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я були обрані навчальні групи деяких ПТНЗ Вінницької, Сумської та Полтавської областей. До складу контрольної та експериментальної груп увійшло 524 учны (по 262 у кожній). Групи складалися за методом підбору пар (за статтю, віком, місцем

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчання). Експериментальна перевірка дієвості зазначеної педагогічної системи визначалася за рівнем розбіжності між досліджуваними характеристиками в учнів контрольної та експериментальної груп з використанням критерію Пірсона (χ2). Критерій Пірсона обчислювався за відомою формулою [1, 152–153].

На початку формувального експерименту за допомогою χ2 було встановлено, що між рівнями сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та його компонентами в учнів контрольних та експериментальних груп немає довірчих розбіжностей (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та його компонентів в учнів контрольної та експериментальної груп на початку формувального експерименту (у %)

Досліджувані показники	Рівні сформованості ЦСЗ та його компонентів	Контрольна група	Експериментальна група	Значення χ2 та p, довірча розбіжність
Когнітивний компонент ЦСЗ	низький	29,86	38,85	7,494 p=0,111 p<0,05
	нижчий за середній	29,86	22,64	
	середній	26,04	23,99	
	вищий за середній	11,81	10,81	
	високий	2,43	3,72	
Ціннісно-мотиваційний компонент ЦСЗ	низький	26,39	31,08	5,965 p=0,202 p<0,05
	нижчий за середній	36,81	35,47	
	середній	20,14	21,62	
	вищий за середній	15,63	11,82	
	високий	1,04	0	
Діяльнісно-поведінковий компонент ЦСЗ	низький	47,92	52,03	6,395 p=0,172 p<0,05
	нижчий за середній	27,78	28,72	
	середній	20,14	16,89	
	вищий за середній	4,17	1,69	
	високий	0	0,68	
Ціннісне ставлення до здоров'я у цілому	низький	48,26	53,38	1,829 p=0,609, p<0,05
	нижчий за середній	29,86	28,38	
	середній	18,75	15,54	
	вищий за середній	3,13	2,7	
	високий	0	0	

Більшість учнів контрольної та експериментальної груп характеризуються низьким, нижчим за середній та середнім рівнями

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

сформованості когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового компонентів ЦСЗ. Необхідно звернути увагу на те, що частка учнів з низьким, нижчим за середній і середнім рівнями сформованості когнітивного та ціннісно-мотиваційного компонентів ЦСЗ становить від 20 до 40% від загальної кількості досліджуваних. Щодо діяльнісно-поведінкового компонента, то значна частка учнів як контрольної (47,92%), так і експериментальної груп (52,03%) має низький рівень його сформованості. Учнів з високим рівнем сформованості діяльнісно-поведінкового компонента ЦСЗ у цій вибирці взагалі не виявлено (табл. 1).

Зазначені особливості розподілу рівнів сформованості компонентів ЦСЗ серед учнів ПТНЗ пояснюють чисельність осіб з низьким рівнем сформованості ЦСЗ у цілому. Так, у контрольній групі їх виявлено 48,26%, а в експериментальній – 53,38%. При цьому, як уже було вказано, довірчі розбіжності між групами не виявлені (табл. 1).

Упровадження педагогічної системи у професійно-технічних навчальних закладах Вінницької, Сумської та Полтавської областей спричинило зміни у частотному розподілі рівнів сформованості ЦСЗ та його компонентів в учнів, що відображено у таблицях 2 та 3. Цьому сприяли експериментальна організація освітнього середовища, здоров'яспрямованої діяльності учнівського самоврядування і педагогічного колективу.

Таблиця 2

Розподіл рівнів сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я в учнів контрольної та експериментальної груп наприкінці формувального експерименту (у %)

Досліджувані показники	Рівні сформованості ЦСЗ та його компонентів	Контрольна група	Експериментальна група	Значення χ2 та p, довірча розбіжність
Когнітивний компонент ЦСЗ	низький	27,43	15,54	38,73 p=0,001 p<0,05
	нижчий за середній	25	17,91	
	середній	26,39	28,38	
	вищий за середній	15,28	16,89	
	високий	5,9	21,28	
Ціннісно-мотиваційний компонент ЦСЗ	низький	22,92	18,24	6,50 p=0,17 p>0,05
	нижчий за середній	35,42	29,73	
	середній	19,79	24,66	
	вищий за середній	20,14	24,66	
	високий	1,74	2,7	

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Діяльнісно-поведінковий компонент ЦСЗ	низький	41,67	31,42	7,16 p=0,03 p<0,05
	нижчий за середній	29,51	27,7	
	середній	21,88	21,62	
	вищий за середній	6,94	15,88	
	високий	0	3,38	
Ціннісне ставлення до здоров'я	низький	39,86	21,11	40,850 p=0,001 p<0,05
	нижчий за середній	32,17	30,45	
	середній	19,93	29,07	
	вищий за середній	8,04	14,53	
	високий	0	4,84	

Так, в експериментальній групі відбулося збільшення частки учнів з високим рівнем сформованості когнітивного компонента – з 3,72% до 21,28%; і зменшення частки учнів, що характеризуються низьким рівнем його сформованості, – з 38,85% до 15,54%. Збереження традиційної організації навчально-виховного процесу у ПТНЗ дозволяє незначно покращити сформованість когнітивного компонента в учнів, а саме: зменшення осіб з низьким рівнем його сформованості лише з 29,86% до 27,43% і збільшення частки учнів з високим рівнем його сформованості – з 2,43% до 5,9%.

Таблиця 3

Зміни чисельності учнів контрольної та експериментальної груп з різними рівнями сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та його компонентів наприкінці формувального експерименту (у %)

Досліджувані показники	Рівні сформованості ЦСЗ та його компонентів	Зміни у контрольній групі К2–К1	Зміни в експериментальній групі Е2–Е1
Когнітивний компонент ЦСЗ	низький	-2,43	-23,31
	нижчий за середній	-4,86	-4,73
	середній	0,35	4,39
	вищий за середній	3,47	6,08
	високий	3,47	17,56
Ціннісно-мотиваційний компонент ЦСЗ	низький	-3,47	-12,84
	нижчий за середній	-1,39	-5,74
	середній	-0,35	3,04
	вищий за середній	4,51	12,84

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

	високий	0,7	2,7
Діяльнісно-поведінковий компонент ЦСЗ	низький	-6,25	-20,61
	нижчий за середній	1,73	-1,02
	середній	1,74	4,73
	вищий за середній	2,77	14,19
	високий	0	2,7
Ціннісне ставлення до здоров'я	низький	-8,4	-32,27
	нижчий за середній	2,31	2,07
	середній	1,18	13,53
	вищий за середній	4,91	11,83
	високий	0	4,84

Примітка: К1 – контрольна група на початку експерименту; К2 – контрольна група наприкінці експерименту; Е1 – експериментальна група на початку експеримент; Е2 – експериментальна група наприкінці експерименту.

Аналіз змін рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента та діяльнісно-поведінкового компонентів ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ наприкінці формувального експерименту також свідчить про дієвість розробленої педагогічної системи щодо їх розвитку. Так, серед учнів експериментальної групи більше ніж у 2 рази збільшилася чисельність осіб із високим та вищим за середній рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента в порівнянні із вихідними даними. Щодо діяльнісно-поведінкового компонента, то в експериментальній групі спостерігається зменшення кількості учнів з низьким рівнем його сформованості на 20,61% та збільшення частки учнів з рівнем сформованості вищим за середній на 14,19% порівняно з даними на початку формувального експерименту.

Серед учнів контрольної групи також спостерігалися позитивні, але не достовірні зміни, у контексті сформованості у них компонентів ціннісного ставлення до здоров'я. Так, відбувалося зменшення чисельності осіб з низьким рівнем сформованості всіх компонентів ЦСЗ: для когнітивного компонента – на 2,43%, для ціннісно-мотиваційного – на 3,47%, для діяльнісно-поведінкового – на 6,25% (табл. 3). Незначно збільшилася в контрольній групі й частка учнів із середнім, вищим за середній та високим рівнями сформованості компонентів ЦСЗ.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Порівняльна характеристика змін в учнів контрольної та експериментальної груп щодо рівнів сформованості компонентів ЦСЗ свідчить про суттєве зниження чисельності осіб з низьким рівнем їх сформованості в експериментальній групі. Наприклад, частка таких учнів для когнітивного компонента зменшилася на 23,31%, для ціннісно-мотиваційного – на 12,84%, для діяльнісно-поведінкового – на 20,61%.

Наприкінці формувального експерименту серед учнів експериментальної групи також виявлено більше осіб, які характеризуються середнім, вищим за середній та високим рівнями сформованості всіх компонентів ЦСЗ порівняно з учнями контрольної групи. Крім того, між контрольною й експериментальною групами виявлено довірчу розбіжність за рівнями сформованості когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів ($\chi2 = 38,73$ і $p<0,001$ та $\chi2 = 7,16$ і $p<0,05$ відповідно), що дозволяє стверджувати про результативність педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів у професійно-технічних навчальних закладах (табл. 2)

Сукупність змін у сформованості досліджуваних компонентів ЦСЗ в учнів експериментальної групи зумовили позитивні зрушення і ціннісного ставлення до здоров'я у цілому (табл. 2, 3). Насамперед необхідно відзначити зменшення кількості учнів з низьким рівнем ціннісного ставлення до здоров'я на 32,27% (табл. 3), що є найбільшим суттєвим зрушенням у порівняно зі змінами чисельності інших рівнів сформованості ЦСЗ. Незначні зміни чисельності (усього на 2,07%) характерні для групи учнів із рівнем сформованості ЦСЗ нижчим за середній. Учнів із середнім і вищим за середній рівнями сформованості ЦСЗ стало більше на 13,53% та 11,83% відповідно, із високим рівнем – приблизно на 5%. Отже, аналіз процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів експериментальної групи дозволяє стверджувати, що впровадження означеної педагогічної системи найбільше вплинуло на тих учнів ПТНЗ, які характеризувалися низьким і нижчим за середній рівнями сформованості ЦСЗ.

Перевірка ефективності педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я у цілісному поєднанні всіх її елементів потребує використання дисперсійного аналізу, який дозволяє встановити вірогідність зрушень у вибірках, які відбулися під впливом зовнішнього фактора [1], у нашому дослідженні – під впливом розробленої педагогічної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

системи. У процесі математичного аналізу ми використовували відношення дисперсій, яке є мірою оцінки впливу факторів на досліджуваний показник (F-критерій). F-критерій допомагає прийняти або спростувати нульову гіпотезу дослідження.

Для нульової гіпотези нашого дослідження зроблено припущення про те, що різниця, яка спостерігається між показниками учнів контрольної та експериментальної груп, викликана випадковими факторами і не є впливом педагогічної системи на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ. Цю гіпотезу ми зможемо спростувати у тому випадку, якщо F-критерій емпіричний більше або дорівнює F-критерію критичному для обраного нами рівня вірогідності $p \leq 0,05$ [1].

У наших дослідженнях розрахунок міжгрупових середніх показників і дисперсій відбувався за допомогою програми STATISTICA, встановлення довірчої розбіжності – шляхом порівняння F-критерію емпіричного з F-критерієм критичним. Результати дисперсійного аналізу, які наведені у табл. 4, свідчать про те, що вплив педагогічної системи на формування ціннісного ставлення до здоров'я та його когнітивного і діяльнісно-поведінкового компонентів в учнів професійно-технічних навчальних закладів є статистично достовірним.

Таблиця 4

Результати аналізу впливу педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ на сформованість ціннісного ставлення до здоров'я та його компоненти

Досліджувані показники	MS Effect	MS Error	F-критерій емпиричний	Довірча розбіжність
Інтегральна оцінка когнітивного компоненту	0,067	0,017	3,864	$p<0,05$
Інтегральна оцінка ціннісно-мотиваційного компонента»	0,001	0,003	0,481	$p>0,05$
Інтегральна оцінка діяльнісно-поведінкового компонента	0,104	0,014	7,496	$p<0,05$
Інтегральна оцінка ціннісного ставлення до здоров'я	0,032	0,008	4,172	$p<0,05$

Таким чином, в учнів експериментальної групи спостерігалася позитивна динаміка рівнів сформованості як ціннісного ставлення до здоров'я взагалі, так і окремих його компонентів. Це, у свою чергу, дає

підстави стверджувати про доцільність упровадження педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я у навчально-виховний процес професійно-технічного навчального закладу.

Висновки. Отже, результатами формувального експерименту спростовано нульову гіпотезу дослідження і підтверджено правильність наших положень про те, що коли в системі реалізуються концепція, принципи, педагогічні умови для провідних педагогічних факторів (освітнього середовища, діяльності педагогічного та учнівського колективів) обраними нами шляхами, то ефективність формування ціннісного ставлення до здоров'я у майбутніх кваліфікованих робітників протягом їх навчання у професійно-технічних навчальних закладах вірогідно підвищується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антомонов М. Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных / М. Ю. Антомонов. – К. : Фірма малого друку, 2006. – 558 с.
2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Гуревич Роман Семенович. – К., 1999. – 415 с.
3. Єжова О. О. Зміст процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ / О. Єжова. // Молодь і ринок. – 2008. – № 10 (45). – С. 78–80.
4. Єжова О. О. Змістові аспекти спецкурсу «Здоровий спосіб життя» для системи професійно-технічної освіти / О. О. Єжова / Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2008. – Вип. 11. – С. 217–220.
5. Єжова О. О. Інтегральна оцінка педагогічних факторів і умов навчального закладу щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я уч. / О. О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 42. – С. 55–59.
6. Єжова О. О. Концепція формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – Вип. 38. – С. 36–40.
7. Єжова О. О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді / О. О. Єжова / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – Вип. 14, кн. 2. С. 311–322.
8. Єжова О. О. Методика оцінювання здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / Єжова О. О. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – 44 с.
9. Єжова О. О. Педагогічні фактори і умови формування ціннісного ставлення до здоров'я / О. О. Єжова. // Вісник Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2009. – Вип. 14. – С. 159–164.
10. Єжова О. О. Проектування педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова

// Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 135–141.

11. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 144 с.

12. Маслов В. С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів вищих військових закладів освіти : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Маслов Валерій Сергійович. – К., 1998. – 388 с.

РЕЗЮМЕ

О. А. Ежова. Формирование ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений в педагогической системе.

В статье проанализирована результативность внедрения в профессионально-технических учебных учреждениях педагогической системы формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся. Доказана ее эффективность и целесообразность внедрения.

***Ключевые слова**: педагогическая система, формирование ценностного отношения к здоровью, учащиеся профессионально-технических учебных учреждений.*

SUMMARY

O. Yezhova. Formation of value attitude to health of students of vocational educational establishments in pedagogical system.

The article analyzes the impact of the introduction of pedagogical system of formation of value attitude to health of students of vocational educational establishments. Effectiveness and feasibility of this pedagogical system were proved.

Key words: pedagogical system, formation of value attitude to health, students of vocational educational establishments.

УДК: 37(498) (092)/Дощівник:94(477.85)

О. М. Киселиця
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ІВАН ДОЩІВНИК ПРО РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У статті розглянутопитання ролі і значення рідної мови у вихованні підростаючого покоління у творчій спадщині Івана Дощівника. Узагальнено, що життєздатність етнічної спільноти, яка опинилася на чужині, забезпечує саме мова, збереженню якої за межами рідної землі надається першочергового значення.

***Ключові слова**: Іван Дощівник, рідна мова, виховання, патріотизм, підростаюче покоління, національні цінності.*

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Поглянути на історію свого краю, збагнути роль рідної мови в утвердженні української державності дають змогу писемні документи, праці істориків, етнографів, громадських діячів та лінгвістів. Проблема ролі і значення рідної мови систематично висвітлюється у працях відомих українських педагогів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Означена проблема посілаа центральне місце і у творчому доробку Івана Дощівника, який подібно до І. Огієнка, К. Ушинського, О. Духновича, Г. Ващенка, В. Сухомлинського розглядав мову як невід'ємну складову розвитку нації.

Мета статті – розкрити роль і значення рідної мови у вихованні підростаючого покоління крізь призму педагогічної і культурно-просвітницької діяльності Івана Дощівника.

Виклад основного матеріалу. Серед когорти культурно-освітніх діячів Буковини кінця XIX – початку XX століття Іван Дощівник (1886–1973) знаний, насамперед, як педагог, талановитий український письменник, філолог, який майже 32 роки віддав школі, працюючи у Чернівецькій та Вижницькій українських гімназіях на Буковині та у віддалених містах Румунії, куди потрапив у результаті переслідувань румунськими окупаційними властями.

Найважливішим фактором виховання підростаючого покоління І. Дощівник уважав виховання рідною мовою, яку сприймав як джерело національного духу, культури, яку «треба плекати у себе і ніколи не забувати, бо нарід навіть у неволі, доки заховує свою мову, то так якби тримав ключ від своєї в'язниці, ключ, що увільнить його з кайданів …» [5, 105].

І. Дощівник підкреслював унікальність української мови, яка має багатовікову історію свого розвитку, тому скарбниця її виражальних засобів, пізнавально-навчальних прийомів майже невичерпна. Вона надзвичайно багата лексично, граматично й інтонаційно, а це означає, що за своїми можливостями здатна виконувати велику культуротворчу, духовнотворчу, народотворчу історичну роль. Засвоюючи рідну мову з найбільш раннього віку, діти поступово стають носіями національного змісту. У них найефективніше формуються національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу. Ця тема була близькою авторові ще й тому, що виріс серед українського люду, змалечку розмовляв українською мовою, добре знав народні обряди, звичаї, любив рідне слово й народну пісню.

Бажання у І. Дощівника до досконалого вивчення рідної української мови і подальшої боротьби за український патріотизм через її вивчення було закладене початково сільським учителем, який «знав добре українську мову, мав кваліфікацію з цієї мови і бажав служити при українській школі» [5, 11], згодом – навчання у Другій державній гімназії (з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

паралельними українськими класами), де викладачами української мови були Сергій Шпойнаровський та Антін Клим, і остаточно – навчання в університеті на факультеті філософії, де мав можливість спілкуватися із С. Смаль-Стоцьким [3, 46].

З появою С. Шпойнаровського у Другій державній гімназії «почалося справжнє викладання справжньої української мови… Не українська то була гімназія, але з приходом С. Шпойнаровського, А. Клима рівень викладання різко підвищився і знання мови української стало практичним» [1, 136–137]. Зі спогадів І. Дощівника години української мови стали для нього найулюбленішим заняттям у гімназії. Саме тоді у нього зародилася думка «вибрати собі як предмет для студій українську мову» 5, 47]. Кожен із названих філологів зробив індивідуальну лепту у виховання Дощівника-мовознавця.

Досконалому вивченню граматики української мови І. Дощівник також завдячує С. Шпойнаровському, який увів замість «Граматики української мови» Михайла Осадци (1862) «Граматику української мови» Омеляна Огоновського (1880). Вона давала досить яскраву й правильну характеристику української мови, фонетичних і граматичних особливостей її діалектів. У книзі він порівнює українську мову з великоруською, розкриває основні риси української мови, показує її переваги над російською. Учений розробив новий проект правопису, побудований на фонетичному принципі та народній мові.

Цей факт з «Життєпису» І. Дощівника свідчить про те, що він цікавився та переймався питаннями про становлення та формування української літературної мови. Крім того, він схвалює «Малоруско-німецкий словар» Євгена Желехівського, виданий за фонетичним правописом у 1886 р., який дістав назву «желехівка». Цей фонетичний правопис, розроблений Є. Желехівським, офіційно був затверджений у 1895 р., і у цьому відіграв визначну роль інший видатний учений, багаторічний завідувач кафедри україністики Чернівецького університету, професор С. Смаль-Стоцький. Він гаряче підтримав правопис Є. Желехівського і застосував його у своїй граматиці української мови, що вийшла у 1893 р.. Ще від 1886 р. С. Смаль-Стоцький зі своїм колегою Ф. Гартнером почали домагатися у властей Буковини дозволу на впровадження фонетичного правопису в систему шкільної освіти. Кілька

років тривала їх боротьба з прихильниками «етимології», і все ж таки перемога була здобута. Вони зуміли довести різним комісіям, що історико-етимологічний правопис, який перед цим запропонував М. Осадца, є нещастям для школи, непослідовний і важкий для засвоєння, а правопис Є. Желехівського практичний і простий.

Іван Дощівник, будучи студентом С. Смаль-Стоцького, враження від лекцій якого виклав у спогаді «На викладах професора Стефана Смаль-Стоцького» (1938), зосереджує увагу на тому, що це був не тільки видатний громадський діяч, але й талановитий науковець-педагог, який багато зробив для становлення і розвитку української школи та науки. Вирішальним фактором процесу створення української буковинської автономії і культурного поступу свого народу він уважав школу з українською мовою навчання. Він виношував ідею школи, у якій усі предмети викладаються рідною мовою. Тому вагомим внеском у розвиток українського шкільництва стало запровадження фонетичного правопису під час вивчення української мови у школі.

Добрим знавцем української мови і гарним класичним філологом називає І. Дощівник і Юліана Кобилянського, який подбав про усвідомлене засвоєння методом зіставлення мовної картини світу латинян і греків з мовною картиною світу українців, реалізованою у словниковому складі мови. Він усвідомлював, що лише освітою рідною мовою українці зможуть утвердити себе на Буковині і в австрійській державі. Правдивість цієї тези не змінюється у часі – чинна і в сьогоденні України. Можемо припустити, що саме він, активізувавши у гімназійні роки юного Івана до роботи над українсько-латинським та латинсько-українським словниками, спонукав його до укладання українсько-румунського та румунсько-українського словників, про що йтиме мова далі.

Отже, І. Дощівнику було у кого вчитися і кого наслідувати. Результатом навчання у цих свідомих українців є відгуки про нього його учнів як «…одного з найкращих знавців української мови» [7, 6] та характеристика його невідомим автором у чернівецькій газеті «Час» (1933) як скромного письменника, який «має чудовий стиль і прегарний виклад» та «пише цікаво» [2, 2].

Як словесник, що багато років пропрацював у гімназії, як просвітитель, І. Дощівник не міг не відгукнутися на таку важливу проблему

свого часу, як розвиток рідної мови. Він уважав її основною ознакою національної школи та був переконаний, що гімназія повинна давати не формальні, а добрі знання з української мови.

Головною причиною існування такої проблеми вважав брак підручників, посібників та їх недосконалість. Його хвилювало те, що шкільні книжки написані зазвичай суперечливою українською мовою, наповнені історичним, географічним матеріалом, що нехтує національні почуття, йде в розріз з історичною традицією й убиває любов до всього, що дороге й святе в українському національному житті.

Болючою темою для І. Дощівника була насильницька румунізація та полонізація, впроваджувані на землях Західної України. Так, польські, російські й австро-угорські реакціонери, загарбавши українські території, прагнули знищити здавна існуючу систему виховання, щоб підрізати корені, які живили національну свідомість і самосвідомість українців, їх самобутню державність, культуру.

На Буковині Румунський уряд цілою низкою своїх законів намагався знищити все українське: закривалися навчальні заклади з українською мовою навчання, а на їх місці створювали румунські, заборонялася рідна мова. Загарбники нав'язували українській молоді чужу мову, культуру, релігію, традиції і звичаї. Частина молоді денаціоналізувалася, переходила на чужу мову, віру.

Наведені факти зумовили занепад українського шкільництва у краї, що й дало підстави висвітлення даної проблематики у творах І. Дощівника.

За його переконаннями, особливе значення рідної мови, що стає для людини одним із найцінніших надбань, найгостріше відчувається тоді, коли людина довго знаходиться за межами батьківщини. Тоді бодай одна вісточка рідною мовою приносить душевну полегкість, утамовує тугу за рідною стороною. Ці переконання автора ми спостерігаємо у творах «Без Батьківщини», «Над Дунаєм», «У Молдові на роботі», «Стріча з доброжанськими земляками» тощо.

Так, у перших рядках оповідання «Над Дунаєм» (1924) автор висловлює головну ідею, яка червоною ниткою пройшла через усе його життя на чужині: «Живучи у своєму краю, між своїми людьми, ми й не завважуємо краси мови, якою говорять усі кругом тебе, і чару пісень, яких співають. Але як людина опиниться на чужині – на волі, чи по неволі, – аж

тоді переконається, як важко жити на чужині, не чуючи своєї мови і своєї пісні. Як тепло розіллється по всій істоті людини, коли якийсь щасливий припадок донесе до її вуха хоч би одно рідне слівце або якийсь уривок рідної пісні» [5, 105–106].

Події, описані у творі, відбуваються у маленькому румунському містечку над Дунаєм Сілістрія, де І. Дощівник перебував на посаді професора ліцею з 1924 р.

Мандруючи містом, автор-оповідач наближається до павільйону, де незабаром відбудеться концерт пані Марії К., яка співатиме слов'янські пісні. Зал переповнений людьми різних національностей: румунами, болгарами, вірменами, турками, євреями, українцями. На сцені з'являється гарна стрункa брюнетка, яка у супроводі фортепіано співає спочатку кілька російських романсів, захоплюючи своїм м'яким, як шовк, голосом публіку, але раптом далеко від рідної землі над Дунаєм, поблизу Балканських гір, з уст співачки лунає українська пісня.

Для того виголодженого морально українця із зеленої Буковини, що стояв самітній у кутку, звуки рідної мови і рідної пісні були найсправедливішою насолодою, а цей вечір глибоко ввійшов у його пам'ять як одне з небагатьох приємних переживань у непривітній чужій стороні.

Врости у чужий ґрунт важко, часто й неможливо, як це сталося з Іриною Ковальською – головною героїнею оповідання «Без Батьківщини (з чорноморських переживань)» (1929). Родом із зеленої Буковини освічена інтелігентна українка, що зросла в українському селі, порівнює свою долю з долею Петера Шлеміля – людини без батьківщини. Автор має на увазі найбільш відомий твір письменника, вченого-натураліста Адельберта фон Шамісso (1781–1838) – повість-казку «Неймовірна історія Петера Шлеміля» (1814) про людину, яка обміняла свою тінь на чарівний гаманець, у якому ніколи не закінчувались гроші. Він стає багатим, досягає всього, що, на його думку, чогось варте в житті, але втрачає людську звичайність. Без цієї звичайності, схожості з іншими людьми він стає самотнім, викликає до себе недовіру. Хоча роман побудований на складних і туманних метафорах, важко не помітити, що людина без тіні – це людина без нації. Ідея, яку обстоював А. фон Шамісso, – людина повинна мати національність, а ознакою нації є її мова.

Над мовознавчими проблемами І. Дощівник продовжує працювати, торкаючись літературознавчих питань. Так, у науковій розвідці

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

українознавчого спрямування «Шевченко в новім німецькім перекладі» йдеться про потребу якісних перекладів мовами світу геніальних творів українських літераторів, зокрема Т. Шевченка. Переклади творів великих митців слова з однієї мови на іншу, як уважає педагог, мають насамперед завдання прищепити духовні скарби одного народу іншому.

Як німецький філолог (узагалі німецько-українська двомовність була характерна для видавничої і службової діяльності гімназійних викладачів), І. Дощівник аналізує якість існуючих перекладів творів Т. Шевченка німецьким перекладачем Ю. Віргінією та порівнює їх з перекладами українця С. Шпойнаровського. Він зауважує, що крім технічних помилок (наприклад, неточність у поданні дати викупу Шевченка з кріпацтва) спостерігаються і мовленнєві (граматичні, синтаксичні тощо). Він також зосереджує увагу на тому, що «пластичність Шевченкової мови ставить непоборимі перепони перекладачеві», наголошуючи, що милозвучність Кобзаревих поезій не передати навіть найкращим перекладачам, яких «Шевченко ще довго буде ждати …» [4, 7].

Порушуючи проблему недостатньої кількості якісних перекладів українських класиків мовами світу, автор статті актуалізує її як художню і мовознавчу. Друкування ж у часописі «Каменярі» дає можливість і громадськості долучитися до її розв’язання. Цінними у статті є наукові твердження і висновки, що мають конструктивний українознавчий характер. Перекладання кращих українських творів іншими мовами світу – один з найвідповідніших способів, позаяк мистецтво – це «зеркало душі й життя народу». Популяризацією, поширенням у світі української літератури і культури закликає він займатися вітчизняних та зарубіжних перекладачів-літераторів з метою піднесення українства до світового визнання і гідного поціновування.

Проживаючи переважну частину свого життя у Румунії (1921–1973) І. Дощівник активно спілкується з такими ж вигнанцями-українцями, як Святославом Лакустою, Денисом Онищуком, Гнатом Яворським (учень І. Дощівника з Чернівецької гімназії) та ін. Культурно-освітні події в житті української громади Румунії сприяли відкриттю шкіл, ліцеїв з рідною мовою навчання, у Бухаресті налагодився вихід газети «Новий вік», заснувалося видавництво для національних меншин, запрацювало відділення української мови й літератури при столичному університеті

тощо. Зазвичай українці в Румунії обмінювалися думками з приводу літературних новинок, формували власні погляди на класичне й сучасне письменство, влаштовували літературні вечори, виступи по радіо, частіше публікували твори, перекладали класичні твори українською й румунською мовами, допомагали укладати літературні альманахи й словники, робили дописи до єдиної тоді української газети Румунії «Новий вік», готували шкільні підручники українською мовою, друкувалися в українських газетах.

Пригодився своїми філологічними знаннями і для українців Румінії й І. Дощівник, працюючи на викладацькій роботі у гімназіях та семінарії міст Констанца, Сілістрія, Роман, він неодноразово пише для підростаючого покоління публіцистичні статті про історію українського народу від Київської Русі до кінця Другої світової війни, а також фундаментальну статтю про життя і творчу діяльність Т. Г. Шевченка. У вільний від педагогічної роботи час багато уваги приділяє вивченню історії Румунії та історії румунської літератури, редагує підручники для початкової школи, призначені для учнів-українців.

Про те, що І. Дощівник був глибоким знавцем української мови, свідчить і той факт, що він є одним з укладачів єдиних в українській лексикографії словників румунсько-українського (878 с.) і українсько-румунського (561 с.), виданих у Бухаресті у 1963 і 1964 рр. відповідно та перевиданих у 1996 р. Призначення цих словників І. Дощівник убачав у прямій допомозі українцям, зокрема учням середніх шкіл, які проживають у Румунії, щоб не забували рідну мову. Хай сьогодні ці словники здаються науково не недосконалими, але свого часу вони надавали значну допомогу учнівській (і не лише їй) молоді, передусім тим, що не дозволяли молодим людям в умовах чужомовного середовища забути про своє походження.

Крім того, І. Дощівник, проживаючи за межами України, був активним дописувачем науково-популярного місячника, присвяченого вивченню української мови «Рідна мова» професора І. Огієнка зокрема, свідченням цього є наукова публікація «Румунські слова в українській мові на Буковині» [3]. Пояснюючи етимологію румунських слів (наприклад, фальца, фликев, фрика, хір, цара тощо) в українській мові на Буковині, І. Дощівник дуже досконало вказує на абсолютну різницю між ними (вживаючи для прикладів переважно літературні твори Юрія Федьковича). Це є свідченням того, що педагог прагнув, щоб кожен учитель й учень

остерігалися чужих впливів та місцевих діалектів, звикали до строгої логічної форми і користувалися під час висловлення своїх думок лексичним багатством української літературної мови. Він був переконаний, що, засвоюючи рідну мову, діти поступово стають носіями національних цінностей, у них формується національний характер, національна самосвідомість, світогляд та інші компоненти духовності.

У творчому доробку педагога виокремлюємо і такий вид роботи, як переклад, зокрема ці відомості подано в «Енциклопедії українознавства»: «Дощівник Іван (*1886), псевд. Підгоренко, письм. на Буковині; за фахом учитель сер. школи; вірші й оповідання, переклади з рум. і німені поетів, статті на філол. теми, зокрема «Рум. слова в укр. мові на Буковині» (Рідна мова, 1934) [6].

Так, проживаючи в Румунії, І. Дощівник активно перекладає з румунського письменства, зокрема твори Й. А. Братеску-Войнешті, Д. П. Патрашкану, Н. Гане, Й. Славіча, К. Негруцці, І. Л. Караджіяле, Й. Крянге, у яких відображаються українсько-румунські відносин. Надсилаючи перекладені твори для друку в буковинські та галицькі видання, він зробив значний внесок для взаємозбагачення двох культур – української і румунської. Цьому сприяло досконале знання світової літератури, уміння вибирати для перекладів яскраві і співзвучні часові твори, версифікаційна вправність, блискуче знання іноземних мов.

Висновки. Отже, ми можемо констатувати, що завдяки наполегливій праці І. Дощівника, як й інших педагогів діаспори, мільйони наших земляків та їх нащадки в багатьох країнах зберегли у своєму середовищі національну культуру, мову, звичаї, українську самобутність. З перших років організованого громадського життя провідне місце в більшості друкованих виступів та висловлювань з приводу національного самозбереження посідають питання мови, чи не єдиної виразної ознаки, за якою можна було пізнавати «своїх» у чужорідному оточенні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. 15 не останніх із могікан : Педагоги і вчені Буковини другої половини XIX – початку XX століття : наук.нарис / Н. Д. Бабич. – Чернівці : Букрек, 2010. – 320 с.

2. Боротьба за український університет у Львові // Час. – 1933. – Ч. 1237. – 7 лютого. – С. 2.

3. Дощівник І. Румунські слова в українській мові на Буковині : [стаття] / І. Дощівник // Рідна мова : наук.-попул. місячник, присвячений вивченню української мови. – 1934. – Рік II. – Ч. 5 (17). – С. 194–196; Ч. 7 (19). – С. 301–302.

4. Дощівник І. Шевченко в новім німецькім перекладі / І. Дощівник // Каменярі. – 1911. – Ч. 17. – 10 вересня. – С. 7.

5. Дощівник І. Т. Життєпис : [вибрані твори] / І. Т. Дощівник. – Вижниця : Черемош, 2006. – 208 с.

6. Енциклопедія українознавства : в 10 т. – Львів, 1993. – Т. 1. – 400 с.

7. Новосівський І. М. Сл. п. проф. Дощівник : пам'яті незабутнього педагога й великого знавця української (рідної) мови / І.М. Новосівський // Свобода. – 1973. – Ч. 172. – 18 вересня.. – С. 6.

РЕЗЮМЕ

О. Н. Киселица. Иван Дощивник о роли и значении родного языка в воспитании подростающего поколения.

В статье рассмотрен вопрос роли и значения родного языка в воспитании подрастающего поколения в творческом наследстве Ивана Дощивника. Обобщено, что жизнеспособность этнического сообщества, которое очутилось на чужбине, обеспечивает именно язык, сохранению которого за пределами родной земли предоставляется первоочередного значения.

***Ключевые слова**: Иван Дощивник, родной язык, воспитание, патриотизм, подрастающее поколение, национальные ценности.*

SUMMARY

O. Kiselica. Ivan Doschivnyk about role and value of the mother tongue in education of rising generation.

In the article the question of role and value of the mother tongue is examined in education of rising generation in the creative inheritance of Ivana Doschivnyka. In particular, generalized, that viability of ethnic association, that found oneself on strange land, is provided exactly by a language maintenance of that outside native land gets near-term value.

Key words: Ivan Doschivnyk, the mother tongue, education, patriotism, rising generation, national values.

УДК 377.214:687.1

Л. І. Короткова
м. Запоріжжя

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Одним із стратегічних напрямів реформування вітчизняної освіти є впровадження компетентнісного підходу, що підсилює практичну зорієнтованість освіти, її предметно-професійний аспект, підкреслює роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, вирішувати завдання. Саме такий підхід у системі професійно-технічної освіти зумовлює перегляд змісту навчання відповідно до вимог суспільства та європейських стандартів, збереження досвіду й надбань вітчизняної підготовки кадрів для швейної галузі на сучасному етапі.

***Ключові слова**: компетентнісний підхід, компетенції, ключові компетенції, компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність кваліфікованого робітника.*

Постановка проблеми. Швейне виробництво, в якому активно впроваджуються засоби автоматизації процесів моделювання, розкрою та пошиття одягу, ставить нові, вищі вимоги до рівня кваліфікації, професійної мобільності і творчої ініціативи робітників швейного профілю. Більшість підприємств, фабрик, ательє відчувають гостру потребу у кваліфікованих робітниках, недостатній рівень професійної компетентності яких ускладнює ефективне освоєння нового обладнання та технологій. Спеціальні знання, висока професійно-практична підготовка, загальна культура стають обов'язковою умовою продуктивної праці сучасного працівника швейної галузі. За таких умов ринок праці вимагає фахівців, які мають бути компетентним не лише у професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, адаптуватися до змін на виробництві, оцінювати результати власної праці, розуміти і застосовувати норми здорового способу життя, прагнути до постійного професійного самовдосконалення.

У зв'язку з цим перед вітчизняною професійно-технічною освітою постає завдання підготувати робітника, спроможного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності, а формування компетенцій, що відповідають основним видам його діяльності, стає актуальним завданням навчально-виробничого процесу професійно-технічного навчального закладу.

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу, який уможливлює переорієнтацію освітнього процесу з транслювання знань, умінь і навичок на розвиток особистісного потенціалу, створює умови для підготовки випускників навчальних закладів до продуктивної самостійної діяльності у професійній сфері та повсякденному житті, активно обговорюється у педагогічній науці.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз компетентнісного підходу у країнах Євросоюзу свідчить про те, що в розвинених країнах під таким підходом розуміють побудову освітнього процесу з позицій розвитку особистості, через мотивацію її саморозвитку. Науковці європейських країн зазначають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення їх компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Проблема впровадження компетентнісного підходу й дослідження його понятійного кола висвітлюється у працях зарубіжних вітчизняних і вчених: Л. Боголюбова, В Болотова, Б. Ельконіна, Е. Зеєра, І. Зимньої, О. Лєбєдева, А. Маркової, О. Новікова, О. Овчарука, Л. Паращенко, Р. Пастушенко, О. Пометуна, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторського та багатьох інших, але аналіз їх праць свідчить про відсутність єдиного підходу до трактування цього поняття.

Мета статті – визначити систему компетенцій, видів ключових компетенцій та напрямів компетентісного підходу до професійної підготовки майбутніх швейників з метою проектування професійного стандарту для задоволення потреб швейного виробництва у конкурентоспроможних кваліфікованих робітниках.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел довів, що у професійній педагогіці немає одностайного підходу до розуміння компетентнісного підходу та шляхів його впровадження в освітню діяльність, тому ця проблема є предметом перспективних дискусій і досліджень. Саме тому важливим для нашої роботи є усвідомлення самого поняття компетентнісного підходу; розуміння, які саме компетенції і як необхідно формувати; що має бути результатом навчання майбутніх швейників.

Компетентнісний підхід докорінно відрізняється від традиційного «знаннєвого» за функціями викладача та учня у процесі навчання, за метою навчальної діяльності й результатами навчання, водночас він має багато спільних ознак зз особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами. Компетентнісний підхід зосереджує увагу на результатах освіти, причому результат освіти розглядається не як сума засвоєної інформації, а як здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Необхідність упровадження компетентнісного підходу в систему професійно-технічної освіти визначає результативно-цільову спрямованість навчання, що, на нашу думку, є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами.

Крім того, доцільно відзначити, що особливостями нового підходу у створенні професійних стандартів є те, що він передбачає розробку кваліфікаційних характеристик на групу професій (або посад) у відповідній сфері професійної діяльності та містить їх можливі назви; а також те, що професійна діяльність розподіляється на структурні елементи (трудові

функції), по кожному з яких установлюються відповідні вимоги до знань, умінь і компетенцій.

Базовими поняттями компетентнісного підходу є терміни «компетенція» і «компетентність», які для української педагогіки є відносно новими. Здійснившиши порівняльний аналіз визначень терміна «компетенція», ми переконалися у тому, що на сьогодні немає єдиної точки зору на його визначення. Підтримуємо думку А. Хуторського [19, 59] щодо того, що компетенція є широким поняттям, яке містить поряд з іншими такі категорії, як «знання», «уміння», «способи діяльності». Уважаємо за доцільне продовжити цей ряд категорією «особистісні можливості», оскільки, вони, безумовно, формуються в учнів під час навчання. Отже, термін «компетенція» ми розуміємо як здатність і готовність людини застосовувати знання, уміння, способи діяльності та особистісні можливості під час вирішення завдань у різноманітних галузях, проявляти гнучкість в мінливих умовах ринку праці.

У процесі дослідження для визначення пріоритетних груп компетенцій ми використовуємо такі критерії, що створюють основу для формування більш специфічного їх застосування: лаконічність та об’єктивність ієрархічної побудови; багатофункціональність кожної групи; розподіл на надпредметні та міждисциплінарні; орієнтація на формування визначеного рівня інтелектуального розвитку майбутніх робітників тощо.

Порівняльний аналіз сучасних зарубіжних освітніх систем і технологій, наукові розробки вітчизняних педагогів, результати досліджень дозволили зробити висновок про те, що найбільш обґрунтованими для системи професійно-технічної освіти України є такі типи компетенцій: професійні; загальнопрофесійні; ключові.

Комплекс таких компетенцій покладено нами в основу визначення напрямів реалізації компетентнісного підходу під час створення професійних стандартів швейного профілю.

Формування професійних компетенцій є першим напрямом компетентнісного підходу до сучасної професійної освіти. Вони спрямовані на набуття, розширення та поглиблення професійних знань, умінь, навичок і досвіду робітників, які використовуються у виробничій діяльності (сфері послуг) з конкретної професії. Важливо, щоб працівник міг успішно користуватися ними у різних ситуаціях, одноосібно або у групі. Блок

професійних компетенцій формується на базі оновлених, лаконічно сформульованих видів робіт, які визначені роботодавцями значущими та затребуваними на ринку праці. Ці компетенції характеризуються широтою діапазону застосування різних професійних функцій.

Другий напрям комптентнісного підходу – формування загальнопрофесійних компетенцій, до яких включено сукупність знань, умінь, способів дій, навичок з напрямів (предметів), які за змістом належать до загальних сфер знань. Зазначені компетенції дозволяють реалізувати такі завдання: розуміти й дотримуватися норм здорового способу життя; розуміти та дотримуватися вимог нормативних актів охорони праці й навколишнього середовища; дотримуватися норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт; розуміти та використовувати норми вітчизняного законодавства у професійній діяльності та поза нею; розуміти і використовувати знання з основ ринкової економіки й підприємництва у професійній діяльності та поза нею; володіти електронними технологіями прийому, обробки, передачі та перетворення інформації; інформаційними та мультимедійними технологіями з відповідної професії.

Третім напрямк реалізації компетентнісного підходу є ключові компетенції, що відображають найбільш загальні здібності та вміння особи розуміти ситуацію, досягати результатів в особистому та професійному житті і зумовлюють необхідність формування у робітників особливих функціональних знань, умінь, навичок, властивостей, якостей і здібностей.

Нині не існує як єдиного узгодженого каталогу ключових компетенцій, так і єдиного трактування цих якостей. Єврокомісія виділяє 8 ключових компетенцій, якими повинен володіти кожен європеєць: компетенція в галузі рідної мови; компетенція у сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова і технічна компетенції; комп’ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; культурна компетенція; компетенція підприємництва. Теоретичною основою для трактування нами поняття «ключові компетенції» та визначення їх видів стали наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених щодо того, що: людина є суб’єктом спілкування, пізнання, праці; компетентність людини має вектор

емоційно-вольового розвитку особистості, її самореалізації та самоактуалізації; професіоналізм включає компетентності [1; 10; 14].

Отже, ми дійшли до визначення ключових компетенцій як здатності робітників вирішувати різноманітні завдання, застосовуючи сукупність знань, умінь та навичок у практичній діяльності, за взаємодії психомоторних, когнітивних, соціально-особистісних, інформаційних, комунікативних аспектів і ціннісних установок та побудували ієрархію ключових компетенцій кваліфікованих робітників швейного профілю (рис. 1)

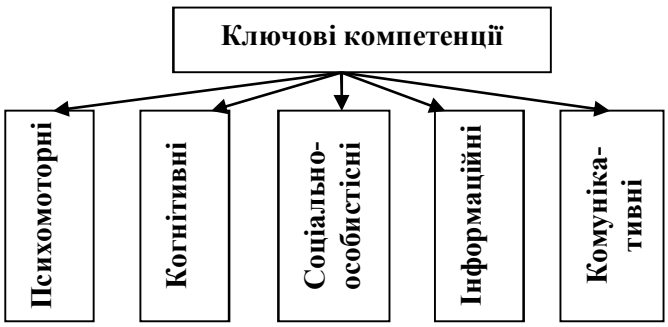


Рис. 1 Ієрархія ключових компетенцій

Кожен з цих компонентів є результатом інтеграції на горизонтальному рівні окремих якостей кваліфікованого робітника швейної галузі, які об'єктивно необхідні для формування його компетентності, а саме:

– психомоторні компетенції передбачають координацію дій, зорово-моторну реакцію, витривалість, швидкість реакції, ручну вправність, концентрацію уваги, пам'ять тощо;

– когнітивні компетенції сприяють вмінню працювати з різними видами інформації у процесі здобуття знань; здатності переносити знання та вміння з одного виду професійної діяльності на інший; самостійності; самовдосконаленню; критичності мислення; самоаналізу та саморегуляції;

– соціально-особистісні компетенції, що є багатофункціональним угрупованням, спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки, правил особистої гігієни, турботи про власне здоров'я, статевої грамотності, екологічної культури, безпечної життєдіяльності;

– інформаційні компетенції формуються на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі інноваційних технологій, певного набору особистісних якостей і трактуються як засвоєння нової

грамотності, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації, ухвалення принципово нових рішень у різних ситуаціях з використанням технологічних засобів;

– комунікативні компетенції передбачають володіння способами взаємодії з оточуючим соціальним довкіллям; опанування навичок роботи у групі, колективі; уміння шукати і знаходити компроміси; уміння представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію тощо.

Необхідно зазначити, що формування та розвиток ключових компетенцій майбутніх робітників швейної галузі може ефективно здійснюватися тільки у процесі системного та цілеспрямованого навчання, в якому передбачені всі необхідні педагогічні умови. Однією з найважливіших умов є використання модульно-компетентнісного підходу до організації навчального процесу у професійно-технічних навчальних закладах. Модульно-компетентнісний підхід – це комплексне освоєння знань, умінь і компетенцій у межах окремих модулів, кожен з яких формується як специфічна функція професійної діяльності, що забезпечує виконання конкретних трудових функцій, затребуваних ринком праці. Використання сучасних педагогічних технологій дає можливість у достатньо короткий термін підготувати конкурентоспроможного кваліфікованого робітника відповідно до вимог ринку праці. Відзначимо, що педагогу професійної освіти необхідно стимулювати в учнів бажання використовувати отримані знання у вирішенні практичних завдань, що можливо за умови активного використання практико спрямованих діяльнісних технологій навчання, до яких, на нашу думку, належать такі, як: розв’язання конкретних ситуацій (аналіз ситуаційних виробничих завдань, що потребують інтеграції міждисциплінарних знань; аналіз виробничих ситуацій, які направлені на формування навичок командної роботи з подальшим їх аналізом представниками виробництва); ділова гра (формування комплексу компетенцій за умови застосування обґрунтованої методики її проведення). Важливо розуміти, що компетенції, які є основою професійного стандарту, потребують постійного розвитку і самовдосконалення педагогічних технологій.

Таким чином, формування системи компетенцій кваліфікованого робітника, які забезпечують якісне виконання трудових функцій та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

становить основу одиниць професійного стандарту, є одним із ключових моментів використання компетентнісного підходу до створення професійних стандартів швейного профілю.

У процесі дослідження проаналізовано трактування компетентності в науці. Група вчених (В. Буряк, І. Васильєв, Ю. Татур та ін.) характеризують компетентність через категорію «здатність» як: інтегральну властивість особистості, яка характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної діяльності у визначеній галузі [17, 26]; здатність вирішувати професійні завдання визначеного класу, що потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду [3, 51]; здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у межах конкретної професії, досягаючи високих кількісних та якісних результатів праці на основі власних професійних знань, умінь і навичок [4, 48].

Інші вчені розглядають «компетентність» як сукупність знань і якостей особистості (А. Бермус, І. Зимня, Л. Лісіцина, Л. Мітіна, С. Ожегов, О. Пометун, Л. Тархан, А. Хуторської).

На думку А. Хуторського, компетентність – це сукупність особистісних якостей людини, зумовлених досвідом її діяльності в певній соціально і особистісно-значущій сфері [19, 60]. І. Зимня трактує компетентність як актуальний прояв компетенції, як інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини [9, 22]. О. Пометун визначає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити і розв’язувати проблеми, характерні для певного напряму професійної діяльності [16, 23].

М. Головань та І. Галяміна трактують компетентність як володіння певними компетенціями, причому, на думку М. Голованя, компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності [6, 30].

Необхідно зазначити, що ми дотримуємося точки зору вчених, які визначають компетентність як володіння певним набором компетенцій. Отже, згідно з нашим визначенням, *компетентність* – це володіння людиною певним набором компетенцій, що дозволяють їй якісно виконувати свої функції, успішно засвоювати нові знання та швидко адаптуватися до умов, що змінюються.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Щодо тлумачення терміна «професійна компетентність», то її розуміють як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; рівень освіченості фахівця; володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного вирішення трудових завдань [1; 3; 2]. В. В. Ландшеер розглядає професійну компетентність як систему трьох компонентів: соціальної компетентності (здатність до групової діяльності і співпраці з іншими робітниками, готовність до відповідальності за результати своєї праці, володіння прийомами професійного навчання); спеціальної компетентності (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння розв'язувати типові професійні задачі, уміння оцінювати результати своєї праці); індивідуальної компетентності (готовність до постійного підвищення кваліфікації і реалізації себе у професійній праці, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз і професійних деформацій) [11, 15].

Дослідженню професійної компетентності кваліфікованих робітників приділяється певна увага як у педагогічній теорії, так і у практиці вітчизняними вченими І. Зязюном, Н. Ничкало, С. Сисоєвою, І. Смирновим та іншими, які визначають, що професійна компетентність працівника – це інтегративна якість, що включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, а також особистісну компетентність, яка виявляється передусім у комунікативності, творчості і креативності.

У контексті компетентнісного підходу поняття *«професійна компетентність»* набуває нового значення і розглядається нами як сукупність інтегрованих знань, умінь і компетенцій працівників у процесі здійснення професійної діяльності, що визначає їх здатність до навчання, результативної праці, кар'єрного зростання.

Окрему увагу ми зосередили на визначенні терміна «професійна компетентність кваліфікованого робітника». Так, в інтерпретації Т. Десятова вона визначається як ступінь стану підготовленості робітника ефективно виконувати виробничі завдання та досягати потрібного результату праці, в межах відповідної професії або виду діяльності [7, 5]. Л. Лук'янова наголошує на тому, що професійна компетентність кваліфікованого робітника це інтегративна якість, яка включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, а також особистісну компетентність, яка виявляється передусім у комунікативності, творчості і креативності [13, 48]. Основним показником рівня кваліфікації

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

робітника швейної галузі О. Токарєва вважає його професійну компетентність, а саме: вміння самостійно, оригінально та критично мислити, вирішувати питання в нестандартних ситуаціях, планувати й аналізувати свою діяльність, ухвалювати рішення, улагоджувати розбіжності і конфлікти тощо [18, 110]. Проблемам відповідності професійної компетентності працівників швейного виробництва вимогам ринку праці присвячені праці В. Писаренко [15] та І. Леонової [12], в яких автори стверджують, що підготовка кваліфікованого робітника повинна мати випереджувальний характер відносно діючих виробничих процесів і що її головний орієнтир – професійна компетентність – повинна виступати як поєднання фундаментальної технічної підготовки з урахуванням сучасних інновацій, розвинутою розумовою діяльністю й здатністю до самовдосконалення та саморозвитку.

Висновки. Теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу до професійної підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю допомогло уточнити зміст понять «компетентнісний підхід», «компетенції», «ключові компетенції», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність кваліфікованого робітника» і визначити, що особливостями використання нового підходу у створенні професійних стандартів є його орієнтація на результативно-цільову спрямованість навчання, що є безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами.

У цілому слід зазначити, що реалізація компетентнісного підходу під час створення професійних стандартів для швейної галузі спрямована на формування комплексу компетенцій відповідно до завдань професійної освіти та зосереджує увагу на питаннях особистісного розвитку, забезпечення успішної адаптації на ринку праці майбутніх кваліфікованих робітників і відповідає сучасним вимогам модернізації освіти.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми. Задоволення потреб швейного виробництва у конкурентоспроможних кваліфікованих робітниках з високим рівнем ціннісних орієнтацій; позитивною мотивацією; цілеспрямованістю; значним інтелектуальним потенціалом зумовлює структурування змісту ПС на основі компетентнісного підходу з чітким формуванням вимог до знань, умінь та компетенцій під час виконаня конкретної трудової функції у межах відповідної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. О. О проблемах современного человекознания / Б. О. Ананьев.– СПб., 2001. – 235 с.
2. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І.А. Зязюна]. – К., 2000. – С. 134–157.
3. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.
4. Васильев И. Б. Профессиональная педагогіка : конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И. Б. Васильев. – 2-е изд., перераб. – Х., 2001. – 151 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : [учеб. пособ. для самообразования] / Б. С. Гершунский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Пед. об-о России, 2002. – 512 с.
6. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
7. Десятов Т. М. Професійні стандарти – основа формування галузевої рамки кваліфікації / Т. М. Десятов // Професійно- технічна освіта. – 2009. – №2. – С. 5–7.
8. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 40. – С. 63–68.
9. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
10. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М., 2001. – 256 с.
11. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 14–18.
12. Леонова И.Ф. Подготовка специалистов в сфере моделирования и конструирования швейных изделий в условиях непрерывного профессионального образования: Лицей – колледж : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Леонова Ирина Федоровна. – Невинномысск, 2005. – 249 с.
13. Лук'янова Л. Б. Сучасні підходи до розроблення стандартів, заснованих на компетенціях / Л. Б. Лук'янова // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : тези доп. звітн. наук.-практ. конф. (22–23 квіт. 2009 р) / за ред. В. О. Радкевич. – Х. : Компанія СМІТ, 2009. – С. 47–49.
14. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
15. Писаренко В. И. Проектирование содержания профессионального образования техников швейного производства на основе интегративного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Писаренко Вера Игоревна. – Тольятти, 2004. – 188 с.
16. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 16–25.
17. Татур Ю. Г. Компетентносный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 233 с.

18. Токарева А. И. Формирование содержания непрерывного профессионального образования специалиста сферы швейного производства в системе «лицей-колледж» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Токарева А. И. – Невинномысск, 2005. – 230 с.

19. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Короткова. Компетентностный подход к профессиональной подготовке квалифицированных работников швейного профиля.

Одним из стратегических направлений реформирования отечественного образования является внедрение компетентностного подхода, что усиливает практическую ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи. Именно такой подход в системе профессионально-технического образования обусловливает пересмотр содержания обучения в соответствии с требованиями общества и европейскими стандартами, сохранение опыта и достижений отечественной подготовки кадров для швейной отрасли на современном этапе.

***Ключевые слова**: компетентностный подход, компетенции, ключевые компетенции, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность квалифицированного рабочего.*

SUMMARY

L. Korotkova. Competence approach to professional training of skilled workers of sewing profile.

The introduction of competence approach is one of the strategic directions of reforming the national education which could increase the practical orientation of education and subject-professional dimension; the appliance of competence approach could underlines the role of experience, implement the knowledge and solve the problems. Precisely such an approach in the system of vocational education determines review the content of training according to society's demands and the European standards, and also offers approaches to saving of experience and achievements of national training system for sewing industry.

Key words: competence approach, competence, key competencies, professional competence, professional competence of qualified workers.

УДК 371.134:79–057.875(045)

А. В. Леоненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ СОКІЛЬСЬКОЇ МОДЕЛІ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст та основні принципи побудови Сокільської моделі фізкультурної освіти. Обґрунтовано можливість її використання як сучасної інноваційної педагогічної технології у підготовці майбутніх учителів спортивних спеціальностей.

***Ключові слова**: Сокільський рух, модель, молодь, ідеологія, виховання, духовний розвиток, фізичний розвиток.*

Постановка проблеми. Нові завдання фізкультурної освіти у XXI столітті вимагають застосування у широкому контексті інноваційних педагогічних технологій, які базуються на фундаментальних епістеміологічних і герменевтичних аспектах педагогіки і дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння і високою комунікативною культурою. Постає потреба у конституюванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що активізують розумову діяльність і творчо організовують освітній простір. Тому, на наш погляд, найбільш перспективною інноваційною технологією фізичного виховання нації є модель відтворення Сокільського руху.

Аналіз актуальних досліджень. Тривалий феномен успіху Сокільської системи освіти змусив українських та зарубіжних науковців провести дослідження у цій сфері. Вивченню цього питання присвячено багато педагогічних та соціологічних праць. Вітчизняні дослідники (О. Вацеба, Є. Приступа, О. Лях-Породько) звертали увагу на розвиток реформаторського Сокільського руху в європейському вимірі з метою виявлення важелів та чинників, які сприяють прогресивному просуванню фізкультурних освітніх реформ. Проте науковці майже не розглядали щодо питання можливості застосування позитивного Сокільського досвіду для проведення реформаційних фізкультурних процесів в Україні.

Мета статті – розкрити зміст та основні принципи Сокільської моделі фізкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Найважливішими компонентами змісту Сокільської моделі фізкультурної освіти є:

– вивчення історичних традицій фізкультурної освіти за часів існування Сокільства. Світоглядна інтерпретація ідей Сокільства може слугувати основою для відкритого й цілісного сприйняття та усвідомлення світу. Чим повніше навчання відображає постнекласичну науку і нове філософсько-світоглядне осмислення її результатів, тим більше його відвертість, тим глибше його вплив на того, хто навчається. Щодо цього немає необхідності декларувати тільки етнічні принципи фізичного тіловиховання, які багато в чому пов'язані з емпіричним розвитком фізичної культури в Україні [3];

– інтеграція різних способів засвоєння людиною знань про фізичну культуру і спорт: педагогіка, психологія, мистецтво, філософія, медицина,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

спортивні дисципліни та ін. Розвиток інтеграції спирається на холістські (холізм розкриває цілісність світу) тенденції розуміння об'єктивної реальності як у науці, так і у філософії (У. Гейзенберг, А. Ейнштейн, І. Прігожин). Сучасна фізкультурна освіта як наука про опанування людиною знань про себе повинна забезпечити об'єднання різних засобів її освоєння, тим самим збільшили її творчий потенціал для вільних й осмислених дій, цілісного відкритого сприйняття й усвідомлення необхідності вивчення більш широкого спектра наук.

Інтеграція різних способів опанування людиною фізкультурної освіти, розвиток холістських процесів у науці дотепер не знайшли необхідного відображення у сучасній фізкультурній освіті. Це позначається на подальшій наочній диференціації наукового знання як засобу досягнення ефективності навчання. Система фізкультурної освіти поки що сліпо наслідує диференціації наук (анатомія, біохімія, фізіологія тощо не мають міжпредметних зв'язків з широкою практикою формування доступних різновікових знань про себе). Вузька спортивна спеціалізація і професіоналізація призвели до фрагментарності знань, відчужених від людини, яка займається аматорською фізичною культурою.

Сокільська система фізичного виховання пропонує комплексне оволодіння людиною практичними вміннями та знаннями: акробатика, гімнастика, одноборства тісно переплітаються з духовним та моральним вихованням людини, її патріотичною підготовкою, вмінням знаходити себе у колективі рівним та за потреби стати лідером у своєму товаристві [2];

– включення у процеси фізкультурної освіти часів Сокільства, синергетичних уявлень про духовну і фізичну культуру, розвиток яких розуміється не як лінійний, однонаправлений процес, пов'язаний з необхідністю, а як процес, що передбачає можливість вибору одного з багатьох шляхів, що визначається випадковістю. Безлад, нестійкість, хаос не є, з погляду синергетики, якимось руйнівним, деструктивним відхиленням від магістрального шляху еволюції, а є необхідним її етапом, конструктивним початком, що веде до організації нових, складніших структур Сокільської системи фізичного виховання. Виховання стійкості, патріотизму, сміливості та інших вольових якостей, притаманних Сокільству, інколи не вистачає у сучасній багатогранній психологічній підготовці юних спортсменів;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– вільне користування різними інформаційними системами, які сьогодні відіграють у фізкультурній освіті таку ж важливу роль, як і безпосереднє спілкування з викладачем або тренером. Синергетична теорія переконливо довела, що розвиток можливий тільки у відкритих системах, які постійно обмінюються із зовнішнім середовищем речовиною, енергією й інформацією. Переробка, інтеграція різної інформації приводить виникнення нових форм організації і упорядкованості (що і становить процес самоорганізації). Недоліки і неповнота використаної інформації призводять до загибелі системи.

Обсяг знань, який накопичений у сфері фізичної культури, постійно зростає, що у свою чергу викликає великі труднощі. Отже, важливо знайти загальні уніфікуючі ідеї і принципи, щоб упоратися з величезною кількістю інформації. Мабуть, ця проблема пов'язана не тільки з пошуком загальної уніфікуючої схеми, але й передусім з розвитком інформаційної сфери, можливістю оперативного використання, зберігання і переробки інформації, включенням фізкультурної освіти в єдиний інформаційний процес. Саме на цьому наполягали перші «соколи», які зуміли налагодити видання газет, журналів, книг про ідеологію та методики Сокільського фізкультурно-спортивного руху [1].

Останнім часом з'явився новий вид електронного спілкування: електронна пошта, комп'ютерна конференція, телекомунікаційний зв'язок, що забезпечують доступ до віддалених баз даних. Комп'ютерні системи володіють надзвичайною привабливістю завдяки швидкості і доступності залучення до спілкування необмеженого кола учасників, відвертості цієї спільності, що дає можливість залучити будь-якого школяра, будь-якого фахівця до розв'язання проблем.

У результаті бурхливого розвитку математичного моделювання, обчислювального (на комп'ютерах) експерименту, комп'ютерної графіки відкриваються можливості для нового синтезу, відео-, аудіо- і текстуальних засобів передачі наукової фізкультурно-спортивної інформації. Завдяки зануренню людини у віртуальні реальності, що моделюються комп'ютером, здібності творчої уяви та інтуїції отримують нові імпульси до розвитку. Візуалізація спортивних знань на комп'ютерах може слугувати містком між гуманітарними, природничими і спортивними науками. Тому одним із напрямів розвитку сучасного Сокільського руху може стати ідея створення повної системи інформатизації фізкультурно-спортивної освіти,

популяризації здорового способу життя, що забезпечить дистанційний доступ до банку необхідної історико-традиційної та сучасної-інноваційної фізкультурно-спортивної інформації;

– особиста спрямованість процесу навчання і виховання, тобто за основу береться не соціум як цілісна система, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості і водночас – джерело розвитку. У «Соколі» людська індивідуальність виступає основою суспільних зв'язків людей. Складність і різноманітність завдань, що виникають перед «соколами», вимагають індивідуальної ініціативи, а отже, й індивідуальної різноманітності. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою для соціалізації у системі Сокільського виховання. Для відкритої системи фізкультурної освіти це положення виступає визначальним чинником, тоді як класична модель фізкультурної освіти дотримується жорстких норм (тренер, учитель завжди правий; вихованця поважають тільки тоді, якщо він досягає певного результату), що уніфікують людську індивідуальність .

Особистий образ власного тіловиховання формується через систему понять фізичної культури, тому світоглядні категорії завжди мають соціокультурне вимірювання і визначають характер практичного застосування набутих фізичних навичок у життєдіяльності людей;

– Сокільська модель фізкультурної освіти передбачає зміну ролі наставника: перехід до спільних дій у нових ситуаціях. Основою реалізації сучасної фізкультурної освіти, відкритої майбутньому, слугує новий тип соціальних відносин, який припускає взаємну допомогу, співпрацю і співтворчість. Ситуація спільного творчого освоєння світу, коли учасники процесу об'єднуються в єдину структуру, що володіє властивостями функціонально орієнтованого навчального середовища, дозволяє реалізувати освітні моделі, оптимальні для кожної людини. Наставники у «Соколі» повинні бути завжди разом із своїми вихованцями: у навчальному процесі, на тренуваннях, святах. Вони разом вирішують життєві проблеми, зберігають традиції та єдність зв'язків між «соколами» [5].

Цілісність і багатовимірність процесу виховання «соколів» передбачає постійний творчий пошук адекватних методів і технологій утворення, успішне застосування яких залежить від наставника групи, його індивідуальних особливостей та інтересів. Вибрати оптимальний варіант можуть тільки ті, хто навчається з метою самовдосконалення,

самовираження, самореалізації. Результати наших досліджень у «Соколі» виявили, що більшість наставників мали труднощі: а) під час перебудови позиції особистості у взаємовідносинах з тими, хто навчається (від авторитарного управління до спільної діяльності і співпраці); б) під час переходу від переважної орієнтації на репродуктивні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну і творчу розумову діяльність. Навіть за високого рівня професійної і спортивної майстерності найважчими завданнями були зміна особистої установки, розвиток і становлення співтворчості у процесі освітньої діяльності. Тому нашими рекомендаціями для початкової діяльності наставників у «Соколі» було вивчення виховного досвіду тих осіб, які вже тривалий час працюють у «Соколі» [4].

Сокільська система здатна змінити не тільки зміст, але й методи навчання, які вживаються зазвичай (запланована передача знань, правила вирішення завдань тощо у процесі навчання), є сенс використовувати у поєднанні з методами конструкції (автономії структур знання в індивідуальному людському мозку і свідомості, а також і колективній свідомості в результаті спільної творчої взаємодії у групі тих, то навчаються). Навчання, засноване на принципах сокільства, можна розглядати як стимулююче: «сокіл» завжди повинен пам’ятати про те, що він є «сокіл».

У житті багато, якщо не все, починається зі школи, а у школі все починається з учителя. Кожен час має свого вчителя. Кожен час ставить до нього нові вимоги. Застосовуючи Сокільську модель фізкультурної освіти, ми запропонували підготовку майбутнього вчителя фізичної культури на принципах Сокільства.

Висновки. Оптимальна Сокільська модель учителя фізичної культури – це абстрактна теоретична конструкція, що становить систему необхідних, взаємопов’язаних і взаємозумовлених компонентів, які повинні бути сформовані у студентів спортивних спеціальностей педагогічних ВНЗ під час навчально-виховного процесу, а в подальшому – удосконалюватися впродовж усієї практичної роботи. Таким чином, Сокільська модель фізкультурної освіти передбачає інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес фізкультурної освіти, користування різними інформаційними системами для оптимізації самоосвіти, особисту спрямованість процесу навчання, зміну ролі викладача, який не тільки професійно викладає свій предмет, а й виконує роль наставника та повинен бути взірцем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бріжатий О. В. Становлення та розвиток Сокільського руху на Сумщині як форма фізичного та духовного розвитку молоді / О. В. Бріжатий, А. В. Леоненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : збірник наукових праць / [під ред. С. С. Єрмакова]. – Х. : ХХПІ, 2001. – № 3. – С. 10–14.
2. Вацеба О. М. «Соколи» та «Січі» – провісники Національної Армії / О. М. Вацеба // Військо України. – 1993. – Ч. 2–3. – С. 90–94.
3. Грушевський М. Сучасне сокільство й наука нашої минувшини / М. Грушевський // Громадський вісник. – 1923. – 17 січня. – Ч. 12. – С. 6.
4. Леоненко А. В. Передумови виникнення та розвитку Сокільського руху / А. В. Леоненко // Молода спортивна наука України : зб. Вип. 7. Т. 1. – Львів : ЛДІФК, 2003. – С. 118–119.
5. Підлісний В. І. Парадигма Сокільського виховання майбутнього вчителя фізичної культури / В. І. Підлісний, О.В. Бріжатий, А.В. Леоненко. – Суми : Вид-во «Мак Ден», 2011. – 142 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Леоненко. Формирование Сокольской модели физкультурного образования.

В статье раскрыто содержание и основные принципы построения Сокольской модели физкультурного образования. Обоснована возможность ее использования как современной инновационной педагогической технологии в подготовке будущих учителей спортивных специальностей.

***Ключевые слова**: Сокольское движение, модель, молодежь, идеология, воспитание, духовное развитие, физическое развитие.*

SUMMARY

A. Leonenko. Forming of Sokol model of physical education.

Maintenance and basic principles of construction of Sokil'skoy of model of athletic education open up in the article. Possibility of its use is marked as modern innovative pedagogical technology in preparation of future teachers of sporting specialities.

Key words: Sokol motion, model, young people, ideology, education, society, spiritual, physical development.

УДК 37.013.78

О. В. Лобова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ (ХХ століття)

У статті висвітлено основні етапи становлення та розвитку вітчизняної системи загальної музичної освіти ХХ ст. Стисло охарактеризовано діяльність провідних музикантів-педагогів цього періоду та їхній внесок у розвиток музичної педагогіки школи. Визначено дидактичні положення та методичні ідеї, які є актуальними для сучасної музичної освіти школярів.

***Ключові слова**: загальна музична освіта школярів, становлення та розвиток системи освіти, підручник з музики.*

Постановка проблеми. Минуле століття можна назвати «проривним» щодо становлення теоретичних і практичних основ музичного навчання, адже саме у цей період були визначені та розвинені провідні ідеї музичної дидактики. Актуальність сучасного наукового осмислення музично-педагогічних здобутків ХХ століття зумовлюється тим, що сформульовані у ті часи положення і нині визначають певні напрями педагогічних пошуків у галузі музичної освіти. Аналіз дидактико-методичних ідей провідних музикантів-педагогів цього періоду сприятиме більш об'єктивному та ґрунтовному розумінню «витоків» вітчизняної музичної педагогіки й розкриватиме нові можливості для розбудови сучасної теорії та методики музичного навчання школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Становленню національної системи музичного навчання присвячено різнобічні історико-педагогічні дослідження (А. Кречківський, О. Михайличенко, О. Олексюк, С. Сірополко, Ф. Титов, Л. Хлєбникова та ін.), а також праці вітчизняних мистецтвознавців (Н. Герасимова-Персидська, І. Драч, О. Зінченко, Л. Кияновська, К. Шамаєва та ін.). Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили наукові праці фахівців (М. Гордійчук, О. Комаровська, А. Кудрицький, О. Шреєр-Ткаченко) щодо життя і творчості видатних музикантів і педагогів, а саме: М. Лисенка, Ф. Колесси, К. Стеценка, Д. Леонтовича, Д. Кабалевського та ін.

Водночас, за свідченням О. Олексюк, сфера української мистецької освіти «виявилася в певній мірі віддаленою від світової науки, недостатньо відомою світовому співтовариству. В той же час вітчизняною мистецькою освітою нагромаджений потенціал, який може суттєво збагатити педагогічну науку і вплинути на її розвиток» [4, 19]. Отже, доба становлення та розвитку ідей загальної музичної освіти становить безумовний інтерес для сучасного вчителя як «колисанка» дидактико-методичних ідей культуротворчої музичної освіти.

Мета статті – проаналізувати основні віхи становлення та розвитку системи загальної музичної освіти школярів ХХ століття з визначенням положень, перспективних для розбудови сучасної системи загальної музичної освіти школярів.

Виклад основного матеріалу. Перші спроби започаткування вітчизняної наукової теорії музичного навчання були зроблені у працях українських педагогів-музикантів М. Лисенка, О. Кошиця, Ф. Колесси,

К. Стеценка, Д. Леонтовича та ін. На цей період припадає й зародження прогресивних ідей уведення музичної освіти у діяльність загальноосвітніх навчальних закладів. Так, на з'їзді «з питань організації доцільних розваг жителів Харківської губернії» зазначалося, що музична освіта населення має відбуватися через *школу*, товариства й народні співацькі класи.

За визнанням фахівців (М. Гордійчук, А. Кудрицький, О. Шреєр-Ткаченко), значну роль у становленні шкільної музичної освіти відіграв український композитор, диригент, педагог *Микола Леонтович* (1877–1921). Закінчивши духовну семінарію, він відмовився від кар'єри священика і подальше життя присвятив викладанню співу та збиранню народних пісень; учителював, організовував дитячі хори та оркестри, згодом увійшов до складу Музично-драматичної школи, відкритої М. Лисенком [3, 449]. Найбільшого виховного значення у формуванні людини М. Леонтович надавав хоровому співу, особливо відзначаючи виховний потенціал народної пісні. Саме на народному мелосі, наголошував композитор, має будуватися вся музична освіта школярів.

У 1918 році М. Леонтович видав підручник «Сольфеджіо» та низку методичних розробок з питань навчання співу. Ці праці широко використовувалися на курсах хорового співу, що почали діяти у Києві з 1918 року, часто на базі загальноосвітніх шкіл. Спираючись на праці К. Ушинського, Л. Толстого, М. Лисенка, композитор-педагог будує стрункую систему музичного навчання учнів на основі народної пісні. На жаль, трагічна загибель обірвала педагогічні пошуки митця, а його методичні ідеї стали доступні для вивчення лише наприкінці 90-х років XX ст.

Згідно з історичними документами, реалізація задуму становлення системи масової музичної освіти припадає на післяреволюційний період. За постановою Наркомпросу України 1919 року, співи в обсязі двох годин на тиждень були одним із п'яти (!) предметів, що вивчалися у 1–4 класах [6, 39]. Завдання уроків музики, сформульовані у програмах тих часів, звучать досить сучасно: «Мета викладання музики – торкнутися й розкрити в учнів ту сторону їхньої духовної сутності, якої лише музика може глибоко торкнутися» (1918); «мета музики вбачається у розкритті духовної сутності особистості» (1919); «…завданням загальної освіти є, головним чином, розвиток людини» (1921).

Цей період був відзначений прогресивною діяльністю *Кирила Стеценка* (1882–1922), що зосереджував увагу на музичному вихованні у школах, а також на необхідності підготовки вчителів для них. К. Стеценко створив: «Програма навчання співу, складена для єдиної школи, та пояснювальна записка до неї», посібники «Українська пісня в народній школі» (1917), перший український посібник з методики викладання співу в школах «Початковий курс навчання дітей нотному співу» (1918), додатком до якого став «Шкільний співаник», інші збірники пісень для учнів («Луна» тощо).

Методичні погляди педагога спиралися на прогресивні ідеї того часу: визнання виховної ролі музики, дидактичні принципи генетичної послідовності викладання матеріалу, введення аналітико-порівняльного та евристичного методів; поєднання співу з рухами, іграми і танцями, драматизацією; широке використання наочних засобів навчання, зокрема графічного зображення гами у вигляді драбинки, сходів (у подальшому ця ідея була ґрунтовно розроблена болгарським педагогом Б. Тричковим як «столбіца»). Віддаючи належне народній пісні, К. Стеценко звертав особливу увагу на естетичний вплив співу.

На жаль, прогресивні ідеї К. Стеценка не здобули достатньої підтримки у сучасників, як і творчі доробки українського композитора *Якова Якименка*, відомого під прізвищем *Степовий* (1883–1921). Він мав різнобічний досвід педагогічної діяльності: викладав спів у петербурзьких гімназіях і Київській консерваторії, очолював музичну секцію при відділі народної освіти Київського губревкому. Творчим відображенням педагогічних поглядів композитора стали гармонізації 50 українських народних пісень, численні інструментальні п’єси та збірники пісень «Малим дітям» (1911), «Кобзар» (1919), «П’ять шкільних хорів» (1920), «Проліски» та «Шкільні хори» (1921). Продовжуючи традиції своїх видатних сучасників, Я. Степовий убачав основою музичної освіти школярів народну пісню. За задумом педагога, виконання пісень має супроводжуватися елементами танцю, театралізації, фольклорних обрядів. Ці тенденції знайшли продовження у працях багатьох українських педагогів-музикантів.

Відомий діяч української музичної культури і педагог *Василь Костів* (1880–1938), який працював під псевдонімом *Верховинець*, спрямував свою роботу на розробку методик, заснованих на народних традиціях

синкретичного поєднання співу з рухом, обґрунтував використання пісень-ігор з метою музично-естетичного виховання й творчого розвитку дітей. Вінцем теоретичної й практичної роботи В. Верховинця стала збірка «Весняночка» (1928). До неї увійшли методично розроблені пісні-ігри для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які використовуються і в сучасних програмах з музики.

Отже, перша третина XX століття була відзначена активною розробкою проблем загальної музичної освіти українськими педагогами та митцями.

Подібні процеси відбувалися і в російській школі, де викладання музики ґрунтувалося на педагогічних ідеях Б. Асаф'єва, Н. Брюсової, В. Каратигіна, В. Шацької, Б. Яворського та ін. Інноваційний розвиток теорії музичного виховання насамперед позначився на створенні низки навчальних програм радянського періоду, в яких роль музичної освіти у становленні особистості визначалася неоднорідно: від надання їй функцій формування суто музичних знань, умінь і навичок до розуміння її як засобу духовного зростання дитини.

Проте складна соціальна й економічна ситуація у країні помітно гальмувала розвиток музично-освітньої галузі, а громадянська війна та повоєнна розруха відкинули рівень музичної освіти школярів на кілька десятиріч назад. За даними дослідників, незважаючи на активну розробку питань музичного виховання, до кінця 30-х років рівень музичної підготовки в загальноосвітніх закладах не досяг навіть дореволюційного.

Жорстокий удар по освітній системі країни був завданий у роки Другої світової війни. Проте вже у програмі 1943 року йдеться про необхідність піднести загальний культурний рівень і розширити музичний кругозір дітей, прищепити їм інтерес та любов до музики. Починаючи з 1948 року, мета музичної освіти формулюється, за словами О. Апраксіної, не вузько, як «суто музична», а у плані вирішення загальних завдань школи [1, 49].

Лише у середині XX століття система музичної освіти школярів почала прогресивно розвиватися, живлячись і національними, і зарубіжними дидактико-методичними здобутками, що позначилося на змісті шкільних програм. У програмі 1965 року навчальному предмету було повернуто назву «Музика», а урок музики вперше розглядався як урок мистецтва.

Значний внесок у становлення теорії та методики музичної освіти зробив український композитор і педагог *Станіслав Людкевич*

(1879–1979), який тривалий час викладав у гімназіях Львова, Перемишля. В основу його системи розвитку музичного слуху покладене комплексне використання рухів, метроритмічних і звуковисотних вправ. Вагомим здобутком митця, який відгукнувся у концепціях музичної освіти XX–XXI століть, стала ідея розуміння пісні, танцю, маршу як першооснови усіх жанрів музики («Загальні основи музики», 1913–1921).

Аналіз наукової спадщини видатних українських педагогів-музикантів свідчить про те, що деякі їх ідеї перегукуються або збігаються із зарубіжними концепціями, які традиційно вважаються визначальними для розвитку музичної освіти XX століття, зокрема системами масового музичного виховання Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая. Так, розробки В. Верховинця та С. Людкевича щодо поєднання музики з рухом суголосні ідеям Е. Жак-Далькроза.

У 60–70-ті роки XX століття до світової скарбниці гуманістичної педагогіки увійшло ім'я видатного вченого *Василя Сухомлинського* (1918–1970), творця теорії цілісного підходу до формування всебічно розвиненої особистості. Ґрунтуючись на гуманістичних ідеях класичної педагогічної спадщини, він поставив у центр своєї концепції самоцінність особистості дитини та розробив цілісну систему всебічного розвитку школяра як «створення індивідуального людського багатства, яке поєднує високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб» [7, 69].

У системі В. Сухомлинського музика постає одним із найважливіших, унікальних і незамінних засобів виховання особистості, що має надавати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. На його думку, пізнання світу, почуттів не можливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику, насолоджуватися нею.

У працях В. Сухомлинського різнобічно акцентується культуротворча функція музичного мистецтва. Культура виховного процесу, як наголошував педагог, багато в чому визначається тим, наскільки шкільне життя наповнене духом музики. Адже вона – «могутнє джерело думки», і «без музичної освіти неможливий повноцінний розумовий розвиток»; а ще – «найсприятливіший фон, на якому виникає духовна спільність вихователя і дітей».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Уміння слухати і розуміти музику педагог уважав ознакою естетичної культури дитини, а формування її музичної культури – однією з найважливіших умов становлення моральної культури. За В. Сухомлинським музика є найчарівнішим, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. Завдяки ній у людині пробуджується уявлення про піднесене, величне, прекрасне не лише в навколишньому світі, а й у самій собі. Отже, як підсумовується у книзі «Серце віддаю дітям», музика – потужнийй засіб не лише педагогічного впливу, а й самовиховання.

Запропоновані педагогом методи залучення дітей до музичного мистецтва засновані на розумінні тісного зв'язку музики з природою, життям, духовним світом людини. Так, сприймання музичного твору пропонується організовувати з використання «музичного фону» – музики природи, музики життя; перед розучуванням пісні – здійснювати мандрівки у «світ краси» тощо.

Оцінюючи внесок В. Сухомлинського у становлення концепції музичної освіти, можна стверджувати, що він став засновником загальнорозвивального, загальновиховного та загальнокультурного розуміння ролі шкільного навчання музики. Недаремно саме його слова стали епіграфом до найбільш ґрунтовної та новаторської концепції загальної музичної освіти XX століття: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини».

Концепцію музичної освіти школярів, створену в результаті розвитку теорії та практики музичного виховання і розпочату процитованими словами В. Сухомлинського, вважають вінцем музично-педагогічної думки XX століття. Вона була розроблена колективом співробітників лабораторії музичного навчання при НДІ шкіл під керівництвом російського композитора, педагога, диригента, музичного діяча *Дмитра Кабалевського* (1904–1987). Проголошений ним девіз «Урок музики – урок мистецтва» і сьогодні значною мірою визначає стратегію і тактику музичної освіти підростаючого покоління.

Робота над програмою розпочалася у 70-ті роки. Її концептуальні засади були викладені у публікації в «Учительській газеті» 1974 року; у 1976–1977 роках була видана програма для 1–3, у 1976–1979 – для 4–7 класів. З 1981 року цілісна програма набула статусу обов'язкової для загальноосвітніх закладів різних республік СРСР, у тому числі України. Згодом

ця програма, створена для трирічної початкової школи, була доповнена навчальним курсом для 6-річних першокласників (автор Н. Ветлугіна).

Аналіз методичної системи Д. Кабалевського (О. Апраксіна, Л. Дмитрієва, О. Ростовський, Л. Хлєбникова, Л. Школяр) свідчить про те, що вона ввібрала найкращий світовий досвід музичного розвитку дітей. Яскраво відчуваються відголоски провідних ідей Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая: масове спрямування музичної освіти, опора на фольклорні джерела, використання хорового співу («Кожен клас – хор»). Ідея розуміння пісні, танцю та маршу як «трьох китів» музики, що стала «візитівкою» програми, висловлена понад півстоліття тому назад С. Людкевичем.

Принциповою новизною педагогічної системи Д.Кабалевського вважають її гуманістичне спрямування на становлення музичної культури як частини духовної культури особистості. Проведене нами дослідження розвитку вітчизняної музично-педагогічної думки засвідчило суголосність цієї ідеї вченню про розвиток духовного світу особистості Г. Сковороди, проте саме Д. Кабалевський конкретизував її щодо площини загальної музичної освіти.

Тому можна погодитися з думкою Л. Школяр про те, що «з появою наукової школи Д. Кабалевського в педагогіці мистецтва зроблено вирішальний крок до розуміння системи освіти в її справжній історичній і генетичній суті. Адже в рамках цієї наукової школи концепція викладання музики як мистецтва із самого початку постала як віддзеркалення самої педагогіки як мистецтва і призначення всієї освіти загалом – бути культуровідповідною… Будь-який урок у школі має розглядатися як *явище культури*» [8, 7].

Отже, програмою Д. Кабалевського було закладено основи розуміння музичної культури як невіддільної складової духовного світу людини та розпочато принципово новий етап у розвитку загальної музичної освіти. Головну ознаку цього етапу можна визначити словами О. Рудницької: перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу культуротворчого формування учня – «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку повноцінної особистості» [5, 3–4].

Доцільність такої постановки проблеми підтверджується аналізом провідних «посткабалевських» програм з музики, зокрема створених

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

українськими авторами. Серед завдань, поставлених ними перед музичною освітою, – формування музичної культури особистості як частини її духовної культури на основі українського фольклору (З. Бервецький, Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлєбникова); підготовка дітей до життя і творчості на основі традицій; виховання не лише знавців і шанувальників, а й активних творців музичного мистецтва (А. Авдієвський, А. Болгарський); забезпечення більш повного загального та культурного розвитку дитини (З. Жофчак). Безумовно, усі ці завдання мають прогресивну культоротворчу спрямованість. Інша річ, що досить часто висока мета буває «не підкріплена тотожним змістом і спрямованістю програм» або «зведена до простого накопичування музичних знань, умінь і навичок» [2, 59].

Зміна парадигми навчання поставила нові вимоги до музичної освіти, які, у свою чергу, зумовили необхідність створення нових шкільних *підручників з музики*. Слід зазначити, що на той період українська загальноосвітня школа мала певний історичний арсенал навчальних книг з музичного мистецтва М. Лисенка, Я. Степового, М. Леонтовича, К. Стеценка, Ф. Колесси.

У 1961 році у видавництві «Радянська школа» були видані посібники та підручники зі співів для 1–3 класів (автори: О. Раввінов, С. Брандель, І. Ситко; О. Раввінов, М. Яценко). У 70-ті роки у видавництві «Музична Україна» вийшли підручники з музики українських авторів: В. Істоміна; О. Андросової, О. Раввінова (3 кл.); В. Їжака, Я. Крушельницького, В. Лужного; О. Андросової; посібник А. Верещагіної, З. Жофчака «Зо, ві, йо...» тощо.

Із середини 70-х років в українській школі використовувалися підручники «Музика», підготовлені колективами російських авторів: М. Румер, Т. Бейдер, Л. Данилевською; О. Гембицькою, Л. Левандовською, О. Очаківською; Ю. Алієвим та ін. Аналіз цих книг засвідчує, що, попри різноманітність авторських колективів, усі підручники близькі за структурною побудовою, змістовно-орієнтованим стилем викладення навчального матеріалу та запропонованими формами роботи, що ґрунтуються на традиційному для музичної освіти поєднанні трьох складових: співу, слухання музики, вивчення музичної грамоти. Зміст підручників здебільшого спрямований на розвиток музичних здібностей і формування патріотичних почуттів молодших школярів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У 80-ті роки, коли програма Д. Кабалевського поширилася на освітній простір України, у галузі музичного підручникотворення спостерігається певний «вакуум» і відверта потреба в інноваційних змінах, оскільки існуючі, видані раніше книги значною мірою застаріли, а нові підручники на той час розроблені не були. Так, у цей період було видано лише посібник А. Верещагіної, З. Жофчака «Зо, ві, йо...» для 1 класу (К., 1987). Отже, розробка та впровадження нової програми не були підкріплені створенням відповідних підручників.

В останні роки ХХ століття з'являється низка посібників українських авторів, що відобразили різноманітні підходи до музичної освіти школярів: пробний підручник для 1–2 класів «Музичний букварик» Р. Дверія (1997); посібники «Музика» для 1–2 класів В. Лужного (1997–1998); навчальні посібники для 2 (1) класу «Здрастуй, Музико!», «Світ чарівних звуків» О. Лобової (1996–1998); зошити для практичних занять «Вчимося музики» В. Островського, М. Сидора (з 1998 р.).; додаткові посібники «Музична грамота в малюнках» (Р. Дверій, 1994), «Педагогічні пісні» (С. Стельмащук, 1997), «Буквар сопілкаря» (М. Печенюк, П. Леонтієв, 1998), «Музична хрестоматія» (М. Печенюк, 1999), «Сопілка» (Я. Мазур, 1999) тощо. У цих книгах спостерігається суттєве змістове та технологічне оновлення, активна розробка ігрових, творчих методів навчання. Водночас, актуальною залишається проблема створення нового підручника з музики, спрямованого на цілісну реалізацію ідеї формування музичної культури школярів як провідного завдання музичної освіти.

Висновки. Отже, аналіз еволюції вітчизняної музично-педагогічної думки ЗАСВІДЧИВв, що в українській музичній педагогіці було створено необхідний науковий доробок для побудови та подальшого розвитку сучасної системи шкільної музичної освіти. Відбувалося поступове становлення поглядів на музичну освіту як засіб формування не суто музичних, а різнобічних культурних якостей людини. Багатовіковий шлях сходження до духовного розуміння феномену музичної культури увінчала програма, створена під керівництвом Д. Кабалевського, започаткувавши нову «добу» у розвитку теорії та практики загальної музичної освіти, у тому числі української.

Можна констатувати, що на зламі тисячоліть склалися об'єктивні передумови для постановки проблеми формування музичної культури

особистості як провідного завдання шкільних уроків музики. Разом з тим виникла гостра потреба у постановці цієї мети не лише на національний ґрунт (що значною мірою було зроблено авторами українських програм), а й на нові методологічні засади організації загальноосвітньої системи. Ці процеси стали ознакою початку нової доби української музичної педагогіки XXI століття, відзначеної глобальним впливом сучасних педагогічних тенденцій.

Перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо з дослідженням музично-педагогічних ідей окремих видатних педагогів (К. Ушинського, В. Сухомлинського, М. Монтессорі та ін.) і сучасного стану розбудови системи загальної музичної освіти школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

2. Грисюк О. М. До проблеми становлення сучасної системи освіти й музичного виховання / О. М. Грисюк // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. ст. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 57–64.

3. Комаровська О. А. Леонтович М. Д. / О. А. Комаровська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 449.

4. Олексюк О. М. Розвиток фундаментальних досліджень у галузі мистецької педагогіки / О. М. Олексюк // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 19–20.

5. Рудницька О. П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості / О. П. Рудницька // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. ст. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 3–10.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підр. [для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко. – К. : Ґенеза, 1999. – 368 с.

7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк.., 1976. – Т. 1. – С. 55–206.

8. Школяр Л. Освітня галузь «Мистецтво» у системі культуровідповідної освіти / Л. Школяр // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 3. – С. 6–7.

РЕЗЮМЕ

О. В. Лобова. Становление и развитие системы общего музыкального образования школьников Украины (хх ст.).

В статье освещені основные этапы становления и развития отечественной системы общего музыкального образования XX ст. Кратко охарактеризована деятельность ведущих музыкантов-педагогов этого периода и их вклад в развитие музыкальной педагогики школы. Определены дидактические положения и методические идеи, которые являються актуальними для современного музыкального образования школьников.

Ключевые слова: *общее музыкальное образование школьников, становление и развитие системы образования, учебник по музыке.*

SUMMARY

O. Lobova. Formation and development of system of the general music education of schoolchildren of Ukraine (XX century).

In article the basic stages of formation and development of domestic system of general music education XX age. In article opened activity of leading musicians-teachers of this period and their contribution to development of musical pedagogics of school is is short characterised. The accent is made on didactic positions and methodical ideas which are actual for modern music education of schoolboys.

Key words: *the general music education of schoolboys, formation and development of an education system, the textbook on music.*

УДК 372.853

Ю. С. Мельник
Інститут педагогіки НАПН України

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ»

У статті розглянуто проблеми профільного навчання учнів старшої школи. Запропоновано змісту, особливостей конструювання навчальної програми курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики».

***Ключові слова**: профільне навчання, курси за вибором, прикладні задачі з фізики, навчальна програма.*

Постановка проблеми. Проблеми модернізації змісту шкільної фізичної освіти, забезпечення можливостей для рівного доступу до здобуття якісної загальноосвітньої, профільної та початкової допрофесійної підготовки, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності, в умовах реформування сучасного суспільства потребують профілізації старшої ланки загальноосвітньої школи, орієнтованої на індивідуалізацію навчання фізики з урахуванням реальних вимог ринку праці. Гнучка система профілів природничо-математичного напряму, кооперація із закладами початкової, середньої та вищої професійної освіти, посилення ролі різнорівневого навчання фізики забезпечують соціалізацію учнів, їх адаптацію до виробничих відносин та професійну орієнтацію.

Зміст профільного навчання фізики відображено в базовому загальноосвітньому, профільних та курсах за вибором. Задоволення власних освітніх потреб, розвиток індивідуальних здібностей, побудова навчальних програм пов’язані з вибором певного профілю навчання, де враховано інтереси учнів, особистісні перспективні життєві проекти. Курси за вибором доповнюють і розвивають можливості навчального предмета у задоволенні різноманітних освітніх потреб старшокласників.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Орієнтація змісту, методів і форм навчання на застосування фізичних законів і закономірностей у техніці, професійній діяльності, народному господарстві і побуті, оволодіння основами фізичних теорій, набуття вмінь практичного використання знань для розв'язування виробничих завдань, планування і здійснення експерименту, систематизації та узагальнення результатів спостережень і дослідів потребує впровадження у навчальний процес загальноосвітньої школи предметних, міжпредметних, профільних та прикладних курсів за вибором [1; 3; 4; 5].

Вирішення цієї проблеми сприяє зменшенню непомірного навчального навантаження, забезпечує повноцінну профільну підготовку старшокласників, дає змогу ліквідувати прогалини і забезпечити наступність між загальною, фізико-математичною та професійною освітою.

Аналіз актуальних досліджень. У дидактиці фізики досить ґрунтовно досліджуються питання функціонування профільної школи, конструювання і впровадження курсів за вибором, за допомогою яких здійснюється вивчення основних теоретичних положень, розв'язуються різнорівневі прикладні завдання (задачі, вправи, тести, презентації, практичні й лабораторні роботи) [2; 7; 8].

Учені С. К. Костанян, В. М. Кротов, О. І. Павленко, С. І. Терещук стверджують, що профільна підготовка старшокласників передбачає насамперед наповнення змісту курсів за вибором прикладними обчислювальними,експериментальними та якісними задачами [1; 6].

Проблема вдосконалення розв'язування різноманітних навчальних задач з фізики завжди перебувала у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Розвиток методики розв'язування фізичних задач вілбувався протягом майже трьохсотлітньої історії середньої школи, що висвітлено у працях Д. А. Александрова, О. І. Бугайова, А. К. Волошиної, М. В. Головка, С. У. Гончаренка, П. О. Знаменського, К. Л. Капіци, Є. В. Коршака, О. І. Ляшенка, В. П. Орєхова, А. В. Усової та ін.

Мета статті – поглиблено вивчити питання щодо визначення мети, завдань, структури, принципів добору змісту, особливостей конструювання навчальної програми курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики».

Виклад основного матеріалу. Мета курсу полягає в індивідуалізації навчання фізики, профільній та початковій професійній підготовці старшокласників відповідно до їхніх інтересів, нахилів й індивідуальних

здібностей, підвищенні загальної фізичної культури, поглибленні системи знань, потрібних для практичного застосування фізичних теорій, законів, закономірностей, формуванні вмінь і навичок розв'язування прикладних задач, виконанні лабораторних робіт.

Зміст і форма організації занять у межах курсу мають бути спрямовані на створення особливого навчального середовища, що відображатиме специфіку різнорівневого вивчення предмета. Прикладна спрямованість навчання фізики у старшій школі здійснюється за природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним і загальноосвітнім напрямами, що конкретизуються в окремі профілі: фізичний, математичний, фізико-математичний, хіміко-технологічний, інформаційно-технологічний тощо [7].

Зміст курсу за вибором має відповідати обраному профілю навчання, що здійснюється на рівні стандарту (академічному або профільному) за такими напрямами:

– суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний, мовно-літературний, спортивний та ін. – рівень стандарту;

– технологічний, математичний, біолого-фізичний і загальноосвітній (для учнів, які не визначилися щодо напряму спеціалізації) – академічний рівень;

– фізичний, фізико-математичний, фізико-технічний, біолого-фізичний, фізико-хімічний, а також технологічний, якщо фізика у ньому відіграє роль базового навчального предмета – профільний [8].

На рівні стандарту передбачається засвоєння мінімально необхідної суми прикладних знань, що мають світоглядне спрямування; на академічному – формуються прикладні знання, достатні для продовження навчання за напрямами; на рівні профільного навчання – знання, потрібні для майбутнього професійного зростання.

Прикладне спрямування змісту курсу за вибором дає змогу продемонструвати, як фізичні теорії, закони і закономірності застосовуються на практиці, впливають на розвиток техніки і технологій, підвищують ефективність виробничої діяльності кваліфікованого виробника.

Мета курсу конкретизується в таких основних завданнях:

– задоволення пізнавальних інтересів учнів;

– сприяння розвиткові інтересу школярів до фізики;

– формування загальнопредметних компетентностей на основі засвоєння учнями прикладних знань про фізичні закони і закономірності, найважливіші теорії й поняття;

– розвиток практичних умінь і навичок розв'язування задач, здійснення вимірювань фізичних величин, формулювання узагальнень і висновків;

– формування алгоритмічних та евристичних прийомів розв'язування прикладних фізичних задач;

– пошуки раціональних методів розв'язування задач;

– обґрунтування та узагальнення результатів шляхом установлення системних зв'язків задачі;

– розширення умови задачі шляхом збільшення кількості невідомих величин;

– складання задач з дотриманням вимог принципу системності;

– забезпечення профільної підготовки учнів, ознайомлення їх з практичним застосуванням законів фізики, науковими основами сучасного виробництва, провідними тенденціями його розвитку, питаннями механізації сільського господарства, висвітлення гуманістичної спрямованості фізики, її ролі в житті людини;

– критичне оцінювання достовірності здобутих результатів;

– поглиблення допрофесійної підготовки учнів старшої школи, здобуття спеціальності, пов'язаної з використанням прикладних фізичних знань;

– розвиток інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку й самоосвіти.

На заняттях курсу за вибором учень здійснює специфічні види діяльності, притаманні базовому навчальному предмету (планування, проведення експерименту й оброблення одержаних результатів, розв'язування складних обчислювальних, експериментальних, якісних і дослідницьких задач).

У процесі засвоєння змісту курсу за вибором, що відповідає віковим особливостям і пізнавальним інтересам старшокласників, розвивається позитивна навчальна мотивація, дається можливість працювати на підвищеному академічному рівні. Зміст побудований за принципом модульності, тобто його можна вивчати окремо або як складову вищого міжпредметного курсу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Основні вимоги до його структурної організації:

– зміст навчального матеріалу має бути чітко структурованим і представленим у формі цілісних модулів з обмеженою кількістю незасвоєних раніше понять;

– кожен модуль, крім навчальної, повинен містити графічну і довідкову інформацію;

– текстова інформація не повинна дублювати зміст традиційного підручника;

– на ілюстраціях, що демонструють моделі фізичних явищ або технічних пристроїв, має бути підказка.

Зміст навчального матеріалу укладено відповідно до принципів поглиблення, системності, інтегративності й функціональності теоретичних знань, посилення їх прикладного характеру, методологічної і практичної спрямованості. У його основу покладено такі загальнодидактичні принципи:

– принцип цілісності (вплив складових системи на формування її цілісності);

– принцип науковості і доступності (найпростіші завдання є основою для побудови складніших);

– принцип систематичності (формування фізичних знань і вмінь здійснюється систематично й цілеспрямовано);

– принцип творчої активності й самостійності (самостійне здобуття знань та розв’язування індивідуальних завдань);

– принцип зв’язку теорії з практикою (усвідомлення життєвої необхідності фізичних знань, розвиток розумового потенціалу дитини).

У процесі вивчення курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики» в основному розв’язуються задачі різних рівнів складності, як правило, породжені певними виробничими потребами. Дотримуючись дидактичних, виховних і розвивальних цілей навчання, а також мети профільної підготовки старшокласників, визначимо такі вимоги до змісту прикладних задач:

– наявність в умові пізнавальної інформації про сучасне виробництво;

– відображення реальної виробничої ситуації;

– уведення виробничого сюжету в умову, а не лише створення формального термінологічного фону;

– лаконічність, неперевантаженість спеціальною професійною термінологією;

– відповідність теоріям, законам і закономірностям фізики як науки тощо [1].

Розв'язуючи фізичні задачі, учні здобувають знання, необхідні для успішного навчання у профільній школі, поглибленої допрофесійної підготовки, продовження освіти у вищих навчальних закладах фізико-математичного, природничого й технологічного спрямування.

Методичну систему навчання учнів розв'язувати прикладні фізичні задачі, що розроблена в межах моделі курсу за вибором, можна подати у вигляді схеми (рис. 1).

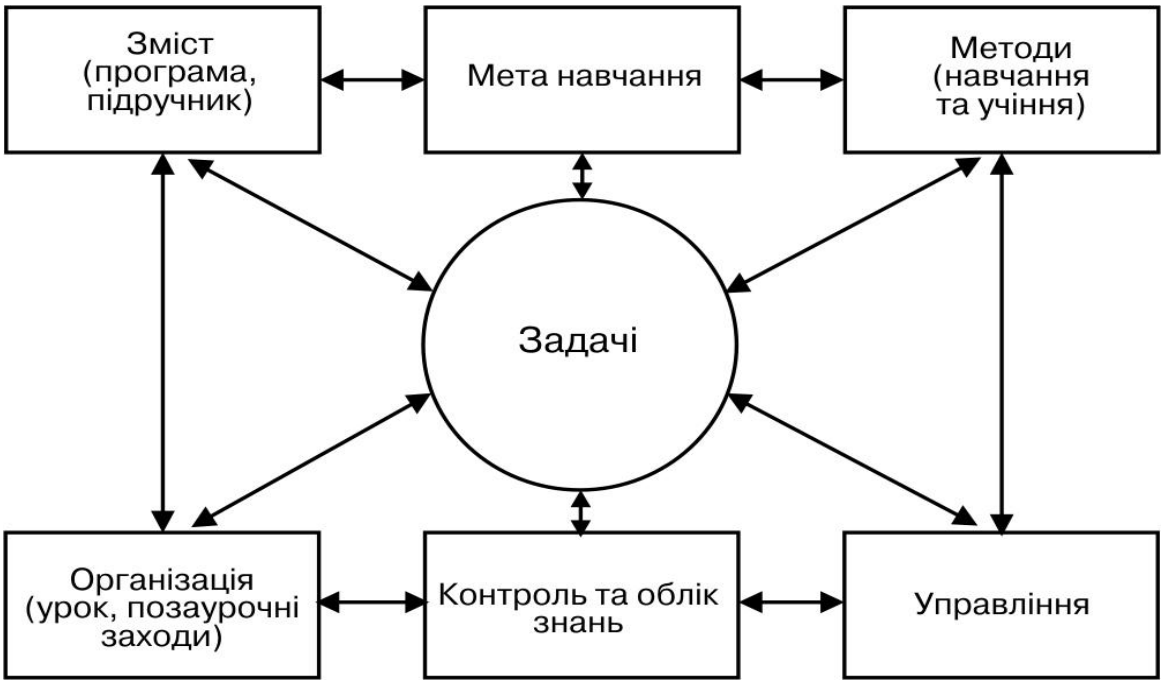


Рис. 1. Методична система навчання учнів розв'язувати прикладні фізичні задачі

Навчальну програму курсу за вибором розроблено відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [4] з урахуванням основних державних вимог до змісту і рівня навчальних досягнень з фізики учнів старшої школи за такими критеріями:

– рівень новизни навчального матеріалу;

– його мотиваційний, навчальний і розвивальний потенціал;

– повнота й завершеність змістових ліній;

– логічна послідовність і систематичність викладеного змісту;

– активні методи навчання (проектні, дослідницькі, ігрові та ін.);

– рівень контролю та обліку знань;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– реалістичність з огляду на використання навчально-методичних, матеріально-технічних засобів і кадрового потенціалу;

– формалізація структури програми (наявність пояснювальної записки, основного змісту, очікуваних результатів навчання, списку використаної літератури).

Подаємо орієнтовну програму курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики», що передбачає доповнення змісту основного курсу «Фізика – 10» за рахунок варіативної складової Типового навчального плану [7].

СТАРША ШКОЛА (академічний рівень)

10-й клас (35 год, 1 год на тиждень, 3 год – резервний час)

год	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня навчальних досягнень учнів
	МЕХАНІКА	
6	Розділ 1. **КІНЕМАТИКА** Механічний рух та його види у сільському господарстві. Рівномірний прямолінійний і рівноприскорений рухи сільськогосподарської техніки та механізмів. Швидкість і пройдений шлях під час рівномірного прямолінійного і рівноприскореного рухів. *Експериментальні задачі:* 1. Визначення швидкості руху і витрати води в каналі. 2. Порівняння швидкості руху води на поверхні і дні каналу. 3. Визначення кутової швидкості гідрометричної вертушки. 4. Обчислення абсолютного і відносного приросту рослин, а також середньої швидкості росту різних сільськогосподарських культур.	**Учень**: *формулює* означення кінематичного рівняння руху, кінематичні закони рівномірного та рівноприскореного рухів уздовж прямої; здатний *вирізняти і спостерігати* механічний рух та його види у сільському господарстві; вміє *користуватися* масштабною лінійкою; може *розв'язувати* прикладні задачі сільськогосподарського змісту, застосовуючи кінематичні рівняння руху; *будувати* графіки руху для рівномірного і рівноприскореного рухів; вміє *інтерпретувати* результати експерименту, описувати спостережувані явища і процеси у техніці і виробництві, вживаючи фізичну термінологію, подавати результати у вигляді формул і рівнянь, функціональних залежностей, будувати графіки
6	Розділ 2. **ДИНАМІКА** Механічна взаємодія механізмів і агрегатів. Сила. Види сил у сільському господарстві. Прояви законів динаміки на фермі і у полі.	**Учень**: *наводить* приклади прояву законів динаміки в техніці і виробництві, їх практичних застосувань у сільському господарстві; *розрізняє* рівняння кінематики і рівняння динаміки руху сільськогосподарських машин і механізмів;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

	Експериментальні задачі: 1. Визначення густини та об'ємної ваги ґрунту. 2. Визначення коефіцієнта тертя на межі ґрунт–метал. 3. Вимірювання сили тяги, потрібної для переміщення моделі плуга	вміє *користуватися* динамометром і *визначати* конкретні умови рівноваги тіл під дією кількох сил, *оцінити* похибки вимірювання і *дотримуватися* правил експлуатації приладів, які при цьому використовуються; може *розв'язувати задачі* прикладного змісту, застосовуючи закони динаміки під час опису окремих прикладів руху сільськогосподарських машин і механізмів
4	Розділ 3. **ЗАКОНИ ЗБЕРЕЖЕННЯ В МЕХАНІЦІ** Приклади законів збереження енергії та імпульсу втехніці і виробництві. *Експериментальні задачі:* 1. Визначення потужності тракторних агрегатів під час рівномірного руху тракторів різних марок	**Учень**: *наводить* приклади прояву законів збереження енергії та імпульсу в техніці і виробництві, їх практичних застосувань у сільському господарстві; може *розв'язувати* задачі прикладного змісту, застосовуючи закони збереження енергії та імпульсу під час руху сільськогосподарських машин і механізмів
2	Розділ 4. **МЕХАНІЧНІ КОЛИВАННЯ Й ХВИЛІ** Коливальний рух. Вимушені коливання. Резонанс. Звук. Ультразвук. Використання ультразвуку у сільському господарстві	**Учень**: *знає* умови виникнення коливань, величини, що характеризують гармонічні коливання; здатний *пояснити* явище резонансу, його прояви у сільськогосподарській сфері; *наводить* приклади використання ультразвуку в сільському господарстві; здатний *розв'язувати* прикладні фізичні задачі з визначення параметрів гармонічних коливань
	МОЛЕКУЛЯРНА ФІЗИКА І ТЕРМОДИНАМІКА	
8	Розділ 1. **ВЛАСТИВОСТІ ГАЗІВ, РІДИН, ТВЕРДИХ ТІЛ** Явище дифузії. Дифузія як засіб переміщення речовин у ґрунті і рослинах. Вологість повітря. Вплив вологості повітря на життєдіяльність рослин і живих організмів, збереження овочів і зерна. Використання властивостей рідин і твердих тіл у сільському господарстві. Змочування ґрунту. Капілярні явища.	**Учень**: *знаходить* підтвердження основним положенням молекулярно-кінетичної теорії у природі і техніці; *формулює* основне рівняння молекулярно-кінетичної теорії, рівняння стану ідеального газу, газові закони, означення поверхневого натягу рідини і вологості повітря та *записує* відповідні формули для їх визначення у довкіллі; здатний *спостерігати* змочування і капілярність ґрунтів, вплив пароутворення і конденсації на життєдіяльність рослин і живих організмів;

	Експериментальні задачі: 1. Визначення механічного складу ґрунту. 2. Спостереження за капілярним підняттям води в ґрунті. 3. Визначення маси води, що випаровується рослинами. 4. Вимірювання вологості та повної вологоємності ґрунту. 5. Визначення відносної вологості ґрунту на різній глибині. 6. Спостереження за інтенсивністю випаровування з поверхні ґрунту.	вміє *користуватися* манометрами різного типу, психрометром і *визначати* ним вологість повітря; *дотримуватися правил* їх експлуатації; може *розв'язувати* прикладні *задачі* на застосування рівняння стану ідеального газу, відносної вологості повітря; *представляти* графічно ізопроцеси, результати спостережень за допомогою таблиць та графіків; *оцінювати* роль і практичну значущість води і водяної пари в процесах утворення живих організмів та забезпечення умов їх життєдіяльності.
6	Розділ 2. **ОСНОВИ ТЕРМОДИНАМІКИ** Теплові явища. Тепловий режим ґрунту. Вирощування овочів на захищених ґрунтах. Використання теплової енергії у тваринництві та інших галузях сільськогосподарського виробництва. Теплові двигуни. Застосування теплових двигунів у сільському господарстві. *Експериментальні задачі:* 1. Визначення температури ґрунту на різній глибині і побудувати графіки її зміни впродовж доби, декади, місяця. 2. Визначення теплоємності ґрунту. 3. Визначення коефіцієнта теплопровідності ґрунту методом тонкої пластинки. 4. Визначення коефіцієнта теплопровідності твердих тіл методом Хрістіансена. 5. Використовуючи теплоприймач, порівняти теплопровідність чорноземного і піщаного ґрунтів	**Учень**: *формулює* перший закон термодинаміки і *записує* його формулу для теплових процесів у природі, техніці і сільськогосподарському виробництві; може *описати* будову двигунів внутрішнього згорання сільськогосподарської техніки, побутового холодильника та *розрізняє* їх основні конструктивні елементи; може *схарактеризувати* зміст понять *«внутрішня енергія», «кількість теплоти», «робота»* під час спостереження і вивчення природних і виробничих процесів; здатний *спостерігати* прояви законів термодинаміки у природі; *робити висновки* про можливі шляхи вивільнення, трансформації й використання внутрішньої енергії; вміє *конструювати* задачі прикладного змісту з дотриманням вимог принципу системності (кожна наступна задача включає елементи попередньої і є складовою наступної); критично *оцінює* одержані результати прикладної задачі з позиції фізичної і практичної достовірності (реальності результату, відповідності загальним фізичним та методичним принципам, можливості експериментальної перевірки і графічної інтерпретації)
3	РЕЗЕРВ	

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Висновки. У процесі вивчення курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики» у старшій школі на основі засвоєння прикладних знань про фізичні закони і закономірності, найважливіші теорії й поняття формуються загальнопредметні компетентності, забезпечується профільна й поглиблюється допрофесійна підготовка учнів, розвиваються вміння і навички розв'язування задач, здійснюється ознайомлення з науковими основами сучасного виробництва, провідними тенденціями його розвитку, висвітлення гуманістичної спрямованості фізики, її ролі в житті людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балаш В.А. Задачи по физике и методы их решения : пособ. для учителя / В. А. Балаш. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 432 с.
2. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? О. І. Бугайов, М. В. Головко // Уманський держ. педагогічний університет імені Павла Тичини : зб. наук. праць / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
3. Воронина Г. А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ : практ. рук. для учителя / Г. А. Воронина. – М. : Айрис-Пресс, 2006. – 128 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.
5. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі : Проект / [авт. О. І. Бугайов] // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6–13.
6. Терещук С. І. Профільне навчання фізики в старшій школі: досвід та перспективи розвитку / С. І. Терещук // Фізика та астрономія в школі. – 2007. – № 2. – С. 24–26.
7. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для основної та старшої школи // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 6. – С. 3–32.
8. Фізика. Астрономія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 7–12 класів / [авт. О. І. Ляшенко, М. І. Дзюбенко]. – К. : Перун, 2005, 2006. – 79 с.

РЕЗЮМЕ

Ю. С. Мельник. Содержание и структура курса по выбору «Прикладные физические задачи».

В статье рассмотрены проблемы профильного образования учащихся старших классов. Предложены подходы к определению цели, задач, структуры, принципов отбора содержания, особенностей построения учебной программы «Прикладные физические задачи».

***Ключевые слова**: профильное образование, курсы по выбору, прикладные физические задачи, учебная программа.*

SUMMARY

Yu. Melnik. Content and structure of the optional course «Applied tasks in physics».

The article deals with the problem of professional education high school students. Approaches to defining goals, objectives, structure, principles of content selection, the characteristics of the construction of a training program «Applied tasks in physics».

Key words: vocational education, optional courses, applied physical problems, the training program.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 796.012(-057.874)

Л. І. Прокопова, Н. М. Скачедуб
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ КОМАНДНИМИ Й ІНДИВІДУАЛЬНИМИ ВИДАМИ СПОРТУ

У статті розкрито мотиви, які спонукають дітей підліткового віку до занять командними та індивідуальними видами спорту. Визначено силу окремих мотивів та встановлено їх ієрархію.

***Ключові слова**: мотивація, ієрархія мотивів,командні та індивідуальні види спорту.*

Постановка проблеми. Мотивація має велике значення для будь-якої діяльності людини, особливо вона необхідна у спорті, де в найкоротший термін у ситуації жорсткої конкуренції треба показати найкращий спортивний результат.

Слід зазначити, що недостатня розробленість проблеми мотивації, відсутність єдності і чіткості у визначенні сутності цього явища наклали відбиток і на методологічні підходи до дослідження мотивів. Багато авторів намагалися упорядкувати різноманітність мотивів занять спортом, класифікувати їх на основі різних критеріїв.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування мотивації фізкультурно-спортивної діяльності і поведінки були предметом аналізу П. А. Рудика (1972), Ю. Ю. Палайми (1972), В. А. Соколова (1973), Є. П. Ільїна (1974), А. Ц. Пуні (1976), І. Г. Келишева (1981), В. М. Мельникова (1988), Р. А. Пілояна (1988) та ін. У своїх працях вони дають характеристику потреб, мотивів і цілей особистості, розкривають деякі механізми їх формування.

Так, Є. П. Ільїн зазначає, що на початковому етапі причинами приходу в спорт можуть бути: прагнення до самовдосконалення, прагнення до самовираження і самоствердження, соціальні установки, задоволення духовних і матеріальних потреб [1].

І. Г. Келишев визначає мотив внутрішньогрупової симпатії як початковий для занять спортом. Сутність його виявляэться в тому, що діти займаються в спортивній секції не лише заради високих спортивних результатів, а й через потребу спілкування з однолітками [2].

Ю. Ю. Палайма виділив дві групи спортсменів, які відрізняються за домінуючим мотивом: «колективісти», в яких переважають суспільні,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

моральні мотиви, і «індивідуалісти» – провідну роль відіграють мотиви самоствердження, самовираження особистості. Перші – краще виступають у командних видах спорту, інші, навпаки, – в одноосібних змаганнях [3].

Слід зауважити, що пыд час психологічного забезпеченні спортивної діяльності важливо враховувати і той, і інший мотиви. Виховання спортсмена і досягнення ним високих спортивних результатів можливо лише за правильного співвідношення соціального й індивідуального мотивів.

Однак сьогодні достатньо гостро стоїть проблема низької психологічної мотивації українських спортсменів, про що свідчать результати спортивної діяльності наших команд у таких видах спорту, як футбол, баскетбол, волейбол, теніс та ін. Тому вибір даної теми зумовлений актуальністю питання мотивації спортсменів до командних видыв спорту.

Мета статті – вивчити мотиви, дослідити силу мотивів до занять спортом підлітків, які займаються командними й індивідуальними видами спорту та визначити їх ієрархію.

Виклад основного матеріалу. Основний методологічний підхід пыд час організації дослідження базувався на використанні методики В. І. Тропнікова «Вивчення мотивів занять спортом». Сутність методики полягає у визначенні ступеня важливості різних причин (ситуацій, обставин), які збуджували і збуджують спортсмена займатися обраним видом спорту. Методика складається із 109 стандартизованих тверджень, які оцінювалися за 10-бальною шкалою.

У дослідженні взяли участь спортсмени віком 11–13 років, які займаються в спортивних школах м. Суми не менше ніж 2 роки. Усього було досліджено 52 особи, їх розподілено на дві групи: перша група – 26 спортсменів, які займаються футболом (командний вид спорту); друга група – 26 спортсменів, які займаються спортивною гімнастикою (індивідуальний вид спорту).

Перш ніж здійснити аналіз отриманих даних, слід відзначити, що спортсмени, які займаються командним видом (футболом), з цікавістю поставилися до запропонованої методики і з азартом відповідали на запитання. Стосовно спортсменів-індивідуалістів, то вони були стриманішими і не виражали зацікавленості у проведенні експерименту.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На підставі аналізу питальника В. І. Тропнікова був визначений ступінь вираження у спортсмена певного мотиву. У спортсменів, які займаються командними видами спорту, лідером серед мотивів є мотив підвищення престижу і бажання слави, а також мотив фізичного вдосконалення. Значущо відрізняється мотив колективістської спрямованості ($t = 29{,}246$; $p \leq 0{,}00$), це логічний результат, виходячи зі специфіки спортивної діяльності; значущо виражений також мотив набуття корисних для життя вмінь і навичок ($t = 21{,}353$, $p \leq 0{,}00$). Спортсмени вважають набуття нових знань і вмінь у спорті запорукою подальшого успіху і намагаються їх отримати (табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники мотивів футболістів за методикою В. І. Тропнікова

(в балах)

Мотиви	**Перша група (футболісти)**
Підвищення престижу і бажання слави	7,2
Фізичне вдосконалення	7,1
Колективістська спрямованість	6,8
Потреба у схваленні	6,4
Набуття корисних для життя знань і вмінь	6,3
Спілкування	5,4
Матеріальні блага	3,1
Пізнання	2,9
Покращання здоров’я і самопочуття	2,3
Розвиток характеру і психологічних якостей	1,5
Естетичне задоволення і гострота відчуттів	1,2

Отже, у першій групі достатньо високо ціняться фізичний розвиток, спритність, координація рухів, сила. Мотив підвищення престижу і бажання слави також високо оцінений, що свідчить про бажання стати лідером у певному колективі і відчувати власну перевагу над іншими. Цей мотив також відповідає за прагнення досягти нових результатів і висот у спорті, що добре позначиться на кар’єрному зростанні, як спортсмена, так і команди в цілому.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У результаті детального статистичного аналізу показників спортсменів-індивідуалістів було встановлено, що мотив естетичного задоволення і гострота відчуттів ($t = -42{,}803$, $p \leq 0{,}00$) є домінуючим, тобто якщо для командних видів спорту важливим є результат команди, то в індивідуальному кожен спортсмен добивається особистих цілей, отже, самоціллю є підвищення власного престижу, а не командного, що зумовлено тим, що у певному виді спорту результат є особистим досягненням спортсмена. Результати дослідження мотивів підлітків-гімнастів подані в табл. 2.

Таблиця 2

Середні показники мотивів гімнастів за методикою В. І. Тропнікова

(в балах)

Мотиви	**Друга група (гімнасти)**
Фізичне вдосконалення	8,6
Підвищення престижу і бажання слави	8,1
Потреба у схваленні	6,8
Естетичне задоволення і гострота відчуттів	5,5
Спілкування	5,1
Покращання здоров’я і самопочуття	4,5
Матеріальні блага	4,5
Набуття корисних для життя знань і вмінь	4,1
Колективістська спрямованість	4,1
Розвиток характеру і психологічних якостей	2,1
Пізнання	1,9

За результатами табл. 2 можна визначити, що друга група досліджуваних, як і перша, високо оцінили мотив фізичного вдосконалення та мотив підвищення престижу і бажання слави. Отже, спортсмени підліткового віку на високий щабель підносять фізичну привабливість, заради чого посилено тренуються. А мотив підвищення престижу свідчить про те, що в компаніях підлітків, як і в суспільстві в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

цілому, високо цінуються спортивні досягнення, самооцінка підлітків підвищується через визнання їх досягнень з боку однолітків, товаришів по команді і батьків.

У спортсменів командних видів спорту, на відміну від спортсменів-індивідуалістів, були виявлені мотиви: потреби спілкування у спорті ($t = 2{,}128$, $p \leq 0{,}038$), прагнення до успіху ($t = 2{,}387$, $p \leq 0{,}021$), покращання здоров'я і самопочуття ($t = -30{,}330$, $p \leq 0{,}00$), мотив фізичного вдосконалення ($t = -15{,}383$, $p \leq 0{,}00$), підвищення престижу і бажання слави ($t = -8{,}636$, $p \leq 0{,}00$) (табл. 3).

Таблиця 3

Середні показники мотивів першої та другої груп за методикою В. І. Тропнікова «Вивчення мотивів занять спортом»

Мотиви	Перша група (футболісти)	Друга група (гімнасти)
Фізичне вдосконалення	7,1	8,6
Підвищення престижу і бажання слави	7,2	8,1
Потреба у схваленні	6,4	6,8
Естетичне задоволення і гострота відчуттів	1,2	5,5
Спілкування	5,4	5,1
Покращання здоров'я і самопочуття	2,3	4,5
Матеріальні блага	3,1	4,5
Набуття корисних для життя знань і вмінь	6,3	4,1
Колективістська спрямованість	6,8	4,1
Розвиток характеру і психологічних якостей	1,5	2,1
Пізнання	2,9	1,9

Обидві групи досліджуваних дали високі показники мотивів фізичного вдосконалення і підвищення престижу. Тобто незалежно від роду спортивної діяльності підлітки багато в чому мотивовані фізичним розвитком і красою, гарною статурою, що зумовлено віковими особливостями. Підлітки прагнуть бути більш успішними і привабливими як для ровесників, так і для тих, хто їх оточує. Порівняльна характеристика результатів дослідження футболістів і гімнастів (командні й індивідуальні види спорту) подано на рис. 1.

Слід зазначити, що унаслідок віку підлітки мотиви естетичного задоволення і гостроти відчуттів, пізнання, розвитку характеру і психічних властивостей залишають на нижчому рівні ієрархії. Хоча становлення характеру відбувається незалежно від бажання спортсмена,

під час тренувального процесу і змагань загартовується витривалість – як фізична, так і моральна. Відбувається пізнання себе як особистості і як спортсмена. Це проявляється в тому, що спортсмен пізнає специфіку спілкування з іншими людьми, вчиться працювати в колективі і досягати індивідуальних результатів.

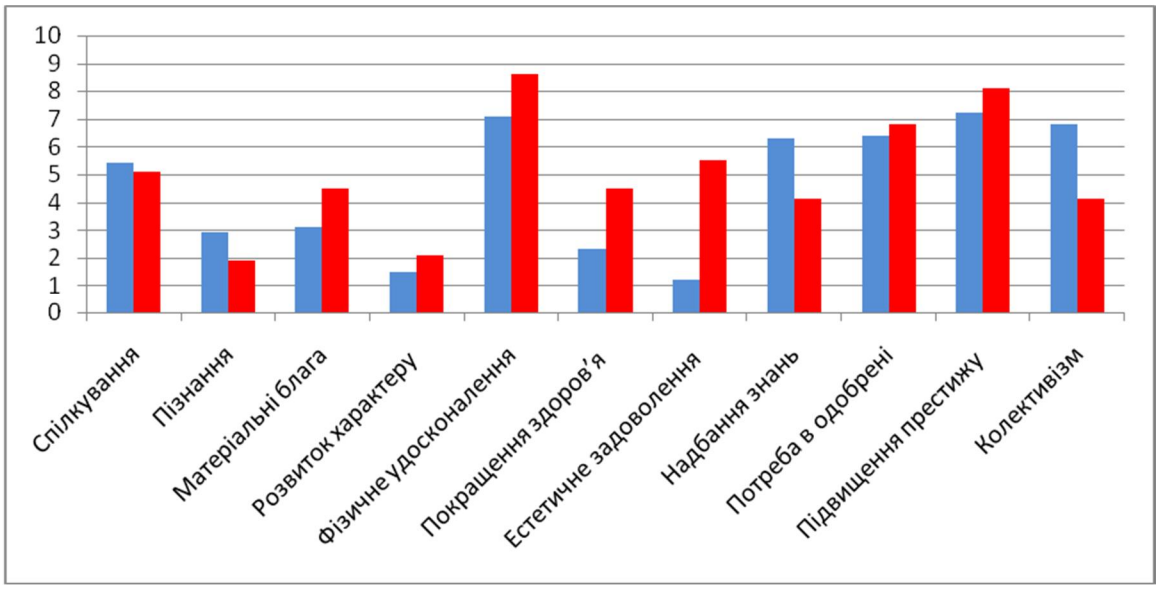


Рис. 1. Порівняльна характеристика мотивів за методикою В. І. Тропнікова «Вивчення мотивів занять спортом» у першій та другій групах досліджуваних

Висновки. Як показали дослідження, мотивація до спорту у підлітків, які займаються командними й індивідуальними видами спорту, має соціально-психологічний інтерес. Мотивація визначає спонукання до дії. Блок мотивації у структурі спортивної діяльності визначає такі функції: є пусковим механізмом до занять спортом; підтримує необхідний рівень активності у процесі тренувальної і змагальної діяльності; регулює зміст активності, використання різних засобів діяльності для досягнення бажаного результату.

Таким чином, наведені матеріали є доказом того, що мотиваційна сфера спортсменів підліткового віку залежить від виду спортивної діяльності. Результати дослідження можуть бути використані тренерами ДЮСШ, викладачами фізичної культури у загальноосвітніх школах, спортивними психологами з метою підвищення ефективності спортивної діяльності шляхом впливу на мотиваційну сферу спортсмена.

Надалі передбачається вивчення змін мотивації спортсмена залежно від сезону, тижневого циклу і змагальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. О механизмах выбора спортивной деятельности / Е. П. Ильин // Спорт в современном обществе: Философия, история, соціологія : сб. науч. тез. Всемир. науч. конгр. – М., 1974. – С. 327.

2. Келышев И. Г. Динамика мотивов и интересов в спорте / И. Г. Келышев // Матер. науч. конф. кафедры психологии ГЦОЛИФК по проблемам психологии спорта. – М., 1972. – С. 5–6.

3. Палайма Ю. Ю. Проблема мотивации в спортивной деятельности / Ю. Ю. Палайма // Материалы XXVI науч. метод. конф. преподавателей ин-та физкультуры и кафедр физвоспитания др. высших учеб. Лит ССР. – Каунас, 1972. – С. 29–31.

4. Психология / [под ред. А. Ц. Пуни]. – М. : Физккультуры и спорт, 1984. – 255 с.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Прокопова, **Н. Н. Скачедуб**. Психологические особенности мотивации спортсменов подросткового возраста, которые занимаются командными и индивидуальными видами спорта.

В статье расскрыты мотивы, которые побуждают детей подросткового возраста к занятиям командными и индивидуальными видами спорта. Определена сила отдельных мотивов и установлена иерархия мотивов.

***Ключевые слова**: мотивація, иерархия мотивов, командне и индивидуальные виды спорта.*

SUMMARY

L. Prokopova, N. Skachedub. Psychological peculiarities of teenage sportsmen motivation, who go in for individual and teams sports.

This article examines the motives of the inducement attend to the sports of teams and individual. To definite the power of motives and mount correlation motives.

Key words: motivation, correlation motives, teams and individual sports.

УДК 378.013.32

Н. В. Сідельник
Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих
НАПН України (м. Київ)

ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкриває сутність поняття «компетенція», подано її визначення. Здійснено теоретичний аналіз підходів до розуміння сутності культури та етнокультури педагога. Розглянуто підходи педагогів до проблеми формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя.

***Ключові слова**: компетентність, етнокультурна, культура, національна самосвідомість, етнопедагогіка, етнопсихологія, етнокультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Ефективність процесу формування особистості залежить від того, якою мірою накопичені досягнення людської культури і будуть передані їй педагогом. Тому проблема формування етнокультурної компетентності педагога-вихователя є

вагомою не тільки для науково-теоретичної площини, але й для педагогічної практики. В енциклопедії освіти «компетентність» трактується як коло питань, у яких людина добре розуміється, її набуття молодою людиною відбувається не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [5, 408].

Аналіз актуальних досліджень. Теорію компетентностей у вітчизняній дидактиці та методиці останнім часом розробляють Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Клепко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань, С. Трубачова.

У психологічних і педагогічних довідкових посібниках, словниках термін «компетентність» трактується як:

– володіння ґрунтовними знаннями у якій-небудь галузі, вагомість, авторитет;

– володіння знаннями на основі досвіду;

– обізнаність з деяким колом питань;

– здатність виконати яке-небудь завдання [11, 298].

Російський дослідник А. Хуторський розглядає компетентність як сукупність складних умінь, навичок і способів діяльності, які групуються у блоки відповідних особистісних характеристик особистості:

1) когнітивні (пізнавальні) – уміння відчувати навколишній світ, задавати питання, відшукувати причини явищ, означати своє розуміння або нерозуміння питання та ін.;

2) креативні (творчі) – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до суперечностей, свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність своєї думки тощо;

3) оргдіяльнісні (методологічні) – здатність до усвідомлення цілей навчальної діяльності і вміння їх пояснити, уміння поставити мету й організувати її досягнення; здатність до нормотворчості, рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо;

4) комунікативні – зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об’єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі у групі і колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5) світоглядні, що визначають емоційно-ціннісні установки особистості, її здатність до самопізнання і саморуху, уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, у природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості та ін. [15, 9].

Згідно з визначенням О. Пометун, під компетентністю людини розуміють спеціальним шляхом структуровану (організовану) сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання і дозволяють їй визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності [9, 16].

Аналіз наведених визначень поняття «компетентність» дозволяє наділити компетентну людину такими характеристиками: володіння ґрунтовними знаннями в якій-небудь сфері, уміння та бажання застосувати набуті знання в діяльності. Іншими словами, особистість є компетентною в якій-небудь галузі, сфері діяльності, якщо вона володіє певними знаннями і вміннями, умотивована на їх ефективне застосування.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи в педагогіці до розуміння сутності етнокультурної компетентності вчителя.

На жаль, у вітчизняній психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення етнокультурної компетентності педагогів. Лише у деяких працях етнокультурну компетентність розглядають як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого, носієм якого є педагог як особистість та індивідуальність.

Виклад основного матеріалу. У малій енциклопедії етнодержавознавства є визначення «етнокультурної компетентності особи» як здатності людини вільно орієнтуватися у світі, вільно будувати поведінку всередині відповідної культури й одночасно відчувати ті межі, край і початок світу іншої культури [7].

Однак аналіз праць російських учених (Н. Арзамасцева, О. Кузнецова, С. Федорова та ін.) уможливлює говорити про те, що етнокультурна компетентність сприяє:

- передачі етнокультурного досвіду, інформації іншим поколінням;
- розвитку індивідуальності, що характеризує людину з трьох позицій: індивідуальної (природні властивості), суб'єктивної та особистісної (власний досвід, почуття, статус у соціумі);

– вихованню й навчанню людини, спираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону;

– розвитку національної самосвідомості, цілісності [1; 6; 14].

Досить цінним для розуміння сутності етнокультурної компетентності є дисертаційне дослідження О. І. Гуренко «Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища», в якому вона розглядає етнокультурну компетентність як інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проективного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії його продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію. Вона також з'ясовала, що зв'язок основних компонентів у структурі етнокультурної компетентності підпорядковується діалектиці зв'язків між сукупністю складників у структурі кожного компонента. Дослідник визначила і функції етнокультурної компетентності майбутнього педагога, розглянемо їх:

– аксіологічна, що виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх чинників життєдіяльності суспільства на основі пріоритету загальнолюдських цінностей;

– культурологічно-пізнавальна, що проявляється в загальній ерудиції, педагогічному кругозорі, наявності творчого мислення, творчої фантазії майбутніх педагогів;

– процесуальна функція спрямована на засвоєння й застосування студентами загальнопедагогічних та етнокультурних знань, умінь і навичок, оволодіння певним досвідом етнокультурної роботи у цьому напрямі;

– оцінно-результативна, яка забезпечує постійне проведення самоаналізу, самоперегляду, уміння достойно розлучитися з попереднім етапом свого етнокультурного світогляду, відкритість новому, сходження особистості на вищий щабель розвитку власної етнокультурної підготовленості;

– діагностико-проективна функція дає можливість студентам своєчасно реагувати та прогнозувати зміни в педагогічному процесі та процесі розвитку особистості, що виражається в актуалізації внутрішніх сил етнокультурного саморозвитку майбутніх педагогів [4].

Л. М. Маєвська пропонує розглядати етнокультурну компетентність як психолого-педагогічний феномен, що характеризує рівень засвоєння педагогом етнокультури спільноти (народу), теоретичну і практичну готовність до трансляції її ціннісних орієнтацій, до реалізації фундаментальних положень етнопедагогіки як серцевини системи виховання в умовах етнокультурного спрямування діяльності закладів освіти. У своєму дослідженні вона розглядає соціально-педагогічні засади формування етнокультурної компетентності педагога:

- формування етнокультурної компетентності зумовлюється перебудовою внутрішньої сутності педагога у духовно-практичній діяльності, безперервним моральним вибором у результаті засвоєння ціннісних орієнтацій етнокультури, оптимальним природовідповідним розвитком усіх сфер особистості: когнітивної, морально-вольової, діяльнісно-практичної, емоційної;
- етнокультурна компетентність характеризується рівнем засвоєння педагогом знань про культуру етносу, інтеріоризації його цінностей, засад, сенсу існування, теоретичної і практичної готовності педагога до трансляції цінностей, що мають яскраво виражену гуманістичну спрямованість, у практичній педагогічній діяльності;
- етнокультурна компетентність дає змогу педагогу впроваджувати в професійній діяльності фундаментальні положення етнопедагогіки, оптимально враховуючи етнокультурні і етнопсихологічні особливості одиниць спільноти.

Вона вважає, що рівень сформованості етнокультурної компетентності залежить від соціокультурних і психолого-педагогічних передумов, які впливають на процес формування етнокультурної компетентності педагога [14].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваного питання свідчить про те, що проблема вивчення етнокультурної компетентності майбутнього педагога майже не розглядається, хоча досліджені окремі аспекти етнокультурної підготовки педагога.

Здійснюючи теоретичний аналіз сутності етнокультурної компетентності вчителя, пропонуємо своє визначення, яке буде виходити з розуміння сутності понять «культура» та «етнічна культура».

Слід звернути увагу на те, що невід'ємною частиною державної культурної політики України є етнокультурна політика.

У політичному енциклопедичному словнику зазначено, що в Україні етнокультурна політика спрямована на відродження і розвиток культур усіх етнокомпонентів українського соціуму (етнічних українців та національних меншин).

Етнокультурна політика сучасної України відзначається низкою аспектів:

1) в умовах незалежності закладаються такі основи етнополітики, які б надали процесам національно-культурного відродження необоротного поступу, еволюційного, а не вибухового характеру, щоб люди різної етнічної належності не сприймали свої національні інтереси як суперечливі або ворожі один одному;

2) розвиваючи духовно-культурну сферу українського народу, держава повинна забезпечувати полікультурний розвиток суспільства, в якому проживає, крім українців, ще й іноетнічне населення;

3) іноетнічному населенню гарантується право на національно-культурну автономію, створюються умови для вільної духовно-культурної творчості, доступу до надбань світової культури [8].

Етнокультурна політика будь-якої держави забезпечується через полікультурний розвиток суспільства, етнокультурне становлення особистості в умовах навчання й виховання дітей та молоді.

У сучасних зарубіжних дослідженнях етнічна культура розуміється як сукупність етнодиференціюючих і етноінтегруючих характеристик певної культури (етнічні константи і ціннісні орієнтації). Етнокультура виявляється у всіх галузях життя етносу: мові, вихованні дітей, одязі, будівництві житла, облаштуванні робочого місця, домашньому господарстві, фольклорі, що підтверджується у працях В. Агєєва, Є. Богданова, О. Садохіна та інших учених-етнологів.

Це обґрунтовує необхідність формування етнокультурної компетентності педагогів як провідників, покликаних передавати етнокультурні традиції від одного покоління етносів до інших, підтримувати позитивні педагогічні тенденції в умовах спільного проживання різних народів.

Отже, в межах дослідження доцільно зупинитися на педагогічному аспекті цієї проблеми. Педагогічне спрямування чітко простежується і в підходах до поняття «етнокультура», яка є предметом дослідження як етнографії, етнології, етнопедагогіки, етнопсихології так і сучасних педагогічних наук.

У численних дослідженнях етнологів Г. Лозко, С. Макарчука, С. Павлюка, Б. Савчука, М. Тиводара та інші вчені розглядають проблему етнокультури в межах своєї науки. Вони виходять з того, що етнологія – це історична наука, об'єктом дослідження якої є етнос, історія народу, що зберігається не лише в письмових даних, але і в його традиціях та звичаях, його уявленнях про навколишнє та віруваннях, знаряддях праці, їжі, одязі, житлі, в пам'ятках давнини, які зустрічаються в місцях давніх поселень, у легендах та епічних переказах, тобто в етнокультурі (у всьому комплексі культури, що створений конкретними етносом і відрізняє його від інших).

Під етнічною культурою етнолог М. Тиводар розуміє успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної і духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити і протиставити себе іншим етносам [13, 127–128].

Однак зовсім іншу точку зору на цю проблему має Б. Савчук, який уважає, що виокремлений у культурі етнічний компонент можна лише умовно ототожнювати з поняттям «етнічна культура». Вихідною і необхідною передумовою формування етнічної культури є виникнення групи людей, що прагне до самозбереження та забезпечення цілісності своєї життєдіяльності. У процесі адаптації до екологічного середовища та історичного розвитку вона нагромаджує специфічний культурний досвід, який відрізняє її від інших спільнот.

На його думку, у життєдіяльності етносу етнічна культура відіграє такі основні функції: а) ідентифікуюча – забезпечує відокремлення одного етносу від іншого через протиставлення «ми» («свої») – «вони» («чужі»); б) комунікативно-інтегруюча – передає етнокультурну інформацію в діахронній (між поколіннями) та синхронній площинах, сприяючи внутрішній консолідації спільноти та збереженню її самобутності; в) репродуктивна – забезпечує кількісне (фізіологічно-популяційне) та якісне (матеріальне та духовне) відтворення етнічної спільноти; г) нормативна – сприяє організації

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

та регулюванню етносоціального організму на основі загальноприйнятих цінностей, ідеалів, традицій, звичаїв тощо; д) пізнавально-інструментальна – через створення та розуміння етнічної картини світу людина здатна її змінювати та вдосконалювати.

Саме в етнічній культурі спостерігається нерозривна лінія збереження й передачі традицій від покоління до покоління. Це свідчить про те, що етнічна культура – успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної та духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити й протиставити себе іншим етносам [10, 236].

Потрібно зазначити, що в педагогіці саме народна педагогіка є складовою частиною народної (етнічної) культури. Це той потужнийй феномен, що забезпечує збереження національного характеру, звичок і психології людини [12, 5]. Щодо поняття «етнопедагогіка», то її в науковий оббіг увів Г. Волков. Етнопедагогіку він трактує як науку про досвід народних мас щодо виховання підростаючого покоління. Вона вивчає шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній педагогічній практиці, з’ясовує педагогічний зміст багатьох явищ народного життя і їх відповідність сучасним виховним завданням [3, 22].

Дехто із сучасних дослідників використовує термін «традиційна педагогічна культура» у значенні терміна «етнічна педагогіка», яка досліджує особливості функціонування народної педагогіки з позицій національної психології. Етнопсихологічний словник трактує поняття «етнокультурна компетентність» як «міру прояву людиною знань, умінь і навичок, які дозволяють їй адекватно оцінити специфіку і умови взаємодії з представниками інших етнічних спільнот, знайти єдино правильні форми співробітництва з ними з метою підтримання атмосфери згоди і взаємодовіри» [16].

Висновки. Аналізуючи визначення, наведені різними авторами, ми пропонуємо розглядати поняття етнокультурна компетентність педагога як психолого-педагогічний феномен, що характеризує рівень засвоєння педагогом етнокультури спільноти (народу) та теоретичну і практичну готовність до трансляції знань її ціннісних орієнтацій, що сприятимуть ефективному взаєморозумінню та взаємодії в умовах етнокультурного спрямування діяльності в закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки / Н. Т. Арзамасцева // Подготовка специалистов в области образования. – СПб. : РГПУ им. А. Герцена, 1999. – С. 53–57.

2. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. [для студ. средн. и высш. учеб. завед.] / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.

3. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа / Г. Н. Волков. – Чебоксары, 1966.

4. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища / О. І. Гуренко. – Бердянськ : БДПУ, 2004. – Вип. 4. – С. 58–66.

5. Енциклопедія освіти: [голов. ред. В. Г. Кремень / Акад.пед.наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Кузнецова Е. В. Этнопедагогическая подготовка студентов вуза к работе в полиэтническом регионе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Е. В. Кузнецова. – Астрахань, 2001. – 22 с.

7. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України, Інститут держави і права імені В. М. Корецького. – К. : Довіра : Генеза, 1996. – С. 63–67.

8. Політичний енциклопедичний словник / [за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка]. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.

9. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : Генеза, 2004. – С. 16–26.

10. Савчук Б. Українська етнологія / Б. Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2004. – 559 с.

11. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / [под ред. Л. М. Баш, А.В . Боброва и др.]. – М. : Цитадель, 2000. – 960 с.

12. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Стельмахович – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.

13. Тиводар М. Етнологія : навч. посіб. / М. Тиводар. – Львів : Світ, 2004. – 642 с.

14. Федорова С. Формирование этнокультурной компетентности педагога : метод. рекоменд. / С. Федорова. – Йошкар-Ола, 2000. – 26 с.

15. Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

16. Этнопсихологический словарь / [под ред. В. Г. Крысько]. – М. : Моск. псих.-соц. слов., 1999. – 343 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сидельник. Этнокультурная компетентность учителя как педагогическая проблема.

В статье раскрыта сущность понятия «компетенция», представлено ее определение. Сделан теоретический анализ подходов к пониманию сущности культуры и этнокультуры педагога. Рассмотрены подходы педагогов в формировании этнокультурной компетентности будущего учителя.

***Ключевые слова**: компетентность, этнокультура, культура, национальное самосознание, этнопедагогика, этнопсихология, этнокультурна компетентность.*

SUMMARY

N. Sidel'nik. Etnocultural competence of the teacher as pedagogical problem.

In the article opens up essence of concept of jurisdiction, its determination is given. The theoretical analysis of going is done near understanding of essence of culture and etnokul'turi teacher. Approaches of teachers are analysed in forming of etnokul'turnoy competence of future teacher.

Key words: competence, etnokul'turna, culture, national consciousness, etnopedagogika, etnopsikhologiya, etnokul'turna competence.

УДК 378+37.014.544

В. І. Фадєєв
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

ОСОБИСТІСНІ КОМПЕТЕНЦІЇ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано англійський, американський та вітчизняний підходи до поняття компетентність. Обґрунтовано базові та професійні компетенції керівників. Розглянуто особистісні компетенції керівника освітнього закладу. Виокремлено позитивні і негативні особистісні компетентності керівників навчальних закладів.

***Ключові слова**: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, керівник, особистісні компетенції, навчальні заклади, позитивні компетенції, негативні компетенції.*

Постановка проблеми. Сьогодні в науковій літературі існують різні трактування понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід». Найбільш дотепно, на наш погляд, на цю тему висловився відомий психолог Б. Д. Ельконін: «Компетентнісний підхід – це як привид: усі про нього говорять, але мало хто його бачив» [5]. Представники науково-академічного співтовариства вважають, що компетенція – це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності, а компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, яка виступає як результат підготовки випускника до виконання діяльності в певних галузях. Іншими словами, компетенція – це знання, а компетентність – уміння (дії). На відміну від терміна «кваліфікація», компетенції включають, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи у групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію [2].

З точки зору практиків, професійні компетенції – це здатність суб'єкта професійної діяльності виконувати роботу відповідно до посадових вимог.

Останні є завданням і стандартами їх виконання, прийнятими в організації чи галузі. Ця точка зору дуже співзвучна позиції представників британської школи психології праці, які в основному дотримуються функціонального підходу, згідно з яким під професійними компетенціями розуміється здатність діяти відповідно до стандартів виконання роботи. Цей підхід сфокусований не на особистісних характеристиках, а на стандартах діяльності, заснований на описі задач й очікуваних результатів. У свою чергу, представники американської школи психології праці, як правило, є прихильниками особистісного підходу: вони ставлять в основу характеристики особистості, що дозволяють їй досягати результатів у роботі. З їх точки зору, ключові компетенції можуть бути описані стандартами KSAO, які включають:

1) знання (knowledge);
2) уміння (skills);
3) здібності (abilities);
4) інші характеристики (other).

Фахівці відзначають, що застосування такої простої формули для опису ключових компетенцій пов'язане з труднощами у визначенні та діагностиці двох її елементів: знання та вміння (KS) набагато легше визначити, ніж здібності та інші характеристики (AT) (зокрема через абстрактності останніх). Крім того, в різний час і в різних авторів буква «А» означала різні поняття (наприклад, attitude – відношення), а буква «О» в абревіатурі відсутня зовсім (використовується для позначення фізичного стану, поведінки тощо) [3].

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що проблему компетентності та окремих її видів досліджували В. Баркас, Є. Волобуєва, Н. Глузман, Л. Карпова, С. Козак, А. Онковіч, Ю. Півчук, Л. Шевчук, Т. Щербакова, І. Ящукта ін.

Мета статті – виокремити позитивні і негативні особистісні компетентності керівників навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Керівники – найбільш цінний ресурс будь-якого підприємства. Існують дві групи компетенцій, необхідних керівнику [1–5].

1. Спеціальні компетенції – ті вміння і навички, які пов'язані з галуззю професійної діяльності. Наприклад, заступник директора з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчальної роботи повинен уміти читати плани-коспекти, а керівник групи програмістів – володіти найважливішими мовами програмування.

2. Базові компетенції – група компетенцій, яка ґрунтується на інтелектуальних, комунікативних, емоційних і вольових якостях людини.

Швидкість змін – це, мабуть те, що визначає властивість нашого часу, пронизує всі сфери життя. Таке становище було не завжди. Ще кілька десятиліть тому, опанувавши яку-небудь технологією у виробництві або в управлінні, можна було спиратися на це протягом багатьох років. Зараз такого немає, важливим стає не теперішнє володіння спеціальними навичками, а здатність ці навички швидко набувати, якщо треба. Таку здатність забезпечують уже не професійні знання і вміння, а базові компетенції – глибинні особистісні якості людини, які є основою для оволодіння спеціальними знаннями.

У серцевині, в основі і професійного успіху, і ринкових досягнень лежать особисті якості керівника і членів команди. На думку С. Вещікова, М. Пальчика, К. Єзерської [1], існують такі базові компетенції керівника:

1) сприйняття – уважність, відчуття тонкощів і вміння навчатися (вміння схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, виділяючи істотні сторони ситуації, вміти бачити вглиб, розуміти суть і підґрунтя речей, схильність до навчання і відкритість новому);

2) взаємозв’язки – інтелект, мова і комунікація (уміння виділяти ціле і бачити тонкі зв’язки між його частинами, уміння формулювати ідеї та адекватно передавати їх іншим людям, здатність сприймати та ефективно оцінювати інформацію, уміння встановлювати і підтримувати відносини з колегами і підлеглими, уміння говорити з людьми їхн мовою, роз’яснювати, навчати, ураховуючи їх розвиток);

3) вибір – чутливість до «правильного», адекватного шляху (вміння підніматися над ментальними догмами й ухвалювати точні рішення, виходячи з реальних обставин, уміння ухвалювати стратегічні рішення, виходячи зі спрямування цінностей, здатність інтуїтивно ухвалювати адекватне рішення в умовах дефіциту інформації і часу, здатність слідувати подієвому потоку в інтересах справи, жертвуючи ритуальністю, регламентуванням та особистими амбіціями, здатність бути незалежним від соціальних стандартів і від страху оцінки);

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

4) активність – тактична активність (здатність жити сьогоденням і рухатися вперед, здатність діяти в обраному напрямку всупереч думці людей, здатність утримувати високий рівень зусиль та енергійності, здатність йти на виправданий ризик і діяти у критичних ситуаціях);

5) воля – воля, усвідомленість і вміння концентруватися (здатність самостійно ухвалювати рішення, здатність утримувати свою увагу на пріоритетних цілях, здатність піти назустріч своїм страхам, зберігаючи усвідомленість і свободу вибору, здатність зберігати свій намір за будь-яких зовнішніх умов, за будь-якої поведінки партнерів, у тому числі в умовах стресу і конфлікту, здатність мати натхнення на нові справи);

6) віра – віра в себе, в людей (віра у власні сили, здатність брати на себе відповідальність, зберігаючи присутність волі та духу, здатність покладатися на інших людей і делегувати повноваження, здатність підтримувати інших людей без страху, бути жалісливим без жалю, здатність своїм внутрішнім спокоєм давати опору колегам і підлеглим, здатність прийняти допомогу там, де в чомусь некомпетентний або недотепний, здатність бути вільним від почуття власної важливості);

7) мудрість – відчуття обмежень, почуття часу, дисципліна і стійкість, витримка і терпіння (здатність бути бездоганним, терпимість до людських обмежень, здатність прийняти природну швидкість виконання проектів, змін у своїй команді і в собі самому, стримано ставитися до перемог і програвати без почуття поразки).

На основі перерахованих базових компетенцій складаються такі інтегральні вміння, як системне мислення, здатність працювати в команді, вміння просувати справу, бути лідером та ін.

На думку О. С. Толопило [4], ключовими компетенціями, що визначають ефективність людини як керівника, виступають якраз не професійні, а особистісні характеристики, пов’язані з його мотивацією, переконаннями і психофізіологічними особливостями:

а) здатність впливати на людей. Кращі управлінці мають загальну здатність впливати на оточуючих з метою підвищення ефективності їх діяльності та функціонування установи в цілому. Важливою особливістю цього впливу є те, що вони це роблять не для особистої вигоди і не за всяку ціну;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

б) директивність керівника, тобто його наполегливість у досягненні поставлених цілей і завдань, навіть усупереч думці оточуючих його людей;

в) командна робота і співпраця передбачає ефективне делегування повноважень, включення інших людей у досягнення поставлених цілей та організацію роботи групи, щоб поєднання цих зусиль приводило до ефекту синергії. Цей ефект робить колективні зусилля в десятки разів більш успішними, ніж просте складання результатів такої ж кількості окремо працюючих співробітників. Крім суто адміністративних навичок, керівник повинен мати здатність підвищувати командний дух та моральний стан групи, ефективно запобігати та розв'язувати можливі в ній конфлікти.

Ці управлінські компетенції тісно взаємопов'язані між собою і максимально проявляються, якщо органічно поєднуються в одній людині. Це і називають кластером компетенцій, який і формує, як уже говорилося вище, компетентність керівника;

г) упевненість у собі / ініціатива і концептуально-аналітичне мислення. У кращих керівників ця компетенція проявляється як загальною впевненістю у власних здібностях і судженнях, так і в отриманні задоволення від важких завдань. У практиці досить часто зустрічаються приклади, коли найкращі управлінці несуть особисту відповідальність за проблеми і невдачі, які, на думку спостерігача, сталися не з їх вини.

Теоретичний аналіз літератури [1–5] дозволив нам виокремити позитивні і негативні особистісні компетентності керівників навчальних закладів (табл. 1):

Таблиця 1

Позитивні і негативні особистісні компетентності керівників навчальних закладів

Позитивні	Негативні
а) Точна самооцінка; б) здатність до адаптації; в) здатність знаходити і розвивати таланти у своїй організації; г) схильність до керівництва: – діловитість; – вміння розподіляти і делегувати повноваження; – вміння керувати робочим процесом і мобілізувати ресурси; – орієнтація на потреби клієнта і на результат;	а) Залежність від схвалення оточуючих і прагнення до самореклами; б) надмірна схильність до суперечок; в) зарозумілість і байдужість;

– вміння визначити стратегічний напрямок розвитку; – вміння сформувати імідж, що узгоджується з основними цінностями, прийнятими в організації; – вміння виявляти якості та риси характеру, що викликають повагу до людини як до лідера; д) прагнення до змін; е) комунікабельність: – здатність вчасно допомогти підлеглим порадою, інструкцією і рекомендацією, а також забезпечення зворотного зв'язку про результати їх діяльності; – вміння спілкуватися і впливати на представників різних культур; – вміння використовувати потрібні стилі та методи міжособистісного спілкування для впливу на людей та побудови ефективних взаємовідносин з партнерами; ж) енергійність; з) прагнення вчитися; и) позитивний склад характеру	г) нерішучість; д) імпульсивність; е) зайвий контроль і причіпки до підлеглих; ж) мінливість

Висновки. Таким чином, особистісною компетентністю керівника навчального закладу є: точна самооцінка, здатність до адаптації; здатність знаходити і розвивати таланти у своїй організації; діловитість, уміння розподіляти і делегувати повноваження; уміння управляти робочим процесом і мобілізувати ресурси; орієнтація на потреби клієнта і на результат; уміння визначити стратегічний напрям розвитку; уміння сформувати імідж, що узгоджується з основними цінностями, прийнятими в організації; уміння виявляти якості та риси характеру (включаючи розумові здібності, навички, уміння і будь-які особливі таланти), що викликають повагу до людини як до лідера; прагнення до змін; комунікабельність; енергійність; прагнення вчитися; позитивний склад характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вещиков С. Люди дела / С. Вещиков, М. Пальчик, К. Езерская.– 2005 – № 10. – Режим доступа :
http://www.rosbo.ru/articles.php?cat_id=28&id=118
2. Лукашенко М. А. Профессиональные компетенции руководителя / М. А. Лукашенко. – Режим доступа:
http://www.cfin.ru/management/strategy/competit/ksao.shtml
3. Профессиональные компетенции. 23.01.09. – Режим доступа:
http://www.smart-edu.com/index.php?option=com_content&view=article&id=701&Itemid=525

4. Толопило А. С. Компетенции руководителя: критерии эффективности / А. С. Толопило. – Режим доступа:
http://www.nlpbiz.ru/articles/statii/stat10/

5. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные походы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22.

РЕЗЮМЕ

В. И. Фадеев. Личностные компетенции руководителя учебного заведения.

В статье проанализированы английский, американский и отечественный подходы к понятию компетентность. Обоснованы базовые и профессиональные компетенции руководителей. Рассмотрены личностные компетенции руководителя образовательного учреждения. Выделены положительные и отрицательные личностные компетентности руководителей учебных заведений.

***Ключевые слова**: компетенция, компетентность, компетентностный подход, руководитель, личностные компетенции, учебные заведения, положительные компетенции, негативные компетенции.*

SUMMARY

V. Fadeev. Personal competences of the head of the education institution.

In the article the British, American and domestic approaches to the concept of competence are described. The basic and professional competences of managers are cleared. The personal competences of the head of the educational institution are considered. The positive and negative personal competences of the school leaders are highlighted.

Key words: competence, competency, competence-based approach, the head, personal competence, education institution, positive competence, negative competence.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ ІІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4:061.2(4)

В. І. Білокопитов
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДІЯЛЬНІСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРІОРИТЕТІВ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

У статті проаналізовано діяльність Європейської асоціації вищих навчальних закладів як одного з основних учасників процесу забезпечення якості вищої освіти, розглянуто пріоритетні напрями діяльності Асоціації; виокремлено важливі завдання Асоціації на Європейському просторі вищої освіти до 2020 року.

***Ключові слова**: вищі навчальні заклади, професійна вища освіта, національні асоціації, транснаціональна співпраця, забезпечення якості, мобільність, Європейський простір вищої освіти.*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що проблеми якості вищої освіти на сучасному етапі розвитку глобального суспільства набули першочергового значення, оскільки від підготовки висококваліфікованих фахівців залежить теперішнє і майбутнє кожної країни. Увага академічної громади до проблем якості вищої освіти зумовлена вимогами ринку праці до рівня знань фахівців, вона (якість) повинна відповідати сучасним запитам і відображати ступінь готовності до професійної діяльності. В умовах європейської інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти суб'єктами забезпечення якості освітніх послуг стають не тільки ВНЗ та державні органи окремих країн, але й наднаціональні структури, передусім професійні об'єднання експертів, асоціації навчальних закладів тощо. Найбільшого розвитку діяльність таких наднаціональних структур дістала в межах процесу утворення Європейського простору вищої освіти, що називається Болонським процесу. Роль рушійної сили цього процесу, на нашу думку, відігралаактивна діяльність групи Є4: чотирьох партнерських організацій, що об'єднують усі сторони освітнього процесу: і клієнтів, і провайдерів освітніх послуг, і незалежних експертів якості. З метою з'ясування тенденцій розвитку європейської освітньої політики щодо забезпечення якості вищої освіти доцільним уважаємо характеристику діяльності учасників цієї групи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам вищої професійної освіти присвячено наукові праці українських та російських дослідників, а саме: Л. Дорошенко, В. Запеки, Є. Костіної, Н. Петренко, Т. Погорєлової, І. Позднякової, А. Столярової. Актуальність зазначеної теми висвітлено у дослідженнях таких зарубіжних дослідників як R. Crabtree, R. Eve, J. L. Koppel, P. Pietroni, RJ. Pitts, E. Salmon, . Savage, L. F. Smith, S. Vincent. Нами проаналізовані основні статутні документи **Є**вропейської асоціації вищих навчальних закладів, у яких висвітлюється діяльність цієї наднаціональної структури як однієї з провідних наднаціональних організацій із забезпечення якості освіти на Європейському просторі вищої освіти, що входить до складу **Є**-4 (**Є**вропейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, **Є**вропейська асоціація університетів, **Є**вропейський студентський союз, **Є**вропейська асоціація вищих навчальних закладів). Інформаційні матеріали щодо основних сфер діяльності Європейської асоціації вищих навчальних закладів подані на її офіційному сайті: http://www.eurashe.eu

Мета статті – проаналізувати основні напрями діяльності Європейської асоціації вищих навчальних закладів як регіонального суб'єкта забезпечення якості вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейська асоціація вищих навчальних закладів (далі ЄАВНЗ; – European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)) розпочала свою діяльність з 1990 року як неурядова міжнародна організація. З 2001 року ЄАВНЗ виступає консультативним органом групи супроводу Болонського процесу та її комітету, який координує роботу між її засіданнями. У галузі забезпечення якості Асоціація співпрацює з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти, національними студентськими союзами та Європейською асоціацією університетів.

Членами Асоціації є національні асоціації коледжів, політехнічних інститутів та окремі організації. Як правило, як члени до складу Асоціації входять ВНЗ, які представляють вищу професійну освіту. Хоча окремий інститут може бути індивідуальним представником Асоціації, усе ж таки більшість її членів є представниками національних професійних асоціацій і спільнот.

Через те, що у сучасних дослідженнях ми не знайшли аналітичних досліджень діяльності ЄАВНЗ, то вирішили спочатку висвітлити організаційні засади діяльності Асоціації та дати стислу характеристику кожного з її підрозділів (рис. 1).

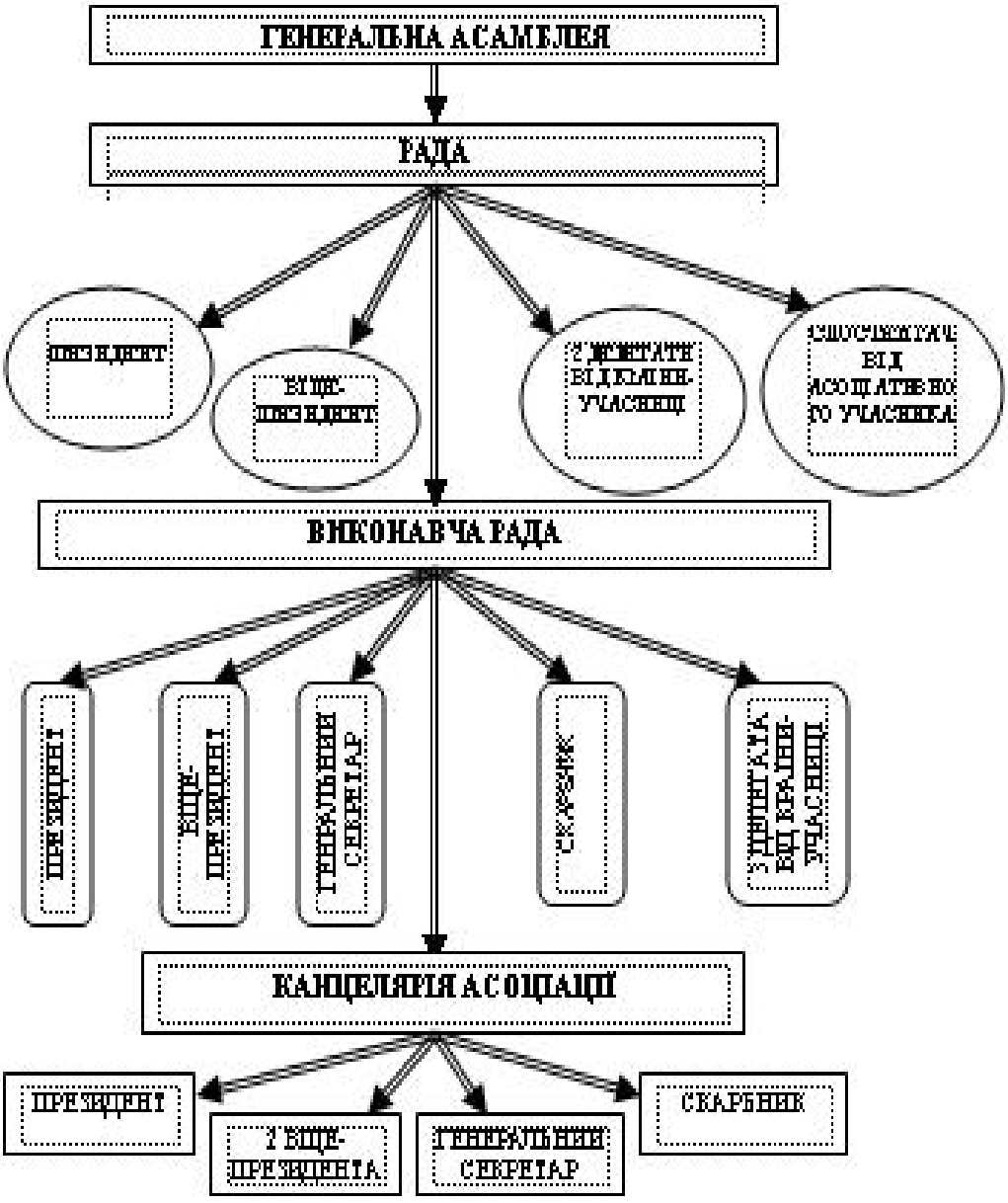


Рис.1. Організаційна структура ЄАВНЗ

Усі члени Асоціації представлені у *Генеральній Асамблеї*, яка має повну владу для реалізації місії та завдань Асоціації.

Рада визначає загальну політику Асоціації, ініціює та/або схвалює розроблені проекти та призначає для цього робочі групи, організовує семінари, майстер-класи з метою стимулювання транснаціональної співпраці, забезпечує щонайменше один раз на два роки конференції у

країнах Європейського Союзу або в інших європейських країнах, призначає організаційний комітет, приймає нових членів та дає рекомендації.

Виконавча рада визначає політику Асоціації у рамках, установлених Генеральною асоціацією, готує питання для обговорення в Асамблеї, встановлює платню Генеральному секретарю, у разі судового позиву, Виконавча рада спільно приймає необхідні заходи як позивач, так і відповідач.

Асоціація має *Секретаріат*, до основних завдань якого входять: допомога президенту у виконанні його/її обов'язків; підготовка засідань Виконавчої ради, Ради, Генеральної Асамблеї; регламентування засідання та ухвалених рішень; регламентування засідань Виконавчої ради, Ради та Генеральної Асамблеї.

Генеральній Асамблеї щодо терміну їх перебування схвалює бюджет на наступний рік та подає на розгляд Генеральної асамблеї Асоціації.

Статутом ЄАВНЗ визначено: «Місія асоціації – сприяти інтересам професійної вищої освіти у країнах-учасницях Європейського Союзу і в інших європейських країнах, в інституціях, які фінансуються владою держав Європейського Союзу та інших європейських країн».

Основною метою ЄАВНЗ є захист інтересів інституцій вищої професійної освіти та безперервно підвищувати значущість і якість професійної вищої освіти у Європі. Крім цього, пріоритетними цілями ЄАВНЗ визначено:

– *по-перше,* сприяння створенню Європейського простору вищої освіти (далі ЄПВО) та простору досліджень;

– *по-друге,* сприяння транснаціональній співпраці між учасниками організації;

– *по-третє,* забезпечення можливостей обміну інформацією, поглядами тощо щодо майбутнього розвитку вищої освіти;

– *по-четверте,* досягнення співпраці у галузі вищої освіти шляхом установлення тісних зв'язків з іншими організаціями, які мають схожі цілі;

– *по-п'яте,* забезпечення та підтримка співпраці між учасниками ЄАВНЗ та інституціями за межами ЄПВО [4].

Серед важливих завдань Асоціації виокремлено такі три головні:

1) заохочення вступу до Європейського простору вищої освіти;

2) повне впровадження структури БАКАЛАВР–МАГІСТР на всьому Європейському просторі вищої освіти;

3) подальше спрощення умов мобільності.

До того ж для ЄАВНЗ як асоціації дуже важливим є глобальне оточення країн-членів БП, оскільки Асоціація встановила відносини з країнами за межами Європи, а саме: Канада, Казахстан, Сирія.

Свою участь у БП (2007–2009 рр.) ЄАВНЗ убачала у виконанні ролі представника закладів вищої професійної освіти, що здійснює підтримку навчання впродовж життя шляхом проведення широкого ряду заходів та ініціатив. Приклади основних офіційних заходів та ініціатив:

1) участь у правлінні групи супроводу БП;

2) участь у роботі групи супроводу БП;

3) участь у робочих групах;

4) членство у координаційних групах;

5) організація семінарів у межах БП;

6) участь у групі складання законопроекту щодо Європейської системи взаємозаліку та накопичення освітніх кредитів;

7) залучення до роботи групи Є-4 (зокрема створення Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти).

Справжнім обміном думками щодо дійсних результатів упровадження Болонського процесу на національному й інституційному рівнях став форум представників закладів вищої професійної освіти країн Центральної Європи 2010 року, який зібрав разом усіх експертів (понад 45 учасників) сектора вищої професійної освіти (далі ВПО) для встановлення діалогу щодо розвитку змін у регіоні[1]. Ключовими питаннями, що обговорювалися на форумі, були: місія і роль ВПО; працездатність та кваліфікації, структури яких були визначені як пріоритети Болонського процесу. Експертами були запрошені представники балтійських країн та країн Східної Європи. Основною метою форуму стало заснування платформи для висвітлення проблем сектора та закладів вищої професійної освіти у центральноєвропейському регіоні [1].

У березні 2010 року ЄАВНЗ уперше за час свого існування прийняла конвенцію[2], яка передувала саміту міністрів освіти (саме на цьому зібранні

[1] Форум розпочав роботу 9 березня 2010 року у м. Будапешт.

[2] Конвенція проводилася 10 березня 2010 року і була організована разом з Асоціацією академічної співпраці, темою було обрано «Впровадження Болонського процесу у професійну вищу освіту».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

було відсвятковане 10-річчя БП і проголошено про створення ЄПВО, який у наступні десять років займеться повним упровадженням реформ у зростаючій кількості країн, особливо, впровадження реформ у ВНЗ) [2].

Найважливішим підсумком проведених самітів стали десять зобов'язань Європейської асоціації вищих навчальних закладів щодо розвитку Європейського простору вищої освіти до 2020 року:

1. *Соціальний вимір* уважається частиною багатовимірної політичної та соціально-економічній матриці ЄПВО. Поширення доступу до вищої освіти стане важливим кроком до сталого та демократичного суспільства. ЄАВНЗ сподівається, що до 2020 року всі країні об'єднаються і будуть подолані соціальні, економічні та культурні бар'єри між ними.

2. *Національні рамки кваліфікацій* (далі НСК) призначені сприяти визнанню, мобільності та працездатності через прозорість, порівнянюваність не тільки між різними країнами, але й між секторами в межах національної системи вищої освіти. У 2020 році Асоціація бачить Європейський простір вищої освіти таким, де НСК упроваджені у всіх країнах-учасниках БП, у всіх ВНЗ і, де розвинена проста, універсальна європейська структура кваліфікацій.

3. *Працездатність випускників* із самого початку БП є метою розвитку трициклової структури вищої освіти і відповідно створення робочих навчальних програм. У майбутньому 2020 році ЄАВНЗ бачить Європу, у якій уряди, роботодавці та ВНЗ розвинули своє партнерство для створення робочих місць для випускників і якості випускників для робочих місць.

4. *Навчання впродовж життя* виступає пріоритетним принципом у створенні та розвитку ЄПВО, активно підтримується, захищається ЄАВНЗ та її членами. Асоціація сподівається, що основні принципи навчання впродовж життя будуть широко застосовані у ВНЗ та у навчальних програмах. Для суспільства роль навчання впродовж життя полягає у сприянні розширенню знань та навичок і розвитку нових навичок. Для окремої особистості навчання впродовж життя виступає основним джерелом гнучкості у готовності до суспільних та професійних змін. У баченні Асоціації ЄПВО 2020 року – це система пов'язаних і поступальних академічних циклів, які дозволяють будь-якій компетентній людині вступати до ВНЗ та отримувати вищу освіту незалежно від віку і профілю ВНЗ.

5. *Ідея навчання, спрямованого (центрованого) на студента*, та навчальна місія ВНЗ переплітаються у всіх попередніх пунктах: соціальному вимірі, структурах кваліфікацій, працездатності, навчанні впродовж життя. З початку БП роль студентів, викладачів та їх навчального оточення зазнали сильних змін відповідно до нової концепції навчання, спрямованої на студента (концепція студентоцентризму). У 2020 році Асоціація бачить ЄПВО, у якому перехід на навчання, зосередженого на студенті, повністю завершено у всіх країнах БП і де ВНЗ перевизначили та впровадили програми разом зі своєю місією і профілями, але яка повністю базується на результатах навчання студентів.

6. *Освіта, дослідження та інновації* є основними елементами діяльності всіх типів та всіх рівнів ВНЗ, але різні ВНЗ зосереджують увагу на різних аспектах освіти відповідно до своїх цілей. Суспільства, що постійно розвиваються, потребують більшого інвестування у трикутник **освіта ↔ дослідження ↔ інновація**. Вища освіта – основна рушійна сила не тільки для економічного та соціального розвитку, а й для інновацій у світі знань. Бачення ЄАВНЗ цього процесу у 2020 році: збільшений баланс між різними секторами вищої освіти, навчанням і дослідженням за допомогою інновації; академічні та професійні сектори розвинули засоби використання додаткових можливостей; усі ВНЗ прийняли цю подвійну місію, кожен залежно від свого профілю.

7. *Міжнародна відкритість* вищої освіти – перше, що заохочує глобальну обізнаність і справжнє відчуття глобального громадянства і глобальної відповідальності серед випускників. Проблеми сьогодення однакові у всьому світі і не можуть бути розв’язані на одній географічній території (наприклад, ЄПВО), а потребують глобальної платформи для глобального вирішення. Щодо 2020 року, то Асоціація бачить ЄПВО таким, де: міжнародний вимір усвідомлюється як складова місії і ролі ВНЗ; всі навчальні програми дають студентам можливість проводити щонайменше один семестр за кордоном; позитивне значення міжнародної відкритості охоплює студентів-іммігрантів як важливих помічників інтернаціоналізації вищої освіти.

8. *Мобільність* студентів та викладацького складу залишається важливою метою БП. Мобільність важлива під час спільного користування, поширення знань та навичок серед студентів і спеціалістів; вона

сприяє розвитку особистості; підкреслює європейську тотожність мультимовних традицій у глобальному контексті. У баченні Асоціації до 2020 року всі ВНЗ забезпечать кожного студента міжнародним досвідом. Мобільність на всіх циклах стане органічною частиною вищої освіти і буде помітною ознакою ЄПВО.

9. Розвиток інструментів *прозорості* нерозривно пов'язаний з добре функціонуючою системою забезпечення якості і добре розробленими структурами кваліфікацій. У 2020 році ЄАВНЗ бачить Європейський простір вищої освіти з розбудованою єдиною інформативною системою, яка пропонує всі необхідні дані про ВНЗ й освітні програми через державні кордони.

10. Збільшене урядове *фінансування* є необхідним, щоб підтримати поточний рівень навчання, але не є достатнім для суттєвого збільшення кількості молоді, яка завершить навчальні програми. У баченні Асоціації у 2020 році ЄПВО характеризується відповідним до всіх вимог фінансуванням. Джерела і форми фінансування різноманітні та є сумішшю державних та приватних форм фінансування [3, 2–6].

Висновки. Маючи угоду про співпрацю з організаціями не тільки в межах ЄПВО, Європейська асоціація вищих навчальних закладів допомагає основним стейкхолдерам БП оптимізувати європейську вищу професійну освіту, тим самим забезпечуючи ЄПВО стійкий розвиток. ЄАВНЗ є справжнім представником та захисником професійних ВНЗ, збільшуючи їх потенціал у забезпеченні якості професійної вищої освіти у Європі. Асоціація зробила значний внесок у створення Європейського простору вищої освіти і сприяла транснаціональній співпраці між учасниками БП. Європейська асоціація вищих навчальних закладів забезпечила і підтримала співпрацю між ВНЗ у Болонському регіоні та за межами Європейського простору вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. European Association of Institution in Higher Education / EURASHE Member Forum / [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.eurasheforum.eu/?q=node/15.
2. European Association of Institution in Higher Education / EURASHE Member Forum / [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.eurasheforum.eu/?q=node/16.

3. European Association of Institution in Higher Education / Policy Documents / [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.eurashe.eu/FileLib/10%20Commitments%20-%20final.pdf.
4. European Association of Institution in Higher Education / Statutes / [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.eurashe.eu/RunScript.asp?page=85&p=ASP%5CPg85.asp.

РЕЗЮМЕ

В. И. Белокопытов. Деятельность Европейской ассоциации высших учебных заведений: обеспечение приоритетов транснационального образовательного сотрудничества.

В статье проанализированы деятельность Европейской ассоциации высших учебных заведений как одного из основных участников процесса обеспечения качества высшего образования, рассмотрены приоритетные направления деятельности Ассоциации, выделены важные задачи Ассоциации на Европейском пространстве высшего образования до 2020 года.

***Ключевые слова**: высшие учебные заведения, профессиональное высшее образование, национальные ассоциации, транснациональное сотрудничество, обеспечение качества, мобильность, Европейское пространство высшего образования.*

SUMMARY

V. Bilokopytov. European association of institutions in higher education activity: priority assurance of transnational educational cooperation.

The activity of European association of Institutions in Higher Education as one of the main actors in the quality assurance process of higher education is analyzed in the article; the priority guidelines of its activity are considered; main Association tasks on European area of higher education towards 2020 are separated out in the article.

Key words: higher educational institutions, professional higher education, national associations, transnational cooperation, quality assurance, mobility, European area of higher education.

УДК 37.013:005.59.6«71»

О. В. Листопад
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРІЯ ОСВІТНІХ ЗМІН У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті здійснено аналіз зарубіжної теорії освітніх змін у контексті інноваційного розвитку: охарактеризовано сутність освітніх змін, систематизовано існуючі моделі освітніх змін, проаналізовано основні механізми освітніх змін, установлено вектори подальшого формування зарубіжної теорії освітніх змін в умовах інноваційного розвитку.

***Ключові слова**: інноваційний розвиток освіти, теорія освітніх змін, моделі освітніх змін, концепція вільного ринку, концепція круглого столу, концепція інституційних змін.*

Постановка проблеми. Активізація інноваційних процесів зумовила зміну векторів зарубіжних науково-педагогічних досліджень. Сьогодні теорія інноваційного розвитку освіти має тенденцію до відмежування від педагогічної інноватики, оформлюється у самостійну наукову галузь. Конкретизація предмета наукового пошуку, оформлення категоріального апарату, наявність широкої концептуальної бази, поява галузевих дослідницьких центрів підтверджують цю думку.

Проте процес становлення нової педагогічної теорії є складним і суперечливим. Поліконцептуальність як ключова ознака теорії інноваційного розвитку освіти свідчить про певну категорійну її невизначеність, зумовлює необхідність подальшої систематизації й узагальнення наявної теоретичної бази, що сприятиме оптимізації остаточного оформлення галузі у самостійну науку.

Пріоритетні позиції, які займають розвинені країни світу в сучасних інноваційних процесах, спричиняють необхідність докладного вивчення зарубіжної теорії інноваційного розвитку освіти, прогресивні здобутки якої становлять великий інтерес для вітчизняної педагогічної науки.

Формування зарубіжної теорії інноваційного розвитку освіти (innovative development) відбувається в межах ідей «освітніх змін» (educational change), «освітньої еволюції «(educational evolution), «освітнього зростання» (educational growth).

Мета статті – здійснити аналіз зарубіжної теорії освітніх змін в контексті інноваційного розвитку; охарактеризувати сутність освітніх змін, систематизувати існуючі моделі освітніх змін, проаналізувати основні механізми освітніх змін, установити вектори подальшого формування зарубіжної теорії освітніх змін в умовах інноваційного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Зарубіжні теорії освітніх змін та їх аналіз здійснено у працях Л. Векса (L. J. Waks), П. Вецлевіка (P. Watzlawick), Дж. Вікленда (J. Weakland), С. Гебріела (S. Gabriele), Б. Джонса (B. Jones), А. Зукермана (A. Zuckerman), Л. Кубена (L. Cuban), А. Ліберман (A. Lieberman), Т. Персонса(T. Parsons), В. Рейда (W. Reid), Н. Смелсерса (N. Smelser), Р. А. Фіша (R. Fisch), М. Фуллана (M. Fullan), Л. Хаерта (L. Huerta), М. Хенка (M. Henk), Е. Хергревса (A. Hargreaves), Д. Хопкінса (D. Hopkins) та ін.

Проте нелінійність й інноваційність як пріоритетні характеристики сучасних освітніх змін потребують системного вивчення еволюції теорій освітніх змін відповідно до зазначениз особливостей.

Виклад основного матеріалу. Аналіз праць указаних авторів свідчить про те, що сутність освітніх змін полягає у впровадженні нововведень в освітню практику. Ключовими характеристиками освітніх змін є наявність об'єкта змін; присутність або відсутність певної суттєвої ознаки об'єкта змін; поява нових характеристик об'єкту або трансформація існуючих; швидкість; розмір; чинники; наслідки і результати [15, 281]. Процес освітніх змін складається з таких взаємопов'язаних фаз: ініціація (прийняття), реалізація, інститутіалізація (корпорація, продовження) (М. Фуллан (M. Fullan)). Ознаками, покладеними в основу освітніх змін, визнано релевантність, готовність, наявність ресурсів. Релевантність пов'язана зі сприйняттям змін суб'єктами педагогічної діяльності. Так, надійні зміни мають високу ймовірність сприйняття й подальшої реалізації. Готовність розуміється як здатність організацій уводити й розробляти інновації. Готовність включає й можливість ознайомлення з умовами й необхідними компетенціями суб'єктів змін, потрібними для їх успішної реалізації. Наявність і доступність ресурсів включає фінанси, час, обладнання, необхідні матеріали, що забезпечують успішну реалізацію змін. Зазначимо, що важливими у процесі освітніх змін є чіткість обраної стратегії, насамперед цілей, засобів, результатів нововведень; розвиток персоналу; наявність контрольно-корекційних механізмів; технологічна підтримка вчителя; сприяння соціальним інститутам. Комплекс представлених показників формує систему компонентів, що в процесі взаємодії визначають ефективність або неефективність змін [11].

Теорія освітніх змін спрямована на дослідження сутності і встановлення кількості та динаміки показників, які у взаємодії впливають на процес освітньої зміни (М. Фуллан (M. Fullan)). Вона сформувалась у межах інтердисциплінарного підходу, який охоплює соціальний, економічний, філософський аспекти. Оскільки освітні зміни є результатом й ознакою соціальних трансформацій, то соціальний аспект є ключовим фактором, що спричинив розвиток теорії освітніх змін.

Зарубіжна теорія освітніх змін зазнала якісного оновлення в період активного інноваційного розвитку початку XXI ст. Це пояснюється збільшенням масштабів самих змін, що традиційно відрізнялися плановим характером і нормативним урегулюванням на рівні існуючої національної освітньої системи. Інноваційний розвиток освіти зумовив суттєве розширення національних освітніх систем (домашня освіта, корпоративна освіта тощо) і змінив саму природу змін. По-перше, запровадження освітніх інновацій, як правило, приводить до їх подальшої модернізації внаслідок непередбаченості результатів, отже, необхідність одержання реальних і довгострокових ефективних результатів збільшує пролонгованість самих змін та їх первинне змістове наповнення. По-друге, соціальний характер змін потребує оновлення теорії в контексті набуття ознак нелінійності. Так, відносна уніфікованість класичної теорії змін була заснована на положеннях соціології та організаційної теорії про спрямованість змін на збереження фундаментальної стабільності організації. На думку Л. Кубена (L. Cuban), організації реагують на зовнішні модернізації і використовують етапність змін для збереження існуючої організаційної структури [4]. Проте еволюцію освіти як відкритої системи визначають передусім несистемні зміни [15, 279].

Посилення ролі інновацій в освітніх модернізаційних процесах сприяє появі теоретичних досліджень, у площині яких вивчаються проблеми розробки, запровадження інновацій, досягнення інноваційних ефектів в освітніх змінах. Насамперед постає необхідність уточнення ролі інновацій й освітніх реформ у процесах освітніх змін.

Зауважимо, що інновації й освітні реформи є об’єктом спрямування й засобами освітніх змін [13, 1]. Такий підхід дозволяє систематизувати існуючі теорії освітніх змін у дві групи: теорії широких структурних змін (реформаційні) і теорії програмних змін (інноваційні) (Р. Паулстон (R. Paulston)). Освітні зміни, в основу яких покладені інновації, спрямовані на якісне вдосконалення освітніх ресурсів (фінанси, персонал, спеціальні засоби), вони характеризуються як відносно ізольовані або програмні. Використання освітніх реформ приводить до широких змін у національному масштабі. Вони є засобом установлення рівноваги між освітніми й соціальними змінами, урегульовують освітню систему відповідно до нової ідеологічної структури і спрямовані на соціальні зміни.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Головним об'єктом зарубіжної теорії освітніх змін є моделі, в межах яких здійснюються структурно-організаційні трансформації в освіті.

Так, одну зі спроб аналізу природи освітніх змін зроблено на основі виділення внутрішніх або зовнішніх їх чинників (Р. Дункан, Г. Залтман, Д. Холбек (R. Duncan, G. Zaltman, J. Holbek)) і характеристики моделі оточення (довкілля) (environmental model), організаційної моделі (organizational model), авторитетної (authoritative/participative model) та особистісно зорієнтованої (individually-oriented model) моделей (Г. Залтман, Л. Сікорськи, Д. Флоріо (G. Zaltman, L. Sikorski & D. Florio)) (табл. 1).

Таблиця 1

Моделі освітніх змін

Тип змін	Види моделей	Характер змін	Основні механізми змін
Зовнішні (internal)	Модель оточення (довкілля) (environmental model)	Соціальний, зміни управління	Пряма вимога; чітка стратегія змін, що відповідає суспільним цілям; рівновага між соціальними й освітніми змінами
Внутрішні (external)	Організаційна модель (organizational model)	Структурно-організаційний	Груповий процес; стадійність (ініціація й реалізація)
	Особистісно зорієнтована модель (individually-oriented model)	Суб'єктивний, характер структурно-організаційних змін	Суб'єктивне сприйняття змін (обізнаність з їх доцільністю, бачення можливих варіантів змін, усвідомлення сутності)
Комплексні (both internal and external)	Авторитетна модель (authoritative/ participative model)	Керованість управління	Зміни позиції суб'єктів управління, керованість у прийнятті рішень, взаємодія учасників

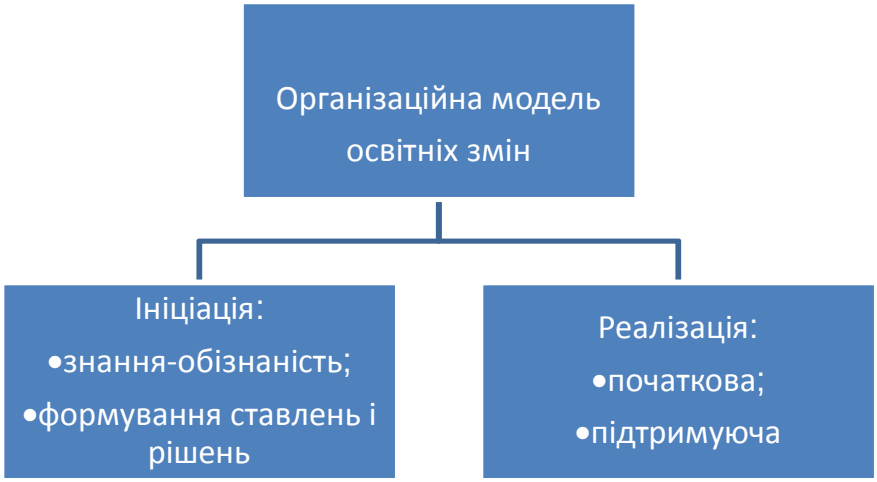
Структуру організаційної моделі подано на схемі 1. Її лінійність виступає суттєвою перешкодою на шляху ефективного запровадження інновацій, свідченням чого є невідповідність між кількістю введених і реалізованих інновацій у межах освітніх організацій.

Особистісно зорієнтована (individually-oriented) модель ілюструє суб'єктивний, груповий та організаційний контекст змін з позицій окремих осіб (Г. Залтман). Основне джерело змін, на думку авторів моделі, знаходиться у суб'єктивному сприйнятті змін через обізнаність з їх доцільністю, бачення можливих варіантів змін, усвідомлення сутності, що в кінцевому підсумку забезпечує прийняття змін. Основним недоліком

моделі є її недосконалість на етапі реалізації: вона характеризує процес вибору змін, залишаючи поза увагою специфіку початкового й стабільного використання нововведень, а з тим і їх результати. Крім того, лінійність особистісно зорієнтованої моделі обмежує масштабність змін у поясненні їх природи, оскільки одні й ті самі зміни можуть відбуватися у той самий час в іншому місці.

Схема 1

Структура організаційної моделі освітніх змін



Авторитетна модель (authoritative/participative model) розкриває сутнісні характеристики і механізми освітніх змін з позицій управління. Так, рішення можуть ухвалюватися керівниками й управлінцями як у межах організації (учителі, директори шкіл), так і поза ними (адміністративний апарат Міністерства освіти). Слід зазначити, що зміни в умовах авторитетної моделі є керованими і відрізняються «participative» – забарвленням.

Зарубіжна теорія освітніх змін установлює основні виміри управління змінами в умовах авторитетної моделі. Як показано на схемі 2, інноваційне управління (Authority Innovative Decision) ілюструє вертикальну схему прийняття рішень, а колективний підхід до прийняття рішень (Collective Decision Making) – різновекторну.

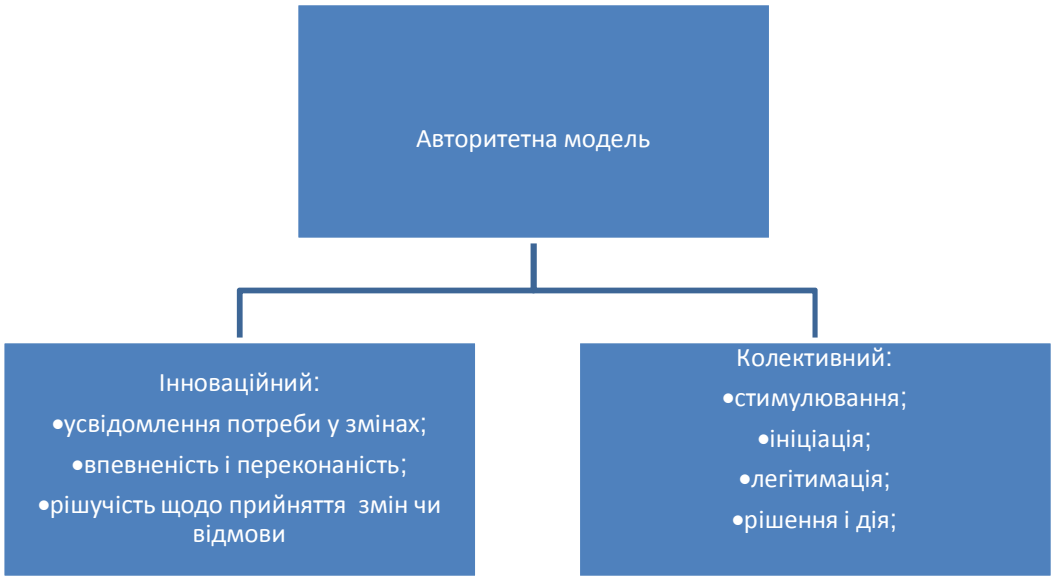
Загальна імплікація представлених моделей є доцільною для усвідомлення необхідності освітніх змін, формування потреби у змінах, доступності й ефективності процесу фактичного прийняття рішень.

Межі зовнішніх освітніх трансформацій дозволяють виділити моделі імпозиції (обкладання) (Imposition), переконання (Conviction), участі і взаємодії (Participation) [14]. Реалізація змін у межах цих моделей

залежить від таких складових стратегії змін, як доцільність, конкретність, складність, якість і практичність матеріалів або продуктів змін.

Схема 2

Виміри управління освітніми змінами (авторитетна модель)



Інші моделі, представлені в зарубіжній теорії освітніх змін, розвивають ідеї ініціації або реалізації різноманітних освітніх змін. Як правило, вони інтерпретують організаційну модель у контексті систематизації внутрішніх характеристик інноваційних проектів. Так, модель, авторами якої є Р. Хевлок і А. Хаберман (R. Havelock & A. Huberman), розкриває інноваційні механізми реалізації змін, залишаючи поза увагою процес ініціації [8]. У межах моделі розкрито структуру інноваційних програм через аналіз її основних компонентів (інфраструктура (Infrastructure), управління/керівництво (Authority), узгодженість (Consensus), ресурси (Resources)).

Як бачимо, інновації покладено в основу більшості проаналізованих моделей освітніх змін. Проте стратегії освітніх змін в умовах нелінійності не узгоджуються з уніфікацією або обранням єдиної моделі в межах представлених концепцій і потребують усвідомлення суті ймовірних варіантів змін, що забезпечують їх ефективність.

Уважаємо, що оптимальним підходом для характеристики основних механізмів освітніх змін є виявлення й аналіз їх типів, організаційної структури, спрямування, сутнісних характеристик відповідно до внутрішніх або зовнішніх чинників.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Освітні зміни відбуваються на рівні суб'єктів змін, окремих груп, організацій, систем і мають складну ієрархічну вкладену адміністративну структуру. Так, окремі суб'єкти утворюють групи, групи є компонентами організацій (класи, школи, округи); вони, у свою чергу, є елементами більш складних організацій (регіональні, національні освітні системи). Така складна організаційна структура передбачає уточнення сутнісних характеристик її складових компонентів.

Ключовими ознаками поняття «група» є об'єднання суб'єктів на основі єдності характеристик або відносин та їх множинності. Організації – це структурна одиниця цілого, спроможна виконувати певні функції. Життєдіяльність організації визначають структурні одиниці (органи), які можуть виконувати конкретні функції в межах скоординованих єдиних завдань. Прихильники ідеї підтримуючої організаційної структури змін (Т. Персонс) зауважують, що стабільність є визначальною характеристикою структури і забезпечує її рівновагу. Проте стабільність залежить від неперервних процесів змін, які нейтралізують внутрішні і зовнішні джерела змінності. Отже, організаційні (в межах організацій) зміни є основою стабільності організації.

Аналіз праць П. Вецлевіка (P. Watzlawick), Дж. Вікленда (J. Weakland), Л. Кубана (L. Cuban), Р. Фіша (R. Fisch) дозволяє виділити типи організаційних змін: етапні і фундаментальні (табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація організаційних змін
(П. Вецлевік, Дж. Векленд, Л. Кубен, Р. Фіш)

Тип організаційних змін	Спрямованість і характер змін	Зміст етапних змін
Етапні зміни (функціональні)	Розвиток існуючої організаційної структури, корекція політики і діяльності організації з метою підтримки її стабільності, нейтралізації джерела змінності, збереження структури й основних цілей. Уведення нових функцій за незмінності більшості	Збагачення курикулуму, введення нових форм контролю, запровадження нових видів навчальної діяльності та ін.
Фундаментальні зміни (структурні)	Введення нових структурних одиниць, трансформація структури й основних функцій організації	Інклюзивна школа, кібер-школа, вальдорфська школа, навчання за системою С. Френе тощо

Як бачимо, етапні зміни полягають у змінах функціонування існуючих органів і збереженні організаційної структури; фундаментальні – кардинально змінюють структуру і характер діяльності організації. Фундаментальні зміни є трансформацією базових принципів, норм, законів, що є основою системи, незалежно від існуючих зразків та ідей, що понують.

Характер етапних і фундаментальних змін визначають соціальні інститути, які є спеціально створеними суспільними організаціями, які мають чітко сформовані напрями діяльності, керівні ідеї, уповноваження, норми, організації, структури, що регулюють процеси соціальної взаємодії у первинних сферах життєдіяльності людини [15, 285]. Основними сферами соціальної взаємодії виступають родина, освіта, економіка, політика, культура. Наприклад, професійна освіта унормовується й фінансується політичними інститутами, здійснюється в освітніх установах, спрямована на підготовку особистості до діяльності в економічних інститутах. Сфера диверсифікації урегульовує диференційований розподіл позицій і ресурсів у межах соціуму [5, 410]. Інститути встановлюють та складають у єдності порядок суспільного буття і структуру суспільства. Вони формують норми, ідеї, звички, тому цілі і методи їх діяльності спрямовані на відповідність установленим (існуючим) нормам, збереження соціальної структури. Саме тому інститути визначають характер функціональних і структурних змін інших організацій. Проте самі інститути, як й інші організації, зазнають змін з метою протистояння внутрішнім і зовнішнім чинниками і збереження стабільності. Зрозуміло, що суспільство в цілому (як сукупність соціальних інститутів) у прагненні зберегти соціальну стабільність теж зазнає змін.

Зауважимо, що встановлені інституційні норми є визначальними протягом тривалого часу, але не є постійними. Тому виникає потреба у розширенні меж інституційних освітніх змін та їх узгодженості.

Основні етапи процесу інституційних освітніх змін подано у табл. 3 [15, 289].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таблиця 3

Основні етапи процесу інституційних змін

Назва етапу	Характеристика етапу
Етап неузгодженості	Потреба у відповідності внутрішнім або зовнішнім змінам інших соціальних інститутів
Етап протесту	Прагнення зміни норм, порядку діяльності інституту відповідно до вимог окремих суб'єктів або груп. Інститут змінює характер функціонування
Етап формування альтернатив	Поява інноваційних ідей, розробка інноваційних механізмів, формування прогресивних стратегій
Етап підприємництва	Модифікація інноваційних ідей відповідно до суспільних й інституційних вимог, послаблення усталених інституційних норм і механізмів
Етап суттєвих інновацій	Визнання суттєвих інновацій серед нововведень, які розроблені і модифіковані
Процес суспільного будівництва і узгодженості	Систематизація прогресивних інновацій, визначення їх ефективності і необхідності впровадження
Інституціоналізація	Впровадження інновацій, використання їх у подальших розробках і формуванні нових моделей, трансформація в усталені зразки
Реорганізація	Структурна адаптація інших інститутів до нових усталених зразків або використання таких зразків за умов незмінної структури, зникнення окремих інститутів, неадаптованих до змін

Отже, соціальні інститути визначають як структурні, так і фундаментальні зміни конкретних організацій, які в результаті цих змін або оновлюють свою структуру, або зникають. У межах цих процесів можуть виникати нові організації, функціонування яких оновлює систему самих соціальних інститутів.

Таким чином, фундаментальні освітні зміни приводять до адаптації існуючої організації до нових ідей і норм, поширюються на інші організації. Фундаментальні зміни головним чином ініціюються на інституційному рівні і є базовими для нього. Вони відповідають вимогам і потребам головних соціальних інститутів, які разом із сукупністю інших формують соціальну систему.

Як бачимо, класична теорія структурних змін поступається у сучасних умовах теорії фундаментальних змін. Реформи перестають гарантувати стабільність існуючих організаційних структур і соціальних систем, в умовах нестабільності основним механізмом, що забезпечує ефективність освітніх змін, стають програми.

Дослідження нових концепцій теорії освітніх змін свідчить про посилення тенденції до реструктуризації змін. Так, здійснений вище аналіз існуючих моделей освітніх змін та їх механізмів здійснено в контексті концепції інституційних змін (Institutional Change Theory), згідно з якою обґрунтовано необхідність зміни організаційної культури школи в межах оновлення організаційної культури суспільства. При цьому соціальні інститути мають визначати характер організаційних змін і забезпечувати соціальну рівновагу суспільства. Проте А. Зукерман та Л. Хаерт (A. Zuckerman & L. Huerta)на прикладі діяльності чартерних шкіл довели неспроможність ідеї status quo в інституційних змінах унаслідок обмежувальної і регламентуючої дії соціальних інститутів [10, 416].

Концепція вільного ринку (Free Market Theory) пояснює залежність освітніх змін від конкуренції на ринку освітніх послуг [12]. Проте крах ідеї вільного ринку полягає у небажаності фундаментальної зміни ефективної в економічному та інших. аспектах системи через її прибутковість, а разом з тим – у регламентованості й заангажованості освітніх змін з боку самих організацій [6]. Недосконалість концепції доведено на підставі аналізу ідеї шкільного вибору (П. Девіс (P. Davies), М. Еднет (N. Adnett), К. Лубенські (Kr. Lubienski)) .

Найпрогресивнішою, на наш погляд, є концепція круглого столу (Roundtable Theory (RT)) – теорія колективного управління освітніми змінами. Ключовим принципом колективного управління є розподіл повноважень і введення посередників у процес прийняття рішень, що призводить до високої результативності, прозорості, відкритості й ефективності процесу (С. Гебріел (S. Gabriele)). Відповідно до RT-теорії С. Гебріел розробив «Управлінські інструкції « (Leader's Guide), в яких викладено ідеальну практику RT-моделі, яка може бути використана фрагментарно, творчо або репродуктивно в процесі змін. Позитивними здобутками RT-моделі є її фундаментальність, зміни характеру управління, спрямування на самомодернізацію, які уможливлюють одночасні структурні зміни шкільної організації і збагачення теорії і практики шкільних реформ [7].

Висновки. Аналіз теоретичних концепцій сучасної зарубіжної теорії освітніх змін свідчить про те, що основоположними принципами її еволюції є нелінійність і відкритість, інноваційність, інтердисциплінарність,

поліконцептуальність, фундаментальність. Теорія освітніх змін у процесі еволюції забезпечує виявлення ефективних, фундаментальних, цілісних, тривалих, сприятливих, оптимальних умов, які забезпечують ці зміни. Основні тенденції до подальшого розвитку теорії освітніх змін визначають умови нестабільного суспільства й інноваційного розвитку. По-перше, нелінійність зумовлює збагачення теорії змін засобами врахування соціальних чинників освітніх змін і непередбаченості цих процесів. По-друге, інноваційність сучасних соціальних й освітніх трансформацій передбачає розширення предметного поля теорії ідеями програмних освітніх змін, механізмами ініціалізації й реалізації змін, удосконаленням організаційної й особистіснозорієнтованої моделей. Уважаємо, що окреслені тенденції розвитку зарубіжної теорії освітніх змін мають бути враховані у стратегічних дослідженнях українських авторів, що сприятиме оптимізації трансформаційних процесів вітчизняної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abdalla Uba Adamu. Educational Reforms in Nigeria [Електронний ресурс] / Abdalla Uba Adamu. – Режим доступу : http:// kanoonline.com.

2. Brummelhuis, A.C.A. ten Models of Educational Change: The Introduction of Computers in Dutch Secondary Education [Електронний ресурс] / A.C.A. ten Brummelhuis. – P. 11. – Режим доступу : http://cableeducational.com.

3. Bueker C. Teachers' reports of the effects of a whole-school literacy reform model on teacher turnover. Elementary School Journal, 2005. – № 105 (4). – P. 395–416. – Режим доступу : http://search.ebscohost.com.ezproxy.apollolibrary.com.

4. Cuban L. Curriculum Stability and Change. Research on Curriculum [Електронний ресурс] / L. Cuban. – New York : Macmillan, 1992. – Chap. 8. – Режим доступу : http://www. audio.edtechlive.com.

5. Eisenstadt S. M. Social Institutions: The Concept. [Електронний ресурс] / S. M. Eisenstadt // In International encyclopaedia of the Social Sciences / [ed. David L. Sills]. – New York : Macmillan, 1972. – P. 410. – Режим доступу : http://www. onlinelibrary.wiley.com.

6. Eyal O. Degeneracy, resilience and free markets in educational innovation [Електронний ресурс] / O. Eyal // Systems Research & Behavioral Science. – 2009. – № 26 (4). –P. 487–491. –– Режим доступу : http://search.ebscohost.com.ezproxy.apollolibrary.com.

7. Gabriele S. F. The «roundtable» for school learning and planning groups: Planting a seed for systemic renewal [Електронний ресурс] / S. F. Gabriele. – 2002. – Режим доступу : http://www. wetwachwelearn.org.

8. Havelock R. G. Solving Educational Problems: the theory and reality of innovations in developing countries [Електронний ресурс] / R. G. Havelock, A. M. Huberman. – Paris : UNESCO, 1978. – Режим доступу :

http://www. amazon.com.

9. Henk M. Change Theories in Education [Електронний ресурс] / M. Henk. – Режим доступу :

http://www. weteachwelearn.org.

10. Huerta L. An institutional theory analysis of charter schools: Addressing institutional challenges to scale [Електронний ресурс] / L. Huerta, A. Zuckerman // PJE. Peabody Journal of Education, 2009. – № 84 (3). –P. 414–431. – Режим доступу :

http://www. search.ebscohost.com.ezproxy.apollolibrary.com.

11. Jones B. A. Table top theory as a policy framework for gauging the confluence of teaching and private sector interests [Електронний ресурс] / B. A. Jones // Teacher Education Quarterly, 2007. – № 34 (2). – P. 185–204. – Режим доступу :

http://www. teqjournal.org.

12. Marion R. Leadership in education: Organizational theory for the practitioner [Електронний ресурс] / R. Marion – Long Grove, IL: Waveland Press Inc., 2002. – Режим доступу :

http://www. tcpea.org.

13. Paulston R. G. Conflicting Theories of Social and Educational Change: A typological review [Електронний ресурс] / R. G. Paulston. – Pittsburgh, The University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1976. – P. 1. –.- Режим доступу:

http://www. slideshare.net.

14. Ponsioen J. A. Innovation in Education – A conceptual Framework [Електронний ресурс] / J. A. Ponsioen // Educational Innovation in Africa: Policies and Administration. – 1992. – Режим доступу :

http://www. kanoonline.com.

15. Waks L. J. The concept of fundamental educational change [Електронний ресурс] / L. J. Waks. – Режим доступу :

http://www. audio.edlechlive.com.

16. Zaltman G. Dynamic Educational Change [Електронний ресурс] / G. Zaltman, D. Florio, L. A. Sikorski. – New York: The Free Press / Macmillan, 1977. – Режим доступу :

http://www. scolar.lib.vt.edu.

17. Zaltman G. Innovations and Organization [Електронний ресурс] / G. Zaltman, R. Duncan, J. Holbek. – New York : John Wiley, 1973. – Режим доступу :

http://www. innovation.gov.au.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Листопад. Теория образовательных изменений в контексте инновационного развития.

В статье представлен анализ зарубежной теории образовательных изменений в контексте инновационного развития: охарактеризована сущность образовательных изменений, систематизированы существующие модели образовательных изменений, проанализированы основне механизмы оразовательных изменений, у становлень векторы дальнейшего формирования зарубежной теории образовательных изменений в контексте инновационного развития.

***Ключевые слова**: инновационное развитие образования, теория образовательных изменений, модели образовательных изменений, концепция свободного рынка, концепция круглого стола, концепция институционных изменений.*

SUMMARY

O. Lustopad. Educational change theory in innovative development's context.

Tendencies of educational theory's evolution in the innovative development's idea are discussed at this article: educational theory's components, educational theory's models, approaches for educational theory's evolution are analyzed in innovative development's context.

Key words: innovative development, the educational change theory, educational change's models, Free Market Theory, Roundtable Theory, Institutional Change Theory.

УДК 37.013.83 (73:М. Ноулз)

І. М. Литовченко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ЗА М. НОУЛЗОМ

У статті визначено концептуальне підґрунтя андрагогічної моделі М. Ноулза, розкрито сутність Ноулзівських концепцій принципів навчання дорослої людини, андрагогічного процесу, самоспрямованого навчання, навчання за контрактом та навчання протягом життя, що лягли в основу андрагогічної моделі.

***Ключові слова**: андрагогічна модель, М. Ноулз, принципи навчання дорослих, андрагогічний процес, самоспрямоване навчання, навчання за контрактом, навчання протягом життя.*

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі в нашій країні зумовлює необхідність науково-теоретичного осмислення нових реалій і процесів в освіті. Пріоритетною галуззю, що потребує реформування в умовах сучасних цивілізаційних змін, є освіта дорослих. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення передового досвіду та новаторських ідей видатних педагогів світу, одним з яких був відомий американський учений, засновник науки андрагогіки Малколм Ноулз.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти педагогічної спадщини М. Ноулза досліджували як вітчизняні, так і російські науковці, зокрема: Н. М. Бідюк, Л. І. Вавілова, М. Т. Громкова, С. І. Змейов, Ю. І. Калиновський, Н. А. Кочемасова, А. И. Кукуєв, Т. Н. Ломтева, А. М. Мітіна, В. І. Нефьодова, О. І. Огієнко, З. Н. Сафіна, С. О. Сисоєва, А. В. Філатова та ін.

Проте дослідженню проблеми особливостей андрагогічної моделі М. Ноулза не приділялося належної уваги. Це зумовило вибір теми статті, **мета** якої є аналіз педагогічної спадщини М. Ноулза щодо визначення особливостей розробленої ним андрагогічної моделі. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: визначити

концептуальне підґрунтя андрагогічної моделі М. Ноулза, розкрити сутність Ноулзівських концепцій принципів навчання дорослої людини, андрагогічного процесу, самоспрямованого навчання, навчання за контрактом та навчання протягом життя, що лягли в основу андрагогічної моделі.

Виклад основного матеріалу. До 50-х років XX ст. єдиним джерелом розуміння особливостей процесу навчання дорослих людей були наукові дослідження у галузі психології. Проте поряд з з бурхливим розвитком освіти дорослих, що почався у другій половині XX століття у США, виникла нагальна потреба у визначенні характерних ознак, які відрізняють цю галузь від освіти дітей. Відомий американський науковець Р. Бард відзначає, що М. Ноулз «…представив та розповсюдив концепцію андрагогіки, яка, можливо, більше, ніж будь-який інший чинник, змінила роль учня в освіті дорослих … Андрагогіка високо цінує життєвий досвід учня і його потребу у самоспрямованості, мотивує учня до навчання, задовольняючи його освітні потреби, залучає учня до вибору змістового наповнення програми та керування навчальним процесом … Навчання протягом життя, компетентнісне навчання (competency-based learning), самоспрямоване навчання та навчання за контрактом – усе це ідеї, пов’язані з андрагогікою, які Малком втілив у життя і розтлумачив нам» [1].

На підставі аналізу вивчених нами джерел доходимо висновку про те, що андрагогічна модель М. Ноулза базується на обґрунтованих ним положеннях про: принципи навчання дорослого учня, андрагогічний процес навчання дорослої людини, самоспрямоване навчання (self-directed learning), навчання за контрактом (contract learning), навчання як пожиттєвий процес (life-long learning process).

Ноулзівьскі концепції принципів навчання дорослого учня та андрагогічного процесу навчання дорослої людини, за його словами, є «скелетною» основою його андрагогічної моделі [7, 102]. Ураховуючи особливості дорослого як учня, М. Ноулз, обґрунтував такі шість андрагогічних принципів: 1) дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання, і яку користь вони від нього отримають; 2) доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання; 3) дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання; 4) готовність

дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку; 5) дорослі мають практично-орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань; 6) мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками.

Ураховуючи кожне з цих положень, М. Ноулз дає рекомендації щодо організації, проведення та оцінювання навчальної діяльності дорослих людей. Обґрунтовані М. Ноулзом андрагогічні принципи свідчать про усвідомлення ним людини як найвищої цінності, всебічний розвиток якої можливий лише за умови переходу освіти дорослих до гуманістичної особистісно орієнтованої освітньої парадигми.

На основі зазначених андрагогічних принципів М. Ноулз розробив андрагогічний процес навчання, який складається з таких восьми етапів: 1) підготовка учнів до навчання; 2) створення сприятливого навчального клімату; 3) створення механізму для спільного планування навчального процесу; 4) діагностика навчальних потреб; 5) формулювання навчальних цілей; 6) планування навчальної діяльності; 7) здійснення навчальної діяльності; 8) оцінювання навчальної діяльності.

Як бачимо, андрагогічна модель передбачає, що організація навчальної діяльності полягає не у плануванні послідовного викладу змісту навчальної дисципліни (як передбачає педагогічна модель), а у плануванні етапів навчального процесу. «У традиційній освіті викладач …вирішує наперед, які знання чи навички потрібно передати, організовує усю сукупність змісту у логічні блоки, обирає найбільш ефективні засоби передачі цієї інформації (лекції, громадські читання, лабораторні заняття, фільми, аудіозаписи) а потім розроблює план презентації змістових блоків у певній послідовності. …Андрагог…готує наперед ряд процедур для залучення учнів …до процесу» [10, 115] навчання.

Суть запропонованої М. Ноулзом організації навчального процесу полягає у тому, що вона не залежить від змістового наповнення програми і допомагає учневі оволодіти будь-яким необхідним для нього змістом. Важливо зазначити, що студент відіграє активну, провідну роль в організації всіх етапів свого навчання, тобто виступає одним із рівноправних суб'єктів навчального процесу, реалізуючи таким чином своє прагнення до самостійності, саморозвитку, самовизначення.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

За словами М. Ноулза, ще одним з «основоположних елементів, на яких побудована андрагогічна модель», є ідея самоспрямованого навчання [13, 420]. Інтенсивні дослідження та спроби її теоретичного обґрунтування почалися у 60-х роках XX ст. і продовжувалися у подальшому, передусім у працях самого М. Ноулза, Алана Тафа (Allan Tough), Сіріла Хаула (Ciril Houle), Карла Роджерса (Carl Rogers) та ін. Усвідомлення М. Ноулзом нагальної необхідності розвитку вмінь самоспрямованого навчання було зумовлено передусім розширенням контингенту дорослих учнів у вищих навчальних закладах США, зростаючий набір до яких відбувався завдяки зарахуванню студентів віком від 21 року. Вищі навчальні заклади у цей час стали відігравати провідну роль у наданні освітніх послуг для дорослих у Сполучених Штатах [15, 158]. У цей час «університети зіткнулися з проблемою контингенту студентів, нетипових за віком, моделлю відвідування та орієнтацією у навчанні. Зростала кількість студентів дорослого віку, що навчалися не на повний час, організовували свою освітню діяльність навколо обов'язків у сім'ї, громаді і на роботі, а також вступали або поверталися до закладів вищої освіти для досягнення професійних цілей» [15, 256].

Нові умови, за яких для дорослого контингенту студентів спеціально розроблювалися навчальні програми, організовувалися факультативні заняття, центри навчальної літератури та ін., вимагали від студентів дедалі більшої відповідальності за власне навчання. Водночас М. Ноулз бачив, що студенти не готові упоратися з цим завданням. Він відзначав, що більшість людей звикли, щоб їх навчали і не вміють вчитися самі [5, 14]. За таких умов М. Ноулз висунув ідею про необхідність розвитку вмінь самоспрямованого навчання й аргументував її різними факторами. По-перше, згідно з результатами досліджень, люди, які беруть на себе ініціативу у власному навчанні, засвоюють матеріал краще і у більшому обсязі, ніж ті, хто пасивно чекає, доки їх навчать. По-друге, «самоспрямоване навчання більше відповідає природним процесам фізіологічного розвитку» людини [5, 14], оскільки невід'ємним аспектом процесу набуття людиною зрілості є розвиток спроможності брати на себе відповідальність за власне життя [5, 14–15].

Одна найважливішим аргументом на користь самоспрямованого навчання М. Ноулз уважав запобігання «майбутньому шоку», пов'язаному з тим, що «ми вступаємо у дивний новий світ, єдиною стабільною ознакою якого буде швидка зміна» [7, 15].

М. Ноулз характеризує самоспрямоване навчання як «процес, у якому індивідууми, за допомогою або без допомоги інших, беруть на себе відповідальність за діагностування власних навчальних потреб, формулювання навчальних цілей, визначення … навчальних ресурсів, вибір та застосування відповідних стратегій, а також за оцінювання результатів навчання» [7, 18].

Наступною важливою концепцією, на якій ґрунтується андрагогічна модель, ми вважаємо навчання за контрактом (contract learning) або «навчальним планом», чи «навчальною угодою» [13, 38] про здійснення навчання на основі андрагогічних принципів, яку людина укладає сама із собою або, наприклад, з викладачем. Уперше цю ідею М. Ноулз висунув у книзі «Самоспрямоване навчання» у 1975 р. і запропонував використання навчальних контрактів на одному з етапів андрагогічного процесу, а саме на етапі планування навчальної діяльності.

М. Ноулз надавав особливого значення ідеї навчання за контрактом, оскільки воно здатне було розвязати багато проблем. Науковець зазначав: «Без сумніву, єдиним найбільш потужним засобом, який трапився мені за сорок три роки досвіду в освіті дорослих, є навчання за контрактом. Воно вирішило більше проблем, що допікали мені у перші сорок років, ніж будь-який інший винахід. Забезпечуючи можливість індивідуумам (і підгрупам) розробити власні навчальні плани, воно розв’язує проблему, пов’язану з тим, що у більшості груп дорослих люди мають дуже різні біографії, рівень освіти, досвід, інтереси, стимули до навчання та здібності. Воно вирішує проблему необхідності того, щоб учень сприймав мету навчання як особисту. Воно розв’язує проблему виявлення великої різноманітності ресурсів для того, щоб різні учні могли звернутися до різних ресурсів для вивчення того самого матеріалу. Воно вирішує проблему забезпечення кожного учня чіткою структурою для систематизації його або її навчання. І, нарешті, воно розв’язує проблему забезпечення методичної процедури залучення учня до відповідальності за оцінювання результатів навчання» [8, 127–128].

У контракті М. Ноулз пропонував указувати: 1) які знання, вміння і навички, цінності та психологічні установки отримає учень (навчальну мету); 2) яким чином ця мета буде досягнута (навчальні ресурси та стратегії), 3) кінцеві дати її досягнення, 4) які докази буде представлено

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

для підтвердження того, що мету досягнуто, 5) за якими критеріями ці докази буде підтверджено [13, 38]. Примітно, що найважчим М. Ноулз уважав представлення інформації, що міститься в останньому, п'ятому, пункті, і тому давав учням таку пораду: «Не намагайтеся бути занадто науковими. Головне – навчитися зважувати докази, які підтверджують, що ви чогось навчилися, і оцінювати, наскільки переконливими вони є для *вас*» [5, 27]. Отже, незважаючи на те, що у процесі оцінювання крім самого учня беруть участь також викладачі й товариші по навчанню, найважливішим, на думку М. Ноулза, все-таки є самооцінювання.

М. Ноулз високо цінував використання контрактів у навчанні як «справді магічний спосіб допомоги студентам в організації їхнього навчання» [12, 243] і наголошував на тому, що цей метод має численні переваги. Так, він більш повно залучає студентів до навчання, спонукає їх використовувати більшу різноманітність навчальних ресурсів, розвиває в учнів уміння і навички самоспрямованого навчання, дозволяє більш чітко структурувати процес навчання, дає можливість представляти більш переконливі докази результатів навчання, сприяє розвитку самодисципліни у студентів. У цілому використання контрактів підвищує якість навчання, оскільки спонукає студентів брати на себе відповідальність за планування та здійснення процесу їхнього навчання [13, 46].

П'ятою основоположною складовою андрагогічної моделі М. Ноулза є його концепція навчання як пожиттєвого процесу. Науковець указував на те, що, починаючи з 60-х років XX ст., відбувається перехід від швидких до вибухових змін [2, 158]. У 70-х XX ст. роках з'являється новий різновид освіти – навчання протягом життя, зумовлений передусім бурхливим розвитком знань, що привів не лише до зміни видів праці, але й до постійного ускладнення професійної діяльності людей. Виникла нагальна необхідність у постійному професійному навчанні, відбулося переосмислення ролі освіти дорослих у суспільстві. Якщо «раніше дорослі прагнули до освіти з метою задоволення власних інтересів», то тепер навчання протягом життя стало «справою інтересів суспільства» [15, 306].

Уперше М. Ноулз використав термін «навчання протягом життя» (lifelong learning) у книзі «Неформальна освіта дорослих» у 1950 р., де стверджував, що цивілізація – це «перегони, у яких змагаються між собою освіта і загибель» [4, 6]. Пізніше науковець продовжить цю

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

важливу тему освіти як засобу виживання цивілізації і зазначить, що саме навчання протягом життя стане «останньою секретною зброєю проти знищення цивілізації» та «єдиним способом захисту проти застарівання людини» [6, 280].

У майбутньому, на думку М. Ноулза, «не буде такого поняття, як закінчення навчального закладу. Не буде такого поняття, як освіта дорослих. Буде лише освіта протягом життя» [7, 164]. З виходом доповіді ЮНЕСКО під назвою «Вчитися бути» М. Ноулз дістав значну підтримку своїй ідеї про важливість реорганізації освіти навколо концепції навчання протягом життя [14], яка, сподівався він, стане «центральною організуючою концепцією для всієї освіти, можливо, не пізніше, ніж за одне чи два десятиліття» [2, 347]. Описуючи своє бачення майбутнього освіти, М. Ноулз стверджував, що «більше не буде вчителів початкової та середньої школи, а також викладачів для дорослих. Будуть лише фасилітатори та консультанти для учнів, що займаються самоспрямованим навчанням протягом життя» [2, 349]. Відповідно нове завдання освіти, на думку науковця, відтепер полягає у тому, щоб «знаходити нові шляхи поєднання учнів з навчальними ресурсами» [12, 20]. Ідея самоспрямованого навчання протягом життя також відображена у новому, розширеному визначенні андрагогіки, яку М. Ноулз спочатку називав «мистецтвом і наукою допомоги дорослим у навчанні» [11, 38], а потім – «мистецтвом і наукою допомоги людським істотам у навчанні» [2, 344], висловлюючи, таким чином, переконання у тому, що сфера її застосування поширюється на людей будь-якого віку.

Важливою розробкою М. Ноулза є його ідея про навчальні спільноти (learning communities) або системи ресурсів для навчання протягом життя (lifelong learning resource systems), до яких учений відносить не лише організації та освітні заклади, але й будь-які соціальні системи, зокрема сім'ю, спільноту, націю, і які, на його думку, мусять стати новою інституційною формою освіти [9, 171].

М. Ноулз виокремлював чотири етапи створення систем ресурсів для навчання протягом життя: 1) виявлення всіх наявних у цій спільноті навчальних ресурсів, включаючи ті, що знаходяться у людей, закладах та організаціях, на господарських підприємствах, у засобах масової інформації тощо; 2) створення бази даних на основі цих ресурсів; 3) створення репрезентативного механізму для управління та формування політики; 4) розробка процесу навчання протягом життя [9, 172–173].

Зазначимо, що розуміння М. Ноулзом навчання як пожиттєвого процесу зумовило усвідомлення ним необхідності універсального застосування андрагогічної моделі для навчання у будь-якому віці, не обмежуючись лише освітою дорослих. Він відзначав: «Можливо, андрагогіка, …поширивши своє застосування на сферу освіти протягом життя, …стане об'єднуючою концепцією для всієї освіти» [8, 51], і це здійсниться завдяки створенню систем ресурсів для навчання протягом життя.

Висновки. Аналіз педагогічної спадщини М. Ноулза дозволив зробити висновки про те, що:

– підґрунтям для розробленої вченим андрагогічної моделі є його концепції принципів навчання дорослої людини, андрагогічного процесу, самоспрямованого навчання, навчання за контрактом та навчання протягом життя;

– ураховуючи особливості дорослого як учня, М. Ноулз, обґрунтував такі шість андрагогічних принципів: 1) дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання і яку користь вони від нього отримають; 2) доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання; 3) дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання; 4) готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку; 5) дорослі мають практично орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань; 6) мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками. В основі андрагогічних принципів навчання лежить усвідомлення М. Ноулзом людини та її потреби у саморозвитку як найвищої цінності;

– етапами андрагогічного процесу, обґрунтованими вченим на основі андрагогічних принципів, є: підготовка учнів до навчання; створення сприятливого навчального клімату; створення механізму для спільного планування навчальної діяльності; діагностика навчальних потреб; формулювання навчальних цілей; планування навчальної діяльності; здійснення навчальної діяльності; оцінювання навчальної діяльності. Студент відіграє активну, провідну роль в організації всіх етапів свого навчання, тобто виступає одним із рівноправних суб'єктів навчального процесу;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– самоспрямоване навчання – це процес, у якому індивідууми беруть на себе відповідальність за діагностування власних навчальних потреб, формулювання навчальних цілей, визначення навчальних ресурсів, вибір та застосування відповідних стратегій, а також за оцінювання результатів навчання. Воно підвищує результативність навчання, відповідає природним процесам фізіологічного розвитку людини, допомагає людині адаптуватися до швидких змін;

– навчання за контрактом – це навчання на основі андрагогічних принципів за індивідуальним навчальним планом, який людина укладає сама із собою або з викладачем. Воно підвищує якість навчання, оскільки спонукає студентів брати на себе відповідальність за планування та здійснення процесу навчання;

– концепція навчання протягом життя, на думку М. Ноулза, мусить стати центральною організуючою концепцією для всієї освіти, а застосування андрагогічної моделі мусить здійснюватися універсально, для навчання у будь-якому віці, не обмежуючись лише освітою дорослих.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. **Перспективи** подальших пошуків у напрямку дослідження зорієнтовані на вивчення впливу андрагогічних ідей М. Ноулза на розвиток сучасної освіти дорослих США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bard R. Foreword. Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning / Bard R. Foreword, M. S. Knowles. – San Francisco, California : Jossey-Bass, 1984. – P. IX-XI.

2. Knowles M. S. Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers / M. S. Knowles. – New York : Association Press, 1950. – XVI, 272 p.

3. Knowles M. S. The adult education movement in the United States / M. S. Knowles. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1962. – XIII, 335 p.

4. Knowles M. S. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy / M. S. Knowles. – New York : Associated Press, 1970. – 384 p.

5. Learning to be; the world of education today and tomorrow / [E. Faure, F. Herrera, A. Kaddoura et al.]. – Paris : UNESCO, 1972. – XXXIX, 313 p.

6. Knowles M. S. The adult learner: A neglected species / M. S. Knowles. – Houston, Texas : Gulf Publishing Company, 1973. – VII, 198p.

7. Knowles M. S. Self-directed learning: A guide for learners and teachers / M. S. Knowles. – New York, Toronto : Cambridge Adult Education Company, 1975. – 135 p.

8. Knowles M. S. A history of the adult education movement in the United States: Includes adult education institutions through 1976 / Malcolm Shepherd Knowles. – [Rev. ed.]. – Malabar, FL : Krieger Publishing, 1977. – XVI, 426 p.

9. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / M. S. Knowles. – Houston, TX : Gulf Publishing, 1978. – IX, 244 p.

10. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.

11. Knowles M. S. Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning / M. S. Knowles. – San Francisco, California : Jossey-Bass, 1984. – XXIV, 444 p.

12. Knowles M. S. Using learning contracts / M. S. Knowles. – San Francisco, California : Jossey-Bass Publishers, 1986. – XVI, 262 p.

13. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / M. S. Knowles. – 4th ed. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.

14. Stubblefield H. W. Adult education in the American experience: From the colonial period to the present / H. W. Stubblefield, P. Keane. – San Francisco : Jossey-Bass, 1994. – XVIII, 397 p.

15. Knowles M. S. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.) / Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. – Burlington, MA : Elsevier, Inc., 2005. – XII, 378 p.

РЕЗЮМЕ

И. М. Литовченко. Особенности андрагогической модели обучения по М. Ноулзу.

В статье определена концептуальная основа андрагогической модели М. Ноулза, раскрыта сущность Ноулзовских концепций принципов обучения взрослого человека, андрагогического процесса, самонаправленного обучения, обучения по контракту и обучения на протяжении жизни, которые легли в основу андрагогической модели.

***Ключевые слова**: андрагогическая модель, М. Ноулз, принципы обучения взрослых, андрагогический процесс, самонаправленное обучение, обучение по контракту, обучение на протяжении жизни.*

SUMMARY

I. Lytovchenko. Features of m. knowles' andragogical model.

The article defines the conceptual base of M. Knowles' andragogical model, reveals the essence of M. Knowles' concepts of adult learning principles, andragogical process, self-directed learning, contract learning and lifelong learning which formed the foundation of the andragogical model.

Key words: andragogical model, M. Knowles, adult learning principles, andragogical process, self-directed learning, contract learning, lifelong learning.

УДК 37.014:330

Л. С. Отрощенко
ДВНЗ «Українська академія
банківської справи НБУ» (м. Суми)

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті досліджено сучасні тенденції розвитку вищої освіти Німеччини, а саме процеси інтернаціоналізації та глобалізації. Розглянуто основні форми й характеристики досліджуваних явищ: навчання німецьких студентів за кордоном, інтернаціоналізація змісту навчання, зростаюча ініціатива з підтримки міжнародних проектів, підвищення можливостей для вивчення іноземних мов.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація, глобалізація, Німеччина, система вищої освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриттям кордонів, виникненням нових ринків, зростанням трудової міграції. Більшість країн світу переходить до ринкової економіки, демократизації й інформатизації суспільства, що утверджує ключову роль освіти у піднесенні економічного та соціального добробуту.

Національні системи освіти вступають в епоху неперервного реформування, головною метою якого є підвищення якості освіти у процесі зближення різних національних освітніх систем. За цих умов стає актуальним дослідження стратегій інтернаціоналізації та глобалізації національних систем вищої освіти.

Важливе теоретичне і практичне значення має досвід Німеччини, яка була і залишається рушієм інтеграційних процесів у Європі і є третьою державою у світі за економічною потужністю та країною з однією з найкращих у світі системою вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що особливості реформування національних систем освіти в контексті глобалізаційних процесів висвітлено у працях зарубіжних (П. Альтбах, М. Ван дер Венде, С. Каннігхем, Дж. Левін, Дж. Найт, Р. Робертсон, С. Увалік-Трумбік) та українських науковців (Н. Авшенюк, М. Борисова, В. Кремень, О. Лисова, В. Луговий, Л. Пуховська, А. Сбруєва). Водночас вивченню інтеграційних процесів у сучасному європросторі присвячено праці В. Байденка, О.І. Бражник, М.В. Ларіонової, О. Матвієнко.

Проблеми вищої освіти Німеччини стали предметом дослідження багатьох українських дослідників: Н. Абашкіної, А. Андрощук, Г. Андрощука, К. Бурми, Т. Вакуленко, Т. Зданюк, Т. Коваль, Т. Козак, А. Корнілової, К. Корсака, А. Кудіна, М. Кузякіної, О. Куліш, Т. Ляшенко, С. Михайлова, С. Павлюк, Л. Сакун, С. Синенько, В. Солошенко, А. Турчина, Н. Удовиченко та інших.

Відомі російські дослідники-компаративісти також досліджують ці проблеми, зокрема: В. Бауер, Ю. Бочарова, Ю. Владимиров , О. Ворожейкіна, А. Джуринський, О. Єгорова, О. Єльцова, Б. Зарицький, Э. Зеєр, Т. Моісєєнко, О. Назарова, Д. Торопов, Т. Фуряєва, Р. Хісамутдінова та ін.

Мета статті – проаналізувати процесів інтернаціоналізації та глобалізації в системі вищої освіти Німеччини як чинники конкурентоспроможності країни на світовому ринку освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. У суспільстві та економіці Німеччини відбуваються процеси, які виникають під впливом відносин з іншими країнами світу. Насамперед це стосується процесів *глобалізації* та *інтернаціоналізації освіти*.

Клаус Хюфнер зазначає, що перехід від державного регулювання до ринкових механізмів не можна розглядати поза процесом інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини, що розпочався у 1999 р. у межах приєднання країни до Болонського процесу, орієнтованого на створення загальноєвропейського простору вищої освіти, а також відповідно до Загальної угоди про торгівлю послугами ВТО (CATS), у якій вища освіта розглядається як послуга, призначена для продажу [3, 97]. Не можна не погодитися з Джесікою Гут, яка відначає, що, все, що відбувається сьогодні в університетському навчанні та викладанні Німеччини, в менеджменті й маркетингу освіти, в основному пов'язано з Болонським процесом або з імпульсами, які він викликав [1, 85]. На нашу думку, дуже корисним є досвід Німеччини, де вже кілька років у 22 вищих навчальних закладах працюють спеціальні консультанти з питань Болонського процесу. Ці фахівці надають поради та спостерігають за змінами. Результати узагальнюються HRK (Конференція ректорів і президентів вищої школи) та доводяться до відома інших вищих навчальних закладів для того, щоб вони також мали змогу отримати корисний досвід.

Щодо глобалізації, то у дисертаційному дослідженні Фаді Мозена знаходимо визначення глобалізації в економічному сенсі як «зростаюче переплетіння економік різних країн у торгових відносинах, процесів виробництва та фінансових трансакцій, а також відносно вільна мобільність факторів виробництва між економічними системами окремих країн» [6, 64].

Крім економіки, впливу глобалізації зазнають й інші сфери суспільного життя Німеччини, зокрема політика, освіта тощо. Так, у політиці посилюють міжнародні зв'язки між країнами. На зміну національним організаціям та інститутам приходять наддержавні системи, а також *зростає роль міжнародних керівних організацій*.

Щодо освіти, то, як зазначає Наукова рада Німеччини (німені Wissenschaftsrat) у своїх рекомендаціях відносно інтернаціоналізації освіти

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

країни, вплив процесів глобалізації простежується в інтернаціоналізації освіти, яка «має два головні прояви: *навчання за кордоном* та *інтернаціоналізація змісту навчання*» [8, 41]. Такої ж думки дотримується Клаус Хюфнер, який зауважував, що «оцінити інтернаціоналізацію вищої освіти можна за двома показниками: за часткою іноземних студентів, які навчаються у Німеччині, а також за часткою німецьких студентів, які навчаються за кордоном» [3, 113]. За даними Федеральної статистичної служби, Німеччина – одна з найулюбленіших країн для навчання. Приблизно 250 000 іноземних студентів навчаються у німецьких вищих навчальних закладах. Це на 70% більше, ніж у 1995 році. Зараз більше ніж кожен десятий студент у Німеччині – іноземець, переважно зі Східної Європи та Китаю. У рейтингу найбільш популярних для навчання країн Німеччина посідає третє місце після США та Великої Британії. Із загальної кількості у 2,73 мільйона студентів світу, що навчаються за кордоном, частка німецьких студентів становить 9,5% [2, 121, 128].

Такий успіх німецька вища школа зробила завдяки спільним зусиллям ВНЗ і політиків країни. Разом з вищими навчальними закладами Німеччини уряд країни кілька років тому розпочав у світі кампанію з метою пропаганди німецьких ВНЗ. Крім того, багатоо університетів і спеціальних вищих шкіл за допомогою держави почали засновувати за кордоном партнерські вищі школи, зокрема у Сінгапурі (Технічний університет Мюнхена (Technische Universität München)), в Каїрі (університети Ульма і Штутгарта (Universität Ulm, Universität Stutgart)) і в Сеулі (Веймарська вища музична школа (Musikhochschule Weimar)). Основну відповідальність за ці зарубіжні ініціативи, як правило, бере на себе Німецька служба академічного обміну (DAAD), яка сприяє обміну студентами й науковцями у всьому світі. DAAD має власні відділення, викладачів або об'єднання колишніх стипендіатів служби у понад сотні країн світу. DAAD також ініціювала заснування відділень при німецьких ВНЗ, де викладання ведеться іноземною мовою (найчастіше англійською) [2, 129].

У межах *інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини* простежуються такі тенденції розвитку вищої освіти країни:

- *орієнтація структури та змісту навчальних планів і програм на міжнародні перспективи*. Так, згідно зі статистичними даними, з 1998 року у німецьких університетах і спеціальних вищих навчальних закладах уведено близько 400 нових спеціальностей міжнародного зразка;

- *зростаюча ініціатива з підтримки міжнародних проектів* з метою обміну досвідом щодо забезпечення якісної освіти у ВНЗ. Як зазначає Клаус Хюфнер, німецькі ВНЗ, особливо FH (спеціальні вищі школи), упровадили низку спільних програм з іншими європейськими ВНЗ, задовольняючи потреби міжнародного співробітництва [3, 113]. Варто зазначити, що Німеччина є активним учасником таких відомих європейських програм зі сприяння освіті протягом життя, як Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet, Carlo-Schmid-Programm та інших;
- *зростаюча мобільність студентів за рахунок навчання та практики за кордоном*. Однак варто зауважити, що навчання за кордоном поки що не користується широкою популярністю серед німецьких студентів. За даними Клауса Хюфнера, у 1999 році за кордоном навчалося близько 45 600 німецьких студентів (близько 2,4% від загальної кількості студентів), з яких понад ніж 40% виїхало у Великобританію і близько 35% – у ближні країни ЄС: Австрію, Францію та Швейцарію [3, 114]. Важливим кроком уряду Німеччини щодо навчання студентів за кордоном є ініціатива BMBF (Федерального міністерства освіти та досліджень), яке має на меті до 2015 року подвоїти кількість студентів, які навчаються та проходять практику за кордоном. У рішенні BMBF зазначено, що кількість програм з обміну студентами між ВНЗ-партнерами має бути збільшена до 5000 щорічно [5, 7]. Як зазначає Анетте Шаван (Anette Schavan), керівник Федерального міністерства освіти та досліджень, «навчання за кордоном сприяє вивченню на власному досвіді Європи у всій її різноманітності та єдності» [4, 31];
- *підвищення можливостей для вивчення іноземних мов*, особливо англійської, яке реалізується не лише під час інтенсивного вивчення іноземних мов у ВНЗ, а також під час проходження практики та навчання за кордоном у рамках обміну між ВНЗ-партнерами та отримання подвійного диплома;
- *впровадження національних рамок кваліфікацій* з урахуванням головних принципів міжнародних рамок кваліфікацій.

Слід зазначити, що 21 квітня 2005 року HRK, BMBF у взаємодії з Конференцією міністрів культури розробили та ухвалили документ «Кваліфікаційні рамки для німецьких дипломів про закінчення вищої освіти», в якому зазначаються такі здобутки їх створення:

1. Більша прозорість, зрозумілість і краща порівнянність спеціальностей, які пропонуються у країні та за її межами, завдяки:

- чіткому роз'ясненню профілів кваліфікацій;
- визначенню початкового та кінцевого пунктів навчання;
- роз'ясненню альтернативних напрямів навчання, співвідношення кваліфікацій між собою та можливостей для розвитку в освітній системі.

2. Покращена інформація для зацікавлених у навчанні та роботодавців.

3. Підтримка оцінювання та акредитації завдяки визначенню пунктів рекомендацій.

4. Полегшення розробки навчальних планів і програм.

5. Покращана порівнянність кваліфікацій у європейському та міжнародному контекстах [7, 3].

Зазначений документ розроблено для закладів вищої освіти, він визначає загальні знання, здібності, компетентності та деякі формальні аспекти, які необхідні для кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та доктора наук.

Висновки. Вивчення німецького досвіду інтернаціоналізації та глобалізації освіти утверджує в думці, що протягом останніх десятиліть розвиток вищої освіти у країні стає об'єктом і предметом державної політики, спрямованої на розв'язання конкретних внутрішніх політичних, соціальних і фінансових проблем.

Отже, вивчення досвіду реформування вищої освіти Німеччини в умовах глобалізації та інтернаціоналізації соціальних процесів у Європі та світі, створення загальноєвропейського освітнього простору позитивно вплине на реформування освітньої системи в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гут Д. Болонський процес: вплив реформи вищої освіти на структуру та організацію докторантури Німеччини / Д. Гут // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 85–94.

2. Факти про Німеччину. – Франкфурт-на-Майні : Societas-Verlag, 2008. – 192 с.

3. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97–117.

4. Bildung für Europa // Impuls. –2007. – № 1 (April). – S. 30–31.

5. Internationale Kompetenzen systematisch verankern. Aktuelle Entwicklungen in der Bildungspolitik. – Marktchancen sichern – personal international qualifizieren. – Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 2008. – S. 6–7.

6. Mohsen F. Internetbasierte Lehr- / Lernmethoden für die wirtschaftswissenschaftliche Hochschulausbildung. Konzeption und prototypische

Implementierung am Beispiel eines Planspiels : Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen / F. Mohsen. – Göttingen, 2002. – 238 s.

7. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 21.04.2005. –14 s.

8. Wissenschaftsrat: Internationalisierung. – Bonn, 1992. – S. 41–57.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Отрощенко. Интернационализация и глобализация высшего образования Германии.

В статье исследованы современные тенденции развития высшего образования Германии,а именно процессы интернационализации и глобализации. Рассматрены основные формы и характеристики исследуемых явлений: обучение немецких студентов за рубежом, интернационализация содержания обучения, возрастающая инициатива по поддержке международных проектов, повышение возможностей для изучения иностранных языков.

***Ключевые слова**: интернационализация, глобализация, Германия, система высшего образования.*

SUMMARY

L. Otroschenko. Internationalization and globalization of the German higher education.

In the paper modern trends of the German higher education system development – internationalization and globalization processes are investigated. The author considers main forms and characteristics of investigated phenomena, and namely: German students' studying abroad, internationalization of education contest, growing initiative on international projects support, opportunities growth foe the foreign languages study.

Key words: internationalization, globalization, Germany, higher education system.

УДК 371.4(75)

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

ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглянуто поняття «педагогічна технологія», його визначення і тлумачення американськими та вітчизняними дослідниками. З'ясовано сутність технологічного підходу до інноваційного навчання.

***Ключові слова**: технологія, педагогічна технологія, інноваційне навчання, модель педагогічної діяльності, освітні процеси.*

Постановка проблеми. Орієнтація освіти на розвиток особистісного потенціалу учня і студента змусили середню та вищу школи перейти на інноваційний етап їх функціонування. При цьому процес навчання має бути підпорядкованим основній меті освіти, спільній для української,

європейської та американської школи, а саме: створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації особистості впродовж життя.

Педагогіка – це не тільки наука і не тільки мистецтво. Це передусім прикладна дисципліна, так само, як усі прикладні дисципліни, вона не може бути не технологічною.

Сучасна педагогічна наука і практика, з одного боку, потребують збагачення інноваційними ідеями, концепціями і технологіями, тому що сучасне суспільство складне й непередбачуване і вимагає нових підходів і способів формування тих, хто навчається, а з другого – наша освіта має недостатній масив освоєних ідей і концепцій педагогічної діяльності, які розроблені, апробовані і впроваджені в зарубіжній педагогіці, зокрема у США. У зв'язку з цим і виникає проблема вивчення, осмислення і впровадження концепцій і технологій інноваційної освіти, які на сьогодні активно розробляються та застосовується в освіті США.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодення актуалізує проблему входження України у світовий освітній простір. Передумовою успіху цього є глибоке розуміння педагогами тенденції розвитку освіти, нових освітніх парадигм і моделей здобуття знань. Один із напрямів еволюції сучасної шкільної освіти пов'язаний з використанням інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують високу якість навчання і виховання учнів. Термін «педагогічна технологія» з'явився ще у 30-ті роки минулого століття у США, коли були створені перші програми аудіовізуального навчання. За 70 років поняття трансформувалося, проте єдиного визначення педагогічних (освітніх) технологій на сьогодні не існує. Можна лише говорити про певні тенденції наближення різних наукових шкіл до єдиної думки. У багатьох країнах створено потужні наукові центри, які розробляють і впроваджують продуктивні технології навчання і виховання (наприклад, Інститут педагогічної технології у США, Національна рада з педагогічної технології в Англії, лабораторії педагогічних технологій в інститутах АПН України (м. Київ), інститутах післядипломної освіти в Полтаві, Харкові, Одесі та ін.). Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Своїм походженням вони зобов'язані реалізації педотехнічних ідей, які утверджувалися на початку XX століття, зокрема засновниками прагматичної психології та педагогіки

(І. Джеймс, Д. Дьюї, Р. Торндайк, С. Холл), представниками «індустріальної педагогіки» (Ф. Гільберт, Ф. Тейлор). Науково-технічна революція, яка торкнулася всіх галузей науки, техніки, суспільного життя, освіти, наповнює педагогіку новим змістом.

Сучасні вітчизняні науковці активно досліджують педагогічні технології. Так, В. Беспалько [1, 3] визначає педагогічну технологію як змістовну техніку реалізації навчального процесу. Згідно з дослідженнями Г. Селевка, педагогічна технологія – це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; проектує педагогічні процеси (науковий аспект) [5, 33].

Такі науковці, як Л. Бурков, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Підласий, О. Шпак, вбачають користь використання педагогічної технології в тому, що вчителі можуть конструювати навчально-виховний процес на принципах системності, прогнозувати його розвиток, орієнтувати на досягнення кінцевого результату.

На основі наведених положень, що відображають неоднозначні позиції науковців щодо поняття і змісту педагогічної технології, визначено **мету статті** – узагальнити й порівняти різні визначення поняття «педагогічна технологія», його змісту та сучасного трактування у працях американських і вітчизняних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи та досліджуючи зарубіжні наукові джерела, В. Боголюбов [2, 123–128] визначає, що у трансформації поняття «педагогічна технологія» у західних країнах умовно можна виокремити кілька періодів, пов’язаних насамперед з розвитком аудіовізуального і програмованого навчання у США (табл. 1).

Таблиця 1

Еволюція поняття «педагогічна технологія» в зарубіжній освіті

«technology in education» (40–50-ті роки XX ст.)	technology of education (50–60-ті роки)	educational technology (70-ти роки і дотепер)
«технології в освіті»	«технологія освіти»	«освітні технології»
використання ТНЗ, досягнень інженерної думки у навчальному процесі	опис процесу використання різних засобів (у тому числі технічних) і методів, які забезпечують досягнення попередньо визначеного результату	це система побудови, реалізації й оцінювання процесу навчання, яка враховує особистісні, інструментальні, методологічні засоби його оптимальної організації

Як свідчать дані табл. 1, розвиток ідей технологізації освіти у США і Західній Європі пройшов шлях від ідеї технології як запровадження ТЗН у навчанні до ідеї технології як організації навчання на засадах системного підходу, створення таких дидактичних систем, у яких раціонально поєднуються всі складники забезпечення успішного навчання – технічні і людські ресурси, час, місце навчання тощо.

Якщо сьогодні звернутися до еволюції поняття «педагогічна технологія», то можна виокремити два напрями в педагогіці: один – орієнтується на всі можливості технічних засобів у навчальному процесі, що постійно розширюються (його можна назвати «технологія в освіті» або «технологія в навчанні»); інший – означає технологію побудови самого навчального процесу і називається «технологія навчання» або «педагогічна технологія».

Першою спробою створити технологічний процес навчання з гарантованими результатами стало програмоване навчання, що виникло у 60-х роках XX століття у зв'язку з проникненням ідей кібернетики в педагогіку.

Метою програмованого навчання була оптимізація управління процесом навчання. Програмоване навчання припускає таку організацію навчальної діяльності, за допомогою якої учень чи студент може самостійно здобувати нові знання і вміння. Американський педагог У. Шрамм (W. Schramm) називає програмоване навчання «автоматичним репетитором», «який веде учня шляхом коротких, логічно пов'язаних кроків так, що він майже не робить помилок і дає правильні відповіді, які негайно підкріплюються шляхом повідомлення результату, унаслідок чого учень рухається послідовними наближеннями до правильної відповіді, що є метою навчання». Ось цю ідею повного управління навчальним процесом й успадкувала педагогічна технологія від програмованого навчання [16, 35].

У 1979 році Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала «офіційне» визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегрований процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування розв'язанням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [3, 22].

Згідно з дослідженнями американського автора С. Поля (Saettler Paul), термін «педагогічна технологія» стосується самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення запланованих результатів. У самому педагогічному процесі пов'язані інструментальні та методологічні засоби [15, 98].

Американський дослідник К. Річард (Clark Richard E.) вважає, що завдяки інноваціям у педагогічних технологіях відбувається заохочення студентського навчання, однак сподівання лише на факти впровадження нових засобів навчання, наприклад комп'ютерних, як правило, не виправдовуються, а за допомогою досконалих педагогічних технологій як вивіреної системи навчання можна досягти успіху в освіті учнів та студентів [10, 445].

Американські дослідники А. Коллінс (A. Collins) і Е. Сканлон (E. Scanlon) уже розглядають педагогічну технологію як розділ науки, що з аймається розробкою мети, змісту освітнього процесу, а також проектує діяльність педагога й учнів та забезпечує цю діяльність потужним інструментарієм [9, 10].

Подібну думку щодо визначення поняття «педагогічна технологія» можна зустріти у наукових працях російського дослідника В. Беспалька, який вкладає в це поняття змістовну техніку реалізації навчального процесу, спрямовану на проектування й опис процесу формування особистості учня, для досягнення попередньо спланованого результату навчання [1, 3].

Американські дослідники Б. Джойс (B. оусе), М. Вейл (M. Weil), Е. Калгоун (E. Calhoun) зійшлися на думці про те, що поняття «педагогічна технологія» – це розділ науки, який розробляє цілі, зміст, методи, засоби навчання, розробляє педагогічні процеси, які застосовуються для досягнення намічених результатів. Сьогодні відбувається широке впровадження нових засобів навчання, особливо, комп'ютерних. Однак науковці дійшли висновку про те, що застосування комп'ютерних засобів навчання має бути підпорядкованим меті навчання, а не займати основне місце в навчанні [12, 24].

У наближенні до такого розуміння сучасної педагогічної технології проводять дослідження Л. Бурков, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пєхота, І. Підласий, О. Шпак.

Американські дослідники М. Стефен (M. Stephen) і Р. Троллоп (Trollop R. Stanley) сходяться на думці про те, що педагогічна технологія – це творча наука, яка заснована на колекції різних цікавих досягнень і базується на теоретичних знаннях з різних дисциплін (психології, соціології, філософії, комп'ютерних наук), із додатком експериментальних знань з освітньої практики. Педагогічна технологія націлює на вдосконалення освіти. Вона сприяє навчальному процесу та вдосконаленню освітніх систем, підвищуючи їх ефективність і продуктивність [8, 12].

Американський дослідник Т.Андерсон (Anderson T.) стверджує, що педагогічна технологія використовується для покращання та вдосконалення освіти. Це систематичний багатогранний процес, що створює інструктивну і процесуальну складові навчання, які спрямовані на покращання освітньої діяльності.

Освітня технологія інколи відома під назвою інструкційної технології або навчальної технології. На думку Т. Андерсона (T. Anderson), педагогічна технологія – це стратегії, навідні правила, методи, засоби, які використовуються для того, щоб покращити ефективність освітньої системи, за допомогою розв'язання низки проблем навчання й виховання [7, 24].

Подібну думку про визначення педагогічної технології можна зустріти в американській «Енциклопедії освітніх технологій»: це систематичний, багатогранний процес, що створює інструктивну і процесуальну складові навчання [11, 173].

Відповідно донаукового джерела «Handbook of Human Performance Technology» слово «технологія» означає «прикладну науку», воно походить від грецького «techne», що означає ремесло або мистецтво. Інше слово «technique» такого ж походження теж може використовуватися, коли ми розглядаємо галузь освітньої технології. Сучасна освітня технологія об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси. Доцільність цього об'єднання підтверджується американськими дослідниками Г. Столовік (Harold Stolovich), Е. Кіпс (Erica Keeps), Д. Першінг (James Pershing) [13] і відомим російським дослідником А. В. Хуторським. Згідно з його дослідженнями алгоритмічні процеси застосовуються у випадку відсутності навичок самоорганізації продуктивної діяльності школярів та студентів в отриманні якісного освітнього продукту. Алгоритмічні процеси мають на меті допомогти у поетапній підтримці творчості тим, хто навчаються.

А. В. Хуторської успішно застосував у своїй роботі алгоритмічні процеси для учнів з виконання ними різних видів евристичних діяльностей: дослідження об'єктів, конструювання правил і закономірностей, проведення наочних демонстрацій, постановка цілей, здійснення рефлексії та інших видів творчих робіт. Застосування алгоритмів і правил само по собі не є ознакою продуктивного або репродуктивного навчання, воно визначається специфікою і результатом діяльності, яку задає алгоритм. Опорні технологічні рекомендації – найважливіший засіб організації творчої роботи учнів, орієнтовна основа їх діяльності. Алгоритмізація дій у цьому випадку не заважає, а спонукає до індивідуальної самореалізації учнів. Передані учням репродуктивні способи дій дозволяють їм творити на технологічній основі з гарантованим результатом [6, 182].

Вітчизняний дослідник Г. Селевко, на наш погляд, продуктивно розвиває положення зарубіжних і вітчизняних авторів, відзначаючи те, що педагогічна технологія – це дійсно розділ науки, який займається розробкою мети, змісту, методів навчання; проектує педагогічні процеси (науковий аспект). Крім того, педагогічна технологія – це досконалий опис самого процесу навчання і виховання для досягнення визначених результатів (процесуально-описовий аспект). Педтехнологія – це сам педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект) [5, 33].

Отже, вивчивши американські джерела, можна дійти думки про те, що витоками педагогічної технології стало програмоване навчання, яке веде учня шляхом коротких, логічно пов'язаних кроків, у результаті чого учень рухається послідовними наближеннями до правильної відповіді.

Американських науковців, які займаються розробкою та впровадженням педагогічних технологій, можна поділити на кілька груп:

– А. Коллінс (A. Collins), Е. Сканлон (E. Scanlon), В. Джойс (B. Joyce), М. Вейл (M. Weil), Е. Калгоун (E. Calgoun) сходяться на думці про те, що «педагогічна технологія» – це *розділ науки*, який займається розробкою мети, змісту, розробляє педагогічні процеси, які застосовуються для намічених результатів;

– С. Поль (S. Paul), Т.Андерсон (T. Anderson), К.Річард (K. Richard) розглядають «педагогічну технологію» як системний багатогранний процес, що створює *інструктивну* і *процесуальну* складові навчання, які спрямовані на покращання освітньої діяльності;

– М. Стефен (M. Stephen), Р. Троллоп (R. Trollop) розглядають «педагогічну технологію» як творчу науку, яка базується на колекції різних цікавих досягнень і на теоретичних знаннях з різних дисциплін (психології, соціології, філософії, комп'ютерних наук) і націлює на вдосконалення освіти.

– Г. Столовік (H. Stolovich), Е. Кіпс (E. Keeps), Д. Першінг (J. Pershing) сходяться на думці про те, що алгоритмічна діяльність сьогодні поєднується із пізнавально-творчою діяльністю, отже, сучасна освітня технологія об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси.

У визначенні і розкритті сутності педагогічної технології вітчизняними дослідниками можна виокремити кілька важливих положень, а саме:

– Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. П. Беспалько).

– Педагогічна технологія – це пов'язані в одне ціле методи, форми, засоби, способи, матеріальні ресурси, які забезпечують цілі; технологія – це все, що знаходиться між ціллю та результатами (І. П. Підласий) [4, 13].

– Педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами (Г. К. Селевко).

Висновки. Отже, у дослідженнях американських авторів можна вважати цінним визначення педагогічної технології як системи тісно пов'язаних компонентів, які включають мету, як прогнозований результат діяльності, зміст діяльності, людські і технічні ресурси.

Важливим у поглядах американських дослідників є виявлення *інструктивних* і *процесуальних* складових навчання, які спрямовані на покращання освітньої діяльності, а також необхідність поєднання алгоритмічної та евристичної діяльності педагогів та учнів.

Разом з тим в американській педагогічній літературі не виявлено фундаментальних досліджень освітніх технологій як завершених систем з аналізом досвіду їх упровадження у практику.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На відміну від цього, дослідження вітчизняних авторів відзначаються створенням завершених на методологічному, теоретичному і методичному рівнях педагогічних технологій. Про це свідчать дослідження В. Беспалька, О. Пєхоти, І. Подласого, Г. Селевка, А. Хуторського. За всіх різноманітних поглядах цих авторів їх об'єднують кардинальні положення про педагогічну (освітню) технологію:

а) це складна багатогранна, науково обґрунтована педагогічна система навчання (виховання);

б) її структура, як правило, включає такі елементи: концептуальні основи, важливі елементи змісту навчання (виховання): мотиви, мета, завдання, відбір навчального матеріалу; сам технологічний процес: етапи, методи, форми, засоби навчальної діяльності педагога й учнів; діагностика перебігу й результатів навчального процесу, його корекція та оцінювання; прогнозування на основі досягнутих результатів та виявлених недоліків наступного етапу навчальної діяльності.

У сучасних інноваційних технологіях, які випробовуються вітчизняними і американськими вченими, пріоритетне місце починає займати пізнавально-творча (евристична) діяльність педагога й учнів, що органічно поєднується з алгоритмічними та інструктивними операціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. И. Слагаемые педагогической технологии / В. И. Беспалько – М. : Педагогика, 1989. – С. 3.

2. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123–128.

3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

4. Подласый И. П. Педагогика : учеб. / И. П. Подласый. – М. : Юрайт-Издат, 2009. – 540 с.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 14–33.

6. Хуторской А. В. Эвристическая дидактика / А. В. Хуторской – М. : Изд-во МГУ. – 480 с.

7. Anderson T. (2003): Recent developments and research questions. In Michael G. Moore and William G. Anderson, (eds.) Handbook of Distance Education, Mahwah: Erlbaum, ISBN 0805839240. – Режим доступу :
www.edutechwiki.unige.ch/.../Educational_techn.

8. Alessi Stephen. M. & Trollop, Stanley. R., (2001) Multimedia for Learning (3rd Edition), Pearson Allyn & Bacon, ISBN 0-205-27691-1. – Режим доступу:
www.edutechwiki.unige.ch/en/Essential_reading.

9. Collins A. (1992: 24). Towards a Design Science of Education // E. Scanlon & T. O'Shea (eds.), New Directions in Educational Technology. Berlin: Springer Verlag. – Режим доступу:
www.allancollins.northwestern.edu
10. Clark Richard E. 1983. «Reconsidering Research on Learning from Media.» *Review of Educational Research* 53 (4): P. 445–449. – Режим доступу :
http://www.answers.com/topic/hinder.
11. Encyclopedia of Educational Technology, P. 173. – Режим доступу:
www.answering-ansar.org.
12. Joyce B., Weil M., Calhoun E.: Models of teaching, 6th edition, Allyn & Bacon, 2000. ISBN0205389279. – Режим доступу:
http://edutechwiki.unige.ch/en/Essential_reading
13. Harold Stolovich, Erica Keeps, James Pershing *«Handbook of Human Performance Technology»* 3rd ed, 2006. – Режим доступу: www.amazon.com/Handbook-Human-Perfo.
14. Richey R. The Association for Educational Communications and Technology (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. TechTrends. 52(1) 24-25. – Режим доступу: http://www.ct4me.net/technology_integr.htm
15. Saettler Paul. 1968. *A History of Instructional Technology.* New York : McGraw Hill, P. 98. – Режим доступу:
http://books.google.com.ua
16. Schramm W. How Communication Works. // Process and Effects of Mass Communication. / Ed.: W. Schramm. – Urbana: University of Illinois Press, 1954. P.35. – Режим доступу:
www.info-works.com.ua

РЕЗЮМЕ

Л. М. Сирык. Понятие «педагогическая технология» в американской и отечественной педагогике.

В статье рассмотрено понятие «педагогическая технология», его определение и толкование американскими и отечественными исследователями. Определенасущность технологического подхода к инновационному обучению.

***Ключевые слова**: технология, педагогическая технология, инновационное обучение, модель педагогической деятельности, образовательные процессы.*

SUMMARY

L. Siryk. Conception «pedagogical technology» in american and national pedagogy.

In the article it is considered a conception «pedagogical technology» and its definition and explanation by american and national researchers. It is determined the core of technological approach to innovative studying.

Key words: technology, pedagogical technology, innovative learning, the model of pedagogical activity, educational processes.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ IV. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 37.034:[75:78]

Л. Ф. Ващенко
Кримський університет культури,
мистецтв і туризму

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано культурологічний підхід до визначення сутності поняття «толерантність», подано визначення, що якнайкраще стосується естетичного циклу предметів у школі першого ступеня, розглянуто можливість розвитку цієї якості у молодших школярів під час інтеграції мистецтв на уроках естетичного циклу.

***Ключові слова**: толерантність, інтеграція мистецтв, естетичний цикл предметів, розвиток толерантності у молодших школярів.*

Постановка проблеми. У системі загальнолюдських цінностей толерантність є однією з фундаментальних категорій, що зумовлює гуманізацію ставлення людини до світу, свідоме визнання нею прав і свобод іншого, готовність до діалогу та співпраці в різних ситуаціях взаємодії.

Проблема виховання нового покоління на основі прав людини та її культурних відмінностей є актуальною на сучасному етапі розвиткуосвіти. Початкова школа – це особлива ланка в системі навчання і виховання. Саме на цьому етапі розвитку дитина потребує пізнання себе і навколишнього світу. Навчити основ пізнання, основ добросусідства і сформувати навички ведення діалогу і переговорного процесу – це вимоги сьогодення.

Аналіз законодавчої бази України від положення Конституції до нормативних актів, що регулюють основні напрями розвитку та діяльності системи освіти нашої країни, підтверджує право і певну необхідність конкретних кроків у бік активізації діяльності, спрямованої на розвиток полікультурної освіти, діалогу культури [7].

Говорячи про сучасних школярів, слід зазначити, що це діти, які виросли в досить складний історичний період розвитку України. Період їхн соціального становлення наповнений різнимипроблемами, трагедіями, жорстокістю. Сприйняття ними суперечностей соціокультурного середовища стимулює переконання, що насильство – це норма життя. Діти легко і міцно засвоюють зразки агресивної поведінки, конфліктних відносин, можливо, звідси їх безсердечність, байдужість і черствість. За цих

умов особливого сенсу набуває толерантність педагогів і батьків стосовно дітей, розуміння і прийняття вікових помилок, а також визнання цінності індивідуальних проявів кожної дитини, прагнення знайти найбільш дієві і продумані шляхи впливу на дитину, щоб пробудити в ній емоційну чуйність і співчуття [1].

Проблема виховання толерантних почуттів в учнів лежить на поверхні сучасної освіти. Великий пласт наукових робіт, який присвячений вихованню в дітей толерантності, свідчить про важливість цієї якості особистості, однак насьогодні ще немає чітких рекомендацій або опису педагогічних умов щодо виховання цієї якості у школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню сутності поняття толерантності та її проявів у соціальних і психологічних сферах присвячені праці таких сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, як: Л. Асмолова, К. Бондирева, Г. Вітковська, М. Губогло, Д. Колеков, О. Кульовий, В. Лекторський, А. Погодін, Р. Савельєва, Г. Солдатова, В. Стьопіна, В. А. Тишкова, М. Б. Хомякова, Л. Шайгерова, Е. Беттл, М. Уолснер та ін. Важливість виховання терпимого ставлення до людей, що нас оточують, і навколишнього світу відображена у працях Ш. А. Амонашвілі, В. О. Сухомлинського, Л. М. Толстого, К. Д. Ушинського та ін.

Актуальність проблеми формування толерантності в сучасних умовах нетерпимості та проявів агресії у своїх публікаціях обґрунтовують Е. Аджиєва, Н. Асташова, В. Астраханцева, Т. Бурковська, Г. Вітковська, О. Гуленко, О. Комарова, Н. Маслова, І. Панаріна, В. Ситар та ін

Інструментування педагогічного впливу на учнів в освітньому середовищі під час формування толерантності відображено у працях Е. Аджиєвої, Н. Асташова, Г. Ахбарової, Р. Гаврилової, О. Гриви, Н. Дворнікова, Т. Дудорова, Л. Лупоядової, А. Прядеко, М. Рітівих, В. Симоненко, В. Сітарова, К. Фоппель, І. Якимович та ін [7].

Зв’язок толерантності з моральним розвитком людини підкреслюють і такі вітчизняні дослідники, як А. Г. Асмолов, Р. Р. Валітова, С. М. Шалютін та ін. [4].

Мета статті – здійснити аналіз культурологічного підходу до визначення сутності поняття «толерантність», подати визначення, що найкраще стосується естетичного циклу предметів у школі першого ступеня, розглянути можливість розвитку цієї якості у молодших школярів під час інтеграції мистецтв на уроках естетичного циклу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Як справедливо зауважив Г. Плеханов, перш ніж сперечатися, необхідно спочатку домовитися про терміни. Це важливо і під час аналізу нашої проблеми – проблеми виховання толерантності. При цьому ми аналізуємо не стільки «проблему толерантності», скільки саме поняття «толерантність».

Латинський термін «tolerantia» означав пасивне терпіння, добровільне перенесення страждань, асоціювався з такими поняттями, як «біль», «зло» тощо. У XVI ст. до цього додаються й інші значення: «дозвіл», «стриманість». З XVIст. толерантність трактується і як поступка в питанні про релігійну свободу – дозвіл з боку держави та офіційної церкви відправлення інших релігійних культів.

Віротерпимість є історично першою і домінуючою формою ідеї толерантності. Найважливішим періодом у її становленні як суспільно значущого принципу була епоха Нового часу, коли проблема толерантності розв'язувалася у формі відповіді на два основних питання: які принципи співіснування конкуруючих церков і якими повинні бути відносини світської влади і влади духовної. Осмислення проблеми толерантності як свободи совісті віруючого було характерно як для діячів Реформації (М. Лютер і його послідовники), так і гуманістів, що засудили розпочату Лютером реформу церкви (Т. Мор, Е. Роттердамський). Відстоюючи толерантність як доброчесність і соціальне благо, мислителі різних епох апелювали до моральних аргументів, що містяться у євангельських текстах. Відмова від насильства як від неприйнятного засобу прилучення людини до віри і акцент на щирості переконань, яка можлива лише за умови добровільного вступу до громади віруючих, – ось два аргументи на користь толерантності, які зберігаються і у XVII ст. (Р. Вільямс, Дж. Локк, Б. Спіноза та інші), і у XVIII ст. (П. Бейль, Ф. М. Вольтер, Д. Дідро, Г. Е. Лессінг). Третім аргументом, зумовленим загальною традицією всієї соціальної філософії XVI–XVIII ст., був захист сильної централізованої держави. Звідси неминучість трактування толерантності з точки зору політичного утилітаризму, як засобу уникнення більшого зла – соціальної нестабільності, а також усілякі обмеження сфери дії цього принципу (Дж. Локк, М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо). Особливу роль у теоретичному осмисленні та практичному втіленні принципу толерантності відіграє епоха Просвітництва, яка проголосила свободу совісті та слова. Завдяки

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

просвітителям, особливо французьким, поняття толерантності міцно увійшло в політичний словник [5].

У XIX ст. проблема толерантності дістає розробку в ліберальній філософії і розуміється як вираження зовнішньої і внутрішньої свободи, як здатність до продуманого вибору між альтернативними точками зору і способами поведінки. Важливо відзначити, що терпимість до чужої точки зору не передбачає відмови від її критики або від власних переконань. Вона означає визнання плюралізму. Толерантність особливо необхідна там, де відсутній точний критерій оцінки і докази переваги будь-яких поглядів, принципів чи рішень (чи то питання релігійної віри, моральних переконань, національних традицій тощо) [9].

Толерантність, як важливий елемент культури спілкування, визнається сьогодні необхідною умовою суспільного єднання людей різних вірувань і ключовим моральним принципом громадянського суспільства. Водночас, як показує досвід, абсолютизована толерантність не повинна перетворюватися в потурання злу, зокрема терпимість щодо зазіхань на свободу і моральну гідність людини [3].

Держави-члени Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури проголосили і підписали в Парижі 16 листопада 1995 року Декларацію принципів толерантності. У ній ідеться про те, що толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння великого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусімактивне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини. За жоднихобставин толерантність не може слугувати виправданням зазіхань на ці основні цінності. Толерантність повинні виявляти окремі люди, групи і держави. Толерантність – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Прояв толерантності, що співзвучно повазі прав людини, не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх переконань, або поступки чужим [4].

У найбільш загальному плані толерантність К. Бондирева визначає як здатність індивіда сприймати без агресії думки, відмінні від власних, а

також особливості поведінки та зовнішності інших індивідів. Зрозуміло, що толерантність має (і повинна мати) свої межі. Наприклад, якщо вибудувати піраміду думок, які відрізняються від думки кожної конкретно взятої людини, то до якогось рівня ця людина ставиться до них спокійно, але з певного – вже непримиренно. Толерантність – це домінанта відмови від агресії [2].

Як бачимо, існують різні підходи до визначення сутності поняття «толерантність». Однак, на нашу думку, визначення, дане українським педагогом, композитором Володимиром Максовичем Золотухіним, найбільш повно відображає сутність цього феномену щодо естетичного циклу предметів. Згідно з його визначенням, з одного боку, толерантність є моральним принципом, що регулює діяльність людини, яка формує особливий вид світогляду, а з другого – це практичний інструмент, що дозволяє ефективно розв'язувати суперечності і конфлікти.

До уроків естетичного циклу в загальноосвітній школі, як правило, належать: музика, трудове навчання, образотворче мистецтво. Уроки естетичного циклу справляють великий емоційний вплив на підростаюче покоління.

Суть естетичного виховання полягає в тому, щоб утверджувати добро як прекрасне. Модель системи естетичного виховання школярів засобами мистецтва має дворівневу структуру: середовищну й особистісну. Функції середовищного рівня полягають у визначенні стратегічних цілей естетичного виховання засобами мистецтва.

Головне завдання вчителя під час створенні художньо-естетичного середовища – допомогти учневі розкрити свої здібності, проявити свою обдарованість, знайти власний творчий шлях.

Естетичне середовище, що включає як матеріальну, так і духовну та соціальну складові, дає школяреві можливість навчитися сприймати красу і творити її самому. Занурення у світ мистецтва вже вимагає від учня усвідомлення краси навколишньої дійсності. Соціальне середовище допомагає встановлювати взаємозв'язок мистецтва з життям.

Програма естетичного виховання учнів у загальноосвітніх школах на матеріалі мистецтва реалізується на особистісному рівні. Естетичне виховання ґрунтується на природних можливостях естетичного розвитку людини. Однак ці потенційні можливості перетворюються в реальні

здібності тільки завдяки вихованню. Можна мати бездоганний слух і не чути музику Бетховена, мати гострий зір і не бачити шедевра образотворчого мистецтва або красу рідної природи. Естетичне виховання засобами мистецтва – цілеспрямований процес формування у людини естетичного ставлення до дійсності. Формування в учнів естетичних уявлень, понять і смаків – дуже складне педагогічне завдання. Найпростіші естетичні уявлення та судження формуються вже в початкових класах, проте інтереси молодших школярів продовжують залишатися короткочасними, поверховими і розкиданими. Під час сприйняття картини, наприклад, діти звертають увагу насамперед на зображені на ній події, а емоційне переживання зводиться в основному до прояву задоволення чи невдоволення від сприйняття зображуваного. Увага молодшого школяра нестійка, його втомлюють тривалі заняття, але разом з тим його захоплює сам процес малювання, ліплення, конструювання, творчості, а оцінка естетичних явищ визначається конкретною ситуацією. Дуже важливо збагатити учнів уявленнями про художні засоби передачі настрою людини в образотворчому мистецтві. У зв'язку з важливістю естетичного виховання та розвитку в учнів художніх уявлень, понять і суджень велике значення має робота з осмислення ними того зв'язку, який існує між різними видами мистецтва у відображенні життєвих явищ. Тому на заняттях з предметів естетичного циклу необхідно інтегрувати мистецтва, щоб кожне з них своїми засобами допомагало досягти позитивного результату в розвитку толерантності молодших школярів.

Виховний потенціал мистецтва міститься у самій його суті і пояснюється тим, що емоційний показник усвідомленості, естетичні ідеали особистості – первинні щодо інтелекту у формуванні духовних інтересів і ставлення до світу взагалі.

Образотворча діяльність є однією з найдоступніших форм творчості для учнів, тому ще в дошкільний період діти легко передають свої почуття, переживання через малюнок. Ось чому образотворче мистецтво є унікальним серед інших видів мистецтва щодо виховання у підростаючого покоління толерантних почуттів.

В аспекті радикального поліпшення емоційно-естетичного і духовно-морального виховання визначена проблема диктує такий розподіл акцентів завдань у викладанні образотворчого мистецтва, серед

яких виховні та художньо-розвиваючі були б провідними відповідно до навчальних. Саме рішення художньо-розвиваючих завдань формує рівень художньо-творчої усвідомленості особистості, що і визначає ступінь її залучення до глобальних культурогенних процесів і толерантної поведінки в соціумі. Зміст навчальної програми з образотворчого мистецтва для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів базується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, системності, безперервності, інтеграції, єднання навчання і виховання.

Метою художнього виховання способами образотворчого мистецтва є розвиток у дітей високих естетичних ідеалів на основі особистісно-ціннісного ставлення до реального світу і творів мистецтва, здатності до сприйняття, розуміння художніх образів, формування потреб і здібностей до творчої самореалізації у процесі художнього осмислення світу.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти предмет «Образотворче мистецтво» реалізує змістову лінію візуального мистецтва на основі взаємодії з іншими видами мистецтва – художнього слова, музики, театру, хореографії, кіно, телебачення.

Як відомо, у становленні і вихованні естетичних суджень і смаку вихідним моментом є розвиток в учня естетичного сприйняття оточуючих предметів та явищ дійсності. Ось чому одним з основних факторів естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва є розвиток у них здатності до емоційно-естетичного сприйняття явищ і подій, які зображені в альбомі й спостерігаються у житті, у творах живопису і графіки. Це є необхідною умовою пізнання естетичного в навколишньому світі, формування системи морально-естетичних поглядів на дійсність. Спостерігаючи яскраву зелень трави, дерев, соковиті бутони тюльпанів, троянд, ніжні переливи барв вечірнього неба, похмурі грозові хмари, приголомшена радісним святковим шумом різнобарвної першотравневої колони демонстрантів, дитина хоче виразити свої почуття, свою радість від побаченого і почутого, поспішає розповісти про свої враження іншим і для цього бере кольорові олівці й фарби.

Пережиті школярем радість, насолода від зустрічі з прекрасним, від процесу художньої творчості сприяють вихованню в нього доброти, співпереживання і співчуття оточуючим, зображуваним позитивним героям.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

В. Сухомлинський відзначав величезну роль малювання у природному прагненні дітей висловити свої почуття, ставлення до різних явищ дійсності. Педагог зауважував, що дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось із навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього, як творці, насолоджуються цією красою.

Естетичне виховання школярів засобами образотворчого мистецтва передбачає моральне вдосконалення особистості школяра, є ефективним засобом розумового і загального розвитку особистості дитини, засобом формування її духовного світу, формування в неї толерантних почуттів.

Не менш важливим шкільним предметом, що сприяє вихованню морально-естетичних почуттів і формуванню поглядів, переконань, духовних потреб школярів, є музика. Метою музичного навчання в початковій школі є формування основ музичної культури учнів як важливої і невід'ємної частини їх духовної культури. Ця мета конкретизується в основних завданнях, спрямованих на формування базових освітніх компетентностей і загального естетичного розвитку учнів, толерантних якостей стійкої в навколишньому світі особистості [10].

Можна ще раз звернутися до висловлювань великого українського педагога В. О. Сухомлинського, який говорив, що культура виховного процесу у школі багато в чому визначається тим, наскільки насичене шкільне життя духом музики і, що як гімнастика випрямляє тіло, так музика випрямляє душу людини. Великі виховні можливості музики можуть бути реалізовані, якщо вчитель, звертаючись до почуттів і думок учнів, розвиває їх музичні, творчі здібності, учить розуміти й цінувати твори мистецтва.

У школяра у процесі сприйняття музичних образів виникає почуття співпереживання, до якого він у своєму повсякденному житті не піднімається і не зможе піднятися. Після завершення контакту з музичним твором дитина повертається в зону своїх емоцій, що вже певною мірою стала збагаченою. Ця особливість музики дає можливість дитині духовно заповнювати те, чого бракує їй в неминуче обмеженому простором і часом житті, компенсувати за допомогою уяви задоволення безлічі потреб.

Наше сучасне життя зробило слухання музики доступним для всіх. І як часто разом з цією легкодоступністю відбувається знецінення музики. Сучасні школярі майже не чують справжньої, серйозної музики, яка

зворушувала б їх серця і душі. Тому необхідно приділити цій проблемі більше уваги, а саме побудувати свою діяльність на уроках музики так, щоб діти навчилися чути, могли «побачити» глибину музичного твору і зрозуміти ті почуття, які хотів передати композитор, а через це отримати «заспокоєння» і художню насолоду [8].

Велика роль уроків музики у вихованні толерантних почуттів у молодших школярів, але не менш важливу роль у цьому процесі відіграють і уроки трудового навчання.

Трудове навчання – обов'язкова умова і складова частина навчання, виховання та розвитку учня на початковому ступені загальноосвітньої школи – реалізується засобами різноманітної урочної та позаурочної діяльності учнів. Мета трудового навчання – виховання особистості учнів на основі формування трудової діяльності.

У системі початкового навчання трудова діяльність є одним із найважливіших факторів розвитку дитини (морального, розумового, фізичного, естетичного, екологічного, економічного, правового). Саме в початкових класах закладаються основи соціально активної, толерантної особистості, яка проявляє інтерес до трудової діяльності, самостійності, поваги до людей праці, та виховуються інші цінні якості, що сприяють засвоєнню вимог життя та утвердження в ньому.

Велике значення у формуванні толерантних характерологічних якостей в учнів на уроках трудового навчання має учитель початкових класів. Саме під його керівництвом відбувається здійснення диференційованого підходу до учнів у процесі поетапного формування у них працьовитості та відповідального ставлення до праці з урахуванням їхвікових та індивідуальних особливостей, грамотно підібраних засобів, вирішення виховних завдань на кожному уроці.

Своєрідність трудового виховання молодших школярів визначається їх віковими особливостями, трудовими й етнокультурними традиціями народу, залученням молодших школярів до виконання різноманітних видів трудової діяльності з їх поступовим ускладненням, спонуканням молодших школярів до прояву творчої активності.

Питаннями трудового навчання і виховання учнів займалися такі видатні вчені, як М. Крупська, А. Луначарський, А. Макаренко, С. Рубінштейн. Діти люблять уроки праці більше, ніж інші уроки. Тому

трудове навчання виконує особливу роль. Хоча уроки праці будуються на основі застосування загальних для всіх шкільних предметів дидактичних принципів, їх відрізняє низка особливостей: наприклад, учні займаються не тільки пізнавальною, але і творчою діяльністю; предмети, процеси праці виступають не просто як об'єкти вивчення, але одночасно є і засобом наочності, дидактичним матеріалом, що слугує для активізації роботи учнів, технічними засобами навчання, а також засобами виховання в дітей толерантних почуттів.

Кожен із перерахованих предметів естетичного циклу по-своєму впливає на формування толерантності молодших школярів, але ще більш ефективно це відбувається за їх інтеграції. З метою підтвердження цього положення в одній із шкіл (Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів Красногвардійського району) було проведено експеримент. Учитель початкових класів С. І. Петрусенко на кожному уроці музики використовувала ілюстрації відомих художників для глибшого емоційного впливу творів на внутрішній світ школярів. На уроках образотворчого мистецтва обов'язково звучала музика композиторів-класиків і сучасних композиторів для посилення художнього сприйняття картини. У процесі проведення уроків трудового навчання мова та живопис посилювали бажання школярів творити за законами краси. Саме інтеграція різних видів мистецтва на кожному уроці естетичного циклу дозволила вчителю досягти позитивних результатів у формуванні толерантності у молодших школярів.

Наприклад, урок образотворчого мистецтва на тему «Ознайомлення з народним мистецтвом настінного розпису в Україні». Рослинний і геометричний орнамент у композиції «Красива хата» починався зі створення сприятливого емоційного клімату за допомогою вірша:

Вийшла дівчина із хати,
Вона любить так співати:
«Приходь, брате, з діточками,
В мене хата з квіточками,
Вас я буду пригощати,
Хлібом, сіллю зустрічати».

Під час роботи над композицією звучали українські народні мелодії, дах української хати виконувався у вигляді аплікації із соломки. Через увесь

урок червоною ниткою проходила думка про те, що краса несе добро, світло, радість, щастя.

Дуже яскравим, емоційно насиченим став урок за темою «Силуетна форма в архітектурі. Чарівні куполи соборів». Художнє слово вчителя, чарівна музика А. Веделя і М. Ведмедері наповнювали школярів одухотвореністю, миролюбністю. Вони уявляли себе архітекторами і виконували композиції святих храмів з їхніми спрямованими вгору куполами.

Як і всі попередні уроки, вчитель С. І. Петрусенко починала з чотирирядкового вірша:

Он рвется ввысь, торжественен и строен,
Певучей силой камень окрылен, –
Для Бога он иль не для Бога строен,
Но человеком был воздвигнут он.

Перед початком роботи над композицією учитель розповідала про те, що святий храм – це церква, собор, костел, мечеть. У ньому панують спокій і тиша. Але приходить час – і храм наповнюється чарівними звуками органа і церковного співу. І наповнюються душі та серця людей вірою, надією і любов'ю. Ця музика дарує світу красу, добро, людяність, робить багатшим їх духовний світ. Далі починала звучати музика А. Веделя «Херувімська».

Коли композиції святих храмів були готові, учитель запропонував учням доповнити композицію аплікацією ялинок, щоб жива природа і прикрашала будівлю, і спонукала людей частіше сюди приходити.

Підбиття підсумку уроку завершилося виконанням пісні «Дитяча молитва» Н. Ведмедері:

Пошли нам, Бог наш, маленьким детям
Счастья, здоровья и долголетья.
Чтобы росли мы умны, достойны,
Чисты душою и сердцем вольны.

Планування та проведення таких уроків допомагає вирішувати складні завдання виховання якостей, які є складовими толерантності, таких, як людяність, прощення, терпимість.

Виготовленню малого карбування-сувеніра на уроці трудового навчання передувало звучання пісні Д. Тухманова «День Перемоги» і створення сприятливого емоційного клімату короткою бесідою за

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

фотоілюстрацією «Вічний вогонь». Атмосфера уроку сприяла вихованню почуття гордості за свою Батьківщину, шанобливого ставлення, почуття милосердя, співчуття і вдячності до людей, які відстояли свободу.

Для посилення емоційного стану школярів перед початком виготовлення карбування у вигляді зірки з лавровими гілками вчитель запропонував згадати і виконати пісню А. Філіпенко «Вічний вогонь».

На уроках музики вчителі використовують репродукції картин для посилення сприйняття школярами музичних творів. А ось знайти час для відображення учнями почутого у своїх малюнках або виліпити з пластиліну фігурку казкового персонажа вдається небагатьом. Бажано, щоб цей вид діяльності був присутній якщо не на кожному уроці музики, то досить часто.

Неможливо передати, з якою чуйністю діти ліплять Бодайку (казковий персонаж з опери «Вовк і семеро козенят» М. Коваля) або малюють Попелюшку (після розповіді про картину Томаса Саллі «Попелюшка на кухні біля вогнища» і звучання фрагмента з балету «Попелюшка» П. І. Чайковського), наскільки співпереживають Савояру з бабаком (ознайомлення з репродукцією картини А. Ватто «Савояр з бабаком»), і це почуття потім посилюється під час виконання пісні «Бабак».

Музика тісно пов’язана з життям і, як жоден з інших видів мистецтва, здатна торкатися найтонших струн людської душі.

Аналіз результатів експерименту дозволив побачити суттєві зміни, які відбулися в учнів у когнітивному, поведінковому та емоційному компонентах толерантності: школярі уважніше прислухалися до думки своїх товаришів, спокійніше приймали їх висловлювання, досить коректно аргументували свої судження, проявляючи терпіння і повагу до однокласників. Зменшилася кількість конфліктів з приводу розбіжностей послідовності дій під час виконання колективної роботи, і, навпаки, учні стали більш чуйними до прохань товаришів, намагалися по-доброму, справедливо розв’язувати проблемні ситуації.

Висновки. Таким чином, ми бачимо, наскільки великою є роль уроків естетичного циклу у вихованні в учнів толерантних почуттів. Уроки музики сприяють вихованню морально-естетичних почуттів і формуванню толерантних поглядів, переконань, духовних потреб школярів. Уроки

трудового навчання сприяють формуванню особистісних якостей учнів: працьовитості, почуття власної гідності, естетичного смаку, організованості, волі, наполегливості, терпіння. На уроках образотворчого мистецтва через сприйняття краси засвоюються високі естетичні ідеали, прищеплюються такі толерантні почуття, як доброта, душевна щедрість, любов до людей, чуйність, бажання жити і творити у світі краси за законами краси.

Молодший шкільний вік – найважливіший період формування життєвого ресурсу дитини, етап становлення її соціалізації, освоєння суспільних відносин, збагачення світосприйняття чи особистісних якостей. Громадянськість, патріотизм, людяність, взаємоповага, гуманізм та інші якості закладаються в ранньому віці, і особливе місце тут відводиться вчителю початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання у дітей вміння жити в мирі та злагоді / І. Бех // Освіта України, 1999. – № 33–34. – С. 5–6.

2. Бондырева К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений / К. Бондырева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб.науч.-метод. ст. – 2-е изд., стер., – М. : Изд. МПСИ ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2002. – С. 9–20.

3. Гасанов З. Народное отношение и воспитание культуры межнационального общения / З. Гасанов // Педагогика, 1999. – № 6. – С. 51–55.

4. Грива О. А. Виховання толерантної особистості як соціально-педагогічне завдання / О. А. Грива // Освіта на Луганщині, 2002. – № 1 (16). – С. 90–95.

5. Лебедева Н. М. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1 : Теория и методология / Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 195с.

6. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии, 1997. – № 11. – С. 46–55.

7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебн. для студ. педвузов / А. В. Мудрик ; [под ред. В. А. Сластелина]. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

8. Музика в начальних класах: Методическое пособие для учителя / [Абдулин Э. Б., Бейдер Т. А., Вендрова Т. Е. и др.]; науч. рук. Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1985. – 140 с.

9. Перевертень Г. И. Техническое творчество в начальных классах : кн. для учителя по внекл. работе / Г. И. Перевертень. – М. : Просвещение, 1998. – 186 с.

10. Програми для середньої загальноосвітньої школі. 1–4 класи. – К. : Почат. шк., 2006. – 429 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Ф. Ващенко. Возможности интеграции искусств на уроках эстетического цикла при формировании толерантности у младших школьников.

В статье совершён анализ культурологического подхода к определению сущности понятия «толерантность», дано определение, которое наиболее

соотносится с эстетическим циклом предметов, и рассмотрена возможность развития данного качества у младших школьников при интеграции искусств на уроках эстетического цикла.

***Ключевые слова**: толерантность, интеграция искусств, эстетический цикл предметов, развитие толерантности у младших школьников.*

SUMMARY

L. Vashchenko. The opportunities of arts integration at lesson of aesthetic cycle in the process of forming tolerance in junior pupils.

The article analyses culturological approach to defining the essence of the term «tolerance», a definition, that is best correlated to the aesthetic lessons, is detected and considers the possibility of the development of this quality in junior pupils through arts integration at aesthetic lessons.

Key words: tolerance, arts integration, development of this tolerance in junior pupils.

УДК 53(07)

О. В. Гнатюк
Уманський державний педагогічний університет

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЕНЕРГІЯ» НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ СИСТЕМАТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ КУРСУ ФІЗИКИ У 7 КЛАСІ

У статті розглянуто методичні особливості формування поняття «енергія» на початковому етапі систематичного вивчення курсу фізики у 7 класі. Запрпоновано методику пропедевтичного формування відомостей про енергію за двома варіантами під час вивчення розділу «Починаємо вивчати фізику». Розроблено методичні рекомендації щодо реалізації означених варіантів методичної системи вивчення відомостей про енергію у курсі фізики 7 класу.

***Ключові слова**: формування понять, фізичні поняття, «робота», «сила», «енергія», «матерія», «речовина», «поле», фундаментальні взаємодії.*

Постановка проблеми. Формування фундаментальних природничо-наукових понять (речовина, поле, енергія тощо) здійснюється протягом вивчення всього курсу фізики (7–11 класи). Указані поняття є складними і не можуть бути сформовані і засвоєні учнями у повному обсязі під час певної системи уроків або навіть курсу фізики. Їх формування є метою всіх інших навчальних предметів природничо-наукового циклу.

Аналіз актуальних досліджень. Так, у першому розділі «Починаємо вивчати фізику» відповідно до навчальної програми [7] вводяться початкові уявлення про енергію. Зміст цього поняття повинен розкриватися поступово, із зростанням «понятєвої бази» (за О. І. Бугайовим) [2]. Саме тому неможливо відразу розпочати з означення енергії як загальної міри руху за будь-яких його перетворень з одного виду в інший. Як справедливо

відзначає А. В. Усова, таке означення учні не розуміють і у кращому випадку намагатимуться його вивчити напам'ять [6]. Як доводить наш досвід, цей висновок є актуальним і сьогодні.

Традиційно формування поняття енергії було пов'язано з поняттям механічної роботи. Спочатку учнів знайомлювали з поняттям «механічна робота». Потім з'ясовували, як визначити роботу для певних випадків: а) робота сили тяжіння; б) робота сили пружності; в) на тіло діє одна сила (або випадок, коли рівнодійна не дорівнює нулю). У результаті отримували формули для кінетичної і потенціальної енергій. Учнів переконували в тому, що робота чисельно дорівнює зміні енергії. Після цього вводилося поняття механічної енергії та вивчався закон збереження механічної енергії.

Існує й ще один варіант: спочатку в учнів формують уявлення про енергію як фізичну величину, що характеризує різні форми руху матерії, а потім – роботу, яка дорівнює зміні енергії (у загальному випадку).

Останній спосіб, попри всі можливі його переваги, має досить серйозні методичні труднощі.

Аналіз змісту і структури програми з фізики [7] засвідчує, що в ній реалізовано обидва варіанти. Так, у розділі «Починаємо вивчати фізику» (7 клас) енергію вводять без вивчення відомостей про роботу. Отже, учням необхідно пояснити, що енергія – це фізична велична, яка є загальною мірою різних форм руху матерії. Далі поняття «енергія» не конкретизується і не вивчається глибше. Хоча можливості для такої конкретизації є, наприклад, під час вивчення відомостей про будову речовини у другому розділі (рух і взаємодія молекул, пояснення агрегатних станів речовини з позицій атомно-молекулярного вчення тощо) і третьому розділі про світлові явища. Після тривалого часового проміжку (початок вивчення курсу фізики у 7 класі і передостанній розділ у 8 класі) учні повертаються до вивчення навчального матеріалу про енергію. Тут реалізовано другий варіант: спочатку вводиться поняття «механічна робота», а потім – кінетична і потенціальна енергії (розділ ІІІ «Робота і енергія» (8 клас)) [5].

Мета. Таким чином, існує потреба у розробленні й обґрунтуванні методики вивчення відомостей про енергію за двома варіантами: 1) пропедевтичне введення поняття енергії як міри різних форм руху матерії; 2) введення поняття механічної роботи, а потім енергії, різниця якої чисельно дорівнює роботі.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Отже, існує два підходи до формування поняття енергії: спочатку формують уявлення про механічну роботу через поняття сили, а потім уводять поняття енергії як фізичної величини, яка змінюється під час виконання механічної роботи; відразу після введення поняття сили учням викладають навчальний матеріал про енергію як фізичну величину, що є мірою будь-яких перетворень різних форм руху матерії. Нами було розроблено методику вивчення поняття сили і енергії за обома наведеними способами.

Методика вивчення поняття сили і енергії за варіантом А є такою. Спочатку ознайомлюють учнів з поняттям роботи і від неї переходять до вивчення енергії. Для того щоб пояснити учнями фізичний зміст поняття роботи (механічної роботи або роботи сили), спочатку необхідно пояснити, що таке сила.

Традиційно формування поняття сили розпочинали під час уроків, присвячених масі тіла (О. В. Пьоришкін) [4], коли з'ясовували, що зміна швидкості тіла можлива лише під час взаємодії тіл. Однак уведення поняття маси відповідно до нової програми здійснюватиметься у розділі «Будова речовини». Тому нами обрано таку послідовність формування поняття сили: 1) наводять численні приклади взаємодії тіл, не зосереджуючи уваги учнів на масі тіла. Пояснюють, що існує чотири фундаментальних взаємодії, наводять приклади гравітаційної та електричної взаємодій; 2) спираючись на поняття швидкості, показують, що під час взаємодії тіл їх швидкості змінюються; 3) уводять силу як міру взаємодії тіл; 4) роблять висновок про те, що сила спричиняє зміну швидкості тіла.

Наступний етап – формування на пропедевтичному рівні поняття механічної роботи, яка для окремого випадку визначається як добуток модулів сили і переміщення. Однак формули для розрахунку роботи учням не повідомляють, натомість з'ясовують основні ознаки роботи: наявність прикладеної сили й переміщення – основні ознаки механічної роботи. З цією метою учням пропонують якісні задачі такого змісту: вздовж поверхні столу переміщують вантаж (учням демонструють брусок, який рівномірно пересувають уздовж поверхні столу). Чи буде виконувати роботу сила тяжіння? Або інакше, якщо вантаж лежить нерухомо на підставці, чи буде виконувати роботу сила тяжіння? Для всіх

випадків учнів просять детально пояснити свою відповідь. Після обговорення подібних якісних задач учні разом з учителем приходять до висновку про те, що за відсутності переміщення немає й роботи, якщо ж немає прикладеної сили, то робота теж дорівнює нулю.

Наступний етап – формування поняття енергії, спираючись на поняття роботи сили. Причому енергію визначають як фізичну величину, що характеризує здатність тіла виконувати роботу. Важливо, щоб учні зрозуміли, що йдеться не про виконання роботи тілом, а виконання роботи силою, яка прикладена з боку тіла внаслідок взаємодії. Для цього перед уведенням поняття енергії учням пропонують якісні задачі, наприклад: вантаж піднімає людина. Що необхідно знати (які фізичні величини), щоб визначити роботу, яку виконує людина? Учні, як правило, відповідають, що для цього необхідно знати силу і переміщення. Учитель ставить запитання: яку саме силу? Силу тяжіння чи силу, яку прикладає людина до вантажу? Після обговорення подібних прикладів учні повинні усвідомити, що якщо йдеться про роботу, то мається на увазі робота певної сили (механічна робота), а не робота тіла, вантажу, підйомного крану тощо.

Завершують уведення поняття енергії демонстрацією тіл, які здатні виконати роботу так, як це пропонується у підручнику [1], при цьому зосереджують увагу учнів на тому, що роботу виконує не тіло, а сила, прикладена до тіла.

Тепер розкриємо послідовність формування поняття енергії за варіантом Б. Спочатку вводимо поняття сили за методикою, описаною вище. Після цього, не пояснюючи учням, що таке механічна робота, переходимо до формування поняття енергії.

Учням пояснюють, що тіла можуть мати енергію. Причому в механіці розрізняють два види енергії: кінетичну і потенціальну. Кінетична енергія притаманна всім рухомим тілам. Наводять численні приклади і пропонують учням навести приклади тіл, які мають кінетичну енергію. Після цього аналогічноформують уявлення про потенціальну енергію. Указують, що ознакою того, що тіло має енергію, повинна слугувати взаємодія цього тіла з іншим. Причому взаємодія свідчить про те, що обидва тіла мають потенціальну енергію. Це твердження підкріплюють прикладами і демонстраціями: тіло, підняте над Землею, має потенціальну енергію, так само вода, яка падає з греблі, теж має потенціальну енергію; кулька, яка

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

підвішена на нитці, має відносно поверхні столу потенціальну енергію та ін. Потенціальну енергію може мати тіло, якщо взаємодія відбувається між його частинами: усі пружно деформовані тіла мають потенціальну енергію. Демонструють деформацію стиснутої або розтягнутої пружини. На завершення учням пояснюють, що тіло може одночасно мати і потенціальну, і кінетичну енергії. Шляхом розв'язування якісних задач учнів підводять до висновку про те, що один вид енергії перетворюється в інший (потенціальна енергія переходить в кінетичну і навпаки).

Після того як учні можуть відповісти на питання, що таке потенціальна чи кінетична енергія, наводять приклади тіл, які мають певний вид енергії, переходять до формування поняття механічної роботи. Причому через уведення поняття роботи узагальнюють поняття про енергію. Учням пояснюють, що незалежно від виду енергії, яку має тіло, останнє здатне виконувати механічну роботу. Демонструють такий дослід. Уздовж похилої площини скочується кулька. В основі похилої площини знаходиться брусок. Коли кулька над поверхнею столу (до скочування), вона має потенціальну енергію відносно поверхні столу.

Коли кулька починає скочуватися вздовж жолоба, вона набуває кінетичної енергії, а потенціальна енергія відносно столу зменшується. Обговорюючи результати демонстрації, учні самостійно доходять висновку про те, що під час руху кульки її потенціальна енергія переходить у кінетичну. У момент удару кульки об брусок кінетична енергія максимальна, а потенціальна дорівнює нулю. Отже, кулька в момент удару об брусок має кінетичну енергію (відносно поверхні столу). У результаті взаємодії кульки і бруска останній переміститься на деяку відстань (рис. 1).

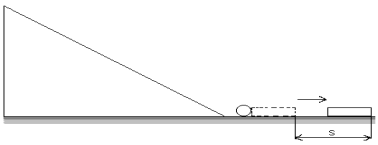


Рис. 1

Учням пояснюють, що на брусок з боку кульки діяла сила (як міра взаємодії цих тіл), під час дії сили брусок перемістився на певну відстань S. Тому кажуть, що сила, яка діяла з боку кульки, виконала роботу з переміщення бруска. Після цього учням указують на основні ознаки механічної роботи і пропонують якісні задачі для закріплення цього навчального матеріалу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Після цього роблять висновок: якщо відбувається взаємодія тіл, то це найчастіше супроводжується перетворенням одного виду енергії в інший. Іншими словами, енергія – це властивість тіла, яка проявляється під час його взаємодії з іншими тілами. Тут нами наведено значну кількість прикладів, щоб учні чітко усвідомили останнє твердження. Після цього учнів підводять до розуміння того, що енергія – загальна кількісна міра руху і перетворень різних форм руху матерії. Пояснюють це учням так. Існують чотири типи фундаментальних взаємодій (про це учням розповідають раніше); усі взаємодії – це не лише взаємодія тіл, які учні спостерігають на демонстраційному столі вчителя; взаємодія може також відбуватися без дотику, наприклад, кулька притягується до Землі, Сонце взаємодіє із Землею і всіма планетами Сонячної системи на величезних відстанях, магніт на відстані притягує металевий брусок, наелектризовані тіла теж взаємодіють на відстані та ін. У всіх подібних взаємодіях відбувається перетворення енергії – механічної, теплової, електромагнітної тощо. Усе, що нас оточує, – це матерія. Невід'ємною властивістю матерії, способом її існування є рух. Учням пояснюють, що надалі під час вивчення фізики вони вивчатимуть різні специфічні форми руху матерії: під час вивчення механіки – переміщення тіл (механічна форма руху матерії), під час вивчення будови речовини – тепловий рух молекул (теплова форма руху матерії), під час вивчення електродинаміки – електромагнітні процеси (форма руху поля) тощо. Для кількісної оцінки всіх видів форм руху матерії, а також їх перетворень існує фізична величина – енергія. Проведені нами опитування засвідчили, що учні складно сприймають таке визначення, тому ми його замінили на тотожне: *енергія – це властивість тіла, яка виявляється при його взаємодії з іншими тілами* (С. У. Гончаренко) [3].

Традиційно поняття «енергія» вводили за схемою «сила–робота–енергія». Серед аргументів на користь цього підходу, крім методичної доцільності і простоти підходу, автори, наприклад, указували на те, що історично термін «робота» було введено у науковий обіг раніше (у 1826 р. французьким ученим Понселе), ніж термін «енергія» (у 1850 р. англійським фізиком Юнгом) [4]. Однак аналіз цих підходів вивчення поняття енергії, здійсненийвище, а також результати контрольних зрізів свідчать про те, що за умови вивчення спочатку поняття енергії, а потім роботи, з'являється можливість більш коректно ввести це поняття з точки зору методології фізичної науки.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Ураховуючи результати здійсненого дослідження та аналізу літературних джерел [4; 6], нами розроблено методику вивчення поняття «енергія» в курсі фізики 7 класу. Нижче наведено основні моменти запонованої методики вивчення поняття «енергія», в яких розкрито її відмінність від традиційної.

Уведенню поняття енергії передувало вивчення відомостей про силу, фізичну величину, що є мірою взаємодії тіл. У процесі формування цього поняття ми дотримувалися послідовності, описаної вище.

Учитель розповідає про дві з чотирьох типів взаємодій – гравітаційну та електромагнітну. Розповідь супроводжується демонстраціями: 1) падіння кульки на поверхню столу; 2) падіння кульки, яка висіла на нитці (нитку перерізали). Учням пояснюють, що Земля і кулька взаємодіють. У першому випадку, коли кулька падає вертикально вниз, її швидкість зростає внаслідок притягання до Землі. Коли кульку підвішено на нитці, вона нерухома відносно Землі, проте все-таки нею притягується.

Щоб у цьому переконатися, достатньо перерізати нитку. На підставі проведених демонстрацій роблять висновок про те, що кулька притягується до Землі. Учням пояснюють, що всі тіла притягуються до Землі. Причому відбувається взаємодія: Землю притягують тіла, і ці самі тіла притягуються Землею. Така сама взаємодія відбувається між усіма небесними тілами: Сонце і всі планети Сонячної системи взаємодіють. Ця взаємодія, яка відбувається і на Землі, і у Всесвіті, називається гравітаційною. Учитель пропонує учням навести власні приклади гравітаційної взаємодії.

Для того щоб переконати учнів у тому, що існують інші види взаємодій, крім гравітаційної, достатньо провести кілька демонстрацій з електризації тіл. На нитці підвішено гільзу з фольги. Звертають увагу учнів на те, що гільза, як і кулька в попередньому досліді, притягується до Землі. До гільзи підносять наелектризовану ебонітову або скляну паличку. Залежно від знака електричного заряду гільзи вона наближається або відхиляється від палички. Коли гільза притягувалася до палички, звертають увагу учнів на те, що вона рухається по дузі вгору (рис. 2).

Оскільки Земля притягує гільзу вертикально вниз, то гільза бере участь не лише у гравітаційній взаємодії. Йдеться про взаємодію іншої природи – електромагнітну. Якщо ебонітову паличку натерти вовняною тканиною, то вона притягуватиме клаптики паперу та інші дрібні тіла.

Учитель пояснює, що тіла після тертя одне об одне можуть притягувати до себе інші дрібні тіла. Тоді кажуть, що ці тіла наелектризовані. Учням демонструють електризацію султанів, притягання і відштовхування наелектризованих гільз, кульок тощо.

Коментуючи ці досліди, учитель повідомляє, що взаємодію між наелектризованими тілами, яку учні спостерігають на уроці, називають електричною. Після цього демонструють магнітну взаємодію: під час наближення постійних магнітів, провідники зі струмом можуть притягуватися або відштовхуватися.

Під час проведення всіх указаних демонстрацій, нами переслідується мета – зацікавити, збудити інтерес в учнів до електромагнітних та гравітаційних явищ. Важливо надати їм чуттєвий досвід, можливість поспостерігати і подумати над побаченим. Під час і після демонстрацій учитель не перевантажує учнів докладними поясненнями щодо спостережуваних дослідів. Нами дотримується головна вимога: уявлення, які виникають в учнів щодо понять гравітаційної та електромагнітної взаємодії, незважаючи на малий обсяг здобутих відомостей, не мають суперечити тим знанням, які їм буде надано у старшій школі.

Водночас, спостерігаючи демонстровані явища, учні набувають важливий досвід, який надалі використовуватиметься нами під час формування наукових понять.

Учням пояснювали, що в результаті взаємодії швидкості змінюються, з цією метою демонструють зіткнення візків однакової маси (на цьому увагу не зосереджують). Візки штовхають назустріч один одному так, щоб вони рухалися з однаковими швидкостями (рис. 3).

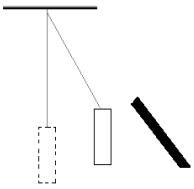


Рис. 2

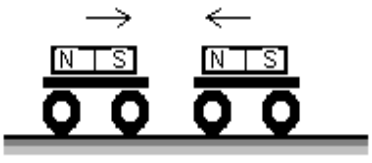


Рис. 3

Після зіткнення візки зупинилися. Отже, швидкість візків зменшилася від певного значення до нуля. Інший варіант цього самого досліду. Перший візок нерухомий, а другий рухається з певною швидкістю. Після зіткнення

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

другий зупиняється, а перший починає рухатися (з такою самою швидкістю, як і перший). Учням пояснюють, що внаслідок взаємодії швидкості обох візків змінилися: у першого зменшилася від певного значення *v* до нуля, а у другого – від нуля до *v.* Після цього наводять означення поняття сили. Адже візки, які і будь-які інші тіла, можуть під час взаємодії більшою чи меншою мірою змінювати свою швидкість. Для того щоб кількісно оцінити взаємодію тіл, використовують «силу». Отже, сила – це фізична величина, яка кількісно визначає взаємодію тіл. Чим інтенсивніше взаємодіють тіла, тим більше змінюються швидкості тіл, тим більша сила діє на кожне із взаємодіючих тіл.

Учням пропонують якісну задачу: кулька скочується вздовж похилої площини чи жолоба. Після скочування кулька вдаряється об брусок, який лежить в основі похилої площини (рис. 1). Дослід повторюють двічі. Удруге збільшують висоту нахилу жолоба. Коли на брусок діяла більша сила: у першому досліді, коли нахил жолоба був менший, чи у другому, коли нахил був більший? Питання ніби має цілком очевидну відповідь. Учні швидко дадуть відповідь, що у другому випадку на брусок діяла більша сила. Учитель ставить додаткові запитання: 1. З боку якого тіла діяла сила? 2. До якого тіла вона була прикладена? 3. Як довести, що саме у другому досліді сила, яка діяла на брусок, була більшою за величиною, ніж у другому?

У процесі обговорення з'ясовують, що під час взаємодії бруска і кульки сил було дві: одна прикладена до бруска, а друга – до кульки. До бруска сила прикладена з боку кульки, до кульки друга сила прикладена з боку бруска. Учитель на дошці, а учні в зошиті роблять відповідні малюнки. Учні з'ясовують, як правильно зобразити і позначити силу, вказати її напрям, точку прикладання. На цьому етапі виконаного достатньо для пропедевтичного ознайомлення з поняттям сили. Учитель повідомляє, що сила вимірюється у ньютонах і записує умовне позначення цієї одиниці вимірювання.

На даному етапі учні сповна готові до пропедевтичного сприйняття поняття «енергія» і «робота». Тепер виникає важливе питання, з чого розпочинати: з роботи чи з енергії.

Проведені нами дослідження дозволили сформулювати робочу гіпотезу: ефективність і науковий рівень формування відомостей про енергію зростуть, якщо спочатку вводити поняття енергії, а потім роботи. Нижче наводимо методику такого підходу.

Формування поняття енергії проводиться у кілька етапів. Спочатку наводять численні приклади тіл, які мають енергію: кінетичну і потенціальну (про це вже йшлося вище). Потім учням пропонують об'єднатися у пари і придумати якнайбільше подібних прикладів. Учитель запрошує кілька пар учнів оголосити результати роботи і навести випадки, за яких тіла мають енергію. Після обговорення і пояснення вчителем відмінностей між потенціальною і кінетичною енергіями демонструють різні тіла і системи тіл: математичний і пружинний маятники, рухомий візок, кулька, що скочується по жолобі, та ін. Учнів просять пояснити, які із спостережуваних тіл мають енергії. Учитель переконується під час обговорення, що учні на пропедевтичному рівні розуміють, коли тіла мають потенціальну і кінетичну енергію. Потім повертаються до досліду з кулькою, що скочується по похилому жолобі і вдаряє брусок. Учитель пояснює, що брусок під дією сили (яка діє з боку кульки) проходить певну відстань. У фізиці прийнято вважати, що сила, яка діяла з боку кульки, виконала роботу з переміщення бруска. Причому виконання роботи можливе лише тому, що кулька мала в момент удару кінетичну енергію (або потенціальну до початку скочування з жолоба). Після цього дають означення енергії як властивості тіла, яка виявляється під час його взаємодії з іншими тілами. Водночас енергія є кількісною мірою руху та взаємодії різних видів матерії. Учням нагадують, що вони вже знайомі з різним видами явищ (механічними, тепловими, електричними та ін.). Усім явищам відповідають чотири фундаментальні взаємодії: гравітаційна, електромагнітна, слабка і сильна (ядерна). Усі вказані взаємодії теж супроводжуються виділенням і поглинанням енергії, тому розрізняють енергію механічну, теплову, ядерну тощо. Однак усі види енергії мають єдиний фізичний зміст – кількісна міра будь-яких рухів і взаємодій різних видів матерії. Таким чином нами проводиться пропедевтичне формування поняття енергії.

Висновки. Отже, вивчення системи понять робота–енергія повинно розпочинатися з поняття «енергія». Це підвищує науковий рівень викладу навчального матеріалу і водночас дозволяє методологічно правильно побудувати розвиток цього поняття в основній і старшій школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божинова Ф. Я. Фізика : 7 клас : підр. / Ф. Я. Божинова, М. М. Кірюхін, О. О. Кірюхіна. – Х. : Ранок, 2007. – 192, [1] с.

2. Бугаев А. И. Методики преподавания физики : теоретические основы / А. И. Бугаев – М. : Просвещение, 1981. – 288, [1] с.

3. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики : посіб.для вчителя / С. У. Гончаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 208, [3] с.

4. Преподавание физики в 6–7 классах средней школы : пособ. для учителей / [А. В. Перышкин, Н. А. Родина, Х. Д. Рошовская и др.] ; под ред. А. В. Перышкина. – К. : Рад. шк., 1982. – 269, [2] с.

5. Терещук С. Вивчення поняття «енергія» за новими навчальними програмами з фізики для 12-річної школи / С. Терещук // Фізика та астрономія в школі. – 2007. – № 1. – С. 28–30.

6. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176, [3] с. – (Труды действительного члена и члена-корреспондента. АПН СССР).

7. Фізика : програми для загальноосв. навч. закладів / [О. І. Ляшенко, О. І. Бугайов, Є. В. Коршак та ін.]. – К. : Перун, 2006. – 80, [1] с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Гнатюк. Методические особенности изучения понятия «энергия» на начальном этапе систематического изучения курса физики в 7 классе.

В статье рассмотрены методические особенности формирования понятия «энергия» на начальном этапе систематического изучения курса физики в 7 классе. Предложена методика формирования пропедевтики сведений об энергии по двум вариантам при изучении раздела «Начинаем изучать физику». Разработаны методические рекомендации относительно реализации отмеченных вариантов методической системы изучения сведений об энергии в курсе физики 7 класса.

***Ключевые понятия**: формирование понятий, физические понятия, «работа», «сила», «энергия», «материя», «вещество», «поле», фундаментальные взаимодействия.*

SUMMARY

O. Hnatiuk. Methodical peculiarities of concept «energy» learning on the primary stage of systematically learning «Physics» in the seventh form.

The methodical peculiarities of concept «energy» on primary stage of systematically learning physics course in the seventh form is considered in article. The proposed method of forming propeadeuticol formation about energy for the two variants while studying course port «We begin to study physics». Methodical recommendation defined variants of methodical system of learning information about energy in course «Physics» is worked out.

Key words: concepts formation, physical concepts, «work», «force», «energy», «substance», «matter», «area», fundamental co-operations.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.041:37.025:371.314.6

Г. І. Іванюк
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Ґрунтуючись на загальнонаукових методологічних засадах діяльності та розвитку освітніх систем у статті розкрито соціально-педагогічні умови проектування варіативних моделей розвитку профільних загальноосвітніх шкіл у сільській місцевості. Доведено, що розробка ефективних моделей профільних шкіл та впровадження їх у практику є поступом до системного розв'язання проблем з розвитку профільної старшої школи в сільській місцевості.

***Ключові слова**: методологічні засади діяльності та розвитку освітніх систем, варіативні моделі розвитку сільських профільних шкіл, соціально-педагогічні умови, профільна школа, соціальне середовище, метод проектування.*

Постановка проблеми. Сьогодні набуває актуальності проблема реалізації цілей освіти у старшій профільній школі. Сільська школа є складовою системи загальної середньої освіти. Методологічні засади діяльності та розвитку освітніх систем є загальнонаукові, однак щодо означеної нами проблеми варто виокремити ті, що найхарактерніше відображають сутність проектування варіативних моделей розвитку сільських профільних шкіл. Діяльність загальноосвітньої середньої школи в сільській місцевості пов'язана із соціально-економічним, демографічним, культурним, природним середовищем. Вона є продуктом цього середовища і водночас впливає на розвиток профільної школи, на формування соціально-педагогічних умов її проектування.

В умовах функціонування сільської школи актуалізується проблема забезпечення умов рівного доступу учнів до якісної освіти, формування готовності до професійного самовизначення і саморозвитку. Стає очевидним, що процес цілеспрямованого системного розв'язання цієї проблеми потребує обґрунтування соціально-педагогічних умов проектування профільних шкіл різних моделей.

Формулювання цілей статті. З'ясування соціально-педагогічних умов проектування профільної школи в сільській місцевості є одним із способів модернізації її змісту, а також практичного впровадження програм профілізації. Профільна сільська школа потребує не лише матеріально-технічної підтримки, а й конкретних методологічних розробок щодо проектування варіативних моделей відповідно до нових стратегічних вимог, що ставдять до освіти особистість та суспільство.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Дослідження проектування варіативних моделей сільських профільних шкіл потребує аналізу й узагальнень роздумів філософів, педагогів-практиків різних епох. З огляду на проблему дослідження цікавими є думки щодо взаємозв'язків соціальних, культурних та педагогічних чинників, їх вплив на педагогічний процес та розвиток особистості.

Аналіз актуальних досліджень. До питання взаємозв'язків функціонування школи із соціальним середовищем, його впливу на розвиток особистості зверталися вчені, мислителі з давніх часів. Платон стверджував, що соціальне середовище є складовою частиною педагогічного (навчально-виховного). Він розглядав соціальні умови «з точки зору реалізації властивої людям індивідуальної природи» [7, 26]. Платон уважав, що структура держави має корелювати зі структурою людської душі. Лише за такої умови, на його думку, держава стане тим середовищем, у якому «внутрішня справедливість душі й зовнішня справедливість суспільного життя збігатимуться й органічно доповнюватимуть одна одну і проявлятимуться більш повно, адекватно» [7, 27].

Л. С. Виготський зауважував, що різні моделі соціального середовища створюють комбінації соціальної природи середовища і соціального досвіду особистості як одного з його складових [3, 55]. Водночас, діяльність педагога та учнів в освітньому процесі є похідною особливістю соціально-культурного середовища. «Ось чому на долю вчителя у процесі виховання також випадає активна роль – ліпити, кроїти, подрібнювати й витинати елементи середовища, поєднувати їх різноманітним чином, щоб вони здійснювали те завдання, що їм потрібно». Отже, виховний процес, як уважав Л. Виготський, стає вже тристороннью активним: активний учень, активний учитель, активне середовище, що утворилося між ними [2, 57]. Навчально-виховне середовище як один із визначальних чинників розвитку особистості дитини позиціонував Я. Корчак. На його думку, педагог має забезпечити умови для активної діяльності дитини як запоруки її саморозвитку [5, 65–70], адже у навчально-виховному процесі дитина відіграє роль, так би мовити, індикатора адекватності середовища цього процесу. У педагогічних поглядах С. Русової чільне місце посідає поняття «осередка соціального життя і соціальних взаємовідносин» [8, 147].

Ідею про визначальну роль соціального чинника у процесі розвитку та становлення особистості розвивав і Г. Ващенко. Головним у розвитку дітей у сільській місцевості він уважав вплив природного середовища. Саме в соціальному та природному середовищі розвивається чуттєва сфера особистості; певні риси характеру, а саме: вдумливість, спостережливість, ґрунтовність – притаманні більшості представників хліборобської праці [1, 37]. На думку Г. Ващенка, характерним для ментальності мешканців села є вірність традиціям, духовність, релігійність, дотримання норм поведінки та звичаїв родинного життя, збереження пам'яті поколінь. Селянське середовище плекає людей для поповнення всіх сфер суспільного життя: армії, науки, культури, соціальної сфери та промислового виробництва.

Дослідження М. Запрудського [3, 156] щодо проектування авторських дидактичних систем теж дають підстави вважати, що соціальні та педагогічні умови є чинниками впливу на проектування освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. За результатами історико-педагогічних розвідок з'ясовано чинники впливу на розвиток сільської школи: соціокультурні, демографічні, економічні, природні, розглянуто вплив народних традицій на діяльність і розвиток сільської школи [4, 89–108]. Звідси – соціальний вимір проектування профільної школи в сільській місцевості.

В. Слободчиков уважає, що «предмет проектування – це створення умов (засобів, механізмів, поступу розвитку освіти, переходу її з одного стану в інший)» [9, 158].

Педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів прийомів навчання і виховання та взаємозв'язків із соціокультурним, природним, інформаційним середовищем загальноосвітнього навчального закладу, що спрямовані на вирішення певних педагогічних завдань допрофільної та профільної підготовки учнів.

З огляду на предмет дослідження, за результатами теоретичного та експериментального пошуку з'ясовано низку соціальних умов проектування профільних сільських шкіл, а саме: врахування соціально-економічних, демографічних чинників на діяльність школи; інтеграція життєдіяльності школи з закладами культурної, соціальної, економічної сфери села, регіону; кооперація освітнього ресурсу школи та інших освітніх

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

і соціокультурних закладів; тісні зв'язки школи і соціально-культурного середовища, вплив цінностей сім'ї на виховання дитини, вивчення ринку праці; усталеність звичаїв, традицій, ціннісних орієнтацій і їх зіткнення з реаліями XXI сторіччя; вплив природи на освітньо-культурну і господарську діяльність мешканців села.

Педагогічні умови проектування моделей профільних сільських шкіл визначено як такі: позитивна мотивація, впровадження інновацій в освітній процес; відповідність цілей, мети, завдань освітнім стратегіям та їх взаємозв'язок і зорієнтованість на потреби, інтереси особистості учня, батьків, потреб регіону; врахування кадрового, матеріального ресурсу в проектуванні стратегій розвитку школи; взаємозв'язок і взаємодоповнюваність усіх компонентів освітнього процесу; відповідність змісту і технологій меті й завданням проектування моделі школи.

У процесі проектування важливо сконструювати прогностичну модель майбутньої школи. Виділяють кілька рівнів проектування:

- *концептуальний*: розроблення концепцій розвитку профільної школи в сільській місцевості, що ґрунтуються на врахуванні взаємозв'язків із соціокультурним, природним, демографічним середовищем, розвитком економіки в районі, регіоні; виокремлення ключових принципів функціонування майбутньої моделі; розроблення прогностичної моделі профільної школи; з'ясування соціальних потреб учнів та родин у напрямах профілізації; врахування розвитку та структури навчально-виховного середовища: інформаційно-змістового, технологічного, комунікативного, предметно-просторового (природного) та культурного модулів; проектування динаміки та результатів розвитку профільної школи;
- *змістовий*: створення різних освітніх програм профільної школи як продуктів проектування за напрямами профілізації; виокремлення профільних курсів, курсів за вибором учнів;
- *технологічний*: розроблення і затвердження навчальних планів, технологій і методик;
- *процесуальний*: алгоритми діяльності керівників профільного загальноосвітнього навчального закладу, педагогічних працівників; дидактичні засоби, програмні продукти, графіки навчального процесу, навчально-методичне забезпечення; підготовка педагогічного колективу до впровадження моделі профільної школи.

Ми виходимо з розуміння того, що проектування як метод управління розвитком освітніх систем застосовується для модернізації існуючої практики навчання, створення інноваційних моделей профільних шкіл. Об'єктом проектування є освітній процес загальноосвітнього навчального закладу. Метою проектування є: а) створення цілісної системи педагогічного процесу, що відповідає конкретизованим цілям та меті профільної школи (потребам й інтересам учнів), які визначають умови для розвитку особистості; б) професійний саморозвиток учителя, підготовка до реалізації спроектованої моделі профільної школи.

Проектування як спосіб пізнання і перетворення дійсності ґрунтується на ідеї випереджувального розвитку, варіативності, покроковості, поетапності вибудовування конструкції моделі, взаємозв'язків усіх її ланок, кооперації освітніх ресурсів та позитивній мотивації учасників.

Сутність когнітивної складової проектування полягає в тому, що у процесі створення проекту розробники осягають і вибудовують нову реальність, що часто не має аналога. Перетворююча функція означеної складової виявляється у прагненні змінити недосконалу практику підготовки учнів старшої школи у сільській місцевості, забезпечити умови для якісної освіти. Варто зауважити, що змінюються й самі учасники проекту, відбувається професійне самовдосконалення, самовивищення.

Аналіз педагогічної цивілізації другої половини XX ст. – початку XXI ст. свідчить про вихолощення педагогічної сутності знаннєвого підходу та розвитку освіти інформаційного суспільства, що ґрунтується на діяльності самої особистості. Очевидна неготовність соціуму до ситуації, що, з одного боку, відображає вибір напряму трансформації освіти як соціокультурного феномену, а з другого – теоретичних і практичних засад її вдосконалення. На часі – нова педагогічна стратегія виховання й освіти дітей, сутність якої в об'ємному, інтегрованому баченні природи розвитку людини, перехід від репродуктивно-педагогічної цивілізації до креативно-педагогічної.

Накопичений репродуктивно-педагогічною цивілізацією досвід досить значущий у контексті проблеми, яку ми розглядаємо. У 90-х роках XX ст. – на початку XXI ст. відбулося поширення варіативності педагогічних явищ і процесів, функціонування освітніх систем різних моделей, що стало реальністю і в сільській місцевості. Так, у багатьох регіонах України успішно

функціонують соціокультурні моделі загальноосвітніх навчальних закладів (Лошкарівський ЗНЗ І–ІІ ступенів акредитації Дніпропетровської області та ін.). Організаційною підставою цих моделей є, по-перше, реальне відображення освітнього середовища, по-друге, багатовимірність інтеграційних чинників. Авторські моделі навчально-виховних середовищ профільних сільських шкіл В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Ткаченка набагато випередили свій час та існуючі в педагогічній практиці освітні системи. Педагогічне поле не обмежувалося шкільними класами та майстернями: створювалося середовище розвитку особистості на засадах інтеграції з родинами, сільськогосподарськими підприємствами, що виходило за межі звичної школи.

Позитивні тенденції у розвитку профільних шкіл у сільській місцевості наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. зумовлені кількома чинниками, серед яких головними є такі: послаблення жорсткої регламентації щодо організаційних структур та змісту освіти (різні моделі шкіл відрізняються варіативною частиною Базового навчального плану); соціальне середовище села (батьки, трудові колективи, колективи закладів професійної освіти тощо) впливає на формування замовлення на освіту; розвиток різних моделей кооперації та інтеграція закладів дошкільної, загальної середньої, середньої професійної освіти в соціокультурне середовище села; у сільських школах відроджують життєздатні традиції української народної школи різних культурно-історичних періодів (школи-проекти, школи-гімназії, школи-колегіуми, школи з професійною підготовкою – переважно з орієнтацією на роботу в сільському господарстві); подвижництво вчителів багатьох сільських шкіл.

На педагогічній мапі України є флагмани інноваційних навчально-виховних середовищ, зокрема Верхньодніпровська середня загальноосвітня багатопрофільна школа Верхньодніпровського району Дніпропетровської області. Школа отримала значну самостійність щодо вибору організаційних форм навчання, диференціації учнів за інтересами та здібностями, вибору підручників та змісту профілізації. Пріоритетними завданнями школи стають підготовка старшокласників до самостійного життя, професійного самовизначення та самореалізації.

Проектування передбачає тривалу і послідовну систему дій педагогічного колективу школи: самовизначення однієї з моделей профільної

школи, окреслення прогностичного параметра моделі, аналіз існуючого стану практики загальноосвітнього навчального закладу, планування, апробація освітніх процесів і навчальних матеріалів, які будуть відповідати новій моделі, вимірювання, аналіз й узагальнення результатів, корекція і презентація конкретної моделі профільної школи в сільській місцевості.

Оскільки соціально-педагогічні умови діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості зазвичай є різними, проектування здійснюється на варіативних засадах. Упроваджена модель розглядається як модель конкретної школи, наприклад, особистісно зорієнтована модель профільної школи може відрізнятися за змістом варіативної частини та напрямами профілізації від моделі школи-господарства.

Взаємозв'язок соціальних і педагогічних умов, їх взаємозумовленість є визначальною щодо змістового, інформаційного, технологічного наповнення моделі профільної школи. *Інформаційно-змістовий модуль* забезпечує інформатизацію й освоєння комп'ютеризації освіти, сучасних засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій, розвиток дистанційного (індивідуального) профільного навчання. Змістове забезпечення формує систему наукових знань, умінь застосовувати їх у різних видах діяльності (пошуковій, практично зорієнтованій). Ключовим завданням є забезпечення систематичного оновлення змісту профілів, а також підготовки учнів до сприйняття цих змін. Індивідуальний проект (освітнє середовище) може містити індивідуальний вибір освітніх програм та їх рівнів із базових курсів, курсів за вибором, профільних курсів. Урахування життєвих планів старшокласників та їхніх батьків, специфіки життєдіяльності, традицій є визначальними чинниками моделювання освітнього процесу на основі індивідуальних планів і програм.

Технологічний модуль сприяє забезпеченню діяльнісних умов для проектування особистого життєвого шляху й професійного самовизначення старшокласників. Технологічний модуль є сукупністю різних видів навчально-пізнавальної діяльності. Діяльність є умовою реалізації принципу єдності навчання й розвитку особистості. Важливо те, що діяльність розглядається як умова створення індивідуального та колективного освітнього простору. На етапі старшої профільної школи освітні технології в навчально-виховному середовищі забезпечують умови для особистісного зростання.

Комунікативний модуль – це собою простір міжособистісної взаємодії в безпосередній або предметно-опосередкованій формі, взаємодії особистості з певним освітнім середовищем та іншими суб'єктами (В. Панов, 2007) [6]. На формування типу спілкування значний вплив справляє громадська думка. Налагодження школою зв'язків із закладами культури (бібліотеками, музичними школами), професійної освіти, підрозділами сільськогосподарських підприємств сприяє формуванню багатовимірного комунікативного простору.

Предметно-просторовий модуль утворюють просторові умови й сукупність предметів, необхідних для забезпечення необхідної просторової діяльності суб'єктів освітнього середовища. За В. Ясвіним (1997, 2000) ключовими поняттями предметно-просторового модуля є «територіальність», «персоніфікованість». Сільська школа наближена до природного і реального предметного середовища, що включене до життя та побуту людей, відтак «сільський школяр сприймає природу як природне середовище перебування» [9, 4].

Культурний модуль містить цінності та пріоритети, традиції соціального оточення. На відміну від міської школи, сільська школа близька до живої культури. Потрапляючи в живу культуру, учень освоює її, стає суб'єктом, має змогу доповнювати і вдосконалювати її. На цьому культурному ґрунті вибудовуються традиції школи. Через те, що соціокультурне середовище села більш консервативне, стале і традиційне, учителі, батьки та односельці справляють великий вплив на виховання дітей.

Висновки. Зміна соціально-економічних та політичних пріоритетів України зумовила розвиток нового бачення місця та функцій сільської школи. Змінилися цілі сучасної профільної школи: підготовка до майбутнього самостійного життя вимагає насамперед сформованості глобального, толерантного мислення; комунікативної гнучкості й готовності до особистісного професійного самовизначення у швидкозмінних умовах інформаційного суспільства та полікультурної взаємодії.

Сутність зміни цілей освіти полягає у моделюванні варіативних моделей профільних шкіл у сільській місцевості, створенні педагогічних умов для забезпечення поліфункціонального розвитку пізнавальної й особистісної сфер учнів, передусім їх здатності до самостійного проектування пізнавальної та професійної діяльності.

У контексті функціонування старшої профільної школи актуалізується проблема проектування профільних шкіл; урахування соціальних та педагогічних умов з метою забезпечення взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Доцільність урахування соціальних і педагогічних умов зумовлює забезпечення ефективності освітнього процесу профільної школи. Проектування ефективних моделей профільних шкіл та впровадження їх у практику є поступом до системного розв'язання проблем розвитку профільної старшої школи в сільській місцевості. Проте щодо розвитку кожної школи варто враховувати характерологічні особливості: модель завжди індивідуальна, модель – це об'єкт, якого немає в реальному житті, модель має прогностичний і пояснювальний характер.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проектування профільних шкіл у сільській місцевості. Сільська профільна школа потребує досліджень із проблем навчально-методичного забезпечення профільного навчання, удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів сільських профільних шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

3. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособ. для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с. (Мастерская учителя).

4. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958–2000 рр.) / Г.І. Іванюк. – К. : Пед. думка, 2007. – 408 с.

5. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 160.

6. Панов В. И. Психологические аспекты развивающего образования / В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6.

7. Платон. Аристотель. Пайдейя: Восхождение к доблести / Платон. Аристотель. Пайдейя. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 480 с.

8. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. – Кн. 1 / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. – 272 с.

9. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. : Инноватор. – С. 181.

РЕЗЮМЕ

А. И. Иванюк. Социально-педагогические условия проектирования профильных школ в сельской местности.

Основываясь на общенаучных методологических принципах деятельности и развития образовательных систем в статье раскрыты социально-педагогические

условия проектирования вариативных моделей развития профильных общеобразовательных школ в сельской местности. Доказано, что создание эффективных моделей профильных школ и внедрение их в практику является началом системного решения проблем развития профильной старшей школы в сельской местности.

***Ключевые слова**: методологические основы деятельности и развития образовательных систем, вариативные модели развития сельских профильных школ, социально-педагогические основы, профильная школа, социальная среда, метод проектирования.*

SUMMARY

A. Ivanyuk. Social and pedagogical bases of specialized schools projecting in rural area.

Based on the scientific methodological principles of activity and development of educational systems in the article social and pedagogical conditions of variation models of specialized schools development projecting in rural area are revealed. It is proved, that the creation of effective models of specialized schools and their introduction in practice is the beginning of a systemic solution of the problems of development of specialized senior school in rural areas.

Key words: methodological principles of the activity and development of educational systems, variation models of development of rural specialized schools, social-pedagogical bases, the specialized school, the social environment, projecting method.

УДК 371.314.6

І. М. Іонова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті визначено основи дидактичного потенціалу навчальної проектної діяльності школярів. Охарактеризовано структурні складові проектної діяльності з позиції системно-структурного підходу, а саме: суб'єкти навчальної проектної діяльності, мета, завдання, мотивація, зміст, дії (операції), контроль, оцінка, методи навчальної проектної діяльності, форми, засоби, етапи навчальної проектної діяльності.

***Ключові слова**: проектна діяльність, складові проектної діяльності, мета і завдання проектної діяльності, проектна культура, проектні вміння, метод проектів, форми проектної діяльності.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших характеристик сучасної людини, що діє у просторі культури, є здатність до проектної діяльності. Проектна діяльність відноситься до інноваційної, оскільки має на меті перетворення реальності й будується на основі відповідної технології, яку можна уніфікувати, засвоїти, удосконалити. Актуальність оволодіння основами проектної діяльності, по-перше, зумовлена тим, що

вона має широку галузь застосування на всіх рівнях організації системи освіти, по-друге, володіння логікою і технологією соціокультурного проектування дозволяє більш ефективно здійснювати аналітичні, організаційно-управлінські функції, по-третє, проектні технології забезпечують конкурентоспроможність особистості.

Аналіз актуальних досліджень. У працях вітчизняних і зарубіжних педагогів кінця XIX – початку XX століття (Д. Дьюї, Є. Катаров, У. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Т. Корнєйчик, Л. Левін, А. Пінкевич та ін.) розкрито філософсько-методологічні основи організації проектної діяльності учнів. Предметом історико-методологічних досліджень проектну діяльність обрали вчені Л. Богомолова, А. Вендровска, Р. Джуринский, А. Коробов, В. Малінін, А. Піскунов, Є. Рогачева, Н. Турчина та інші. Педагогічні та психологічні закономірності розглядали В. Гузєєв, І. Зимня, Н. Матяш, Н. Пахомова, Є. Полат, В. Симоненко, Ю. Хотунцев, І. Чечель та ін. Методологічні особливості вивчали М. Гуревич, М. Павлова, П. Петряков, Дж. Пітт, Р. Райб, І. Сасова, Д. Фрайд-Бут, Н. Чанілова та ін.

У проаналізованих дослідженнях навчальна проектна діяльність учнів вивчалася як ***засіб*** самоактуалізації старших підлітків, забезпечення умов для самореалізації старшокласників, розвитку пізнавальних інтересів, соціальної відповідальності й ініціативності школярів, формування готовності особистості школяра до перетворення навколишньої дійсності; як ***форма*** навчального співробітництва (Г. Гаджиєв, О. Гребенникова, Н. Гузенко, С. Єрмолаєв, В. Кузнецов, С. Лєснікова, О. Ляпіна).

З позиції системно-структурного підходу до навчальної проектної діяльності (НПД) школярів (теорія В. Давидова, Д. Ельконіна, теорія навчальної діяльності І. Зимньої) структурними елементами системи є: суб'єкти навчальної проектної діяльності, мета, завдання, мотивація, зміст, дії (операції), контроль, оцінка, методи навчальної проектної діяльності, форми, засоби, етапи навчальної проектної діяльності.

Мета статті – розкрити дидактичний потенціал навчальної проектної діяльності школярів на основі дослідження її структурних складових з позиції системно-структурного підходу.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктами навчальної проектної діяльності є вчитель та учні. Функції вчителя полягають в організації навчальної діяльності школяра та визначенні системи його зовнішніх

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

орієнтирів, що створюють базу для інтеріоризації. Методологічну спрямованість навчання визначає система принципів, що відіграють провідну та регулюючу роль у процесі навчання, оскільки вони є узагальненням як теоретичних, так і емпіричних психолого-педагогічних досліджень, а також мають об'єктивний характер.

Здійснення спільної діяльності – основна роль педагога у процесі виконання учнями творчих проектів. Сутність спільної діяльності у навчальному процесі полягає у забезпеченні допомоги суб'єкту, який реалізує усвідомлену проекту самодіяльність. Об'єктом спільної діяльності є зміст проектної діяльності, форми і методи взаємодії педагога і школяра. Головним засобом є рефлексія, оскільки учень займає позицію активного суб'єкта власної діяльності. Рефлексивне керування реалізовується, за умови якщо педагог відчуває внутрішній світ учня, розуміє його бажання, інтереси, цілі, плани.

Другим ***суб'єктом навчальної проектної діяльності є учень***. У процесі навчальної проектної діяльності учень може виступати як замовник, безпосередній суб'єкт, навіть експерт відносно до неї. Він виявляє свою «самість» у різноманітних ситуаціях, наприклад: коли необхідно заявити про свої цілі, відстояти власну позицію у дискусії з товаришами і викладачами; коли необхідно узгодити свої цілі з іншими, не відступаючи при цьому від власних ідеалів, вміти знаходити загальні точки утворення нового, яке виникає як нова якість (мета – засіб) у загальній роботі; коли необхідна творча самомобілізація [9].

Діяльність суб'єктів проектного навчання (учителя – викладання, учнів – учіння) **здійснюється у такій послідовності**: аналіз вихідної позиції та визначення цілей і завдань навчання; планування роботи, вибір змісту і засобів досягнення мети, виконання необхідних операцій, організація роботи; контроль, корекція; аналіз й оцінка результатів навчання. Відповідно до цієї структури відбувається організація діяльності викладача й учнів.

Проектна діяльність школярів – складова (структурна одиниця) навчальної діяльності, яка має свою навчальну мету і завдання. Особливістю проектної навчальної діяльності, як і навчальної діяльності загалом, є те, що її мета і результат полягають у зміненні самого суб'єкта, а не предметів, з якими він діє.

Розглянувши ці складові, слід зазначити, що **метою навчальної проектної діяльності** є підготовка школярів до успішної та безпечної перетворювальної діяльності. Відповідно до цього **завданнями проектного навчання** є:

– формування проектної культури (проектно-технологічний світогляд і мислення; культура праці, потреба у проектній діяльності, висока мотивація до цієї діяльності);

– практична підготовка до проектної діяльності (соціальні знання, уміння, навички, досвід проектно-технологічної діяльності);

– розвиток потенціалу особистості (перехід потенційних здібностей в актуальні);

– формування у школярів стійкої адекватної самооцінки своїх можливостей і здібностей.

Обов'язковий компонент структури навчальної діяльності – **мотивація**. Вона може бути внутрішньою (орієнтована на процес і результат) або зовнішньою (орієнтована на нагороду й уникнення), але завжди залишається внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності.

У повсякденному, побутовому і професійному педагогічному спілкуванні як синонім навчальної мотивації використовують термін «інтерес». Серед умов, що сприяють виникненню інтересу учнів до навчальної діяльності, дослідниця І. Зимня виділяє: можливість проявити розумову самостійність й ініціативність; використання активних методів навчання; використання таких запитань і завдань, розв'язання яких вимагає активної пошукової діяльності; створення проблемної ситуації, яку учні можуть розв'язати за допомогою знань, які вже мають і набувають нові знання; наявність складностей у навчальному матеріалі за умови, якщо учневі вони під силу; різноманітність прийомів навчальної роботи; вивчення нового матеріалу повинно спиратися на здобуті знання школярів; емоційне забарвлення – живе слово вчителя. Зрозуміло, що викладені положення є своєрідною «програмою навчальної проектної діяльності». Залучаючись до проектної діяльності, дії учнів спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність залежить від потреби у досягненні успіху. Поштовхом до навчальної діяльності є бажання досягнути успіху – мотивація успіху.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Зміст проектної діяльності визначається її структурою. Дослідження технології проектної діяльності можна знайти у працях В. Гузєєва, А. Клименко, В. Кукушина, Н. Матяш, Є. Полат, І. Чечеля та ін. Такі вчені як В. Гузєєв, Є. Полат, І. Чечель виділяють шість етапів проектної діяльності, описуючи в межах кожного з них спільну діяльність учителя й учнів, спрямовану на реалізацію проекту: починання (підготовка); планування; ухвалення рішення (дослідження); виконання (результати); оцінка результатів (звіт); захист проекту (оцінка результатів і процесу).

В. Кукушин [8] виокремлює п’ять етапів проектної діяльності, а по три етапи визначають А. Клименко [4, 68–73] (організаційно-підготовчий, пошуковий, підсумковий) і Н. Матяш [6] (дослідницький, технологічний, заключний). Зважаючи на визначені раніше підходи, уважаємо за потрібне виокремити такі етапи: пошуково-дослідницький, технологічний, результативний.

Зміст НПД школярів визначають конкретні дії, оскільки людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюга дій. Зазвичай діяльність визначається сукупністю дій, що підпорядковуються виділеним цілям і загальній меті.

У проектній діяльності дії можуть бути матеріальними, матеріалізованими, мовними, розумовими. Матеріальні дії – це дії реального перетворення реального об’єкта за участі рухливих операцій. Матеріалізовані – дії з об’єктами, репрезентованими у вигляді знаків, схем, моделей за участі операцій зі знаками. Мовні дії передбачають, що об’єкт дії подано у зовнішньому описі, а операції перетворення здійснюються у вигляді міркувань уголос або шепотом. Для розумових дій характерне те, що предмет перетворення уявляється у вигляді образів і понять без участі зовнішніх знаків, форм.

Дії можуть бути змішані за формою, коли деякі операції (орієнтувальні) виконуються у розумовій формі, а виконавські – у матеріалізованій. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, процес засвоєння відбувається у шість етапів: мотивація; з’ясування схеми орієнтувальної основи дії; виконання дій у матеріальній (матеріалізованій) формі; виконання дій у голосній мові; виконання дій у мові про себе; виконання дій у розумовій формі [1].

За критерієм продуктивності та репродуктивності у навчальні діяльності можуть бути виділені три групи дій: дії, які виконуються за

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

заданими параметрами, указаним способом, завжди репродуктивні – виконавські; дії, спрямовані на створення нового, продуктивні – цілеутворення; проміжна група (наприклад, дії контролю) [5].

Звертаючись до структурної організації навчальної проектної діяльності, слід зауважити, що навчальні дії – це дії, за допомогою яких отримують і знаходять наукові поняття і загальні способи дій, їх також застосовують для вирішення конкретних завдань.

Результатом проектної діяльності є розвиток знань і вмінь, у тому числі **рівень розвитку проектних умінь**, готовності до практичних і теоретичних дій.

Методологічною основою розгляду питання проективних умінь учнів є: теорія діяльності (Б. Ананьєв, А. Бодальов, П. Гальперін, А. Лентьєв, Б. Ломов, А. Петровський, Б. Пономарьов, С. Рубінштейн); теорія планомірного (поетапного) формування знань, умінь і розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), теорія вмінь і навичок (А. Дмітрієв, Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська).

Уміння передбачають усвідомлене оволодіння діяльністю. «Правильно сформовані вміння, – стверджує Е. Кабанова-Меллер, – засновані на знанні способу дії» [3].

Здійснений дослідницею О. Сапходоєвою аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив сформулювати таке визначення: «проектні уміння – це складне особистісне утворення, яке формується і виявляється в усвідомленому, успішному здійсненні системи дій вербального, інтелектуального, дослідницького, творчого, комунікативного й організаційного характеру, що дозволяють розробляти і реалізовувати особистісні, професійні і суспільно значущі проекти» [9].

На думку І. Єрмакова, полюсами проектної діяльності є набуття вихованцями вмінь: планувати свою роботу, використовувати багато джерел інформації, самостійно відбирати і накопичувати матеріал, аналізувати, зіставляти факти, аргументувати думку, ухвалювати рішення, установлювати соціальні контакти, створювати кінцевий продукт (фільм, журнал, календар, проспект, сценарій), презентувати створене перед аудиторією, оцінювати себе та інших [2, 343].

На думку дослідниці С. Мєлєхіної [7], під час проектної діяльності учні отримують можливості для розвитку таких компонентів: визначення

проблеми, виявлення потреби і постановка мети діяльності, оволодіння загальним алгоритмом раціональної побудови дій, уміння працювати у команді, користуватися різноманітними джерелами інформації, займатися пошуково-аналітичною діяльністю, здійснювати саморегуляцію і самооцінку діяльності.

Т. Стаценко виділяє кілька показників сформованості проектних умінь: мотивація (потреби, інтерес, мета); ціннісні орієнтації (знання, соціально-професійне самовизначення, практичні дії); самостійність (активність, суб'єктність, рефлексія, саморегуляція) [10].

Ми вважаємо, що показники сформованості проектних умінь учнів відображають загальну структуру й алгоритм проектної діяльності, що становить сукупність проблематизації, цілепокладання й інструменталізації (тобто змістовного оснащення проектного рішення).

Ми погоджуємося з поглядом О. Сапходоєвої на критерії сформованості проектних умінь. Так, уважаємо за доцільне виділити серед критеріїв сформованості проектних умінь такі: аналітичність, цілепокладання, інструментальність і самостійність.

Важливою структурною складовою навчальної проектної діяльності школярів є **контроль** (**самоконтроль**) **та оцінка** (**самооцінка**). Це зумовлено тим, що будь-яка навчальна дія стає регульованою за умови контролювання й оцінювання у структурі діяльності.

Навчальний контроль дозволяє проводити коригування діяльності. Виокремлюють дві основні його форми: контроль на підставі аналізу кінцевого результату навчальних дій і контроль на підставі аналізу процесу виконання цих дій. Контроль має на меті передусім фіксацію правильності і повноти виконання всіх операцій, що входять до складу навчальних дій. Функції такого структурного компонента навчальної діяльності, як навчального контролю у ПДШ, реалізує завершальний етап проектної діяльності, на якому відбувається коригування об'єкта діяльності і його безпосередній контроль і випробування.

Навчальна оцінка реєструє відповідність або невідповідність результатів засвоєння вимогам навчальної ситуації. Оцінка дозволяє осягнути міру засвоєння навчальної ситуації в цілому: чи правильно учень оцінює виконання навчального завдання, які позитивні і негативні сторони власної навчальної діяльності йому вдається відзначити, які навчальні дії недостатньо

усвідомлюються учнем. У ПДШ навчальна оцінка здійснюється на всіх етапах виконання проекту. Критерії оцінювання (визначення, що «добре», що «погано» для виконання проекту) виробляються на основі заданих учителем еталонів у груповому обговоренні проекту, тому вони стають предметом безпосереднього усвідомлення учнем, легко ним засвоюються.

Методи навчання, що сприяють організації та реалізації **проектної діяльності**, – це цілеспрямовані й організовані способи та прийоми виконання навчальних творчих проектів. Дослідниця Н. Матяш переконана, що найближчим самою своєю сутністю до проектного навчання є інноваційне навчання. Основні особливості інноваційного навчання – «угадування наперед та участь» – повністю реалізуються у ПДШ, до складу якої входить здійснення творчого проекту від ідеї до матеріалізації [6]. У проектній діяльності використовуються як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання. До складу традиційних входять: вербальні методи; демонстрація; практичні методи; спостереження; самостійна робота; метод вправ; історичний метод. До нетрадиційних відносять: метод проектів; морфологічний аналіз; метод мозкової атаки; метод фокальних об’єктів; алгоритмічний метод; метод інформаційної підтримки; метод часових обмежень; метод раптових заборон; метод інформаційної недостатності; метод абсурду. Методи навчання школярів проектної діяльності використовуються комплексно. При цьому на кожному етапі виконання проекту певні методи відіграють першочергову роль. Провідним методом, який дозволяє залучити школярів до проектної діяльності, є метод проектів.

Відповідно до кількості, складу учнів, місця навчання, тривалості навчальної роботи **форми навчання школярів** поділяються на індивідуальні, колективні, групові, класні і позакласні, шкільні і позашкільні.

Висновки. Актуальність оволодіння учнями основами проектної діяльності зумовлена не тільки тим, що проектні технології забезпечують конкурентоспроможність особистості, а й тим, що ця діяльність має широку сферу застосування на всіх рівнях організації системи освіти.

Дидактичний потенціал навчальної проектної діяльності визначається структурними складовими: суб’єктами навчальної проектної діяльності, метою, завданнями, мотивацією, змістом, дією (операціями), контролем, оцінкою, методами навчальної проектної діяльності, формами, засобами, етапами навчальної проектної діяльності.

Результатами проектної діяльності можна вважати сформованість основ проектно-технологічної культури; практичну підготовленість до творчої проектної діяльності; розвиток потенціалу особистості; формування у школярів стійкої адекватної самооцінки своїх можливостей і здібностей. Результати проектної діяльності будуть висвітлені в подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М., 1985. – 368 с.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / [за ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
3. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М., 1968. – 248 с.
4. Клименко А. В. Проектная деятельность учащихся / А. В. Клименко // История и обществознание в школе. – 2002. – № 9. –С. 68–73.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологичсекие произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2. – 278 с.
6. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. на соискание ученёной степени доктора. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. В. Матяш. – М., 2000. – 45 с.
7. Мелехина С. И. Развитие познавательной активности школьников в процессе учебной проектной деятельности (на примере обучения технологии) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Мелехина С. И. – Ярославль, 2005. – 224 с.
8. Педагогические технологии : учеб. пособ. [для студ. пед. спец.] / [под общ. ред. В. С. Кукушина]. – М. : ИКУ «МарТ», 2004. – 336 с.
9. Сапходоева О. И. Проективные умения в профессиональном становлении будущих офицеров : дис. … канд.. пед. наук : 13.00.08 / Сапходоева О. И. – Саратов, 2007. – 146 с.
10. Стаценко Т. К. Педагогические условия развития проективних умений студентов вуза (на примере изучения иностранных языков) : автореф. дис. на соискание ученёой степени канд. пед. наук / Т. К. Стеценко. – 2002. – 19 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Ионова. Дидактический потенциал учебной проектной деятельности школьников.

В статье определены особенности дидактического потенциала учебной проектной деятельности школьников. Охарактеризованы структурные составляющие проектной деятельности с позиции системно-структурного подхода, а именно: субъекты учебной проектной деятельности, цель, задачи, мотивация, содержание, действия (операции), контроль, оценка, методы учебной проектной деятельности, формы, средства, этапы учебной проектной деятельности.

***Ключевые слова**: проектная деятельность, составляющие проектной деятельности, цель и задачи проектной деятельности, проектная культура, проектные умения, метод проектов, формы проектной деятельности.*

SUMMARY

I. Ionova. Didactic potential of pupil's project work.

The article describes the didactic potential of pupil's project work. The autor characterizes the structural components of the project work in systemic-structural approach: the subjects of the pupil's project work, aim, tasks, motivation, content, operation, monitoring, assessment, methods of the project work, forms, tools, the phases of project work.

Key words: the project work, the components of the project work, aim and tasks of the project work, method of projects, the forms of project work.

УДК 376.42:371.214

Ю. М. Косенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧИЙ ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті висвітлено дидактичні ігри, розроблені для розумово відсталих учнів з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, визначено оптимальні умови для використання ігор під час формування історичних понять у школярів з вадами інтелекту, описано особливості застосування ігор у роботі з дітьми з різними пізнавальними можливостями.

***Ключові слова**: дидактичні ігри, розумово відсталі учні, історичні поняття, ефективність навчання.*

Постановка проблеми. Ефективність навчальної діяльності розумово відсталих учнів залежить від їх ставлення до неї, стійкості внутрішньої мотивації, пізнавальних інтересів та пізнавальної активності, які забезпечують міцність і глибину знань, сприяють розумінню, запам'ятовуванню програмового матеріалу та активізують мислення (Л. С. Виготський, Т. В. Жук, Л. В. Занков, Т. Д. Ілляшенко, Н. Л. Коломинський, А. А. Корнієнко, Г. М. Мерсіянова, Ж. І. Намазбаєва, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, І. П. Ушакова). Автори відзначали затримку пізнавального інтересу у розумово відсталих дітей, його нестійкість, дифузність, малу глибину порівняно з дітьми в нормі.

З огляду на вищевказані особливості розвитку дітей з вадами інтелекту, актуальною залишається проблема оптимізації навчально-виховного процесу у спеціальній школі. До таких засобів, на нашу думку, й відноситься дидактична гра.

Мета статті – з'ясувати вплив дидактичних ігор на ефективність засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими старшокласниками.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Для досягнення мети були поставлені такі завдання: проаналізувати психолого-педагогічну літературу з указаної проблеми, визначити оптимальні умови для їх упровадження та розробити систему дидактичних ігор на прикладі навчального курсу «Оповідання з історії України».

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях О. Р. Лурії, Н. Д. Соколової, І. М. Соловйова відзначається примітивність та стереотипність ігрової діяльності дітей-олігофренів, що суттєво впливає на динаміку їх психічного розвитку. І. Г. Єременко [2, 67] указував на необхідність спеціального навчання ігрових дій розумово відсталих учнів. Учений наголошував на взаємозв'язку між віком учнів та ставленням до гри, на тому, що оптимальна продуктивність у грі збільшується з кожним роком навчання.

У працях А. Й. Григор'єва, В. А. Лапшина, Т. К. Ульянової підкреслюється схильність розумово відсталих дітей до ігрової діяльності аж до старших класів, тому використання ігрових методів у роботі з розумово відсталими підлітками, на думку вчених, залишається актуальним.

У працях Л. С. Вавіної [3, 28], Є. М. Вайнруб і Г. М. Плешканівської [1, 74], В. Г. Патракеєва [4, 35], М. М. Перової [5, 112], Т. К. Ульянової [6, 24] обґрунтовується необхідність формування і корекції необхідних умінь і навичок протягом тривалого часу, шляхом виконання безлічі однотипних завдань. На думку дослідників, дидактичні ігри здатні зробити одноманітний матеріал цікавим для розумово відсталих учнів, викликаючи позитивні емоції, які активізують діяльність дітей, розвивають їх довільну увагу, пам'ять. У грі непомітно виконується великий обсяг роботи, що позитивно впливає на загальний розвиток підлітків, збагачення їх словника, розвиток мовлення і вироблення умінь для використання здобутих знань у змінених або нових ситуаціях.

Н. О. Курдюмова наголошувала на необхідності контролю вчителем динаміки гри, щоб вона підводила дітей до виконання ігрових завдань і дій, а не перетворювалася у повинність.

Спеціальні дослідження В. В. Гладкої, С. Ю. Коноплястої, О. Р. Маллєра, Н. П. Павлової свідчать про те, що дидактичні ігри, особливо у поєднанні із сюжетно-рольовими, є відмінним засобом закріплення знань і вмінь із соціально-побутового орієнтування, розвитку навичок спілкування у розумово відсталих учнів. Учені наголошували на поступовому підвищенні

складності, необхідності дотримуватися певного темпу та створенні проблемних ситуацій під час ігор, що привчає школярів аналізувати завдання, ухвалювати самостійні рішення, робити висновки тощо. Автори підкреслювали виховний потенціал ігор, а саме створення емоційно сприятливого клімату, доброзичливих відносин між учнями, що сприяють вихованню у дітей працелюбності, організованості, дисциплінованості, інтересу до праці та її результатів.

Отже, у працях науковців відзначається корекційний вплив дидактичних ігор на розвиток розумово відсталих підлітків за таких умов, як систематичне застосування ігор на заняттях з урахуванням індивідуальних можливостей учнів (особливо ІІ-го відділення); поступове підвищення складності ігор та надання їм пошуково-проблемного характеру; участь в іграх усіх учнів класу; відповідна підготовча робота, яка б сприяла усвідомленню правил гри, обов'язків гравців і мотивувала б школярів до виконання завдань; наочне забезпечення ігор; відповідність ігор навчальній програмі та її зв'язок з метою і освітньо-виховними завданнями.

Виклад основного матеріалу. Констатуючи суттєвий внесок учених, слід зауважити, що дотепер майже відсутні дослідження, присвячені використанню дидактичних ігор на уроках історії у спеціальній школі, тому нами були розроблені дидактичні ігри, які б сприяли формуванню історичних понять у розумово відсталих учнів й апробовані у Сумській спеціальній загальноосвітній школі.

Пропонуємо короткий опис деяких історичних ігор.

Корисною, цікавою формою роботи на уроці було розгадування, а для учнів І відділення й складання простих історичних кросвордів. Мета цієї роботи – актуалізація раніше вивчених понять, імен тощо. Розв'язання було колективним або індивідуальним, залежно від мети і завдань уроку. Кросворди використовувалися під час нервово-психологічної підготовки, перевірки домашнього завдання, закріплення й повторення вивченого матеріалу, систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок. Ураховуючи різні пізнавальні можливості учнів, для дітей ІІ відділення використовувалися наочні підказки, вказувалися перші і (або) останні літери, перші склади слів тощо. Якщо завдання передбачало тільки роботу з учнями ІІ відділення, то написання слів ми розташовували зліва направо, щоб це не викликало труднощів під час читання.

Пропонуємо орієнтовний зразок кросворда, в якому кожне наступне слово починається з тієї літери, якою закінчується попереднє (рис. 1).

1. Запис подій за роками (літопис).

2. Шкіряна сумка або дерев'яний футляр для стріл (сагайдак).

3. Висока земляна могила, насип, місце поховання князів, знаті (курган).

4. Особа, яка керувала від імені князя підлеглою територією (намісник).

5. Абетка, створена братами Кирилом і Мефодієм у IX столітті (кирилиця).

п	и	с	а	г		к	и	р
о				а		и		и
т				й		н		л
і				д		с		и
л				а		і		ц
				к		м		я
				у		а		
				р	г	а	н	

Рис. 1. Кросворд «Київська Русь»

З метою покращання усвідомлення історичних подій у хронологічному аспекті нами пропонувалися хронологічні кросворди, де учням потрібно було вписати відповіді у горизонтальні клітинки. У 8–9 класах, де кількість засвоєного хронологічного матеріалу більша, ми ускладнювали завдання розшифровуванням певних дат по діагоналі. Подібні завдання ми пропонували й у 7 класі, але наприкінці першого семестру. Наприклад, кросворд «Софія Київська», у завданнях якого прихована відповідь заснування собору св. Софії у Києві (рис. 2).

1. Перша зустріч русичів з монголо-татарами біля р. Калка.

2. Народне повстання у Києві, вигнання князя Ізяслава.

3. Утворення Київської митрополії.

4. Князівський з'їзд у Любечі.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

1	2	2	3
1	*0*	9	6
1	0	*3*	9
1	0	9	*7*

Рис. 2. Хронологічний кросворд «Софія Київська»

Хронологічний матеріал ми брали з підручника, і за певних варіацій завдань ігри сприяли формуванню і закріпленню навичок роботи учнів з підручниками.

Тільки хронологічний характер мали ігри, пов'язані із зіставленням подій і дат, дат і століть. Ці ігри проводилися як з учнями всього класу, так й індивідуально. Для фронтальної роботи ми використовували набірне полотно, яке складалося із трьох відділів, куди вставлялися картки з датами, століттями і назвою події. Залежно від рівня підготовки дітей, можливості набірного полотна використовувалися повністю або частково. Інший варіант для колективної роботи – написання крейдою завдань у стовпчик і з'єднання їх стрілочками (для індивідуальної роботи завдання записувалися на картках).

Для учнів з кращими пізнавальними можливостями завдання ускладнювалися третім стовпчиком, де вказувалися століття, які необхідно зіставити з рештою данних, а для учнів I відділення пропонувалося самостійне визначення століть. Для індивідуальної роботи виготовлялися картки, які нагадували лото, у клітинках яких були записані дати, які необхідно накрити картками з назвами подій чи їх малюнками.

Для формування причинно-наслідкових зв'язків та вміння встановлювати наступність історичних подій ми пропонували дітям будувати ланцюжки подій у хронологічній послідовності, визначати тривалість подій, часову відстань між подіями тощо. Ускладнювали ігри додатковими завданнями, наприклад, переможцем уважатиметься той, хто коротко розповість про кожну подію.

Намагаючись підвищити мотивацію до вивчення історії, ми використовували умовні подорожі, де на руїнах стародавніх міст «знаходили» залишки надписів, які необхідно було відгадати, наприклад: СЬКА ПРАВ. Учням повідомлялося, що, мабуть, мова йде про документ часів Ярослава Мудрого. Цей ігровий прийом робив школярів умовними

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

дослідниками, відкривачами загадок минулого, що викликало інтерес і сприяло кращому закріпленню отриманих знань. Схожі дидактичні завдання були в іграх «Дешифровщик», «Поле чудес» тощо. Наприклад, дітям пропонувалося відгадати слово шляхом перестановки букв у правильному порядку, а для учнів ІІ відділення – угорі записувалися цифри (повністю або частково), у якій послідовності необхідно ці букви вишикувати.

Під час опитування і закріплення добре зарекомендували себе ігри «Четвертий зайвий», «Знайди правильну відповідь» (тести), у яких діти активно обговорювали відповіді, відстоювали власні погляди, формували комунікативні навички тощо. Певні труднощі в учнів ІІ відділення викликали тестові завдання, тому ми скорочували кількість питань і відповідей для них, робили фототести, де розміщували портрети історичних діячів та інші зображення (зброю, знаряддя праці, предмети побуту тощо).

Цікавою формою роботи з актуалізації та закріплення знань про історичних діячів була гра «Історія в особах», у якій необхідно відгадати героїв за їх короткими характеристиками, а у разі виникнення певних ускладнень учням дозволялося користуватися підручниками, що додатково сприяло виробленню та корекції навичок користування текстом підручника, його методичним апаратом, ілюстраціями тощо. Для учнів ІІ відділення використовувався варіант гри із зівставленням, де картки з характеристиками діячів необхідно було поєднати з правильними відповідями. Наведемо кілька прикладів:

1. Проголосив Київ «матір'ю міст руських», першим об'єднав під своєю владою східно-слов'янські племена. Здійснив удалий похід на Константинополь. За легендою помер від укусу змії. (Князь Олег)

2. Здійснив два походи на Візантію, збирав з підлеглих племен нічим не нормовану данину. Загинув від древлян. (Князь Ігор)

3. Помстилася за смерть чоловіка, відвідала Константинополь, прийняла християнство, навела лад у збиранні данини. (Княгиня Ольга)

Під час роботи з усім класом добре зарекомендував себе варіант гри, де команди змагалися у відгадуванні діяча з найменшої кількості речень.

Унесення хронологічних даних у тексти характеристик, на нашу думку, сприяло формуванню історико-часових уявлень у розумово відсталих учнів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На етапі нервово-психологічної підготовки використовувалися бліц-ігри («Назви дату», «Так чи ні», «Чи знаєш ти» та ін.), де командам було потрібно без підготовки відповідати на запитання вчителя. Питання добиралися з раніше вивченого матеріалу, що сприяло його повторенню і встановленню логічних і причинно-наслідкових зв'язків з новою темою.

З метою закріплення історичних фактів, їх локалізації у часі і просторі використовувалася гра «Що? Де? Коли?». На картках наклеювалися портрети історичних діячів, картини, малюнки, на яких зображувалися відомі історичні події, фотографії тощо. Кожний гравець повинен був розмістити картки у хронологічній послідовності. Кількість карток, яку отримували учні, залежала від їх пізнавальних можливостей; як правило, учням II відділення були посильні завдання із 2–3 карток, а учні I відділення викладали у хронологічній послідовності до 4–6 карток. Під час командних змагань роздавалося по 3–4 картки.

З метою формування історико-просторових уявлень використовувався інший варіант гри. На картках наклеювалися фрагменти атласу, і командам було необхідно підготувати розповідь про подію та вказати її місце на загальній карті. Ігри такого типу містять певну складність для розумово відсталих дітей, адже вимагають знання матеріалу, орієнтування по карті, перенесення отриманих знань у нові умови (з карти одного масштабу і епохи на сучасну карту іншого масштабу). Тому ми використовували їх під час закріплення вивченого матеріалу, відразу після засвоєння нової теми або проведення відповідної підготовчої роботи на уроках систематизації й узагальнення знань та контролю і корекції знань, умінь і навичок.

Висновки. Таким чином, дидактичні ігри, проведені у емоційно-яскравій формі, з урахуванням пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей, справили позитивний вплив на рівень засвоєння історичного матеріалу, формували необхідні вміння і навички під час роботи з підручниками, атласами, картами, покращували фізичний стан, коригували недоліки слухового і зорового сприймання, орієнтації у просторі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Рад. шк., 1989. – 96 с.

2. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / Еременко И. Г. – К. : Рад. шк. – 132 с.

3. Методические рекомендации по использованию дидактического материала на уроках русского языка и чтения в 5-м классе вспомогательной школы / [сост. : А. П. Смирнова, Л. С. Вавина]. – К. : РУМК, 1990. – 52 с.

4. Патракеев В. Г. Применение кроссвордов на уроках труда для активизации запоминания учащимися вспомогательной школы технической терминологии / В. Г. Патракеева // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 33–36

5. Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1989. – 336 с.

6. Ульянова Т. К. Использование дидактических игр при изучении грамматики в старших классах вспомогательной школы / Т. К. Ульянова // Дефектология. – 1987. – № 3. – С. 23–26

РЕЗЮМЕ

Ю. Н. Косенко. Коррекционно-развивающее влияние дидактических игр в обучении умственно отсталых учеников на уроках истории.

В статье освещены дидактические игры, разработанные для умственно отсталых учащихся с учетом особенностей их психофизического развития, определены оптимальные условия для использования игр при формировании исторических понятий у школьников с нарушениями интеллекта, описаны особенности применения игр в работе с детьми с различными познавательными возможностями.

***Ключевые слова**: дидактические игры, умственно отсталые ученики, исторические понятия, эффективность обучения.*

SUMMARY

J. Kosenko. Correction and development effect of didactic games in training of mentally retarded pupils at the history lessons.

The article highlights didactic games designed for mentally retarded pupils, taking into account the peculiarities of their psychophysical development, determination of optimal conditions for the use of games in the formation of historical concepts for pupils with intellectual disabilities, describes the features of games to work with children with different cognitive abilities.

Key words: didactic games, mentally retarded pupils, historical concepts, the effectiveness of training.

УДК 37.017.4(043)

К. С. Лазарєва
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАПИТАЛЬНИХ УМІНЬ

У статті з'ясовано педагогічні умови застосування в евристичному навчанні діалогічної взаємодії для формування у молодших школярів умінь ставити змістовні запитання. На матеріалі освоєння описових знань виявлено дидактичні підходи до поступового опанування учнями запитальних умінь як важливого чинника їх пізнавальної активності.

***Ключові слова**: педагогічні умови, евристичне навчання, діалогічна взаємодія, описові знання, запитальні вміння, пізнавальна активність.*

Постановка проблеми. Утвердження змістовного, конструктивного діалогу суб'єктів навчання замість переважаючого досі монологічного способу стало одним із провідних напрямів модернізації освіти в початковій та основній школі. Панування передавального, монологічного за своєю суттю характеру змісту освіти неефективне для розвитку особистого потенціалу учня: постійний зовнішній вплив на учня не розвиває його продуктивну, творчу діяльність, а, навпаки, сковує її, утрудняє розвиток закладених у дитині культурних, психологічних, фізичних можливостей розвитку, не підтримує її індивідуальність. Тому настав час для активного, але дидактично виправданого поширення діалогічної взаємодії як мотиву й суттєвого способу підвищення пізнавальної активності учнів під час оволодіння ними основними знаннями і вміннями. Таким сутнісним змінам і змістовної, і операційної складових навчального процесу заважають і його традиційні підходи до ролі вчителя й учня в пізнавальному діалозі, і нерозробленість технології освоєння учнями активної запитальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Якщо перехід до переважно діалогічної навчальної взаємодії в освіті майже не викликає суттєвих заперечень і дискусій і відображений у численних дидактичних і методичних роботах (В. Андреєв, Ю. Бабанський, Б. Коротяєв, В. Онищук, В. Паламарчук, А. Хуторской та ін.), то форми і способи впровадження навчального діалогу знаходять неодназначні трактування і шляхи практичної реалізації. У зв'язку з цим простежуються дві основні тенденції. Прихильники першої дотримуються традиційного підходу до навчального діалогу і віддають безумовну перевагу в ньому запитанням учителя, його безперечному й тотальному домінуванню у постановці запитань, керуванні пошуками учнями нових знань і формуванні пізнавальних умінь. Учням за таких умов відводиться здебільшого роль відповідачів і споживачів готових знань, жорстко керованих серією учительських основних і навідних запитань. Названа тенденція, на жаль, спостерігається і в переважній більшості новітніх педагогічних досліджень, де продовжуються й удосконалюються способи навчання вчителя ставити учням запитання й організовувати доречні відповіді на них. Друга тенденція (А. Король, Б. Коротяєв, С. Курганов, В. Лозова, А. Хуторской) утверджується лише в останні роки і пов'язана з необхідністю суттєвої активізації запитальної діяльності самих учнів,

створення для них широких можливостей у постановці власних пізнавальних запитань – самому собі, вчителю, іншим учням. Частина прихильників такої тенденції вважають, що настав час передати ініціативу в постановці запитань від учителя до учня, навчити останнього твердо вести себе у запитальній діяльності майже в усіх навчальних ситуаціях.

Тому в проведеному дослідженні важливо було виявити на просторі евристичної технології навчання оптимальний підхід до розвитку й реалізації запитального потенціалу молодших школярів і ролі у цьому процесі педагога, запитальна активність якого, безумовно, дуже важлива, але має, однак, не обмежувати, а поширювати діапазон і якість діяльності учнів зі створення власних пізнавальних запитань.

Мета статті – виявити в евристичній діалоговій взаємодії педагогічних умов та відповідних їм способів формування вмінь молодших школярів ставити власні запитання під час освоєння ними базових для початкової школи описових знань і вмінь.

Виклад основного матеріалу. Реалізація поставленої мети стала можливою у межах дидактичної технології навчання школярів запитальної діяльності. Ця технологія побудована на єдності системного, структурно-функціонального, суб'єктно-діяльнісного і синергетичного підходів.

Системний підхід (С. Архангельський, І. Блауберг, С. Гончаренко, Е. Юдін та ін.) навчає і вчителя, і школярів підходити до діяльності як системи, де пов'язані й зумовлені всі її компоненти, тому й подана технологія розглядається як складна, діалектична система з її логічною послідовністю стратегії, принципів, мети, структури, змісту, способів діяльності (методів, прийомів, форм, критеріїв, показників) [1, 8] для суттєвого перетворення такої складної й суперечливої системи, якою є сам учень – її головний суб'єкт – як складна, нерівноважна, нелінійна система, що розвивається, змінюється, нарощує свої здібності і вміння. Щоб забезпечити цей необхідний процес, і включається системоутворюючий фактор – мета створеної системи-технології, а також її завдання, засоби, способи й умови їх досягнення. Для авторів технології дуже важливим було насамперед узгодити і посилити взаємний вплив двох складних і відкритих в одній цілісній технології систем – системи особистості учня з її здатністю (згідно із синергетичним поглядом на будь-яку складну систему) постійно змінюватися,

самоорганізовуватися, чинити опір або погоджуватися та системи навчального й виховного впливу, керованої педагогом.

Розроблена для експериментальної роботи загальна дидактична технологія формування в учнів початкової школи вмінь ставити запитання вимагала суттєвої перебудови важливих складових навчальної роботи і вчителя, і школярів. Запропоновані цільові й технологічні аспекти навчання дітей важливих умінь мотивовано й регулярно ставити пізнавальні запитання під час освоєння різних видів описів вимагали глибокого й критичного осмислення і на основі цього ґрунтовного проектування діяльності вчителя й учнів.

Основоположною умовою успішної реалізації розробленої технології стало забезпечення готовності педагогів до впровадження інноваційних методів діалогічної навчальної взаємодії, центром якої стає змістовне запитання учня. Ця педагогічна умова вимагала передусім провести системну підготовку вчителів, залучених до дидактичного експерименту. У процесі цієї роботи було з'ясовано, що педагоги-класоводи початкової школи не володіють достатньою мірою теоретичними знаннями і практичними вміннями навчання школярів різних видів навчального діалогу, навчальної діалогічної взаємодії з учителем і товаришами. Практично підтверджено раніше виявлений дослідниками (А. Король, О. Меньшикова, І. Родак, Н. Шумакова) типовий недолік такої взаємодії: ініціатива ставити запитання й вимагати на них належних відповідей повністю належить педагогу; майже відсутнє цілеспрямоване навчання учнів уміння ставити власні запитання навіть у простих навчальних ситуаціях (зокрема під час освоєння описів). Це пояснюється насамперед відсутністю необхідної дидактичної і методичної бази для вчителів початкової школи, а також неуважністю до цих питань у системі методичної роботи й післядипломної освіти. Тому більшість педагогів не володіють достатньо глибокими теоретичними знаннями і вміннями щодо сутності гуманістичного й евристичного діалогу та способів його використання у процесі творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу. З опитаних 23 педагогів тільки 2 (менше 10%) зуміли назвати важливі ознаки продуктивного навчального діалогу в початковій школі (паритетність – реальна рівність і свобода – усіх суб'єктів навчання, володіння учнями

елементарними вміннями ставити запитання вчителю і товаришам та відповідати на них, освоєння за допомогою діалогу елементарних описових, пояснювальних знань і вмінь тощо). Крім того, виявлено відсутність певного дидактичного підходу для забезпечення освоєння учнями описових і пояснювальних знань за допомогою різних способів діалогічної взаємодії.

Разом з тим на цьому етапі виявлено цілу низку позитивних фактів. Так, варто відзначити безумовне бажання кожного вчителя активно й творчо освоювати інноваційні підходи до впровадження більш досконалого навчального діалогу, готовність реально використати результати досліджень навчального діалогу, нових способів діалогічного спілкування з дітьми, які допомагають активізувати зацікавленість дітей, їх критичне й дослідницьке мислення, яке природно буде проявлятися в бажанні і вміннях ставити свої запитання на уроці і поза ним.

Не можна не оминути й критичні зауваження досвідчених учителів щодо рекомендацій багатьох психологів, які, на думку педагогів, хоч і цікаві, навіть у чомусь корисні, але зовсім відірвані від реалій звичайної навчальної роботи, від вивчення обов'язкового програмного матеріалу. У вчителів після вивчення багатьох психологічних і психолого-дидактичних праць виникло небезпідставне запитання: Чому дослідження діалогічної активності дітей проводяться не у школі, не на уроці, а десь у закритих лабораторіях, де завдання для дітей зовсім не такі, які вони вирішують на навчальних заняттях? Відповідно до виявлених проблем готовності вчителя до організації оптимального освоєння описового виду знань та організації продуктивного навчального діалогу проведено таку необхідну роботу, як обговорення й ухвалення на науково-методичних радах навчальних закладів програми експериментальної роботи, лекції для вчителів початкової школи, самостійне вивчення психологічної і дидактичної літератури; обговорення, корекція програми експериментальної роботи, конкретизація завдань і строків їх виконання для кожного її учасника; налагодження роботи постійно діючого протягом навчального року науково-методичного семінару для вчителів-експериментаторів; корекція змісту і структури дидактичної технології для її використання в навчанні протягом двох навчальних років.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У процесі підготовки до запланованого наукового експерименту науковці педагогічних університетів, учителі-методисти підготували й прочитали для вчителів початкової й основної школи такі лекції, як: «Евристичне навчання та його невід'ємний компонент – пізнавально-творча діалогічна взаємодія – провідні складові сучасної інноваційної освіти», «Описові знання – базовий компонент основних видів знань у початковій і основній школі», «Навчальний евристичний діалог і діалогічна взаємодія в процесі освоєння учнями описових і пояснювальних знань», «Уміння учня ставити запитання – вирішальний компонент навчальної діалогової взаємодії», «Форми і методи навчання учнів ставити пізнавальні запитання під час освоєння описових і пояснювальних знань».

Педагоги-експериментатори отримали електронні варіанти лекцій і методичних рекомендацій, підготовлених в основному на матеріалі теоретичної частини нашого дослідження, і, таким чином, здобували можливість творчо використовувати теорію у своїй навчальній практиці, у підготовці і проведенні експериментальних занять з учнями. Дискусійне обговорення теоретичної інформації і методичних рекомендацій збагачувало й уточняло саму програму, методику експерименту.

У процесі оглядових лекцій, робочих семінарів учителів одної паралелі початкової школи (2-х, 3-х, 4-х класів), присвячених ролі і місцю продуктивного діалогу в сучасному розвивальному та евристичному навчанні, способам навчання молодших школярів ставити запитання до різних видів базових знань, зокрема описових, майже всі педагоги – учасники педагогічного експерименту – виявили достатню професійну культуру самореалізації й успішно освоїли основні теоретичні знання, відпрацювали дидактичні вміння щодо управління складним процесом формування запитальних умінь своїх учнів.

Важливою складовою цього етапу стало вдосконалення експериментальних програм і поурочних розробок для 2–4 класів з таких предметів, як українська мова, читання, «Я і Україна», призначених для експериментального випробування. У процесі організаційно-підготовчої роботи, у спілкуванні з учителями розкрилася непересічна роль наукової методології для практичної і дослідницької роботи, особливо значення інтеграції системного, синергетичного і суб'єктно-діяльнісного підходів до розв'язання проблем самореалізації особистості за допомогою освітніх інноваційних технологій.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Наступна педагогічна умова, безумовно, пов'язана з першою, але має конкретно-процесуальний характер і вимагає поступового ускладнення навчальної діяльності дітей в оволодінні запитальними вміннями. Спочатку це навчання дітей відносно простих умінь обирати необхідний комплекс запитань із готового стандартного кола запитальних словосполучень і речень, які складені науковцями і вчителями, надані кожному учню для освоєння і практичного застосування з метою опису предметів, рослин, портретів людини, певних ситуацій, художніх картин, малюнків, явищ природи тощо.

Освоївши ці репродуктивні за своїм характером кроки, діти навчаються самостійного добору комплексу запитань до поданого їм певного виду опису і складання за його допомогою достатньо повної описової картини. Ця дидактична умова вимагає поступового переходу на більш складні пошукові і конструктивні (пізнавально-творчі) операції школярів із самостійним знаходженням серії запитань і складання за їх допомогою різних видів описів.

Третя педагогічна умова – забезпечення індивідуальної пізнавально-творчої роботи школярів, зокрема самостійного добирання комплексу запитань до всіх видів описів, їх презентація на рівні інтерактивної групи і класу, складання запитань, відпрацювання умінь, які відбивають творче бачення об'єкта опису (його нові функції в нових пізнавальних ситуаціях), тощо. Така педагогічна умова, на думку вчителів-експериментаторів, вимагає створення індивідуального освітнього продукту як логічного завершення пізнавальних зусиль – комплексу запитань до конкретного виду опису (предметів, рослин, тварин, картин тощо) та підготовленого на їх основі і захищеного учнем самого опису – ділового, а згодом і художнього.

І друга, і третя умови містять, як з'ясовано учасниками експерименту, загальний механізм, який забезпечує (безумовно, різною мірою для різних учнів) освоєння необхідних умінь ставити запитання і відповідати на них. Таким важливим дидактичним механізмом стає дослідницький, а не тільки споглядальний підхід до опису, тобто виявлення в описі певної проблеми і з'ясування певних суперечностей (невідповідностей, суперечностей). А їх можна виявити тільки за допомогою запитань на зразок: Що виглядає

ясно, зрозуміло? Що приховано? Що незрозуміло? Як має виглядати в результаті виявлення незрозумілого й прихованого вся описова картина? Її важливі деталі?. Такі й аналогічні запитання діти спочатку добирають з готових зразків, а згодом створюють самостійно – спочатку на рівні малої інтерактивної групи, а згодом і самостійно. Цей механізм освоюється учнями за активної допомоги вчителя й використовується на основі важливих для дослідження концептуальних характеристик проблемного й евристичного навчання, діалогової взаємодії, поданих у працях відомих дидактів В. Андреєва, Б. Коротяєва, В. Лозової, А. Хуторського та ін.

Остання з основних педагогічних умов – це забезпечення складного процесу освоєння школярами (за оптимальної педагогічної підтримки) основ запитальної діяльності надійним діагностичним інструментарієм. Він допомагає спрогнозувати на критеріальній основі і цілепокладання, і напрями процесу нарощування необхідних запитальних умінь, і основне вимірювання за чіткими критеріями і показниками їх якості, виявлення причин недоліків і помилок як у формуванні, так і у застосуванні запитальних умінь – важливого чинника і характерного індикатора пізнавальної активності учнів.

Висновки. Дослідження виявило, що: а) існує об’єктивна необхідність у побудові завершеної технології навчання учнів запитальних умінь; б) це можна найкраще здійснити на просторі особистісно орієнтованого евристичного навчання з його потужною складовою – активною діалоговою взаємодією всіх суб’єктів, зокрема учнів; в) основними умовами успішності формування запитальних умінь школярів стало використання таких чинників, як: професійна готовність сучасного вчителя до навчання дітей ставити змістовні запитання; поступовість шляху школярів в оволодінні діалоговими уміннями (насамперед запитальними) – від репродуктивних до конструктивних та креативних операцій з опорою на дослідницький підхід дітей до фактів і явищ; оснащення процесу й результатів освоєння запитальних умінь оптимальним діагностичним інструментарієм.

Перспективними вбачаємо: а) більш докладну розробку алгоритмічних та евристичних кроків навчання молодших школярів діалогових умінь ставити запитання з метою свідомої побудови власних

освітніх продуктів; б) завершення побудови ефективної системи діагностичного забезпечення процесу навчання учнів діалогових умінь, зокрема запитальних, з достатнім критеріальним апаратом й оптимальними методами вимірювання, оцінки, прогнозування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 2–8.

2. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

3. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. Лозова, Г. Троцко. – 2-ге вид. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

4. Меньшикова Е. А. Детские вопросы как проявление познавательной самостоятельности / Е. Меньшикова // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – С. 103–104.

5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

6. Шумакова Н. Б. Возраст вопросов / Н. Б. Шумакова. – М. : Знание, 1990. – 78 с.

РЕЗЮМЕ

Е. С. Лазарева. Педагогические условия формирования у младших школьников умений задавать вопросы.

В статье выяснены педагогические условия применения в эвристическом обучении диалогического взаимодействия для формирования у младших школьников умений задавать содержательные вопросы. На материале освоения описательных знаний определены дидактические подходы к постепенному овладению школьниками вопросительными умениями как важного фактора их познавательной активности.

***Ключевые слова**: педагогические условия, эвристическое обучение, диалогическое взаимодействие, описательные знания, вопросительные умения, познавательная активность.*

SUMMARY

K. Lazareva. Pedagogical terms of forming within the junior schoolchildren the abilities to set questions.

The pedagogical terms of application are determined in the heuristic teaching of dialogic co-operation for forming for the junior schoolchildren of abilities to ask basically questions. On material of mastering of descriptive knowledge the didactic approaches are determined to a gradual capture by students by interrogative abilities as an important factor of their cognitive activity.

Key words: pedagogical terms, heuristic teaching, dialogic co-operation, descriptive knowledge, interrogative abilities, cognitive activity.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371.3:373.54.3:94«3752»

С. І. Моцак
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ ПОЗАУРОЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему організації пошуково-дослідницької діяльності старшокласників з історії України в умовах позаурочної навчальної діяльності. Застосування активних, інтерактивних методів та дослідницького методу під час організації позаурочної роботи сприяє формуванню історичної компетентності учнів, відіграє роль творчої організуючої сили, дозволяє розкрити і мобілізувати творчий потенціал школярів.

***Ключові слова**: активні методи, дослідницькі вміння, інтерактивні методи, історична компетентність, компетентність, позаурочна робота, пошуково-дослідницька дільність старшокласників, рольова гра.*

Постановка проблеми. Організація пошуково-дослідницької діяльності з історії України в умовах позаурочної навчальної діяльності зумовлена процесами модернізації сучасної української шкільної освіти взагалі та історичної зокрема що мають на меті підвищення інтелектуально-творчого потенціалу випускника, формування особистості, яка вміє самостійно ухвалювати рішення й выдповыдати за них, здатна до успішної соціалізації в суспільстві, знаходить можливості для самовираження, задовольняє свої духовні потреби, створює суспільно значущі цінності.

Сучасні методисти, педагоги, психологи вказують на необхідність формування в учнів ключових, галузевих і предметних компетентностей. Одним з ефективних способів досягнення цієї мети є організація пошуково-дослідницької діяльності учнів старшої школи у позаурочний час.

Пошуково-дослідницька діяльність старшокласників – це специфічний вид пізнавальної діяльності учнів, який передбачає виконання ними самостійних досліджень проблем як головного засобу досягнення освітнього результату.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі організації пошуково-дослідницької діяльності учнів присвячено низку наукових праць А. Альбрехт, К. Баханова, С. Васильєвої, М. Довгань, І. Кущенко, Л. Михайлик, П. Мороза, О. Пометун, Г. Пустовіта, Я. Рибалко, Г. Сєрової, Г. Фреймана, Г. Шумицької та ін., де проаналізовано організаційно-педагогічні й дидактичні аспекти дослідницької діяльності учнів.

Водночас потребує окремого вивчення питання організації позаурочної навчальної діяльності з історії України з точки зору її впливу на процес формування історичної компетентності старшокласників в умовах позаурочної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати, що саме застосування активних, інтерактивних методів та дослідницького методу під час організації позаурочної роботи найкраще сприяє формуванню історичної компетентності в учнів, відіграє роль творчої організуючої сили, дозволяє розкрити і мобілізувати творчий потенціал школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної практики позаурочної роботи з історії України у профільній школі дає підстави стверджувати, що найбільшого значення старшокласники надають таким видам позаурочної роботи, які пов’язані з пошуково-дослідницькою діяльністю, розвивають творчі, дослідницькі вміння, практичні навички здобуття історичних знань, сприяють формуванню їх предметної компетентності. Саме такі види діяльності допомагають учням розуміти й осмислювати минуле, збирати й аналізувати інформацію з різних історичних джерел, ставитися до них критично, розглядати їх у конкретному історичному контексті, оцінювати різні версії та думки про минуле, історичні події; розрізняти факти і точки зору, виявляти помилки, фальсифікації та стереотипи, аналізувати отриману інформацію, формувати незалежні й зважені судження, робити обґрунтовані висновки на підставі аналізу свідчень і вивчення широкого спектра точок зору.

Оскільки опитування як учителів, так і учнів показало тенденцію до зацікавленості у використанні таких видів і форм позаурочної роботи, які ґрунтуються на пошуковій, дослідницькій діяльності учнів, що найкраще сприяє формуванню історичної компетентності учнів, ми пояснюємо це тим, що саме застосування активних, інтерактивних методів та дослідницького методу при організації позаурочної роботи відіграє роль творчої організуючої сили, дозволяє розкрити і мобілізувати творчий потенціал школярів. За такого способу організації позаурочної діяльності учні самі обирають об’єкт дослідження, визначають шляхи пошуку, добувають й аналізують факти, простежують явища в розвитку, узагальнюють одержані дані, проникають у сутність того, що вивчається, вчаться викладати результати своєї пошукової, дослідницької діяльності у

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

певній послідовності. Учням цікаво займатися дослідницькою діяльністю у позаурочний час, тому що це розкриває перед ними можливості розвивати вміння аналізувати історичні документи, вчитися порівнювати дані з різних історичних джерел, оволодівати прийомами роботи з архівними документами, набути найпростіші навички дослідження і власного судження, навчитися працювати з бібліографією, робити висновки, замітки, тези, реферувати прочитане, вести дискусії, відстоювати свою точку зору тощо. Власне саме ці вміння та навички стануть корисними старшокласникам у подальшому житті [11].

Організацію позаурочної роботи з історії варто розпочинати з урахування вимог до спеціального послідовного поетапного формування вмінь пошуково-дослідницької діяльності. Формування вмінь є систематичним процесом поступового їх ускладнення як за кількістю елементів, що утворюють уміння, так і з погляду його універсальності (здатності до перенесення на нові ситуації навчання, на ширше коло явищ) [1].

Зміст позаурочної роботи з історії повинен мати багатоаспектне наповнення, його реалізація має відбуватися у різноманітних формах позаурочних заходів (навчальні проекти, екскурсії, зустрічі з видатними людьми, вечори, ігри, вікторини, конкурси) та за допомогою різних методів [6].

У сучасній методиці навчання історії ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються, є одним із найпоширеніших методів інтерактивного навчання, яке в умовах компетентнісно орієнтованого навчання відіграє роль потужного засобу формування предметної компетентності учнів. Важливим інструментом упровадження гри як елементу навчального процесу є групова робота учнів. Її використовують майже на всіх етапах проведення гри: орієнтації (вибору теми й характеру гри), підготовки до проведення (складання сценарію, створення правил гри, розподіл ролей), проведення гри як такої та підбиття підсумків [6].

Прикладом може бути опрацювання в умовах позаурочної роботи з історії теми «Зовнішня політика незалежної України», коли моделюється така ситуація: в Інституті міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка відбувається зустріч студентів з очільниками Міністерства закордонних справ А. Зленком (1990–1994; 2000–2003), Г. Удовенком (1994–1998), Б. Тарасюком (1998–2000; 2005–2007),

А. Яценюком (2007); В. Огризком (2007–2009), П. Порошенком (2009–2010) та нинішнім міністром закордонних справ К. Грищенком, який очолював це відомство також у період президенства Л. Кучми з 2003 до 2005 рр. Вивчаючи на уроці питання, пов'язані із зовнішньополітичною діяльністю України у 1990–2010 рр., учні отримують певний обсяг знань про основні принципи зовнішньої політики, головні напрями реалізації та пріоритети зовнішньої політики України, участь України в діяльності міжнародних організацій. З огляду на те, що під час вивчення означеної теми на уроках виникає багато проблемних запитань, які породжують гострі дискусії щодо зміни вектора зовнішньої політики України у різні роки, причини прохолодних відносин України з Росією у період президентства В. Ющенка, учні більш детально розглядають тему зовнішньої політики України в позаурочний час. Тому формою позаурочної роботи можна обрати рольову гру «Зустріч з міністрами закордонних справ України (1990–2010)». Для проведення рольової гри учні об'єднуються у групи, кожна з яких обирає собі період, коли очільником відомства був міністр, якого представлятиме на зустрічі їх група. Для підготовки до зустрічі учням потрібно опрацювати певне коло питань:

1. Україна і загальноєвропейський процес.
2. Пріоритети зовнішньополітичного курсу.
3. Участь України в діяльності міжнародних організацій.
4. Україна і держави СНД.
5. Зовнішньоекономічне співробітництво.
6. Культурне співробітництво.

Учні мають самостійно вивчати документальні джерела, матеріали періодичної преси, стежити за останніми новинами. Потім у групах обговорюється зібраний матеріал, використовується досвід навчання у дискусії та інші інтерактивні методи (наприклад коло ідей). Мотивацією до такої діяльності є усвідомлення учнями необхідності навчатися не заради навчання, а для здобуття знань, умінь, навичок з метою їх практичного використання під час підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання, навчання у вищій школі для відчуття своєї компетентності у різних сферах життя. Саме на реалізацію такої мети спрямовується робота з утілення ідеї підготовки і проведення такої рольової гри: учні характеризують багатовекторність зовнішньої політики України на сучасному етапі в контексті європейської та світової історії; ураховують

наявність протилежних точок зору, висловлюють власні судження з питання; описують відносини з іноземними державами; аналізують процес вступу України до Ради Європи та особливе партнерство з НАТО як шлях до реалізації інтеграційних процесів у Європі, характеризують основні напрями економічної та культурної співпраці України з країнами ЄС.

Під час підготовки рольової гри «Видатні постаті в історії краю (1917–1938 рр.)» використовується методика рольових ігор, описана К. Бахановим. Формою проведення рольової гри є кінофестиваль, на якому творчі об'єднання «кінематографістів» мають продемонструвати створені ними документальні фільми. Кожна група (окреме творче об'єднання) отримує завдання, самостійно займається збором матеріалу, його систематизацією; складає сценарії документальних фільмів, які б розкривали обрану ними тему. Наприклад, «Відомі діячі науки і культури Сумщини», «Наші земляки, удостоєні звання Героя Радянського Союзу та Героя Соціалістичної Праці», «Відомі люди Сумщини – наші сучасники» тощо. Під «фільмом» у цьому випадку розуміється ілюстративний матеріал, що змінюється на екрані, супроводжується дикторським текстом та музичним оформленням (кадри діафільму, відеофільму, слайди, ілюстрації з книжок, окремі малюнки).

У процесі підготовки до рольової гри між учнями мають чітко розподілятися ролі: відповідно до завдання кожен учень пише окрему частину сценарію, обговорює ідеї у групі, вносить корективи і потім «сценаристи» (1–2 учні від кожної групи) завершують роботу над сценарієм. Тим часом «технік» – учень, який погоджується відповідати за технічне забезпечення, із діафільмів або відеофільмів (залежно від технічного забезпечення) робить слайди, готує колажі для проекції на екран. «Звукооператори» займаються музичним супроводом до фільму. Завершивши роботу над сценарієм і створенням «німого кіно», розпочинається робота дикторів та акторів, завданням яких є «оживити фільм». «Звукооператор» працює над тим, щоб окремі музичні фрагменти поєднати в цілісну фонограму фільму, записати звукові цитати. Учителю відводиться роль консультанта і кінокритика. На кінофестивалі кожна група – творче об'єднання «кінематографістів» – презентує свій фільм. Його проводять спеціально підготовлені ведучі за заздалегідь підготовленим сценарієм. Ведучі ознайомлюють гостей та учасників

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

фестивалю з його програмою, метою і по черзі надають слово представникам творчих об'єднань. Ті аргументують вибір жанру, матеріалу, акцентів і демонструють свою роботу. Поки до презентації і демонстрації готується наступне творче об'єднання, доти попереднє відповідає на запитання до авторів фільмів. Обов'язковим аспектом фестивалю є наявність журі. Воно обирається з учнів класу або вчителів, бібліотекарів, батьків, учнів з паралельного класу. Це передбачає ознайомлення широкого загалу з навчальним матеріалом, поданим у незвичній формі, що сприяє його кращому засвоєнню. Крім того, учні отримують поштовх до розвитку власного творчого потенціалу, формування низки історичних компетенцій і на їх тлі удосконалюють уміння та навички пошукової діяльності, практичні вміння роботи над створенням документального кіно: написанням сценарію; працюють зі світлом і звуком; опановують ролі ведучих такого масштабного загальношкільного заходу, учасники фестивалю відчувають вагомість самовираження, адже їх досягнення виходять за вузькі межі класу і стають надбанням усієї паралелі. Така самостійна творчо-пошукова діяльність забезпечується реалізацією можливостей позаурочної роботи для формування вмінь розв'язувати різноманітні творчі завдання і відповідно розвитком різних видів творчих здібностей учнів (наукової, керівної, ситуаційної, комунікативної). Форма кінофестивалю сприяє розвитку більшості з них: навчальної з елементами наукової, художньої (літературної, образотворчої, музичної, ігрової, комунікативно-керівної і технічно-побутової). Учні отримують і вдосконалюють такі види діяльності, як пізнавальна, яка спрямована на здоуття нових знань на основі тих, що учні вже мали, творча (спрямована на створення нового й здобуття нових знань, умінь та навичок) і діяльнісно-процесуальна.

Усе вищезазначене свідчить про формування просторової, логічної, мовленнєвої, інформаційної, аксіологічної компетенцій старшокласників в умовах позаурочної роботи. Можливість виявити мотиваційну та знаннєву складові предметної компетентності та поглибити її, використовуючи інтерактивні методи і технології, є, на нашу думку, прерогативою саме позаурочної роботи, коли спрацьовує не лише фактор необмеженості у часі і виборі форм та методів навчання, а й ціла низка психологічних моментів: розкутість і свобода під час висловлювання думок, можливість проявити

творчість, самостійність, компетентність у певному питанні або виді діяльності. Для випускника це є особливо вагомим стимулом підвищувати рівень своєї компетентності, і тому під час використання таких форм позаурочної роботи з історії пізнавальна діяльність усіх її учасників значно активізується, у ній ніхто не залишається пасивним спостерігачем.

Висновки. Сьогодні вчитель повинен спрямувати організацію позаурочної роботи на оволодіння учнями новими способами пізнавальної діяльності, що сприятимуть розвитку співпраці і співтворчості. Реалізувати це завдання якнайкраще можна за допомогою вибору оптимальних методів навчання і методичних прийомів (насамперед інтерактивних технологій), забезпечення постійної активної позиції учнів у процесі навчання.

Використання краєзнавчого змісту в позаурочній роботі справляє не лише потужний мотиваційний і виховний вплив на учнів, а й допомагає вчителям заповнити існуючу у практиці навчання історії України прогалину, пов’язану з викладанням регіональної історії.

Запропоновані підходи до організації пошуково-дослідницької діяльності з історії України в умовах позаурочної навчальної діяльності, безумовно, потребують подальшого осмислення та нової практики навчання і ґрунтовних теоретичних напрацювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Дослідницька робота на уроках історії / К. О. Баханов. – Х : Основа, 2004. – 144 с.

2. Булда А. А. Розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін: [навч.-метод. посіб.] / А. А. Булда, М. М. Роговенко. – К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2006. – 236 с.

3. Колесник І.Г. Позакласна робота старшокласників / І. Г. Колесник. – К., 1967. – 48 с.

4. Лисенко М. М. Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР / М. М. Лисенко. – К. : Рад. шк., 1961. – 202 с.

5. Мачехина О. Ролево-игровое проектирование в свете компетентностного подхода в образовании / О. Мачехина // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 5. – С. 13–16.

6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : Б.в., 2007. – 144 с.

7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. 10–11 класи. Профільний рівень. Суспільно-гуманітарний напрям, історичний профіль. – Режим доступу:
www/osvita.ua.

8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України. 5–11 класи; Всесвітня історія. 6–11 класи / Міністерство освіти і науки України. Головне управління змісту освіти / [підгот. В. Власов]. – К. : Шк. світ, 2001. – 86 с.

9. Пустовіт Г. П. Дослідницька робота з екології в позашкільних установах і школах : метод. посіб. / Г. П. Пустовіт. – К., 1996. – 126 с.

10. Родин А. Ф. Внекласная работа по истории / А. Ф. Родин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 189 с.

11. Санкевич А. В. Заняття історією в позаурочний час / А. В. Санкевич // Радянська школа. – 1967. – № 2. – С. 32–40.

РЕЗЮМЕ

С. И. Моцак. Организация поисково-исследовательской деятельности старшеклассников по истории Украины в условиях внеурочной учебной деятельности.

В статье рассмотрена проблема организации поисково-исследовательской деятельности старшеклассников по истории Украины в условиях внеурочной учебной деятельности. Применение активних, интерактивных методов и исследовательского метода при организации внеурочной работы способствует формированию исторической компетентности учеников, играет роль творческой организующей силы, позволяет раскрыть и мобилизовать творческий потенциал школьников.

***Ключевые слова**: активные методы, исследовательские умения, интерактивные методы, историческая компетентность, компетентность, внеурочная работа, поисково-исследовательская деятельность старшеклассников, ролевая игра.*

SUMMARY

S. Mocak. Organization of search and research activities of high school students on the history of Ukraine in the conditions of extracurricular educational activities.

The article is devoted to problem of organization of search and research activities of high school students on the history of Ukraine in the conditions of extra-curricular educational activities. The use of active and interactive methods and the research method in the organization of extracurricular work contributes to the formation of historical competence of students, plays the role of creative organizing force, helps to identify and mobilize the creative potential of pupils.

Key words: active methods, research skills, interactive methods, historical competence, competence, extraordinary work, search and research activities of high school students, role-playing game.

УДК 373.1.013:93

Н. М. Усенко
Сумський державний університет

МЕХАНІЗМИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Самореалізація пізнавально-творчого потенціалу учнів, зокрема такоо його важливого компонента, як пізнавальна самостійність, на сьогодні вважається провідною вимогою до сучасної освіти. У статті розкриваюто основні змістові характеристики і наведено приклади застосування в евристичному навчанні механізмів пізнавально-творчої діяльності, які забезпечують успішне формування значущої особистісної якості старшокласників – пізнавальної самостійності.

***Ключові слова**: евристичне навчання, самостійна робота, пізнавальна самостійність, навчальна технологія, механізми творчості, пізнавально-творча діяльність.*

Постановка проблеми. Формування і зростання пізнавальної самостійності має свої необхідні дидактичні витоки. Один із них чи не найголовніший – це формування у мотивованій діяльності нових пізнавальних умінь. Під час розв'язання навчальних задач і виникає потреба у таких уміннях, які б включали цілу серію взаємозумовлених операцій, які в педагогіці й психології дістали назву механізми пізнавально-творчої діяльності – розбудовчої, конструктивної, креативної. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій відбувається процес активного формування й розвитку творчої особистості та її самореалізація, неможлива без розуміння й освоєння механізмів цієї діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Згідно з дослідженнями Ю. Бабанського, Б. Коротяєва, В. Лозової, В. Онищука, А. Хуторського, у центрі пізнавальної діяльності мають бути розвинені вміння і механізми для розв'язання об'єктивно безкінечного ряду пізнавальних задач. Поняття «механізм» традиційно розуміється як морально спустошений патерн, як стійка система жорстко зчеплених ланок, що повторюються, тоді як творчість розглядається як вільне подолання стереотипів й автоматизмів, як безперервне генерування новизни. Деякі дослідники, особливо представники екзистенційно-феноменологічного напряму (Л. Бинсвангер, Р. Мей), проявляють обережність у вивченні механізмів творчості, вважаючи, що механістичні доктрини абсолютно сліпі до всього істинно нового і творчого. На їх думку, крізь мережу механізмів прослизає найглибинніший, сутнісний зміст творчості, а зайва рефлексія заморожує і припиняє потік вільної творчої активності.

Цією проблемою займалися як дослідники традиційних способів організації пізнавальної діяльності учнів (Б. Єсипов, В. Онищук, П. Підкасистий), так і представники інноваційної педагогіки, в надрах якої виникла та успішно функціонує й розвивається теорія і практика евристичного навчання (В. Андреєв, А. Король, Б. Коротяєв, М. Лазарєв, А. Хуторской). У працях зазначених авторів пріоритет надається самостійним пізнавально-творчим роботам учнів порівняно з іншими видами навчальної діяльності, розкриваються нові риси і характеристики самостійної праці, які відповідають сучасним вимогам до компетентності випускників середньої школи. Однак недостатньо з'ясованими залишаються підходи до використання механізмів цієї діяльності під час самостійного розв'язання навчальних задач.

Мета статті – з'ясувати особливості застосування механізмів творчої самостійної діяльності учнів старшої школи на просторі евристичної технології навчання.

Виклад основного матеріалу. Розкриття механізмів функціонування і здійснення основних закономірностей системи є кінцевим ступенем розвитку будь-якої науки, вищою мірою проникнення в суть явищ, що вивчаються. При цьому завершальний етап теоретичного аналізу діалектично поєднується з найвищою практичною спрямованістю науки, що проявляється у свідомому використанні механізмів як прийомів перетворюючої діяльності, що піддаються регуляції та управлінню.

У найбільш загальному вигляді під механізмом розуміється структурно стійка і повторювана комбінація процесів або операцій, що лежать в основі певного виду активності. Механізм завжди має розгорнуту тимчасову структуру і є чинником змін, що повторюються, автоматично виникають під час відповідної стимуляції. У процесі вивчення механізмів творчості необхідно говорити про цілісну, багаторівневу, розгорнуту в ряд послідовних етапів динамічну систему взаємоузгоджених зусиль, що взаємодіють і взаємопосилюють одне одного .

Виявлення універсальних психолого-педагогічних механізмів творчості – це найбільш ефективний шлях розкриття глибинної суті творчості та її подальшої практичної реалізації за допомогою простих, зрозумілих, природних і гранично ефективних прийомів діяльності творчого характеру.

Дослідження сутнісних механізмів такої діяльності може відбуватися двома шляхами. По-перше, за допомогою фіксації найбільш вдалих, ефективних прийомів вільної творчості, що розгортається зсередини потоку, по-друге, шляхом зведення всього різноманіття існуючих механізмів у самоузгоджені системи. При цьому в обох випадках як організуючі рамки виступатимуть ізоморфні, голографічні матриці, що породжують, відбивають найбільш глибокі закономірності будови і розвитку світу [4].

У нашому дослідженні визначено етапи самостійної роботи, які забезпечують формування основних якостей пізнавальної самостійності старшокласників. Відповідно до вимог, що ставляться у дослідженні системного та синергетичного підходів до педагогічних явищ і чинників

їх удосконалення та саморозвитку, з'ясовано необхідність застосування не одного механізму пізнавально-творчої діяльності, а певної їх множини, поєднаної в органічний, системний комплекс, де його складові взаємно зумовлюються, підсилюються, знаходяться у складному діалектичному зв'язку.

Тому в експерименті забезпечено застосування цілісного комплексу необхідних механізмів спільної творчої діяльності вчителя й учнів під час вивчення окремих тем-модулів гуманітарних предметів старшої школи.

На мотиваційно-цільовому етапі учні відповідно до принципіві евристичного навчання не тільки одержували завдання для самостійної роботи, але й мали переосмислити ці завдання, трансформувати їх у власний варіант навчальної мети і завдань. Учитель на цьому етапі перевіряв, наскільки учні готові до основної мобілізації власних зусиль для створення свого освітнього продукту – мети навчальної роботи з позицій евристичної освітньої технології.

Однак таке просування на якісно новий рівень навчання, як доводить наш експеримент, не може бути простим. Прогрес можливий лише за дотримання принципів евристичного навчання та його основних алгоритмів. Педагог має так організувати свою роботу з учнями, щоб вони уявляли і прогнозували власний продукт пізнавально-творчої діяльності як у зовнішньому, так і внутрішньому вигляді.

Процесуальний етап – перша ланка самостійної роботи з освоєння теоретичного матеріалу під час безпосереднього подання його вчителем, який забезпечує уважне й систематичне сприймання нового матеріалу, представленого усно, а також за допомогою різних засобів наочності (образної і схематичної), запису учнями основних визначень і положень з використанням різних варіантів дефініцій, оцінок, тлумачень. Потім учням дається можливість за допомогою серії поставлених запитань і застосування різних механізмів творчої діяльності (аналіз через синтез, алгоритм розв'язання складної проблеми, аналогії, інверсії тощо) переосмислити, трансформувати провідні знання відповідно до власного розуміння і ступеня готовності до освоєння основних понять, фактів, закономірностей, узагальнень, оцінки тощо.

Застосування комплексу механізмів пізнавально-творчої діяльності здійснено, наприклад, під час вивчення твору В. Стефаника «Камінний

хрест». У процесі вивчення цієї новели в цілісному пізнавально-творчому процесі використано такі механізми пошуку невідомого, як «аналіз через синтез», комплекс евристичних запитань (евристик) та асоціативний механізм пізнання наукової істини [1; 2].

Вибір саме цього твору був невипадковим. В українській літературі є низка класичних творів, читацький і громадський інтерес до яких не знижується вже протягом не одне століття. Такі твори відзначаються високим художньо-естетичним рівнем, величезним виховним потенціалом і покликані формувати в учнів почуття національної гідності, вигранювати світогляд, ґрунтований на ціннісному осмисленні етнопсихологічних, духовно-культурних та суспільно-політичних процесів.

Предметом евристично-пізнавальної діяльності учнів став насамперед головний символ твору – камінний хрест, який збудував і поставив у себе на городі центральний герой Іван Дідух. Саме тому було сформовано таку мету: всебічно, у різних аспектах, очима різних героїв твору висвітлити сутність цього символу, показати, які життєві обставини спонукали до появи цього символу, а головне дати відповідь на основні евристичні запитання: Чи можна вважати камінний хрест символом? Чому? Чи є цей символ сучасним? Як він відображає реальність життя простого українця?

Щоб повно та вичерпно дати відповіді на поставлені запитання, не варто спиратися на самі голі факти. З позицій евристичної дидактики є сенс подивитися на предмет дослідження з різних позицій, проаналізувати різні підходи, думки, оцінки. У цьому нам допоміг один з основних механізмів творчої діяльності – пошук невідомого за допомогою «аналізу через синтез». Розміщуючи предмет свого дослідження у різних системах його існування, розглядаючи його в різних ситуаціях, у нових зв’язках, можна віднайти нову істину, яка з’явиться на перетині неоднозначних, відмінних думок, різного бачення й тлумачення.

За законами інтеграції аналізу й синтезу за провідної ролі саме продуктів останнього здійснено спочатку синтетичні процедури, результатом яких стала ідея цілісності, складності, неоднозначності досліджуваного образу. Ця узагальнююча ідея вимагала подальших аналітичних процедур установлення конкретних складових загальної системи. Її зміст природно вимагав знайти необхідні й достатні для висвітлення образу підсистеми, які мали розкрити досліджуваний

символ камінного хреста у всіх його сутнісних характеристиках. Такий підхід має сенс для формування пізнавальної самостійності учнів лише за умови широкого залучення самостійної думки старшокласників. Активізація самостійного пошуку школярів у сполученні з активним діалогом на рівні учні – учитель, учні – учні дозволив віднайти такі напрями розв'язання навчальної проблеми, розмістивши основний символ твору у таких реальних системах його диспозиції з різними героями, явищами і подіями новели: камінний хрест і головний герой твору Іван Дідух; сини Івана Дідуха і камінний хрест; селяни і камінний хрест, держава і камінний хрест, доля емігрантів і камінний хрест. Ці напрями виявлення сутності і барв життя через поєднання символіки і живої дійсності дозволили учням по-справжньому поринути в ті драматичні й трагічні для українців часи, зрозуміти й пережити їх та вийти на порівняння їх із непростим і драматичним сьогоденням. Учні прийшли до самостійних думок, індивідуального осмислення складної, багатогранної символіки новели.

Саме завдяки механізму «аналіз через синтез» було створено цілісну систему та її єдність з окремими напрямами і характеристиками, здійснено з'ясування ставлення до головного символу новели всередині кожної пари.

Наприклад, різне ставлення до головного символу зумовлене не лише віком, але й розбіжностями в ідеалах, прагненнях і різних намірах вибратися з тенет злиденного життя. Під час розв'язання цих суперечностей ми переконалися в тому, що названий механізм дослідження сам по собі хоч і ефективний, але недостатній для розвитку пізнавальної самостійності і творчого мислення учнів. Тому з'ясована об'єктивна необхідність застосування у єдності з «аналізом через синтез» комплексу евристичних запитань як механізму посилення творчої активності учнів. Вибір евристичних запитань виявився складним, але вкрай необхідним способом вийти на рівень справді творчого осягнення таланту письменника, який нічого не спрощував й одночасно штучно не ускладнював стосунки героїв повісті. Щоб з'ясувати всю їх силу і трагедію, надію й безнадійність, знадобився й адекватний цьому комплекс евристичних запитань:

– Чому хрест камінний? Що ж символізує собою камінь?

– Які глибинні причини соціального характеру вкладено в образ камінного хреста?

– Чи змінилося ставлення українців до цього символу сьогодні? Чи можна це підтвердити життям і вчинками ваших предків – українців XIX і XX століття?

Аналогічні серії евристичних запитань були складені й захищені перед однокласниками окремими творчими групами старшокласників до кожного з вищезазначених напрямів. Ураховуючи складність самої роботи з формування евристичних запитань, вони були віднесені до творчих продуктів й оцінювалися згідно з критеріями навчальних досягнень такого типу.

Висновки. Отже, ми переконалися, що, постійно застосовуючи механізми пізнавально-творчої діяльності, можна створити об'єктивні дидактичні умови для формування в учнів уміння самостійно здобувати знання, творчо осягати матеріал та давати йому оцінку. Саме завдяки послідовному освоєнню і оволодінню на різних етапах самостійної роботи механізмами пізнавально-творчої діяльності відбувається формування значущої особистісної якості старшокласників – пізнавальної самостійності.

У **перспективі** подальших досліджень убачаємо можливість виявлення діалектичних зв'язків різних механізмів пізнавально-творчої діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл., аспірантів та соц. педагогів] / В.В . Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

2. Лазарєв М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні : [монографія] / М. О. Лазарєв // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 117–151.

3. Марков С. Л. Творчество: смыслы, механизмы и приемы [Электронный ресурс] / С. Л. Марков. – Режим доступа : http://www.geniusrevive.com/index.php?option=com_sobi2&sobi2Task=search&Itemid=17&lang=ru

4. Петров В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / В. Петров, Л. Цулая, О. Петрова // Вестник ЧГПУ. – 2000. – № 4.

5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

Н. Усенко. Механизмы творческой деятельности в формировании познавательной самостоятельности старшеклассников.

Самореализация познавательно-творческого потенциала учащихся, в частности, такого его важного компонента, как познавательная самостоятельность, сегодня можно считать основным требованием к современному образованию. В статье раскрыты основные содержательные характеристики и приведены примеры использования в эвристическом обучении механизмов познавательно-творческой деятельности, которые обеспечивают успешное формирование значимого личностного качества старшеклассников – познавательной самостоятельности.

***Ключевые слова**: эвристическое обучение, самостоятельная работа, познавательная самостоятельность, технология обучения, механизмы творчества, познавательно-творческая деятельность.*

SUMMARY

N. Usenko. Mechanisms of creative activity in forming of cognitive independence of senior pupils.

Cognitive and creative pupil's potential, such important element as cognitive independence can be considered one of the most important demands to modern education. Some main features and the examples of using cognitive and creative activity in heuristic education are given in the article. They can provide a successful forming of a valuable personal feature of seniors like cognitive independence.

Key words: heuristic education, independent work, cognitive independence, education technology, mechanisms of creativity, cognitive and creative activity.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК: 377.1+372.8:377.5

О. В. Гопцій, І. І. Зелена, Н. М. Железнякова
Харківський національний медичний університет

СУЧАСНІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ У МЕДИЧНОМУ ВНЗ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті узагальнено досвід використання сучасних форм організації роботи студентів з використанням кейс-методу на практичних заняттях клінічних кафедр. У процесі використання такої форми роботи здійснюється підготовка майбутніх лікарів до професійної діяльності та формуються навички неперервної освіти, що є вкрай необхідними для висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців.

***Ключові слова**: студент, «покоління NeXt», викладач, кейс-метод, клінічна кафедра, самостійна робота, індивідуальна та групова діяльність.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, що відбуваються у світовому просторі у всіх галузях людської діяльності, не могли не торкнутися системи вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної вищої школи є впровадження принципів Болонської системи в навчальний процес. Важливим напрямом реалізації положень Болонського процесу є демократизація вищої освіти. Вищі навчальні заклади мають діяти відповідно до принципу автономії, який передбачає академічну свободу, право формування освітньої стратегії, вибору власних пріоритетів у навчанні і проведенні наукових досліджень у поєднанні з відповідальністю, яка визначається кінцевим результатом освітньої діяльності – високою кваліфікацією фахівця.

У новій освітній парадигмі той, хто навчається, дедалі більше стає суб'єктом пізнавальної діяльності, а не об'єктом педагогічної дії. Діалогічні відносини викладача і студента визначають основні форми організації навчального процесу, результатом якого стає активна, творча діяльність студента [2; 4; 5].

Мета статті – узагальнити досвід використання сучасних форм організації роботи студентів з використанням кейс-методу на практичних заняттях клінічних кафедр медичних вищих навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень та виклад основного матеріалу. Для ефективної організації навчального процесу викладачі вишів мають добре усвідомлювати характерні особливості сучасних студентів («покоління NeXt» за М. Л. Тейлором). На жаль, переважна більшість сучасних студентів

проявляють байдужість до навчання, недисциплінованість. Вони недостатньо часу проводять за підручниками, відчувають нудьгу від навчання, часто орієнтовані на розваги, їх важко «розворушити і захопити». Проте незмінним бажанням у них залишається максимальна оцінка за мінімальних зусиль.

Отже, ураховуючи особливості «покоління NeXt» і специфічні риси сьогодення, необхідно переглянути методи і зміст вищої освіти, змінити саму атмосферу навчання з тим, щоб підвищити його ефективність та максимальне сприяння успіху студентів. Мотиваційним фактором студентів до інтенсивної навчальної роботи була і залишається фігура викладача. Він має бути прикладом для студента і як професіонал, і як творча особистість. Його висока місія в навчальному процесі полягає в тому, щоб допомогти студентові розкрити власний творчий потенціал, визначити перспективи свого фахового зростання.

Важливою проблемою навчання є активізація самостійної роботи студента [1]. Серед сучасних технологій і методів навчання останнім часом особливе місце у професійній освіті посідає навчання за кейс-методом. Він орієнтований на самостійну індивідуальну і групову діяльність студентів, в якій студенти отримують комунікативні вміння. Основні цілі кейс-методу полягають в: активізації пізнавальних зусиль студентів, що підвищує ефективність професійного навчання; посиленні мотивації до навчального процесу; відпрацюванні вмінь роботи з інформацією, зокрема вміння самостійного оволодіння додатковою інформацією, необхідною для уточнення ситуації; ухвалення правильного рішення на підставіі групового аналізу ситуації; набутті навичок чіткого і точного викладу власної точки зору в усній і письмовій формах, переконливого її відстоювання і захисту; відпрацюванні навичок критичного оцінювання різних точок зору, здійсненні самоаналізу, самоконтролю і самооцінки [3].

Таким чином, використання кейс-методу дозволяє ввести студента у стан інтелектуальної напруги, що ініціює потребу в знаннях, пізнавальний інтерес до навчального матеріалу. Кейс-метод стимулює необхідність застосування методів наукового дослідження, розвиває пізнавальну самостійність і креативні здібності, емоційно-вольові якості, пізнавальну і практичну мотивацію.

Процес навчання з використанням цього методу є імітацією реальної події, що містить досить адекватне відображення реальної дійсності. Кейс-метод не передбачає значних матеріальних та фінансових витрат і разом з тим уможливлює варіативність навчання. Сутність кейс-методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається студентам у вигляді проблем (кейсів), а знання отримуються в результаті цілеспрямованої активної і творчої роботи: самостійного здійснення діагностичного пошуку, збору необхідної інформації, її різнобічного аналізу, висунення гіпотези, формулювання висновків, перевірки одержаних результатів.

Кейс-метод можна використати під час фахової підготовки студентів на клінічних кафедрах. У процесі вивчення теми, яка не передбачає курацію хворих, основна частина замінюється розв'язання типової ситуаційної задачі, що охоплює великий фрагмент певної теми. На ознайомлення із завданням відводиться десять хвилин. У подальшому, у процесі усного розбору теми, обговорюється вирішення запропонованої ситуаційної задачі, що можна доповнити проведенням заходів, спрямованих на засвоєння практичних навичок з дисципліни.

Проте в умовах переходу до нових освітніх стандартів, не можна недооцінювати важливе місце співпраці студентів із хворими під час вивченнія матеріалу на клінічних кафедрах. Останнє дозволяє всім студентам повністю осмислити і засвоїти навчальний матеріал. Адже відповідно до закономірностей людського сприйняття людина запам'ятовує 10% того, що їй говорять, 50% того, що вона бачить, і 90% того, що вона робить самостійно. У процесі курації тематичного хворого студент має змогу вдосконалити комунікативні навики, навчитися працювати спільно і самостійно.

У цьому контексті раціональною є організація основної частини заняття шляхом формування з групи чотирьох підгруп по п'ять студентів у кожній. Залежно від змісту теми заняття кожна підгрупа відправляється на курацію хворих. На цьому етапі як помічники викладача залучаються лікарі-інтерни та клінічні ординатори, заздалегідь поінформовані про тему заняття.

Піся закінчення курації відбувається обговорення кожного клінічного випадку, до якого залучається вся група. При цьому питання до дискусії пропонують студенти інших підгруп. На питання відповідає передусім основний доповідач, разом з тим викладач має поступово залучити до

процесу пошуку відповіді всю підгрупу, що спілкувалася з цим пацієнтом. Завершивши обговорення, викладач підбиває підсумки за темою заняття. Наприкінці основної частини проходить підсумкове тестування з використанням тестів першого і другого рівнів складності.

Оцінка за практичне заняття складається з кількості балів за усну відповідь, за засвоєні практичні навики та за підсумкове тестування. Тим самим реалізується одна з вимог Болонського процесу, а саме стовідсоткова атестація студентів на кожному занятті.

Висновки. Таким чином, застосування кейс-методу створює умови, необхідні для ефективної організації і здійснення самостійної роботи студентів: поступовість та різноманітність уведення різних видів самостійної роботи; проведення викладачем регулярних консультацій у різних режимах; навчання студентів техніки та прийомів самоконтролю; обов'язковий систематичний контроль виконуваних видів самостійної роботи студентів з боку викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алханов А. Самостоятельная работа студентов / А. Алханов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 86–89.

2. Дмитриченко Н. Ф. Болонский процесс: принципы едины, пути реализации различны / Н. Ф. Дмитриченко // Сучасна освіта. – 2007. – № 11. – С. 10–12.

3. Методичні рекомендації з підготовки до ліцензійних інтегрованих іспитів «КРОК 1» і « КРОК 2» (для студентів) / [Москаленко В. Ф., Яворський О. П., Цехмістер Я. В. та ін.] – К. : НМУ, 2007. – 14 с.

4. Пидаев А. В. Болонский процесс в Европе. Что это такое и нужен ли он в Украине? Возможна ли интеграция медицинского образования Украины в Европейское образовательное пространство? / А. В. Пидаев, В. Г. Передерий. – Одесса: Одес. гос. мед. ун-т, 2004. – 192 с.

5. Степко М. Ф. Проблеми вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 75–81.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Гопций, **И. И. Зеленая**, **Н. М. Железнякова**. Современные организационно-методические инновации преподавания в медицинском ВУЗе в условиях кредитно-модульной системы.

В статье обобщен опыт использования современных форм организации работы студентов с использованием метода кейса на практических занятиях клинических кафедр. При использовании такой формы работы осуществляется подготовка будущих врачей к профессиональной деятельности и формируются навыки непрерывного образования, которое является крайне необходимым для высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов.

***Ключевые слова**: студент, «поколение NeXt», преподаватель, кейс-метод, клиническая кафедра, самостоятельная работа, индивидуальная и групповая деятельность.*

SUMMARY

O. Goptsii, I. Zelena, N. Zheleznyakova. Modern organizational and methodological innovations of medical high school teaching in conditions of the credit module system.

The article summarizes the experience of using modern forms of student's organization with the help of case-method on the practical lessons in clinical departments. Using this form of student's organization prepares future doctors for the profession and forms skills of lifelong learning that is essential for highly qualified competitive professionals.

Key words: student, «Generation NeXt», teacher, case-method, clinical department, independent study, individual and group activities.

УДК 371.315.6–057.875:371.134:340

Ю. А. Деркачов
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА

У статті розглянуто можливості ефективного використання проблемних методів навчання у процесі професійної та загальнокультурної підготовки майбутніх педагогів з метою гуманізації суспільно-економічних відносин, формування високоморальних життєвих орієнтирів особистості, рівень яких повинен забезпечити соціально-педагогічні потреби суспільства в умовах реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті.

***Ключові слова**: проблемно-пошукові методи навчання, активізація інтелектуальної діяльності, інновації, творча самореалізація, мозковий штурм, дискусії,круглий стіл, ігрові методи.*

Постановка проблеми. У період становлення та зміцнення суверенної демократичної правової держави й громадянського суспільства в Україні побудова національної системи освіти передбачає новий підхід до професійної підготовки кадрів, зокрема майбутніх учителів, яка повинна відповідати сучасним суспільним потребам і світовим стандартам.

Досягнути цей рівень неможливо без новітніх технологій, де проблемні методи навчання є одними з найважливіших, тому що саме вони спонукають зацікавлено самостійно й творчо вирішувати питання, які на кожному кроці зустрічаються майбутнім учителям під час засвоєння значних обсягів наукової інформації.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню проблем використання окремих проблемно-пошукових методів присвячені праці науковців Ю. Бабанського, С. Вітвицкої, Т. Добриніної, Л. Доненко, О. Катеруши та ін. [1; 2; 3; 4; 5], сутність яких полягає в розумінні

інноваційного підходу до процесу навчання з метою подальшого розвитку особистості, що відповідає головній ідеї гуманістичної парадигми сучасної освіти, де головна увага приділена окремому студенту, його всебічному й гармонійному розвитку, прагненню до творчої самореалізації, здатності ефективно працювати й навчатися протягом життя.

Кожен з цих авторів зробив вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми, але жоден з них не висвітлив її з погляду підготовки майбутніх педагогів у процесі вивчення ними фундаментальних галузей системи національного права України.

Мета статті – дослідити, як проблемно-пошукові методи, в основу яких покладені закономірності творчого засвоєння знань, використовуються під час підготовки фахівців до їх майбутньої професії – вчителя правознавства.

Виклад основного матеріалу. У 60-х роках минулого століття виникає необхідність в апробації різноманітних підходів до класифікації існуючих методів навчання. Серед них найбільше відповідає специфіці навчання у вищому навчальному закладі класифікація відомого дослідника Ю. Бабанського, згідно з якою методи навчання поділяються на 3 групи:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
2. Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
3. Методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [1, 192].

Наше дослідження спрямоване на другу групу методів: дискусії, ділові ігри, мозкові штурми, круглий стіл тощо.

У сучасній вищій школі ці методи застосовуються під час здійснення основних форм навчальної діяльності, які перевірені часом, – це лекції та семінари.

Ефективність таких форм навчання значно зростає, тому що проблемно-пошукова складова, покладена в їх основу, стає найголовнішою.

Відомий дослідник С. Витвицька визначає основні види проблемних методів, серед яких: лекція – мозкова атака, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій.

На її думку, *лекція – мозкова атака* – це запрошення до колективного дослідження. Викладач пропонує слухачам спільно вивести певне правило, закономірність процесу, явища. При цьому він звертається до досвіду й знань аудиторії. Уточнюючи й доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний колективний досвід, записує висновки на дошці (за традиційної форми лектор викладає сам). Звичайно, у такому випадку часу витрачається більше, але його можна зекономити, не зупиняючись на деталях. У процесі «мозкової атаки» відзначається велика активність студентів.

Лекція-дискусія. На відміну від попереднього прийому, у цій ситуації викладач не тільки використовує відповіді слухачів на поставлені питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це пожвавлює навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки й помилкові думки деяких студентів. Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва. Питання ставляться залежно від контингенту аудиторії.

Лекція з розбором конкретних ситуацій – один із способів активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів. За формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію. Ця ситуація подається усно або у фрагменті діафільму, відеозапису й містить достатню інформацію для оцінки явища та його обговорення. Викладач намагається розв’язати дискусію. Іноді обговорення мікроситуації використовується як своєрідний пролог до наступної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих проблемах, підготувати до творчого сприймання матеріалу. Як правило, ситуація добирається досить гостра (конфліктна). Але варто пам’ятати, що на обговорення не повинно витрачатися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилялась від теми. Треба пам’ятати, що основним змістом заняття є лекційний матеріал [2, 138].

Усі ці види лекції поряд із традиційними застосовуються в навчальному процесі, особливо під час вивчення цивільного права, тому що ця галузь є однією з найбільш об’ємних та складних у системі права України.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Навчальний вплив полягає в тому, що проблемні лекції дають можливість охопити та засвоїти значні обсяги необхідних знань, які були здобуті в результаті самостійного вирішення завдань, поставлених і контрольованих викладачем. Виховний результат дозволяє студентам бути впевненими у собі й набути практичного досвіду колективного спілкування, поважати один одного, що є необхідним під час проведення семінарських занять, а в подальшому у професійній діяльності.

Результати нашого експерименту свідчать про те, що проблемна лекція порівняно з традиційною є більш ефективною, саме вона дає змогу цікаво та усвідомлено засвоїти необхідний матеріал у результаті активізації інтелектуальної діяльності, зробити спільну роботу відповідальною й підготувати студентів до самостійного творчого оволодіння знаннями, як того потребують вимоги сучасного життя.

Проблемно-пошукові методи виконують основну роль у проведенні семінарів у формі дискусії, ділової гри, мозкової атаки, круглого столу тощо.

Одним із провідних методів є дискусія. Семінар-дискусія дає можливість студенту висловити власну думку з приводу проблемного питання, аргументовано її відстоювати, критично аналізувати думки інших, знайти спільне рішення для розв’язання завдання, що стояли перед групою. Сам процес застосування цього методу сприяє активній участі кожного студента в роботі під час семінару, глибокому засвоєнню необхідних знань, удосконаленню мистецтва дискутувати.

Під час бесіди з групою студентів після проведеної дискусії з теми «Соціальні норми, їх місце та роль у регулюванні суспільних відносин» були нестандартні відповіді: «Дискусія навчила слухати, поважати думки інших колег. Це допомогло нам обрати правильне рішення», «Не боялись помилитись, бо працювали єдиною командою», «Спілкування було вільним і рівним, нам це дуже сподобалося…».

Такі висновки дають можливість стверджувати, що активізований процес мислення дав змогу самостійно й ефективно ухвалювати рішення, що дуже важливо в майбутній діяльності педагога.

Ігровий метод, який використовувався в навчальному процесі, був запозичений з прикладної діяльності. Цей метод дає змогу імітувати конкретну ситуацію, яка найчастіше зустрічається у професійній діяльності. Сутність ділової гри полягає в тому, що імітується процес підготовки й

ухвалення рішення шляхом взаємодії всіх учасників, які аналізують й уточнюють інформацію під час відтворювання конкретної події.

Ми використовували цей метод у процесі проведення семінару – ділової гри під час вивчення теми «Порядок розгляду індивідуальних трудових суперечок» у сфері трудового права України.

Студенти із задоволенням виконували ролі працівника, директора підприємства, голови профспілкового комітету, судді місцевого суду та ін. Вони активно вчилися культури спілкуватися з іншими учасниками гри, поважати їх особисті погляди, відповідально ставитися до своїх обов'язків та відстоювати власну позицію.

Дидактична функція полягає в ефективному застосуванні знань, які були здобуті на лекціях й отримані під час самостійної підготовки, відбувалося оволодіння уміннями і навичками розв'язувати вирішувати життєві проблеми в координатах права, відповідно до норм діючого законодавства України.

Педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом під час застосування цього методу дозволяє усвідомити, що з кожним кроком зростає професійна майстерність майбутніх учителів правознавства, які з великим ентузіазмом, творчо знаходять шляхи вирішення складних життєвих ситуацій і зможуть не тільки показати учням, як себе поводити за певних обставин, а й реально допомогти людям, поновити їх права й законні інтереси, які були порушені.

Семінар «мозковий штурм». Суть його полягає в колективному вирішенні найскладніших завдань, з якими студенти були завчасно ознайомлені. Кожен учасник висловлює власну позицію, при цьому активізується розумова діяльність усієї групи для аналізу запропонованих ідей. Таким чином, знаходиться спільне рішення, яке, як правило, задовольняє всіх.

Виховний вплив мозкової атаки спрямований на формування переконання про те, що складні питання важко вирішити без взаємодопомоги один одному, тому що важливою насамперед є така складова, як колективізм.

Висновки. Наші дослідження щодо доцільності використання проблемно-пошукових методів під час проведення лекцій та семінарів дозволяють бути впевненими в тому що, застосування цих методів стане

ефективним і корисним у процесі підготовки майбутніх учителів правознавства лише за умови комплексного підходу до їх вибору, виходячи із завдань та мети навчального процесу. Досягнуті результати дають перспективу спрямувати зусилля на подальші наукові дослідження у використанні проблемних методів під час педагогічної практики як засобу становлення майбутніх фахівців–професіоналів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. [для студ. магістратури] / С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 138–139.

3. Добрынина Т. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе / Т. Добрынина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8 – С. 70–75.

4. Доненко Л. Проблемно-пошукова технологія від теорії до практики / Л. Доненко // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2 – С. 31–34.

5. Катеруша О. Ділові ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів / О. Катеруша // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 53–56.

РЕЗЮМЕ

Ю. **А**. **Деркачев**. Использование проблемно-поисковых методов обучения при профессиональной подготовке будущих учителей правоведения.

В статье рассмотрены возможности эффективного использования проблемних методов обучения при профессиональной и общекультурной подготовке будущих педагогов с целью гуманизации общественно-экономических отношений, формирования высокоморальных жизненных ориентиров личности, уровень которых должен обеспечить социально-педагогические потребности общества в условиях реализации Национальной доктрины развития образования Украины в XXI столетии.

***Ключевые слова**: проблемно-поисковые методы обучения, активизация интеллектуальной деятельности, инновации, творческая самореализация, мозговой штурм, дискуссии,круглый стол, игровые методы.*

SUMMARY

Y. D**e**rkachev. Use of problem-searching methods of teaching in the process of professional training of the future law teachers.

The article views the possibilities of the effective usage of the problematic methods of teaching-learning process of the professional and cultural preparing of the future teachers with the aim of humanization of the common economical relations, forming the high moral human values of the individuals, the level of providing the social-pedagogical needs of the society in the real conditions: The National Doctrine of the Development of the Education in Ukraine in the XXI century.

Key words: the problematic-searching methods of learning, the activization of the intellectual activity, discussions, innovations, the creative self-development, the brain-storming, the role-penal discussion, the role-playing methods.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.14

Т. В. Ємельянова, **Т. О. Ярхо**
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НЕПЕРЕРВНОЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

У статті досліджено принцип неперервної фундаментальної підготовки в сучасному технічному ВНЗ. Запропоновано напрям його реалізації, що полягає у спадкоємному здійсненні двох різновидів неперервної фундаментальної підготовки: базової підготовки, яка проводиться кафедрами фундаментальних дисциплін, та спеціальної підготовки, яка здійснюється силами випускаючих кафедр.

***Ключові слова**: фундаментальна підготовка, базова підготовка, спеціальна підготовки, загальна освіта, елітна освіта, логічне мислення, світогляд, професійно спрямоване навчання, професійно орієнтовані компетенції.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми модернізації вищої технічної освіти сформульовано в останніх наукових працях з інженерної педагогіки так: «Масштабність технологічних змін, що викликана освоєнням нових технологій, зокрема нанотехнологій, буде революційніше, ніж наслідок інформаційно-комп'ютерних технологій. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки кадрів, адекватних даному інноваційно-технологічному виклику, здатних освоювати й впроваджувати технологічні пристрої, основи й принципи, функціонування яких могли бути ще не відомі інженерам під час їхнього навчання у ВНЗ. Отже, зміст спеціальних дисциплін повинен передбачати вимоги до майбутнього фахівця» [5, 32].

У працях Інституту педагогіки й психології професійної освіти РАО з проблеми модернізації змісту й технологій вищої технічної освіти наведено принципи, що можуть бути покладені в основу розв'язання цієї проблеми. Серед них є принцип неперервної фундаментальної підготовки в технічному ВНЗ [3; 6, 26].

Фундаменталізація технічної освіти передбачає, що одним із пріоритетних завдань освіти повинно стати не стільки оволодіння сукупністю спеціальних знань, скільки освоєння загальних підходів, що дозволяють забезпечити значний ступінь креативності навчання, яке формує здатність випускників до реалізації інновацій, уміння ефективно застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях. Нова модель

вищої технічної освіти, що спирається на поглиблену фундаментальну підготовку, крім того, повинна забезпечувати в майбутньому готовність випускників до перенавчання й освоєння нових видів професійної діяльності. Це вимагає створення технологій і механізмів модернізації викладання базових і спеціальних дисциплін у напрямку, у даний момент відомому лише приблизно, з перспективою уточнення й подальшого розвитку.

Таким чином, в умовах часткової невизначеності цільових функцій навчання мова йде про неперервну фундаментальну підготовку майбутніх фахівців, здатних адаптуватися за постійного діючого фактора зміни технологій. Тому, на відміну від колишньої освітньої парадигми навчання, метою якої було отримання знань, умінь і навичок, нова освітня парадигма вимагає становлення компетентності, ерудиції, творчих початків особистості. Об'єкт освітнього впливу стає активним об'єктом, що здобуває знання.

Аналіз актуальних досліджень. У Концепції фундаменталізації вищої освіти Росії [3] як однин із напрямів реалізації принципу неперервної фундаментальної підготовки запропоновано циклову систему навчання. Оскільки значущість фундаментальної освіти полягає насамперед у її цілісності, то цілісність навчання розглядається як один з основних взаємозв'язків навчальних дисциплін. Їх об'єднання (щодо змісту навчання) має кінцевою метою отримання майбутнім фахівцем цілісної наукової картини, що служить основою для його подальшої практичної діяльності. У загальній природничо-науковій освіті в технічному ВНЗ рівень цілісності пропонується вважати досягнутим, якщо загальні природничо-наукові дисципліни, що входять до обов'язкової програми, є не просто сукупністю традиційних курсів, а й утворюють єдину систему, об'єднану загальним об'єктом дослідження, методологією побудови з орієнтацією на міждисциплінарні зв'язки. У цьому зміст вихідної позиції Концепції цілісного циклу об'єднаних природничо-наукових дисциплін (ЦЦ ОПНД).

Концепція ЦЦ ОПНД припускає, що поряд з досить детальним вивченням кожної окремої природничо-наукової дисципліни (у межах, установлених освітньо-професійними програмами) необхідно наведити методологічні мости між ними. Пропонується введення інтегративного завершального курсу в циклі ОПНД «Фундаментальне природознавство»,

що підбиває підсумки вивчення окремих ОПНД і виявляє додаткові природничо-наукові й методологічні підходи, по-своєму переломлювані в кожній ОПНД.

Однак на шляху створення ЦЦ ОПНД виникають істотні труднощі, пов'язані з недостатнім взаєморозумінням представників різних природничих наук і неопрацьованістю єдиних методологічних і методичних підходів до їхнього викладання.

Мета статті. Запропоновано напрям реалізації принципу неперервної фундаментальної підготовки в технічному ВНЗ, що полягає у спадкоємному здійсненні двох різновидів неперервної фундаментальної підготовки:

– базової підготовки, яка проводиться силами кафедр фундаментальних дисциплін (вищої математики, фізики, хімії, теоретичної механіки) на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях: довузівської підготовки, вузівської підготовки бакалаврів і магістрів, а також післявузівскої підготовки аспірантів;

– спеціальної підготовки, проведеної силами випускаючих кафедр у частині використання поглиблених фундаментальних знань у програмах спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Базова і спеціальна підготовки як різновиди неперервної фундаментальної підготовки містять заходи, що відносяться до загальної й елітної освіти.

Розглянемо базову фундаментальну підготовку, що неперервно здійснюється на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях. У сучасних умовах, коли рівень шкільної фундаментальної підготовки значно знизився, є доцільним удосконалення системи додаткової підготовки студентів 1-го курсу ВНЗ із шкільних курсів фундаментальних дисциплін: математики, фізики, хімії. Ця додаткова фундаментальна підготовка повинна стати з'єднуючою ланкою між школою і ВНЗ.

Уже на рівні довузівської фундаментальної підготовки студентів варто застосовувати нові технології навчання, що враховують сучасні умови формування стилю мислення молодих людей [1, 75]. Цей стиль мислення значною мірою, зазнає впливу засобів масової інформації (ЗМІ). ЗМІ продукують образ і емоцію – саме те, що дозволяє засвоїти запропоновану ними інформацію. Тому перед викладачами фундаментальних дисциплін постає завдання активізації суб'єкта

освітньої діяльності, формування логічного мислення, яке не було достатньо розвинене у школі. Надалі це повинно викликати потребу в логічному обґрунтуванні досліджуваних явищ, що в результаті сприяє формуванню наукового світогляду майбутніх фахівців.

На наш погляд, необхідним заходом на шляху вдосконалення фундаментальної підготовки студентів бакалаврата є збільшення частки аудиторного навантаження, що відводиться фундаментальним дисциплінам. Проректор МГУ, академік А. В. Михайльов відзначає «В московском университете, как и в других вузах России, были введены так называемые динамичные формы организации учебного процесса с акцентом на самостоятельную работу студентов (СРС). Подобная практика показала, что сокращение аудиторных занятий по фундаментальным дисциплинам за счет введения СРС не оказывает положительного влияния на глубину усвоения знаний и развитие мышления студентов. Фундаментальные дисциплины не могут быть усвоены на основе собственного опыта. Лишь привнесенные предыдущими поколениями фундаментальные знания могут стать основой для качественного образования» [2, 8].

Домогтися більш довершеної фундаментальної підготовки студентів бакалаврата можливо за рахунок глибокого аналізу й модифікації відповідних навчальних програм. Ціла низка питань, що стали «анахронізмами» в умовах широкої комп'ютеризації, може бути безболісно виключена з розгляду. При цьому лекційні курси повинні обов'язково містити обґрунтування як мінімум тих тверджень, які демонструють наступність базових понять курсів, а також повинні відбивати наступність методів, що викладаються, і прийомів вирішення задач, аналіз їх переваг і недоліків.

Необхідно розв'язати проблему недостатньої орієнтації фундаментальної підготовки на розв'язання практичних задач з елементами професійного змісту. Це частина глобальної проблеми нездатності майбутніх фахівців використовувати фундаментальні знання у професійній діяльності. На рівні базової підготовки студентів, на наш погляд, варто обов'язково передбачати розв'язання у курсах вищої математики, фізики, хімії, теоретичної механіки професійно спрямованих задач, пов'язаних з майбутньою спеціальністю студентів.

Навряд чи удасться найближчим часом широке впровадження в названі курси таких задач, тому що для професійно спрямованого навчання фундаментальним дисциплінам необхідні нові навчальні програми і відповідно нові підручники й задачники. Однак «вкраплення» таких задач у фундаментальні курси означає перехід на нову технологію базової підготовки студентів, що забезпечує вищий компетентностний рівень підготовки.

На освітньо-кваліфікаційному рівні магістра пропонується включення в навчальні плани технічних спеціальностей класичних математичних курсів, що містять додаткові розділи, передусім широко затребуваних теорії ймовірностей і математичної статистики, теорії випадкових процесів, а також додаткових розділів математичного аналізу й алгебри.

Важливим з погляду розширення загального кругозору технічних фахівців і формування здатностей до реалізації інновацій видається планування включення в навчальні плани технічних спеціальностей профільних спецкурсів кафедр фізики, хімії, теоретичної механіки. Узагалі загальна базова підготовка в магістратурі повинна передбачати вирішеня питань про доцільність і можливість включення в навчальні плани зазначених дисциплін. З цією метою пропонуються читання профільних спецкурсів на початковому етапі у вигляді факультативів з подальшим поступовим включенням у навчальні плани спеціальностей.

Спеціальна фундаментальна підготовка, що проводиться силами випускаючих кафедр, на наш погляд, повинна бути спрямованою на підвищення фундаментального рівня викладання спеціальних дисциплін. Механізмом реалізації цієї підготовки є використання під час спеціальних курсів випускаючих кафедр поглиблених фундаментальних знань, отриманих студентами на етапі базової підготовки, а також використання сформованих базовими кафедрами відповідних професійно орієнтованих компетенцій.

Мова йде про інтеграцію процесів оновлення змісту й підвищення рівня фундаментальності базових дисциплін та інноваційних процесів, що забезпечують професійну підготовку майбутніх інженерів. В умовах зазначеної міждисциплінарної інтеграції студенти, багаторазово застосовуючи знання, отримані на етапі базової фундаментальної

підготовки, під час вивчення спеціальних дисциплін, уже у процесі навчання набувають навички застосування базових фундаментальних знань у професійній діяльності. Неперервна фундаментальна підготовка майбутніх фахівців повинна забезпечувати не тільки наявність компетенцій, необхідних для розв'язання практичних професійних задач, але й формувати здатність до власної самоосвіти й розвитку, уміння використовувати свої знання у проблемних ситуаціях.

Заходи щодо впровадження принципу неперервної фундаментальної підготовки в технічному ВНЗ відображені в розробленій у ХНАДУ Цільовій програмі удосконалення фундаментальної підготовки в університеті на період до 2013 року [4], затвердженій Вченою радою університету в лютому 2009 р.

Так, до курсів спеціальних дисциплін, що читаються, наприклад студентам транспортних спеціальностей у бакалавраті й магістратурі, уже включено додаткові розділи з теорії масового обслуговування, теорії ігор, регресійного аналізу, теорії нечітких множин. З метою підвищення фундаментального рівня курсового й дипломного проектування заплановано введення елементів математичного й імітаційного моделювання, теорії планування експерименту, методів кореляційного й регресійного аналізу [4].

До спеціальних дисциплін, що читаються, наприклад майбутнім фахівцям у сфері автоматизації й комп'ютерно-інтегрованих технологій, уводяться додаткові матеріали з використання мережевих технологій у системах автоматики й автоматизації. До спеціальних дисциплін кафедри підйомно-транспортних машин і обладнання заплановане включення розділів з теорії надійності й методів оптимального проектування конструкцій.

Висновки. Дослідження з реалізації принципу неперервної фундаментальної освіти в технічному ВНЗ видається важливим щодо установлення балансу між фундаментальністю й професійною спрямованістю базової освіти з метою здійснення спадкоємної спеціальної підготовки майбутніх фахівців на якісному рівні фундаментальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутакова С. М. Интерактивное обучение в контексте повышения качества математического образования / С. М. Бутакова, С. И Осипова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – Тамбов : ТГТУ. – 2009. – № 10 (24). – С.71–83.

2. Михайлев А. В. Система фундаментальной подготовки в МГУ : зб. наук. пр. за матеріалами міжвуз. наук.-метод. конф. / А. В. Михайлев // Розвиток творчих здібностей студентів при викладанні фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ в умовах світової інтеграції освіти і науки. – Х. : Вид-во ХНАДУ, 2009. – С. 8–9.

3. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход // Труды Исследовательского центра / [Под ред. Н. П. Селезневой, А. И. Субетто]. – М., 1995. – 124 с.

4. Цільова програма удосконалення фундаментальної підготовки в університеті на період до 2013 року. – Х., ХНАДУ, 2010, – 15 с.

5. Читалин Н. Проблема обновления содержания высшего технического образования / Н. Читалин, А. Чугунов, Е. Матухин // Высшее образование в России. – 2008. – №7. – С. 30–35.

6. Чубик П.С. Система непрерывного профессионального образования / П. С. Чубик, Д. Г. Дымянюк, М. Г. Минин. // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 23–30.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Емельянова, **Т. А. Ярхо**. Направления реализации принципа непрерывного фундаментального образования в современном техническом ВУЗе.

В статье исследован принцип непрерывной фундаментальной подготовки в современном техническом ВУЗе. Предложено направление его реализации, заключающееся в преемственности двух разновидностей непрерывной фундаментальной подготовки: базовой подготовки, которая проводится кафедрами фундаментальных дисциплин, и специальной подготовки, которая осуществляется силами выпускающих кафедр.

***Ключевые слова**: фундаментальная подготовка, базовая подготовка, специальная подготовка, общее образование, элитное образование, логическое мышление, мировоззрение, профессионально направленное обучение, профессионально ориентированные компетенции.*

SUMMARY

T. Emelyanova, **T**. Yarkh**o**. Directions of the realization of the continuous fundamental preparation at a modern technical higher educational establishment.

This paper examines the principle of the continuous fundamental preparation at the modern technical higher educational establishment. The direction of its realization based on the succession of the two varieties of the continuous fundamental preparation is suggested: the basic preparation conducted by the departments of fundamental disciplines, and the special preparation carried out by the specialized departments.

Key words: fundamental preparation, basic preparation, special preparation, general education, elite education, logical thinking, world outlook, professionally-directed education, professionally-oriented competence.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.147:339.138

В. І. Майковська
ПВНЗ «Харківський інститут економіки
ринкових відносин та менеджменту»

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ КОНЦЕПЦІЇ МАРКЕТИНГУ ВЗАЄМОДІЇ

У статті досліджено вплив концепції маркетингу взаємодії як основи інноваційної діяльності українських вищих навчальних закладів на професійну підготовку майбутніх фахівців. Визначено сутність і зміст мотивації споживача освітніх послуг, обґрунтовано доцільність її дослідження в педагогіці вищої школи, проаналізовано можливості дослідження мотивації в межах процесу професійної підготовки маркетологів.

***Ключові слова**: маркетинг взаємодії, освітні послуги, мотивація споживача освітніх послуг, комунікаційна політика, особистісно орієнтована модель взаємодії, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Структурно-технологічна революція, що розгорнулася з кінця XX століття, стала об'єктивним фундаментом для зародження та розвитку нової постіндустріальної цивілізації, характерними ознаками якої є інформаційна, а з початку XXI століття – інноваційна економіка. Формування економічних передумов постіндустріального суспільства зумовлено різким піднесенням економічного значення інтелекту та знань; масовим упровадженням сучасних інформаційних і ресурсозберігаючих технологій; принципово новою структурою продуктивної діяльності [2, 5]. У постіндустріальній економіці вміння й здібності людини, увесь її інтелектуальний, психофізичний, соціокультурний потенціал та духовний стан, сформовані вищим навчальним закладом у процесі професійної підготовки, перетворюються на головний виробничий ресурс. За цих умов зросло значення освіти як фактора формування нової якості економіки і суспільства. Суспільство інформації та інновацій економічно зацікавлене у розвитку людської особистості, яка перетворюється на визначальну економічну цінність, а тому місія професійної освіти полягає не тільки в безперервній передачі наступним поколінням досвіду попередніх, а, головним чином, у формуванні здатності молоді творити нове в науці, економіці, культурі й суспільстві [4, 10].

Сучасний маркетинг є сукупністю чотирьох факторів діяльності, продиктованих постійно мінливими параметрами ринку: філософія

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

взаємодії та координації діяльності; концепція управління підприємством; засіб забезпечення конкурентних переваг та метод пошуку рішень. Разом з тим сучасний маркетинг виступає як управлінський стиль мислення, як безперервна й інколи агресивна діяльність з формування та задоволенню попиту кінцевого споживача на конкретні товари чи послуги [1, 417]. Тому стратегічним завданням сучасної професійної освіти є підготовка фахівців до маркетингової діяльності.

На початковому етапі мета маркетингу – створення інтересу споживача до підприємства, його товарів і послуг. На другому етапі споживач оцінює запропоновані товари (послуги) та порівнює з власним уявленням про них, залучаючись до процесу їх придбання. На третьому етапі споживач включається у процес споживання, результат якого може приводити до формування позитивного іміджу підприємства [3, 22]. Таким чином, будь-яке підприємство в умовах ринку повинно сприяти зміцненню взаємовідносин із споживачем своїх товарів і послуг, оцінюючи їх очима споживача та розмовляючи з ним мовою маркетингу. Технологія професійної підготовки фахівців в умовах ринку повинна забезпечувати їх уміння будувати ці взаємовідносини. Конкретно на ринку освітніх послуг маркетинг має бути спрямований на планування і виконання взаємодії з усіма його учасниками задля забезпечення стабільного й ефективного формування попиту на освітні послуги та їх просування на ринку [6, 68].

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній економічній літературі з найбільшою визначеністю описані шість концепцій маркетингової діяльності підприємства залежно від ступеня еволюції маркетингу: виробнича, товарна, збутова, традиційного маркетингу, соціально-етичного маркетингу і маркетингу взаємодії. Будь-яка з цих концепцій може застосовуватися як підґрунтя для вибору стратегії ринкового існування й розвитку, що було досліджено у працях вітчизняних і зарубіжних авторів: І. Ансоффа, Г. Л. Багієва, Л. В. Балабанової, М. В. Володькіної, Є. П. Голубкова, М. Портера, А. А. Томпсона та ін. Проте серед вказаних відсутні праці, що вивчають специфіку застосування концепцій маркетингу та їх доцільність на ринку освітніх послуг.

Актуальні проблеми застосування маркетингу в педагогіці вищої школи дістали висвітлення у працях таких відомих українських і зарубіжних науковців, як: В. Я. Афанасьєв, Н. В. Варжина, О. В. Гаращук, К. Кленсі,

М. А Лукашенко, Т. Є. Оболенська, А. П. Панкрухін, О. В. Сагінова, Л. О. Соколов, Л. І. Цимбал та ін. Окремі питання використання маркетингу в професійній підготовці фахівців порушувалися й аналізувалися у працях Н. Бонтіс, М. Вілліамса, Г. А. Дмитренка, Ю. В. Іванова, С. І. Каленюк, О. В. Кукліна, М. Я. Матвіїва, В. А. Оганесова, О. В. Поліщук, Р. А. Фатхутдінова, В. Є. Юдіна та ін. Дослідження мотивації в професійній підготовці фахівців здійснювали Л. С. Ващенко, М. В. Гунченко, Л. І. Даниленко, Л. В. Козак, В. П. Косаріна, В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, О. І. Мармаза, О. О. Нестуля, І. В. Травін, В. Я. Яблонко та ін. У працях учених порушувалися і аналізувалися різні аспекти дослідження мотивації у професійній підготовці фахівців, проте, незважаючи на всю їх багатоманітність, залишаються маловивченими питання щодо дослідження мотивації у професійній підготовці фахівців саме під час застосування вищим навчальним закладом концепції маркетингу взаємодії.

Оскільки вибір концепції маркетингової діяльності здійснюється керівництвом сучасного вищого навчального закладу (ВНЗ) без її достатнього обґрунтування, що пояснюється відсутністю в Україні прецедентів успішно реалізованих маркетингових концепцій вітчизняних ВНЗ, ця робота спрямована на обґрунтування доцільності використання ними концепції маркетингу взаємодії як основи власної інноваційної діяльності в умовах економіки знань.

Мета статті – здійснити аналіз можливостей дослідження мотивації споживача освітніх послуг у межах процесу професійної підготовки фахівців під час застосування вищим навчальним закладом концепції маркетингу взаємодії.

Виклад основного матеріалу. В умовах досить жорсткої конкуренції успіх діяльності ВНЗ на ринку освітніх послуг залежить від його здатності працювати краще за конкурентів. Успішно функціонувати й розвиватися ВНЗ може тільки в тому випадку, якщо його освітні продукти характеризуються конкурентними перевагами, однією з яких, безумовно, є технологія професійної підготовки фахівців [5, 62]. В умовах стандартизованості освітнього продукту в Україні та уніфікованості послуг з його надання єдиним правильним способом «утримувати» споживачів є індивідуалізація відносин з ними як основа процесу професійної підготовки. У такому контексті відносини зі споживачами освітніх послуг

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

стають найважливішим ресурсом, яким володіє ВНЗ поряд з власними матеріально-технічною базою, інформаційним та науково-педагогічним потенціалом. Вони є продуктом, в якому інтегровані інтелектуальний та інформаційний ресурси. В умовах економіки знань ВНЗ повинен застосовувати концепцію маркетингу взаємодії як запоруку власної конкурентоспроможності. Проте її ефективне використання вимагає від ВНЗ дослідження мотивації як потенційних споживачів освітніх послуг, так й інших суб'єктів цього ринку.

Мотивація – це спонукання сукупністю засобів і методів конкретної особи або підприємства до вчинків, здійснення яких приводить до досягнення чи прискорення досягнення запланованих цілей [8, 39]. Мотивація в перекладі з латини («movere») означає «спонукання». Спонукання може бути викликане внутрішнім або здійснюватися зовнішнім мотивом-впливом. Тому розрізняють подвійний зміст мотивації, з другого боку, мотивація – це внутрішній стимул, сила особистості, яка спонукає цю особистість до діяльності. З іншого боку, мотивація – це зовнішнє спонукання, яке активізує мотиви діяльності на основі ініціативи особистості, тим самим впливаючи на поведінку цієї особистості. Діяльність особистості може спонукатися не одним, а кількома мотивами, але в ній завжди є основний смислоутворюючий мотив. Він скеровує загальну спрямованість діяльності, інші ж мотиви виконують роль додаткових стимуляторів. Як зовнішній стимул-спонукання завжди виступає конкретна зміна обставин або зовнішніх умов діяльності, як внутрішній – реакція на ці обставини. Зв'язок між стимулами і мотивами опосередкований структурою особистості, її потребами. Саме тому передумовою застосування концепції маркетингу взаємодії є така програма комунікацій ВНЗ, яка дозволяє ретельно дослідити мотиви, що породжують бажання у потенційних абітурієнтів отримувати певну спеціальність, а також визначити спеціалізації, акредитовані ВНЗ й цікаві для його цільової аудиторії (потенційних абітурієнтів, які хочуть опанувати саме ці спеціалізації). Отже, дослідження мотивації споживачів освітніх послуг дозволяє спрямувати систему педагогічного мислення за концепцією маркетингу.

Оскільки ВНЗ є некомерційними суб'єктами ринку, їх комунікаційна політика фінансується занадто скромно, а в організаційній структурі не

передбачено наявності відділу маркетингу, який міг би організовувати і проводити дослідження за означеною проблемою [7, 84]. Проте ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців за економічними спеціальностями, могли б створити Бізнес-центр маркетингової освіти, у стуктурі якого передбачити наявність Науково-дослідного сектору, головним завданням якого є організація практичної підготовки майбутніх фахівців та формування початкових навичок їх наукової діяльності. Серед функцій цього сектору доцільно було б виділити вивчення й аналіз потреб і мотивації суспільства, споживачів та замовників освітніх послуг й проводити їх у межах виробничо-економічної (для студентів третього курсу) та комплексної кваліфікаційної виробничої (для студентів четвертого курсів) практики, а для деяких студентів п'ятого курсу залежно від теми їх дипломного дослідження – переддипломної виробничої практики.

Дослідження мотивації може бути проведене і в межах організації на базі Бізнес-центру маркетингової освіти науково-дослідної роботи студентів, яка, крім формування суто практичних умінь і навичок, сприяє вихованню мислячої, активної особистості, здатної до творчої професійної діяльності. Під час проведення науково-дослідної роботи студенти виконують не тільки роль дослідника, а й опонента, набуваючи вмінь і навичок самостійно робити висновки та захищати їх, обґрунтовуючи певну позицію; у них поступово формуються вміння і навички висунення припущень та їх оцінення. Участь у науково-дослідній роботі позитивно впливає на результати навчальної спеціалізації студентів. Отже, науково-дослідна робота є невід'ємною підсистемою навчально-виховної роботи, зміст й організаційні форми якої зумовлені специфікою підготовки майбутнього фахівця. Науково-дослідна робота забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованої моделі взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу і є умовою професійної підготовки до виконання когнітивної, діагностичної та процесуальної фахових функцій.

Водночас, у структурі процесу підготовки фахівців передбачено вивчення дисциплін, що дають достатній обсяг теоретичних знань і вмінь для проведення подібних досліджень. Так, у робочому навчальному плані спеціальності «Маркетинг» для студентів третього курсу такою дисципліною є «Маркетинг»; для четвертого курсу – «Маркетингова політика комунікацій», «Маркетингові дослідження», «Промисловий

маркетинг», «Маркетинговий аналіз» і «Маркетинг послуг»; для п'ятого курсу – «Стратегічний маркетинг», «Поведінка споживачів» і «Креативні маркетингові комунікації».

Оскільки створення Бізнес-центру маркетингової освіти у ПВНЗ «Харківський інститут економіки ринкових відносин та менеджменту» (надалі – ХІНЕМ) на даному етапі триває, кафедрою маркетингу з метою посилення практичної підготовки студентів, розробки для ХІНЕМ засад упровадження концепції маркетингу взаємодії та набуття цим освітнім закладом конкурентних переваг на ринку освітніх послуг було організовано роботу з дослідження мотивації споживача освітніх послуг. Ця робота проводилась в межах формування структури «розподіл» комплексу маркетингу цього ВНЗ, який в умовах економіки знань слід розглядати як основу інноваційної технології професійної підготовки майбутніх маркетологів. Під час науково-дослідної роботи студентами-маркетологами третього–п'ятого курсів була визначена виняткова значущість для споживача цих послуг змісту рекламних текстів. У процесі дослідження було з'ясовано, що, по-перше, рекламні тексти на ринку освітніх послуг мають містити інформацію про особливі характеристики об'єкта, що рекламуєтьс об'єкту (тобто кваліфікаційні вимоги до рівня знань і вмінь майбутнього фахівця), і висвітлювати конкретні факти, як здобута у цьому ВНЗ освіта сприяла кар'єрному зростанню його колишніх студентів. Це сприяє формуванню мотивації як внутрішнього стимулу. По-друге, у текстах повинні розкриватися переваги навчально-виховного процесу за конкретними спеціальностями у цьому ВНЗ в порівнянні із закладами-конкурентами. По-третє, рекламний текст повинен гарантувати надійність ВНЗ як постачальника освітньої послуги і підкреслювати користь, яку освітня послуга цього ВНЗ дасть її споживачу, що сприяє формуванню мотивації як зовнішнього стимулу.

Студенти-маркетологи також установли, що на мотивацію споживача освітніх послуг суттєво впливає пріоритетність каналів поширення інформації, для чого канали пропонувалося проранжирувати з позицій їх ефективності трьом групам респондентів: працівникам ВНЗ, студентам економічних спеціальностей і випускникам шкіл. Група «працівники ВНЗ» була сформована з робітників ХІНЕМ: проректора, завідувачів кафедр, викладачів, робітників навчальної частини та методично-інформаційного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

центру. Група «студенти економічних спеціальностей» передбачала участь у дослідженні студентів ХІНЕМ денної та заочної форм навчання спеціальностей «Маркетинг», «Менеджмент», «Бухгалтерський облік» та «Економіка підприємства», які навчаються на різних курсах. У групі «випускники шкіл» були задіяні учні шкіл Харківської області, серед яких студенти ХІНЕМ проводили профорієнтаційну роботу. Оброблені результати проведеного дослідження подано в табл.1.

Таблиця 1

Результати дослідження пріоритетності каналів поширення інформації на ринку освітніх послуг (з позицій їх ефективності) студентами-маркетологами ХІНЕМ

№ з/п	Канали поширення рекламної інформації	Ранг каналу, на думку:		
		працівників ВНЗ	студентів економічних спеціальностей	випускників шкіл
1	2	3	4	5
1	Спеціалізовані виставки («Ярмарок вакансій», «На допомогу сільському абітурієнту» тощо)	6	14	10
2	Друкована реклама (оголошення про прийом студентів, проспекти, буклети, плакати, листівки)	4	5	2
3	Рекламні сувеніри (блокноти, ручки, календарі тощо)	12	12	14
4	Друковані засоби масової інформації (газети, журнали)	7	7	9
5	Канали місцевого телебачення	8	1	11
6	Канали місцевого радіо	13	13	13
7	Канали FM-радіо	14	9	12
8	Особисті зустрічі працівників начального закладу зі школярами, учнями ПТУ і студентами технікумів	5	6	3
9	Проведення Дня відкритих дверей у навчальному закладі	9	8	1
10	Проведення виїзного Дня відкритих дверей у школі, ПТУ, технікумі	2	2	4

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

11	Виступи перед батьками учнів шкіл і ПТУ, студентів технікумів на батьківських зборах	1	4	5
12	Стимулювання педагогічного й адміністративного персоналу школи, ПТУ, технікуму	10	10	6
13	Співпраця зі школою, ПТУ, технікумом із залучення учнів до науково-дослідної роботи	3	3	7
14	Розповсюдження студентської газети у школах, ПТУ, технікумах	11	13	8
15	Інші канали (указати назву та їх ранг)	15	15	15

Результати проведеного дослідження демонструють неоднаковий для різних груп споживачів ступінь пріоритетності каналів поширення інформації на ринку освітніх послуг. Серед інших каналів (позиція «15») респонденти запропонували Інтернет, спонсорство, рекламу на транспорті й директ-маркетинг.

Висновки. Здійснений аналіз свідчить про те, що питанню дослідження мотивації у професійній підготовці фахівців під час застосування вищим навчальним закладом концепції маркетингу взаємодії приділяється недостатньо уваги. Маркетинг взаємодії є найбільш ефективною концепцією маркетингової діяльності ВНЗ, оскільки підвищує на ринку освітніх послуг значущість особистості споживача та враховує його потреби. Проте застосування цієї концепції можливе за умови дослідження мотивації споживача освітніх послуг. Ураховуючи відсутність у структурі ВНЗ відділу маркетингу, дослідження даної проблеми можна проводити на базі Бізнес-центру маркетингової освіти у процесі практичної підготовки студентів і в межах їх науково-дослідної роботи.

Оскільки в публікації неможливо розкрити всі аспекти розглядуваної науково-педагогічної проблеми, подальші наукові пошуки ми пов’язуємо з розкриттям сутності не тільки структури «розподіл», а й усього комплексу маркетингу ВНЗ та розробкою на його основі інноваційної технології професійної підготовки фахівців.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Багиев Г.Л. Маркетинг / Г. Л. Багиев, В. М. Тарасевич, Х. Анн. – М. : ОАО Изд-во «Экономика», 1999. – 703 с.

2. Ващенко Л. С. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л. С. Ващенко. – К. : ВО «Тираж», 2005. – 380 с.

3. Голубков Е. П. Основы маркетинга / Е. П. Голубков. – М. : Изд-во «Финпресс», 2003. – 688 с.

4. Даниленко Л. І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К., 2001. – С. 3-11.

5. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : НТУ ХПІ, 2004. – 132 с.

6. Прус Л. Конкурентні стратегії вищих навчальних закладів / Л. Прус // Конкуренція. – 2006. – № 4. – С. 68–69.

7. Соколов Л. О. Управление стратегией вуза / Л. О. Соколов. – Кострома : Изд-во КГТУ, 2001. – 129 с.

8. Ціннісні парадигми освіти / [уклад. Н. О.Т качова]. – Х. : НТУ ХПІ, 2004. – 74 с.

РЕЗЮМЕ

В. И. Майковская. Исследование мотивации в профессиональной подготовке специалистов при использовании высшим учебным заведением концепции маркетинга взаимодействия.

В статье исследовано влияние концепции маркетинга взаимодействия как основы инновационной деятельности украинских высших учебных заведений на профессиональную подготовку будущих специалистов. Определена сущность и содержание мотивации потребителя образовательных услуг, обоснована целесообразность ее исследования в педагогике высшей школы, проанализированы возможности исследования мотивации в рамках процесса профессиональной подготовки маркетологов.

***Ключевые слова**: маркетинг взаимодействия, образовательные услуги, мотивация потребителя образовательных услуг, коммуникационная политика, личностно-ориентированная модель взаимодействия, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

V. Maykovska. Motivation study in professionals' training during interaction marketing concept use in higher educational institution.

The impact of the interaction marketing as the innovations basis of the Ukrainian higher educational institutions concept onto future professionals training are studied in the article. The purpose and content of the educational services consumer's motivation is explained, the expediency of its research in higher education pedagogy is justified, the opportunities in motivation studying within the process of marketers training are analysed.

Key words: cooperation marketing, educational services, educational services consumer's motivation, communication policy, personality oriented cooperation model, professional training.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371.13:93/94: 069.12

В. В. Снагощенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті окреслено реалізацію педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів історії засобами музейної педагогіки, практичні шляхи її впровадження. Зазначена підготовка ґрунтується на використанні системного, особистісно орієнтованого та музейно-педагогічного підходів, що позитивно впливають на якість професійної підготовки майбутнього вчителя історії.

***Ключові слова**: педагогічна система, професійна підготовка майбутнього вчителя історії, музейна педагогіка, засоби музейної педагогіки.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняна освіта увійшла в період ґрунтовної якісної трансформації, причому одним з найпріоритетніших завдань у цій галузі є завдання підготовки педагогічних кадрів. Зміна методологічних пріоритетів в освіті, виникнення нових освітніх парадигм і цінностей вимагають якісного оновлення підходів до підготовки вчителя, здатного на високому професійному рівні самостійно, творчо і відповідально розв'язувати проблеми освіти.

Особливу місію у цьому процесі виконують учителі історії, діяльність яких пов'язана з відродженням вітчизняної історії та культури, формуванням історичної свідомості, національних і загальнолюдських цінностей.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя закладено у працях В. Андрущенка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, М. Ярмаченка та ін. Ефективні педагогічні технології проаналізовано у працях українських та російських учених, а саме: А. Алексюка, В. Безпалька, С. Сисоєвої, Н. Яковлевої. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя історії розглянуто у працях К. Баханова, А. Булди, П. Вербицької, О. Караманова, В. Мисана, О. Пометун.

Сучасні дослідження музейно-педагогічної літератури свідчать про те, що музеї позитивно впливають на якість освіти (Т. Бєлофастова, Л. Данилова, В. Дукельський, І. Калиниченко, О. Карпенко, Ю. Ключко, Ю. Омельченко, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, І. Самсакова, Б. Столяров, М. Юхневич).

Мета статті – на основі теоретичного обґрунтованої педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки визначити практичні шляхи її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки студентів-істориків до професійної діяльності засобами музейної педагогіки є, з одного боку, залученням до історико-культурної спадщини, розширенням інформаційного світогляду молодих людей, а з другого – чинником розвитку соціально значущих якостей особистості, її соціально-культурних, ціннісних орієнтацій, розвитку професійного мислення майбутнього вчителя. Якісні зміни в суспільстві, пов'язані з його історичним розвитком, відображаються у музейно-освітній діяльності.

Логіка вивчення проблеми дослідження визначає завдання розгляду поняття система, яке для нашого дослідження має важливе методологічне значення. Проаналізувавши наукові джерела, резюмуємо, що існує безліч трактувань поняття система (від гр. systema – «ціле, складене з частин»; «з'єднання»). На думку О. Авер'янова, В. Афанасьєва, В. Тюкіна та інших учених система є сукупністю об'єктів між якими існує певний взаємозв'язок. Ми поділяємо точку зору В. Садовського, який стверджує, що система є «упорядкована певним чином безліч елементів, взаємопов'язаних між собою, що створюють певну цілісну єдність» [6, 197].

Поняття педагогічна система уведене в науковий обіг Н. Кузьміною в 1970 році, що ототожнює педагогічну систему з «безліччю взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям навчання і виховання підростаючого покоління і дорослих людей» [4, 48]. В. Беспалько визначає педагогічну систему як упорядковану сукупність засобів і методів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом [1, 7–13].

У контексті проблеми дослідження актуальним стає визначення «педагогічної системи», сформульоване вченими Г. і А. Коджаспіровими, якого ми дотримуємося. Вони трактують термін педагогічна система як «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особи із заданими якостями» [5, 136].

Системний підхід є загальнонауковим методом аналізу всіх чинників, що впливають на педагогічне явище, яке вивчається, що розглядає складний об'єкт як ряд підсистем. Інструментом системного підходу є системний аналіз, що є сукупністю методів і прийомів для освоєння складних об'єктів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Істотним для нас є той факт, що використання системного підходу передбачає чіткішу постановку проблеми, визначення засобів її розв'язання і сприяє поліпшенню організації наукового дослідження, а також слугує засобом удосконалення управління певною системою, яка «не вичерпується особливостями складових її елементів, а зосереджена насамперед у характері зв'язків і відносин між певними елементами і має за мету виявлення ... функціонування і розвиток об'єкта в його внутрішніх і зовнішніх характеристиках» [2, 17].

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що він дозволяє: розглянути процес підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейні педагогіки як цілісну систему; виділити системоутворюючий чинник підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки, тобто мету і результат; сконструювати систему підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки, виявити складові її компоненти, їх значення, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; з'ясувати зумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування певної системи.

Відзначимо, що обґрунтування процесу підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки має низкук загальних і методологічних аспектів. По-перше, навчально-виховний процес педагогічного вишу в його цілісному прояві є складноорганізованим об'єктом зі своїми зв'язками, взаємопереходами і взаємозалежностями, що складається з певної кількості підсистем. По-друге, такі властиві навчально-виховному процесу характеристики, як цілісність, інтегрованість, організованість органічно проектуються на його підсистеми (Б. Гершунський, Н. Кузьміна та ін.). Це твердження дає підстави розглядати систему підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки як підсистему більшої одиниці навчально-освітнього процесу педагогічного ВНЗ під час здійснення загальних підходів і як систему за конкретного підходу до об'єкта, що функціонує самостійно [3, 78]. Довідність такого підходу підтверджується низкою аргументів, які виводяться з об'єктивних і специфічно властивих професійній підготовці властивостей.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Отже, система досліджуваної підготовки передбачає наявність структурних і функціональних компонентів [4]. До структурних компонентів ми відносимо: мету, зміст, форми і методи, що сприяють ефективності системи і відповідають загальним законам розвитку особистості.

Основною метою розробленої системи ми розглядаємо підготовку майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Під результатом системи підготовки ми розуміємо певний крок у розвитку особистості студента, що виявляється в його вмінні і здатності організувати навчально-виховний процес з раціональним застосуванням засобів музейної педагогіки.

Указані компоненти не існують самі по собі, вони включені в діяльність майбутнього вчителя історії й утворюють при цьому функціональні компоненти педагогічної системи. В основі функціональних компонентів лежать стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності педагога [4]. Отже, зазначена система становить упорядковану цілісну сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою функціональних компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент сприяє мотивації суб'єкта до професійно-педагогічної діяльності та визначає ставлення до педагогічної діяльності, педагогічних цінностей, ініціює звернення студентів до музею і відіграє важливу роль у визначенні пріоритетних напрямів музейно-педагогічної діяльності. Змістово-інформаційний компонент передбачає оволодіння студентами музейно-педагогічними знаннями (обізнаність з галуззю музеєзнавства, зміст, форми, методи музейно-педагогічної діяльності, вікові та психологічні особливості сприйняття музейної інформації) та вміннями використовувати музейно-освітній ресурс у майбутній професійній діяльності; поглиблення змісту існуючого базового курсу «Основи історичного музеєзнавства» за рахунок включення питань, пов'язаних із музейною педагогікою та освітньою діяльністю університетських музеїв, а також посилення музейно-педагогічної складової у фахових дисциплінах, зокрема:– «Методика викладання історії», «Історія України», «Історичне краєзнавство», «Основи педагогічної майстерності», «Громадянська освіта» та ін.

Діяльнісно-комунікативний компонент передбачає організацію типових та нестандартних форм роботи (лекції, екскурсії, семінарські

заняття, диспути, зустрічі з цікавими людьми, участь у підготовці виставок тощо) з використанням активних та інтерактивних методів. Доведено, що елементи професійної підготовки студентів засобами музейної педагогіки закладаються у процесі музейної комунікації.

Аналітико-оцінний структурний компонент системи передбачає оцінку викладачем та самооцінку (рефлексію) студентом його досягнень, сприяє впливу на формування здатності студента до самоконтролю. Дієвість компонентів системи забезпечується єдністю взаємодії, інтеграційного взаємозв'язку засобів музейної педагогіки (наочно-предметні, аудіовізуальні, джерелознавчі) як невід'ємної складової музейно-освітнього середовища і педагогічних умов, що сприяють підвищенню якості професійної підготовки майбутнього вчителя історії.

Перший (підготовчий) етап реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів історії засобами музейної педагогіки – це етап входження й освоєння музейно-інформаційного середовища, що передбачав «передмузейну» підготовку, коли активізуються пізнавальні, морально-етичні, ціннісні орієнтації, формується ціннісно-зацікавлене ставлення до педагогічної спадщини регіону, позитивне ставлення до музейно-освітнього середовища, вивчаються дисципліни гуманітарного циклу й відбуваються лекційно-семінарські заняття в музеї. Студенти вивчають курс «Основи історичного музеєзнавства», «Історія світових музеїв» з елементами музейної педагогіки, долучаються до основних напрямів музейної роботи. Основне завдання цього етапу – ґрунтуючись на професійному інтересі студента до музейної експозиції, стимулювати усвідомлення музею як соціопрофесійно-педагогічного інституту, а музейного середовища – як ефективного засобу формування особистісної професійно-педагогічної позиції майбутнього вчителя історії.

Другий (основний) етап (етап усвідомлення та осмислення музейної інформації) передбачав не тільки усвідомлення й осмислення музейної інформації, але й ускладнення роботи в музейно-освітньому середовищі. До активної творчо-пошукової, соціально значущої діяльності залучалися студенти 2–3 курсів. Використовувались різні форми й методи роботи зі студентами, а передусім з метою збагачення їх професійно значущою інформацією, формування ціннісних орієнтацій. Практичні заняття проводились у музеях різного профілю. Основним джерелом знань були

музейні предмети, історичні документи, допускалося вивчення документів з приватних сімейних архівів; опановувалася методика монографічного дослідження музейних предметів; здобувалися знання з екскурсоведення. Студенти брали участь у різноманітних музейно-педагогічних заходах: у підготовці й обговоренні студентських доповідей, розробці й проведенні оглядових і тематичних екскурсій, у дидактичних іграх тощо. Студенти-історики брали участь у розробці, проведенні та захисті краєзнавчо-педагогічних проектів, ініціювали їх запровадження й виступали керівниками учнівських проектів. У цей час експерти констатували у майбутніх учителів історії підвищення мотивації до організації професійної діяльності, усвідомлення необхідності здійснення музейної роботи та оволодіння певним рівнем знань у галузі професійної діяльності, достатнім для реалізації музейно-педагогічних програм.

У процесі вивчення предметів музеєзнавчого циклу студенти опановували методику монографічного дослідження музейного предмета. Як приклад можна навести реферативну роботу студента II курсу Л. Дмитра. Він провів монографічне дослідження підручника проф. А. Васильєва «Історія середніх віків», виданого у 1913 р. товариством І. Д. Ситіна, для IV класу чоловічої гімназії. Автор реферату визначив вид музейного джерела, до якого належить предмет. Здійснив його опис з позиції атрибуції та інтерпретації. Студент дуже ретельно дослідив усі позначки на сторінках книги, спробував їх прочитати. Так, зображення у формі овалу, перев'язаного стрічкою із загнутими краями, він визначив як екслібрис. У цьому разі важливо, що це навело студента на роздуми, а не на правильність здогадки. Ураховуючи всі позначки, дужки, викреслені місця з тексту, він зробив цікаві висновки: визначив ім'я одного з користувачів підручника. Викреслені місця в тексті книги свідчили про те, що вона використовувалася і в перші роки радянської влади, коригувалася самим учителем. Характер викладу матеріалу автор визначає як описовий, тому що відсутні причинно-наслідкові зв'язки та аналіз подій. В ідейно-виховному плані підручник побудований на догмах християнської церкви. Проаналізувавши зміст книги, студент був змушений звернутися до інших джерел, зокрема до навчальної програми з історії того часу. Цьому посприяв і напис на обкладинці підручника: «Складений згідно з новими програмами по історії, що затверджені Міністерством народної освіти

13 липня 1913 р.». Автор відзначив новизну посібника: у ньому викладення історичного матеріалу здійснено дещо інакше, ніж у «Правилах до програм реальних училищ» 1912 р., зокрема дещо по-іншому трактувалася мета викладання історії.

Під час вивчення курсу методики викладання історії історичні документи вивчалися не тільки з новітніх підручників, але й допускалося вивчення документів, які зберігалися у приватних сімейних архівах. Так, студент Роман К. для свого монографічного дослідження взяв стару неідентифіковану фотокартку, на якій був зображений його прадід. Автор реферату зумів правильно датувати знімок, визначити місце події за мундиром, зброєю, нагородами. Він установив, що його прадід призивався у Російську імператорську армію в 1906 р., перебував на навчанні у гвардійській кінній артилерії та ін.

Під час експериментальної роботи студенти писали дослідницькі роботи, присвячені вивченню педагогічної, просвітницької діяльності окремих педагогів навчального закладу, особисті речі яких зберігаються у фондах університетського музею. Відповідно до логіки підготовки майбутніх учителів історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки передбачалось виконання індивідуальних і колективних творчих завдань з музейної тематики, розробка тематичних екскурсій, а також завдання, що були спрямовані на оволодіння студентами певного комплексу вмінь і навичок під час робои з архівними документами.

Таким чином, як підсумок проведення цього етапу було зазначено, що результати роботи відображають фіксовані зміни в організації професійної підготовки майбутнього вчителя історії, а саме: підвищення варіативності підготовки; збільшення обсягу практичної діяльності студентів. Крім того, експерти констатували підвищення у студентів мотивації до організації професійної діяльності, усвідомлення ними необхідності здійснення музейної роботи та оволодіння певним рівнем знань у галузі професійної діяльності, достатнім для реалізації наступного етапу системи професійної підготовки майбутнього вчителя історії. Педагогічний колектив використовує потенціал музейної педагогіки під час налагодження взаєморозуміння, ділових і міжособистісних контактів, культури відносин і взаємодії, педагогічно-краєзнавчої підготовки майбутніх спеціалістів. Поряд із загальними завданнями, такими, як

усвідомлення й осмислення особистісної соціопрофесійної підготовки, збагачення міжособистісного спілкування і можливості зробити його більш насиченим, формування гуманістичних цінностей, усвідомлення самоцінності особистості, музейні заходи мають й інші завдання. З найбільш поширених форм роботи зі студентами можна виділити різноманітні екскурсії (приурочені до відкриття експозиції), зустрічі з цікавими людьми, організацію студентських виставок, які є компонентами структурно-змістового плану. Отже, після закінчення другого (основного) етапу було зазначено, що основне завдання – корекція і закріплення знань у галузі професійної діяльності й музеєзнавства, відпрацювання навичок музейної роботи виконано. Умови для подальшого, завершального етапу підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки повністю створені.

На *третьому*, завершальному, етапі (4 курс) відбувалося поглиблення професійної підготовки майбутніх учителів історії засобами музейної педагогіки та вдосконалення процесу, що передбачало фіксацію і включення в рефлексію кількісно-якісних змін у професійній підготовці студентів упродовж усього навчання у педагогічному вищому навчальному закладі. Основне завдання зазначеного етапу полягало у використанні отриманих знань, виробленні вмінь, удосконаленні навичок музейної роботи для професійної діяльності майбутнього вчителя історії. Навчально-виховний процес відбувався за дотримання принципів науковості, цілеспрямованості, комплексності, системності.

На цьому етапі ми відзначаємо такі специфічні форми пропаганди вчительської праці, як: «Клуб цікавих зустрічей», диспути з проблем навчання, духовності, культури і освіти, круглі столи з випускниками «Моя доля – в долі рідного ВНЗ», зустрічі з ветеранами війни і трудівниками тилу, тематичні вікторини, конкурси, «Вогники» з учителями-фронтовиками «Цей день ми наближали, як могли», а також консультування студентів у процесі виконання курсових, дипломних і магістерських робіт, участь у конкурсах науково-дослідних робіт з історії освіти в різних номінаціях, підсумки якого підбиваються в декаду студентської науки.

Висновки. Таким чином, необхідно зазначити, що ефективність розглянутих форм і методів музейно-педагогічної діяльності, що сприяють підготовці майбутнього вчителя історії до професійної діяльності, залежить

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

від використання їх в єдиній системі за збереження послідовності та спадкоємності. Після закінчення завершального етапу дослідження одержані результати дозволяють відзначити досягнення основного завдання дослідження, яке полягало у використанні оотриманих знань у сфері музейно-педагогічної підготовки, сформованості музейно-педагогічних умінь, прояву професійно значущих якостей майбутнього вчителя історії. Зауважимо, що аналітико-оцінний компонент системи дозволяє діагностувати досягнення поставленої мети, що реалізувалася на всіх етапах підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Спрямованість підготовки на вивчення основ музеєзнавства, організація професійної діяльності в освітніх установах з використанням форм і методів музейно-педагогічної діяльності дозволяє створити умови для професійного зростання майбутнього вчителя історії, урізноманітнити форми пропаганди педагогічної професії. Раціональне використання потенціалу музейної педагогіки дає можливість по-новому готувати вчителя-професіонала. У процесі дослідження ми відзначили той факт, що студенти, які здобули певну музейну підготовку у навчальному закладі, набувають потреби в подібній діяльності, уміння адекватно сприймати та емоційно переживати музейну інформацію. Використання форм музейної роботи в навчально-виховному процесі розширює світогляд майбутнього вчителя історії, прищеплює стійкий інтерес до вивчення історії свого факультету, навчального закладу, минулого рідного краю, країни. Тому ми вважаємо музейну педагогіку засобом, що дозволяє підвищувати результативність роботи майбутнього вчителя історії, якість його підготовки до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1978. – 357 с.
2. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленигр. гос. ун-та, 1980. – 172 с.
3. Беспалько В. П. О возможности системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7–13.
4. Педагогический словарь / [под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова]. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
5. Блауберг И. В. Становление системных идей в науке и философии : сб. ст. / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский. – М. : ВНИИСИ, 1980. – 81 с.
6. Всемирная энциклопедия. Философия / [гл. ред. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Минск : Харвест, 2001. – 1312 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Снагощенко. Реализация системы профессиональной подготовки будущих учителей истории средствами музейной педагогики.

В статье очерчено реализацию педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей истории средствами музейной педагогики, очерчены практические пути ее внедрения. Отмеченная подготовка основывается на использовании системного, личностно ориентированного и музейно-педагогического подходов, которые позитивно влияют на качество профессиональной подготовки будущего учителя истории.

***Ключевые слова**: педагогическая система, профессиональная подготовка будущего учителя истории, музейная педагогика, средства музейной педагогики.*

SUMMARY

V. Snahoschenko. Realization of system of professional preparation of future teachers of history by means of museum pedagogics.

Speech goes in the article about realization of the pedagogical system of professional preparation of future teachers of history facilities of museum pedagogics, the practical ways of her introduction are outlined. The noted preparation is based on the use of personality-oriented and museum-pedagogical approaches of the systems, which positively influence on quality of professional preparation of future teacher of history.

Key words: are the pedagogical system, professional preparation of future teacher of history, museum pedagogics, facilities of museum pedagogics.

УДК 378.147

І. В. Хом'юк, М. Б. Ковальчук
Вінницький національний технічний університет

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті висвітлено особливості професійної мотивації, яка на думку автора суттєво впливає на процес формування професійної мобільності. На прикладі ВНТУ визначено рівень професійної мотивації студентів до навчання за обраною спеціальністю.

***Ключові слова**: професійна мотивація, мобільність, мотивація, професійна спрямованість, здібності, професійні інтереси, мотив, пізнавальні інтереси.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми професійної мобільності молоді у сучасному суспільстві зумовлена існуючими суперечностями між швидким темпом оновлення наукової ы технічної інформації та наявним відставанням її адекватного відображення у змісті технічної освіти; між посиленою математизацією інженерної діяльності та зменшенням навчального часу, відведеного на вивчення математики в технічному університеті. Загальне системне представлення впливу мотиваційної сфери на успішність професійної праці майбутніх інженерів набуло сьогодні великого значення. Розглядаючи мотивацію як стратегію

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

досягнення відповідного рівня професіоналізму, в основі якої лежить багаточасовий вплив на особистість майбутнього фахівця, выдбуваються зміни у структурі його ціннісних орієнтацій та інтересів, а отже відбувається формування відповідного мотиваційного ядра трудової активності.

Аналіз актуальних досліджень. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що термін «професійна мобільність» (ПМ) у сучасній науковій літературі трактується неоднозначно. В одних випадках ПМ визначається як зміна групою чи індивідом позиції, місця, яке він займає у професійній структурі, переходи людей з одних професійних груп і прошарків до інших (В. Воронкова); в інших – ми знаходимо визначення ПМ як своєрідної форми адаптації особистості до нових технологічних і економічних умов функціонування (Т. Заславська) або як інтегрованої якості особистості (Є. А. Іванченко). Деякі джерела визначають ПМ як готовність і здатність особи достатньо швидко й успішно оволодівати новими технологіями, які забезпечують ефективність нової професійної діяльності (І. В. Шпекторенко). Зустрічається і визначення ПМ як внутрішньої свободи, самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях та потребі у самоорганізації, самовизначенні і саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності (Л. І. Рибникова). З психологічної точки зору ПМ трактують як рівень психологічної готовності робітника до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці (Ф. Н. Гайсин, Ф. Н. Хаізов). Аналіз цих матеріалів засвідчив недостатню розробку питання щодо формування професійної мобільності майбутнього інженера. Питання професійної мотивації висвітлені у працях Н. В. Нестерової, П. А.Шавир, В. А. Якуніна; професійну спрямованість досліджували О. С. Гребенюк, Е. Ф. Зеєр та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної мотивації, яка впливає на процес формування професійної мобільності; визначити рівень професійної мотивації студентів до навчання за обраною спеціальністю, на прикладі ВНТУ.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтям успішного формування професійно мобільного фахівця інженерного профілю ми вважаємо професійну мотивацію. Під *професійною мотивацією* розуміємо

сукупність чинників і процесів, які, знаходячи відбиток у свідомості, спонукають і направляють особистість на вивчення майбутньої професійної діяльності.

Потрапляючи до першокурсників, які в цілому володіють приблизно однаковими здібностями, на перше місце виступає чинник професійної мотивації, одну з провідних ролей у формуванні відмінників і трієчників починає відігравати система внутрішніх сполук особи до навчальної пізнавальної діяльності у ВНЗ. У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне відношення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [2]. У міру засвоєння майбутньої професії змінюються і мотиви поведінки учнів, вони зазвичай закріплюються та розвиваються. Від особливостей динаміки мотивацій залежить у цілому ставлення до навчальної, а пізніше до професійної діяльності. Саме на перших двох курсах у студентів виникає багато проблем з фундаментальних дисциплін: математики, фізики, теоретичної механіки та ін. Ці труднощі пов'язані не тільки з проблемами засвоєння вказаних дисциплін, а й з нерозумінням місця цих дисциплін у майбутній професійній діяльності. Студенти вважають, що успішність із зазначених предметів не стосується їх кваліфікації. Саме тому необхідним компонентом в процесі формування у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності є аргументоване роз'яснення значення певних загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників. Отже, формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення успішності студентів.

Одним із найважливіших факторів вибору професії є мотиви, тобто на що орієнтується молодь під час вибору певної професії: суспільно-соціальна значущість професії, престиж, заробітна плата тощо. На думку Л. Д. Столяренко, мотив – це збудження до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта». Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій та вчинків, сукупності зовнішніх та внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта [1].

Вітчизняні вчені виявили, що провідними мотивами вступу до ВНЗ є захоплення навчальними предметами та інтересом до професії. Оскільки загальною кінцевою метою навчання у ВНЗ є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до майбутньої професії можна розглядати

як форму і міру ухвалення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою ставленння людини до професії є професійна спрямованість, яка характеризується як інтерес до професії і схильність займатися нею. Н. В. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як: об'єктивність, специфічність, опірність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість.

На думку Н. В. Нестерової, В. А. Якуніна, становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого фахівця можливо лише за сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення в його професійному становленні [4]. Проаналізувавши психологічні особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів, Н. В. Нестерова поділяє весь період навчання на три етапи: I етап (1 курс) – характеризується високим рівнем показників професійних та навчальних мотивів, які ідеалізуються, оскільки зумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особистого; II етап (2, 3 курси) – відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів, пізнавальні та професійні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю; III етап (4, 5 курси) – характеризується тим, що зростає ступінь усвідомлення й інтеграції різних форм мотивів навчання.

Проте прагнення авторів знайти універсальну підставу для типології, що дозволяє передбачити шляхи розвитку професіонала, особливо яскраво виявляється у спробах визначити рівні професійної спрямованості студентів. Так, Е. Ф. Зеєр виділяє такі типи студентів за професійною спрямованістю: 1) студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка представляє ситуацію відповідності особи обраній професії, що припускає зв'язок між домінуючими, провідними мотивами зі змістом професійної діяльності; 2) студенти професії, які остаточно не визначилися у своєму виборі; 3) студенти з негативним ставленням до професії, мотивація їх вибору зумовлена суспільними цінностями вищої освіти, вони мають слабке уявлення про професію, тут провідний мотив виражає потреба не стільки у самій діяльності, скільки в різних пов'язаних з нею обставинах. Таким чином, за типізацією, студенти розрізняються своєю умотивованістю до діяльності.

У процесі формування професійної спрямованості студентів необхідно враховувати особливості мотивів. П. А. Шавир відзначає, що мотив, пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує увагу до неї, те захоплення, яке приводить до розвитку відповідних здібностей. Цей

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

мотив «штовхає» особу до самооцінювання, до оцінювання власних знань, моральних якостей у висвітленні вимог, що їх ставить кожна діяльність. Тим самим цей мотив є найважливішою психологічною умовою самовиховання [6, 29].

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності, яка активно здійснюється студентом, до засвоєної ними професійної діяльності, тобто відбувається трансформація мотивів студента у професійні мотиви фахівця. Виходячи з цього положення, можна зробити висновок про те, що мотивація у студентів упродовж їх навчання у ВНЗ зазнає деяких змін, тобто мотивація має свою динаміку від курсу до курсу.

Розвиток пізнавальних і професійних мотивів має бути зумовленим динамікою розкриття змісту діяльності студента – навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної, тут має розкриватися головна суперечність між мотиваційною основою, що актуально здійснюється навчальною діяльністю студента, і його майбутньою професійною діяльністю. О. С. Гребенюк, вивчивши формування інтересу до навчально-пізнавальної діяльності у середніх профтехучилищах, виділив чотири рівні розвитку мотивації навчально-трудової діяльності, характеристики яких подаємо у табл..1.

Таблиця 1

Характеристики рівнів мотивації навчально-трудової діяльності

Рівень	Характеристика
І рівень (низький)	Нечисленні позитивні мотиви навчальної та професійної діяльності. В основному це мотиви уникнення незручності, дискомфорту або вузькоособисті. Пізнавальні інтереси аморфні, ситуативні.
ІІ рівень	Проявляється інтерес до навчального матеріалу, всі позитивні мотиви, які пов’язані тільки з результативною стороною, орієнтовані на успіх, досягнення результату, навчання виступає як засіб досягнення мети.
ІІІ рівень	Сформованість усіх компонентів, мотивація чітка, спрямованість пізнавальних мотивів стійка.
ІV рівень	Відрізняється глибоким усвідомленням мотивів, загальною цілеспрямованістю.

Таке виділення рівнів, на думку О. С. Гребенюка, важливе для організації навчального процесу для студентів з різним рівнем мотивації [3]. Оскільки, як виявляється, сильні та слабкі студенти відрізняються один від

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

одного не тільки за рівнем інтелекту, а й за мотивацією навчальної діяльності. Проведені дослідження у цій сфері доводить, що максимальна задоволеність обраною професією спостерігається у студентів І курсу. Надалі цей показник неухильно знижується аж до 5 курсу. Проте, незважаючи на те, що незадовго до закінчення ВНЗ задоволеність професією виявляється найменшою, саме ставлення до професії стає позитивним [5].

Для того, щоб визначити мотивацію студентів до навчання за обраною спеціальністю було проведено анкетування студентів першого курсу під час написання «нульової» контрольної роботи. Одержані результати анкетування наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Мотивація студентів до навчання за обраною спеціальністю

Питання анкети	Р і к				
	2005	2006	2007	2008	2009
	Показник відповіді у %				
1. Обрана спеціальність подобається, з роботою за цією спеціальністю знайомий, але для того щоб мати добру професійну підготовку, необхідно:					
а) працювати над розвитком системних знань, умінь і навичок, необхідних для цієї професії;	48,4	46,4	44,8	45,1	48,1
б) виховувати в собі загальні позитивні якості (працелюбність, самостійність у праці, наполегливість тощо);	42,2	44,4	46,6	47,6	45,4
в) розвивати спеціальні якості, необхідні для обраної професії.	9,4	9,2	8,6	7,3	6,5
2. З роботою за цією спеціальністю знайомий, але вона мені не дуже подобається тому, що:					
а) хотів отримати вищу освіту все одно з якої спеціальності;	23,9	23,8	22	20	19,5
б) обрав її тому, що інститут знаходиться близько від домівки;	21,4	21,7	24,8	29	28,3
в) обрав її тому, що це престижно;	27,7	27,8	25,7	23	22,7
г) обрав її тому, щоб отримати високооплачувану роботу;	20,2	20,4	20,7	21	22,2
д) обрав її тому, що порадили старші товариші, які мають цю професію.	6,8	6,3	6,8	7	7,3
3. З роботою за цією спеціальністю знайомий погано, обрав її тому, що:					
а) наполягли на виборі батьки;	9,1	10,4	12,6	17,8	19,4
б)подобаються дисципліни фізико-математичного циклу зі школи, які необхідні для навчання в технічному закладі;	59,2	61,8	62,3	54,0	56,4

в) з дипломом цього ВНЗ легко влаштуватися на роботу;	9,2	8,4	7,2	8,1	7
г) галузь виробництва, до якої належить майбутня професія, є перспективною;	15,4	14,2	13,1	13,5	12,2
д) порадили товариші-ровесники, які будуть навчатися зі мною.	7,1	5,2	4,8	6,6	5,0
4. Чому Ви обрали цю професію?					
а) щоб стати професіоналом;	26,5	28	29,2	32	38
б) щоб мати диплом;	17,5	16,2	16	12	10
в) для власного розвитку;	13,8	14,6	13,1	12,8	12
г) щоб не служити в армії;	7,2	6,5	6,2	5,5	4
д) щоб отримати цікаву роботу;	12	12,4	13,5	14,1	15
е) щоб мати гарантію стабільності;	13	14,2	15,2	18,4	16
ж) не знаю.	10	8,1	6,8	5,2	5

Проаналізувавши проведене дослідження, можна відзначити, що:

1. У зв'язку з економічною кризою відбулися зміни в матеріальному положенні сімей регіонів країни. Саме тому, багато батьків власноруч вирішували де буде навчатися їх дитина, віддаючи перевагу ВНЗ, що знаходяться ближче до домівки, не враховуючи бажання самого абітурієнта (2007 р. – 24,8%, 2008 р. – 29%, 2009р. – 28,3%).

2. Звжаючи на економічні зміни, що торкнулися також перспективних галузей виробництва, зменшився відсоток опитаних, які обрали професію за перспективністю (2006 р. – 14,2%, 2009 р. – 12,2%).

3. Значна кількість опитаних, розуміє, що вища освіта є запорукою подальшого професійного зростання, гарантією стабільності (2006 р. – 14,2%, 2008 р. – 18,4%).

4. Збільшується відсоток опитаних, які обирають професію для того, щоб бути професіоналом своєї справи, тобто вища освіта має першочергове значення (2005 р. – 26,5%, 2007р. – 29,2%, 2009р. – 38%).

Висновки. Таким чином, під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особи (здобуття вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і тим самим спонукаючи її до вивчення майбутньої професійної діяльності. Якщо студент розбирається в тому, що за професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, це безумовно, впливає на те, як складається його навчання.

Отже, однією з умов формування професійної мобільності у майбутніх інженерів, на нашу думку, є розвиток професійної мотивації.

Перспективні напрями дослідження вбачаємо у вивченні подальшого впливу виділених складових, а саме професійної адаптації як адаптації до умов навчально-виховного процесу технічного закладу, ідентифікації з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності, на процес формування професійної мобільності у майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / [за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки]. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 48–67.

2. Бибрих Р. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р. Р. Бибрих, И. А. Васильева // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1987. – № 2. – С. 78–89.

3. Дунець Л. І. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців / Л. І. Дунець, О. В. Дунець // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 48–49.

4. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир – М. : Народное образование, 1981. – 95 с.

5. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения труда у учащихся средних профтехучилищ / О. С. Гребенюк. – М., 1985. – 98с.

6. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов / А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. Н. Киреева // Ананьевские чтения – 99 : Тез. науч.-практ. конф. – СПб.,1999. – С. 83–85.

РЕЗЮМЕ

И. В. Хомюк, **М. Б. Ковальчук**. Профессиональная мотивация как средство обеспечения профессиональной мобильности.

В статье освещены особенности профессиональной мотивации, которая существенно влияет на процесс формирования профессиональной мобильности. На примере ВНТУ определен уровень профессиональной мотивации студентов к обучению относительно выбранной специальности.

***Ключевые слова**: профессиональная мотивация, мобильность, мотивация, профессиональная направленость, способности, профессиональные интересы, мотив, познавательные интересы.*

SUMMARY

I. Khomyuk, M. Kovalchuk. Professional motivation as mean of providing of professional mobility.

The features of professional motivation which substantially influences on the process of forming of professional mobility are lighted up in the article. The level of professional motivation of students to teaching after the chosen speciality is certain, on the VNTU example.

Key words: professional motivation, mobility, motivation, professional self-determination, capabilities, motif, professional interests are cognitive interests.

УДК 378–057.875:796.5:06.058–05:796.093«2012»(4)

М. М. Чикалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВОЛОНТЕРІВ ДО УЧАСТІ У ЄВРО-2012 З-ПОМІЖ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

У статті висвітлено специфіку підготовки студентів, майбутня спеціальність яких пов'язана з індустрією гостинності, до участі у Євро-2012 як волонтерів, надано практичні рекомендації щодо активізації навчального процесу, зосередженно увагу на поглибленому вивченні тематичної лексики іноземною мовою для успішної комунікації з іноземними туристами та запобігання виникненню можливих конфліктних ситуацій.

***Ключові слова**: волонтери, індустрія гостинності, комунікативні навички, ЄВРО-2012, гіди-перекладачі, екскурсоводи, іноземні туристи, інформаційна підтримка.*

Постановка проблеми. Усім відомо, що Україні випала щаслива нагода розділити з Польщею право на проведення «ЄВРО-2012». Для нашої країни це є неймовірною можливістю стерти стереотипи та показати світові гостинність і щирість українського народу.

Звичайно, у зв'язку з проведенням чемпіонату такого масштабу виникає нагальна потреба у спеціально навчених волонтерах. Саме у цій ситуації студенти, які обрали своєю майбутньою професією туристичний бізнес, повинні відіграти ключову роль. Професійна підготовка, яка є складовою частиною навчального процесу, стане для них дієвою підтримкою під час спілкування та роботи з іноземцями. Адже під час проведення матчів чемпіонату з футболу міста України відвідає величезна кількість іноземних туристів, яких об'єднуватимуть футбол та іноземна мова і які потребуватимуть послуг індустрії гостинності, включаючи туристичні об'єкти та сервіс.

Аналіз актуальних досліджень. Питання якісної професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму перебувають у полі зору багатьох учених та науковців різних країн світу. Педагогічна наука постійно збагачується результатами досліджень з педагогіки професійної освіти (С. Я. Батишев, А. П. Бєляєва, Г. В. Мухаметзянова, О. М. Новіков, В. К. Федорченко, В. І. Цибух та ін.), змісту туристської професійної освіти (В. І. Жолдак, В. О. Кальней, О. Б. Коложварі, С. Е. Шишов та ін.), впровадження інноваційних моделей та нових навчальних технологій

(В. В. Гузєєв, М. В. Кларін, Г. К. Селевко, О. А. Удод та ін.). Проте індустрія гостинності, як одна з найбільш варіативних галузей економіки, ставить свої умови і в освіті. Викладачам вищих навчальних закладів, які проводять підготовку за напрямом «туризм», потрібно постійно тримати руку на пульсі цієї сфери, уміти оперативно реагувати на зміни, упроваджувати нові методи навчання, йти в ногу з потребами сьогодення.

Мета статті – здійснити аналіз специфіки підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до участі в масштабних заходах вітчизняного та світового рівня, зокрема до чемпіонату з футболу ЄВРО-2012.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка значна подія в історії країни виводить її на нову сходинку в питанні міжнародної співпраці, спілкування та певного визнання на світовому рівні. Фінал європейського чемпіонату з футболу ЄВРО-2012 не є винятком. Проект підготовки проголошений головним національним проектом усієї України і, безумовно, торкнеться інтересів української туріндустрії. Адже загальна кількість іноземних туристів та обсяги завдань, які необхідно виконати українським готелям і туроператорам у червні 2012 року, відчутно перевищать стандартні для цього періоду потоки в'їзного (inbound) туризму. Саме тому туристський ринок сьогодні потребує фахівців з профільною освітою, ряд спеціальностей яких користується найбільшим попитом у сфері туризму: «менеджмент туризму», «туризм», «HR-менеджмент в туризмі» тощо.

Підготовка до ЄВРО-2012 стосується майже всіх сфер розвитку економіки України й вимагає активного розвитку туризму. Це унікальна можливість знайомити гостей чемпіонату не лише зі стадіонами та матчами, готелями та ресторанами, але й з історичними пам'ятками архітектури, дати можливість відчути гостинність українського народу.

Більше ніж для 40 країн світу туристська галузь уважається основним джерелом надходжень грошових коштів до бюджету держави. Оскільки, на жаль, Україна, маючи величезний туристичний потенціал, займає лише 110 місце у світі за рівнем активності розвитку туристичної індустрії, очікується, що майбутній чемпіонат допоможе підноситься вітчизняній туріндустрії на вищий щабель.

У цьому контексті виникає й чудовий шанс для студентського та викладацького складу вищих навчальних закладів, які готують фахівців за

напрямом туризм, розвинути та вдосконалити теоретичні знання та практичні навички, взявши участь у ЄВРО-2012 як волонтери. Проект волонтерство є безпрецедентною подією в історії України, яка допоможе згуртувати українську молодь, набути новий практичний досвід, сформувати правильні життєві орієнтири та оновити патріотичні почуття. Майбутнє сфери туризму в цілому залежатиме більше від людського фактору, ніж від найновітніших технологій. Саме тому на сьогодні підготовка фахівців-професіоналів у туристичній галузі є одним із пріоритетних завдань. Професійно підготовлений та навчений фахівець з туризму швидко перетворює інформацію на знання і навички – основу конкурентних переваг; знає законодавство у сфері туризму, правові норми, які регулюють відносини між особистістю та суспільством, готовий запобігти можливим конфліктним ситуаціям; застосовує знання іноземних мов під час надання послуг, які стосуються індустрії гостинності, що є ще одним позитивним моментом у процесі спілкування та роботи з іноземними туристами.

ЄВРО-2012 відкриває для студентства та молоді горизонти з широкими можливостями, оскільки саме на них ляже відповідальність за супровід зарубіжних гостей. Для того, щоб стати волонтером ЄВРО-2012, одного лише бажання недостатньо. Потрібні спеціальні знання та вміння. І тут перед студентами спеціальності «туризм» відкривається величезне поле діяльності, саме вони повинні відіграти ключову роль, саме в них переваги перед іншими волонтерами щодо знання певних нюансів зовнішньої та внутрішньої сторін сфери індустрії гостинності.

Специфіка підготовки кадрів для Чемпіонату-2012 полягає в тому, що студенти повинні досить швидко переключитися на інтенсивне вивчення чи вдосконалення ***іноземної мови***. Адже туристам потрібно буде надавати додаткову інформаційну допомогу: пояснювати маршрути проїзду, місця розташування потрібних об’єктів та інші особливості місцевості тощо. До того ж необхідно взяти до уваги ***психологічну підготовку*** майбутніх волонтерів, ураховуючи особливості іноземного менталітету. У будь-якій ситуації вони повинні зберігати доброзичливість і толерантне ставлення до приїжджих уболівальників.

Підготовку до участі в ЄВРО-2012 доцільно проводити не лише під час навчального процесу, поєднуючи програмний матеріал з особливостями волонтерської роботи, а й на спеціально організованих з цією метою курсах при вищих навчальних закладах, до проведення занять на яких залучати викладачів різних спеціальностей (як приклад можна навести дискусійний клуб Донецького національного університету *«English Speaking Club – EURO-2012»*. Клуб створений у межах програми мовної підготовки волонтерів, передбаченої Державною цільовою програмою підготовки та проведення в Україні фінальної частини чемпіонату Європи 2012 року з футболу). Організація такої додаткової підготовки зумовлена тим, що на заняттях студентів слід навчати не лише розмовної мови і тематичної лексики, а й історичних фактів тих міст, які візьмуть безпосередню участь у ЄВРО-2012, і вмінням надавати першу допомогу, вивчення деяких аспектів гри у футбол, щоб студенти могли гідно підтримати бесіду з іноземними туристами.

Підготовка студентів повинна проводиться з урахуванням основних напрямів діяльності волонтерів, а саме:

- хостеси (*hostess*) (супровід команд та представників УЕФА);
- перекладачі профільних служб (МНС, охорони здоров'я, транспорту тощо);
- організація проживання гостей (*Accomodation*);
- акредитація (Accreditation);
- безпека та порядок (Safety&Security);
- робота в зоні гостинності (Hospitality);
- IT-волонтери;
- логістика (Logistics);
- маркетинг (Marketing);
- медіа (Media);
- організація матчів (Match Organization);
- обслуговування стадіонів (Venue Management);
- обслуговування команд (Team Service);
- організація церемоній (Ceremonies);
- робота з VIP (VIP-services);

- допомога тим, хто тримав квитки (Ticketing);
- транспортування (Transportation);
- служба, яка координує акредитацію, проживання, транспорт (Welcome & Information).

Заняття доцільно проводити в невеликих групах з використанням відео-, аудіоматеріалів та розмовних тренінгів, намагаючись не лише підвищити рівень знань, але й передусім дати можливість подолати мовний бар'єр, активно розвивати комунікабельність, здатність до креативного мислення, а також знаходити вихід з будь-яких ситуацій.

Важливим аспектом підготовки волонтерів повинен стати курс «Міжкультурне спілкування та кроскультурні комунікації», на якому проходитиме ознайомлення майбутніх волонтерів з культурою і тонкощами спілкування в різних країнах.

Під час проведення тренінгів та семінарів зі студентами (з обов'язковою присутністю на них представників психологічних служб вищих навчальних закладів) доцільно розглянути такіпитання:

- комунікація та маніпулювання;
- культура мовлення;
- бізнес-етикет;
- імідж публічної людини;
- техніка ведення ділових переговорів;
- спілкування по телефону;
- робота в команді;
- подолання конфліктних ситуацій тощо.

Досвід, який вищі навчальні заклади отримають у результаті організації підготовки студентів до участі в ЄВРО-2012 як волонтерів, слід застосувати у подальшій педагогічній діяльності, створюючи нові можливості для студентів щодо поступової адаптації до майбутньої професії та вдосконалення здобутих знань протягом усього терміну навчання у виші. Це стосується організації:

- школи гідів;
- школи екскурсоводів;
- школи туристської анімації;

- школи туристських агенцій;
- школи маркетингу в туризмі,

які охоплюють майже весь спектр навчальних дисциплін університетської підготовки. Навчання певного предмета можна вважати ефективним, якщо, крім освітньої діяльності, студент залучений до системи позанавчальної діяльності.

Висновки. Таким чином, аналіз специфіки підготовки майбутніх фахівців сфери індустрії гостинності до участі у Євро-2012 як волонтерів, дає змогу стверджувати, що студенти, які навчаються за напрямом підготовки туризм, мають значні переваги перед іншими волонтерами щодо професійної та мовної підготовки. Нові навчальні технології, форми та методи навчання у поєднанні з практичною діяльністю сприятимуть формуванню цілісної особистості професіонала під час інтенсивного вивчення необхідного мінімуму за короткий період часу. Введення у практику викладання дисциплін спеціальних психологічних тренінгів допоможе вихованню впевненості, готовності до ухвалення самостійних рішень та відповідальності. Участь у широкомасштабних заходах, професійна підготовка, комунікативні здібності, уміння працювати в команді дає шанси на встановлення безпосередніх контактів з потенційними роботодавцями як у межах України, так і за кордоном.

Перспектива подальшого наукового пошуку полягає в розробці організаційно-педагогічної моделі підготовки фахівців сфери туризму д0 участі в організації заходів національного та світового рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна цільова програма підготовки та проведення в Україні фінальної частини чемпіонату Європи 2012 року з футболу // Постанова Кабінету Міністрів України від 14.04.2010 № 357.

2. Голубцов С. Євро-2012 : Украина готовится [Электронний ресурс] / С. Голубцов // Горячая линия. Туризм. – 2010. – № 9 (122). – Режим доступа: http://www.tourdom.ru.

3. Коложвари Е. Профессиональная подготовка менеджеров иностранного туризма (на примере болгарского направления туристского рынка) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Коложвари Елена. – М., 2003. – 132 с.

4. Мясоедов С. Основы кросскультурного менеджмента: Как вести бизнес с представителями других стран и культур : учеб. пособ. / С. Мясоедов. – М. : Дело, 2003.

РЕЗЮМЕ

М. Н. Чикалова. Отдельные аспекты подготовки волонтеров к участию в ЕВРО-2012 из числа студентов специальности «туризм».

В статье освещена специфика подготовки студентов, будущая профессия которых связана с индустрией гостеприимства, к участию в ЕВРО-2012 в качестве волонтеров, представлены практические рекомендации относительно активизации учебного процесса, акцентировано внимание на углубленном изучение тематической лексики на иностранном языке с целью успешной коммуникации с иностранными туристами и предотвращения возникновения возможных конфликтных ситуаций.

***Ключевые слова**: волонтеры, индустрия гостеприимства, коммуникативные навыки, ЕВРО-2012, гиды-переводчики, экскурсоводы, иностранные туристы, информационная поддержка.*

SUMMARY

M. Chykalova. Some aspects in training volunteers for EURO-2012 from among the students majoring in tourism.

The article is devoted to specific features in training students whose profession is connected with the Hospitality Industry, for participation in EURO-2012 as volunteers. Practical recommendations concerning intensification of educational process are presented. The attention is focused on a topical vocabulary in English for the purpose of successful communications with foreign tourists and prevention of possible conflict situations.

Key words: volunteers, the hospitality industry, communicative skills, EURO-2012, guides-translators, guides, foreign tourists, information support.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 81’243:378

М. П. Атанасова, **Ю. А. Скарлупіна**
Українська академія банківської справи

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто важливе питання організації самостійної роботи під час вивчення іноземних мов. Розвиток навичок самостійної роботи як удома, так і на заняттях пояснюється актуальною потребою оптимізувати процес навчання. Автори ставлять за мету привернути увагу до факторів та умов, що забезпечують підготовку до майбутньої самореалізації студентів.

***Ключові слова**: самостійна робота, професійні навички, самовдосконалення, самоорганізація, іноземні мови, творчий пошук, мотивація, інформаційні технології.*

Постановка проблеми. Ураховуючи вимоги держави до підготовки професійних кадрів, на перший план виходить формування особистості студента, його розвиток та самоорганізаціяу процесі навчання. Проблема полягає в тому, що студенти мають сумістити основні теоретичні знання та практичні вміння, усвідомити та вміти реалізувати ситуативні проблеми, що спонтанно виникають та оцінювати їх критично.

У суспільстві сформувалася тенденція до безперервного інноваційного розвитку, відповідати вимогам якого особистість може, тільки володіючи навичками самоорганізації та вмінням будувати й реалізувати свій життєвий проект. Означена проблема полягає у розвязанні суперечності між соціальним замовленням та недостатньою розробкою методик упровадження спеціальних занять із формування особистого проекту студентів.

Зв’язок статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що вища освіта потребує вдосконалення в напрямі відповідності сучасним тенденціям підготовки успішної особистості.

Мета статті – розкрити особливості процесу формування навичок самоорганізації та вмінь застосування методу проектів щодо професійного й особистісного розвитку фахівця у вищих закладах освіти.

Завдання статті полягає у виявленні факторів та умов, що забезпечують підготовку до майбутньої самореалізації студентів, та побудови цілісної системи взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. В умовах зросатння інтеграції освіти, науки і виробництва ще більшою мірою виступає завдання підготовки та формування творчої особистості фахівця, поступове перетворення навчальної діяльності студента у професійну діяльність. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови як навчального предмета набуває зараз дедалі актуальнішого значення. З посиленням вимог до спеціаліста з вищою освітою, його світогляду, культурного та професійного рівня підвищується і роль іноземної мови. Іноземна мова в немовному ВНЗ є засобом підвищення освіченості, фахової компетенції студентів у межах вузької спеціалізації. У процесі вивчення іноземної мови викладач повинен учити студентів працювати самостійно, прищеплювати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх у позааудиторній самостійній роботі.

Уміння самостійно працювати має особливе значення. Загальновідомо, що навчальний матеріал засвоюється краще, а навички пізнавальної діяльності формуються у студентів інтенсивніше саме під час самостійної роботи. Проте варто зазначити, що саме цей вид діяльності викликає у студентів багато труднощів.

Будь-яка справжня освіта досягається лише шляхом самоосвіти. Саме вона здатна забезпечити постійне зростання професійної кваліфікації і самовдосконалення фахівця, сприяє вдосконаленню стилю діяльності, спонукає до творчого пошуку. Отже, завдання вищої школи – виховання спеціаліста, здатного постійно вдосконалювати свої професійні навички.

Поняття готовності до безперервної самоосвіти головним чином складається з оволодіння навичками самостійної роботи з літературою, прийомами аналізу матеріалу, виділення в ньому головних думок, порівняння різних точок зору, що висвітлюються, систематизації та узагальнення матеріалу, потягу до постійного оновнення своїх знань та бажання вдосконалення своєї професійної майстерності, творчої наснаги. Тому завдання вищої школи – це не тільки передача студентам інформації, а й насамперед навчання їх засобів самостійних дій для здобуття й осмислення нової інформації. Це не тільки самостійне читання, але й

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

формування оптимальних методів і засобів для здобуття знань, які необхідні для практичної діяльності.

Сучасна вища школа покликана забезпечити студента міцними, оперативними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно. Освічена людина сьогодні – це самостійна людина, що вміє самостійно ухвалювати рішення, самостійно добиватися поставленої мети, має навички власними силами оволодівати знанням, удосконалювати свою фахову майстерність індивідуально. Засобом формування й розвитку такої важливої якості є самостійна робота студентів (СРС). Поняття «СРС» можна розглядати у широкому й вузькому розумінні. У широкому розумінні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (повинна бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому розумінні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

Невирішеною частиною загальної проблеми вбачається розробка методичного забезпечення процесу формування у студентів навичок самоорганізації та самоактуалізації.

На жаль, в освітній практиці України не приділяється належної уваги навчанню студентів самоорганізації, що позначається на їх вихованості, навчальній та професійній компетентності і, зрештою, не може не відбитися на їх майбутній життєвій самодостатності. Вони, як правило, не залучаються до розробки й оволодіння власною системою освітньої діяльності. Тому студенти вищих навчальних закладів не виявляють достатньо розвиненої самостійності, здатності проникати в сутність проблем, цілеспрямовано, конструктивно й оригінально виробляти плани їх розв’язання, послідовно і наполегливо досягати успішного результату. Разом з тим їх діяльність не достатньо виявляється творчою, оскільки їх мислення і дії не відрізняються чутливістю до нового, оригінальністю, гнучкістю, креативністю.

З точки зору навчального процесу під самостійною роботою розуміють ті види завдань, які засвоюються студентами в позааудиторний час – виконання домашніх завдань, робота над проектами, підготовка до практичних завдань, іспитів та ін. Питання організації самостійної роботи під час вивчення іноземної мови належить до дуже важливих проблем.

Розвиток у студентів навичок самостійної роботи як удома, так і на заняттях пояснюється актуальною потребою оптимізувати процес навчання, тобто раціонально перерозподілити зусилля кожного студента, спрогнозувати результати діяльності окремого студента і всієї групи з метою максимального ефекту навчання.

Практика вивчення іноземної мови методом активізації дає змогу говорити про форму організації самостійної роботи студентів з оволодіння навичками спілкування іноземною мовою на базі навчальної програми. Ці форми роботи дають можливість найбільш повно реалізувати цілі навчання, формування та розвиток навичок самоорганізації у студентів під час вивчення ділової іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Навчання і самоорганізація самомоніторингу студентів полягає в оволодінні методами і прийомами самоспостереження, самоконтролю, самообліку та самоаналізу результатів власної освітньої діяльності. Самоменеджмент студента слугує розробці власної системи самоосвіти, яка передбачає їх участь у навчальних заняттях і виховних заходах згідно з розкладом, консультаціях, самостійну роботу в бібліотеці, удома. Уся педагогічна робота зі студентами спрямована на те, щоб формувати у них дослідницьку позицію, дослідницький стиль і систему діяльності. У зв'язку з цим викладачі всіляко розвивають пізнавальний інтерес до науки, певних наукових проблем і науково-популярної та наукової літератури, повагу до науковців. При цьому вони націлюються не тільки на плідну освітню, а й громадську діяльність, на різноманітне цікаве особисте життя.

У процесі педагогічного дослідження нами застосовані методи спостереження, інтерв'ювання та аналіз ділової документації. При цьому було виявлено низку недоліків навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців, зокрема:

- відсутність систематичного та неперервного практичного досвіду, що не дозволяє самоорганізуватися студентам для поліпшення свого практичного досвіду;
- відсутність у студентів мотивації до творчого становлення та виявів індивідуальності.

Такі недоліки в навчанні посилюються низкою суперечностей, які виникають у межах навчально-виховного процесу. Це суперечності між:

- необхідним рівнем індивідуального розвитку особистості та її творчим потенціалом у процесі навчання студента;
- необхідним професійним саморозвитком та самоуправлінням студента;
- необхідним плануванням процесу самоосвіти студента та самовихованням у навчально-виховному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Очевидно, що сьогодні потрібно активізувати самоорганізацію студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ, оскільки основою педагогічної самоорганізації є здатність студента до вдосконалення світогляду, особистісної діяльності, що дозволить йому самовдосконалитися для його майбутньої професійної діяльності.

За Л. Фрідманом раціональна самоорганізація є вміння особи без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимуляції з боку викладача самостійно та раціонально організовувати і проводити власну навчальну діяльність з реалізації прийнятих цілей навчання.

Т. В. Новаченко, визначаючи педагогічну самоорганізацію, знаходить у ній три елементи: педагогічну рефлексію, професійну компетентність та самоуправління. Визначаючи педагогічну рефлексію як компонент педагогічної самоорганізації, вона виходила з того, що її значення спричиняється зверненням до внутрішньої психологічної сутності майбутнього вчителя. Професійне рефлексивне ставлення педагога до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я». За А. К. Марковою професійна компетентність як комплекс, , містить відповідні складові, які дослідниця кваліфікує як спеціальну компетентність, соціальну компетентність, особистісну компетентність та індивідуальну компетентність.

С. Кульневич педагогічну самоорганізацію визначає як застосування гуманістичного особистісно орієнтованого підходу в навчанні, що виявляється в особливих досягненнях учнів. Процес навчання потребує розуміння сутності сучасних освітніх процесів та проблем.

Необхідними умовами, на думку вчених І. Єрмакова, Д. Пузікова, при цьому виступають: здатність та готовність до життєвого проектування, а

також відповідальність особистості. Саме такі якості ми намагалися сформувати у студентів.

Опікуючись побудовою системи формування у майбутніх фахівців таких особистісних механізмів, які забезпечать їм можливість самовдосконалення не тільки у процесі навчання, але й після закінчення ВНЗ, ми визначилися з вибором педагогічних підходів до організації цієї системи.

Основним виступав акмеологічний підхід до розвитку особистості фахівця. Оскільки він передбачав домінування проблематики розвитку творчих здібностей фахівців з метою досягнення ними максимальної особистісної та професійної самореалізації.

Зважаючи на те, щоакмеологія розглядає особистість водночас у психологічній та у соціально-професійній якості, ми намагалися реалізувати акмеологічний підхід у конкретних методологічних принципах, а саме:

- принцип суб'єктності діяльності (суб'єктом діяльності є нова якість особистості);
- принцип життєдіяльності (досягнення верхівки життєвого розвитку, максимальної життєвої реалізації);
- принцип співвіднесення потенційного й актуального та ін.

Таким чином, використання акмеологічного підходу до формування вмінь планування та самоорганізації сприяло максимальному перетворенню імпліцитних якостей особистості в експліцитні.

У нашій роботі ми прагнемо допомогти студентам у досягненні максимально можливого рівня готовності до самовдосконалення, тому навчально-виховний процес побудовано так, що крім включення до змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу інформації щодо життєвих компетенцій сучасного фахівця, використання інноваційних методів навчання і виховання, створення інноваційно сприятливого середовища у ВНЗ, планування та реалізації власних проектів, що забезпечує взаємозв'язок основних напрямів процесу підготовки фахівців.

Система завдань, вправ, тренінгів спрямована на управління процесом розвитку особистості, актуалізацію її творчих задатків, набуття якостей особистості, яка реалізується у швидкозмінному інформаційному просторі. Програма спрямована на формування активної життєвої позиції, готовності до конструктивного та нестандартного розв'язання проблемних особистих чи

професійних ситуацій з урахуванням загальних соціальних цінностей. Формування конкурентоспроможних фахівців протягом навчання у ВНЗ передбачає сприяння поступовому переходу до розкриття інноваційного потенціалу, готовності до постійної самоосвіти та самовиховання, розвитку здібностей до прогнозування результатів власної діяльності, перехід навичок самоорганізації з особистісного рівня на професійний, що повинно забезпечити ефективну самореалізацію випускників у майбутній професійній галузі. Формування та розвиток навичок самоорганізації студентів під час вивчення ділової іноземної мови у вищому навчальному закладі. Слід зазначити, що вдосконаленню навчального процесу у вищій школі значною мірою сприяє розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування інформаційних технологій навчання, зокрема залучення комп'ютерних технологій. Використання комп'ютерних навчаючих програм у самостійній роботі під час оволодіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ є поліфункціональним, оскільки впровадження комп'ютера покликане створити умови для вироблення вмінь і навичок працювати самостійно (це випливає із специфіки роботи з комп'ютерними програмами); дає можливість здійснити диференційований та індивідуальний підходи як у виборі матеріалу, так і в темпах роботи окремих студентів; сприяє поглибленню знань з фаху (інформаційні можливості комп'ютерної мережі майже необмежені); ставить студента перед необхідністю глибоких знань з іноземної мови, без чого неможливе отримання професійно орієнтованої інформації. Цим використання комп'ютерних програм у самостійній роботі під час вивчення іноземної мови студентами немовних ВНЗ виявляє знання іноземної мови і знання з фаху як взаємонеобхідні й достатні умови як для вдосконалення мовної підготовки, так і для професійного зростання. Ці процеси відбуваються паралельно. Спостерігається взаємопроникнення і взаємовдосконалення дисциплін.

Крім того, оскільки програмою, на жаль, передбачається мало аудиторних занять з іноземної мови й збільшення годин на самостійну роботу, рекомендується застосування комп'ютера для контролю самостійної роботи. Тут відіграє велику роль саме навчальна функція контролю, або самоконтролю, за якого оцінюється виконання основної маси навчальних дій.

Для цієї мети можна рекомендувати тести. Тести – це особлива форма контролю. Для умов навчання з комп'ютером найбільш підходять тести, побудовані за багатоваріантним принципом і вибірковими відповідями. Такі тести без перешкод для переробки навчальної інформації кодуються або цифрами, або буквами і дозволяють провести прискорений контроль за допомогою шаблонів та ключів правильних відповідей.

Висновки. Таким чином, навички самоорганізації та самостійної роботи студентів повинні формуватися у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ.

Для досягнення цієї мети розроблено комплекс методичного забезпечення, який дає можливість активізувати особистісні мотиви студентів до навчання та забезпечити покращання їх навчальної діяльності, що дозволяє студентам отримувати задоволення від самостійної роботи в межах їх компетенції.

Серед перспектив подальшої роботи у цьому напряму є вивчання досвіду педагогічного загалу зарубіжжя щодо формування навичок самоорганізації студентів у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж : НПО МОДЗК, 2004. – 752 с.

2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

3. Єрмаков І. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практично зорієнтований посіб. / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – К. : Освіта України, 2007 – 212 с.

4. Муханова О.М. Самостійна робота студентів та її контроль в процесі викладання іноземної мови професійного спрямування НТУУ «КПІ» факультет лінгвістики, КАМГС № 3 / О. М. Муханова, О. В. Шепелєва. – Режим доступа http://kamgs3.kpi.ua.

5. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ : метод. рек. / Т. В. Новаченко. – Одеса, 2004. – 43 с.

6. Смирнова М. І. Інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови / М. І. Смирнова. – Режим доступа : http://www.br.com.ua.

7. Фридман Л. Психологическая наука – учителю / Л. Фридман, К. Волков. – М. : Просвещение, 1985 . – 169 с.

8. Martin R. Élaboration et mise en place d'un cours de français sur objectifs spécifiques «FOS – techniques universitaires » / R. Martin. – Режим доступа : www.auf.org/regions/asie-pacifique.

РЕЗЮМЕ

М. П. Атанасова, **Ю. А. Скарлупина**. Формирование и развитие навыков самоорганизации студентов при изучении делового иностранного языка в высшем учебном заведении.

В сатье рассмотрен важный вопрос организации самостоятельной работы при изучении иностранных языков. Развитие навыков самостоятельной работы как дома, так и во время занятий поясняется актуальной проблемой оптимизировать процесс обучения. Целью авторов является привлечение вниманиия к факторам и условиям, обеспечивающим подготовку к будущей самореализации студентов.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, профессиональные навыки, самосовершенствование, самоорганизация, иностранные языки, творческий поиск, мотивация, информационные технологии.*

SUMMARY

M. Atanasova, Y. Skarloupina. Forming and developping students' self-organization skills at foreign language learning in a higher education establishment.

The problem of organizing of students' independent work at foreign languages' learning is among the most important ones. Developing the skills of independent work as at home, as during the lessons is based on the relevant necessity to optimize the learning process. The authors aim to draw attention to the factors and conditions providing the base for the future self-development of students.

Key words: independent work, professional skills, self-development, self-organization, foreign languages, creative search, motivation, information technologies.

УДК 372.461

А. М. Залізняк
Уманський державний педагогічний університет

КУЛЬТУРА МОВИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті предметом розгляду є культура мови. Співвіднесено такі поняття, як «культура мови» і «професійна культура вихователя». Висвітлено сутність таких понять, як «культура», «педагогічна культура», «мовлення». Розкрито вимоги до культури мови педагога. Виокремлено професійну компетентність як одну з професійних якостей педагога.

***Ключові слова**: культура, культура мови, педагогічна культура, професійна культура, мовлення.*

Постановка проблеми. Значні соціально-економічні та політичні перетворення, що переживає на сучасному етапі наша держава, спонукають до реформування системи освіти, яка потребує підготовлених вихователів, здатних на професійному рівні виконувати своє призначення. Суспільству сьогодні потрібен педагог, який відрізняється високим професіоналізмом, професійною та особистісною культурою, здатний до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її культури. Виховання такої людини доручено армії освітян.

Аналіз актуальних досліджень. Питанню виховання любові до рідного слова присвячено праці М. Жовтобрюх, В. Сухомлинського та ін. Теорію мовленнєвої діяльності розробили такі вчені, як: А. Богуш, Л. Виготський, І. Зимня, О. Лентьєв, Т. Рябова та ін.

Сучасні підходи до навчання мови і розвитку мовлення висвітлено у працях М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.

Сутність поняття «культура мови» розкрито у дослідженнях Н. Бабич, С. Бибик, В. Русанівського, Н. Сологуб та ін.

Мета статті – розкрити поняття культури мови та співвідношення з професійною культурою педагога.

Виклад основного матеріалу. У формуванні особистості майбутнього вихователя XXI століття є два головних аспекти – культурний і професійний.

Термін «культура» має латинське походження «cultura», що в перекладі означає виховання, освіта, розвиток. У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «культура – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [3, 182]. Зауважимо, що саме культура є підґрунтям для формування особистості вчителя-вихователя. Культурний педагог – це не взірець формально-етикетної шляхетності, а інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю з творчим і гуманним способом світобачення та світосприймання.

У повсякденній свідомості під культурою часто розуміють культурність особистості, відносячи сам термін до такого оцінного поняття, як «культура мови» та інших понять. З культурою мови насамперед пов’язують уміння правильно говорити й писати, вимовляти й наголошувати слова, дотримуватися лексичних і граматичних норм літературної мови, добирати такі мовно-виразові засоби, які відповідають меті й обставині спілкування. Найважливіше завдання культури мови – послідовно утверджувати норми літературної мови, оберігати й плекати

літературний стандарт. Людина створила культуру, а культура людину. Людина реалізується в культурі думки, праці й культурі мови [4].

У довіднику за редакцією В. Русанівського зазначено, що «культура – це не тільки все те, що створене руками й розумом людини, а й вироблений віками спосіб суспільного поводження, що виражається в народних звичаях, віруванні, у ставленні один до одного, до праці, до мови» [6, 3].

У навчальному посібнику за редакцією А. Богуш, відзначено, що «під культурою мови розуміють її правильність, тобто відповідність нормам орфоепії, стилістики, граматики, лексики, встановленим для літературної мови традиціям, та вміння користуватися ними в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення» [7, 77]. Культура мови покликана оцінювати доречність, доцільність або недоречність використання різних засобів мовного вираження.

Педагогічна культура – складова частина загальної культури, тому для неї, крім специфічних особливостей, характерні основні ознаки загальної культури [8]. У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка зазначено, що для формування педагогічної культури педагога необхідні професійні та моральні якості, а також загальнолюдські якості, до яких віднесено належний рівень розвитку мовлення [9, 358]. Як бачимо, педагогічна культура невіддільна від культури мови. У книзі Н. Бабич читаємо: «Мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях і з наперед визначеною метою; це діяльність за допомогою мови ...» [1, 11]. Педагогічну культуру розглядають на трьох рівнях: як культуру взаємовідносин держави й освіти, як показник рівня розвитку педагогічної культури на регіональному рівні, як культуру конкретного спеціаліста у сфері освіти.

Професійна культура, на відміну від педагогічної, характеризує рівень педагогічної культури конкретної особистості. Важливим завданням уважаємо формування професійної культури майбутнього вихователя, здатного орієнтуватись у сучасному постійно змінному освітньому просторі, який би вмів відповідально робити свій вибір, здійснювати контроль відповідн до запитів суспільства. На сучасному етапі в науковій літературі використовують різні визначення поняття «професійна культура»: комплекс індивідуально вироблених стратегій, засобів

орієнтації в дійсності, технологій переведення ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн); це своєрідний органічний сплав кваліфікації та моральності, яка функціонує на основі трудової моралі (Л. Богданова); сукупність норм, правил та моделей поведінки людей – відносно замкнена система, яка пов'язана зі специфікою діяльності людей у сучасних умовах праці (Б. Єрасов); сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, які пов'язані з конкретним видом діяльності (А. Кравченко); індивідуальні цінності вчителя-вихователя (Р. Скульський).

Під професійною культурою розуміємо певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. До професійних якостей педагога відносимо: професійну компетентність, любов до дітей, знання теорії та історії педагогіки, основ психології, методичні вміння, що включають педагогічну техніку, знання досягнень педагогічної науки та практики, вміння застосовувати їх у практичній діяльності, тактовність, прагнення до самовдосконалення, вміння організовувати самоосвіту тощо. Професійна компетентність педагогічних працівників є предметом уваги сучасних дослідників XX–XXI ст.. (А. Алексюк, Д. Белухін, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Маркова, Л. Масол, Н. Ничкало, О. Пєхота, Л. Пуховська, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.). Бути компетентним – уміти мобілізувати у певній ситуації наявні знання, уміння, досвід, особистісні риси. Компетенція та професійна компетентність – це взаємопов'язані професійні і позапрофесійні знання, уміння, навички, здібності, ціннісні орієнтації.

До моральних якостей педагога відносимо: духовність, моральну чистоту, доброзичливість, чулість та людяність, чесність і правдивість, організованість і відповідальність. Формування основ педагогічної культури вчителя є одним з найважливіших завдань під час підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. На нашу думку, підготовка майбутніх педагогів до виховної діяльності повинна передбачати підвищення рівня їх педагогічної культури.

Отже, вживаючи поняття «професійна культура педагога», ми розуміємо не тільки властиві йому професійні якості, але й загальнолюдські якості, які не менше, ніж професійні, впливають на результати його педагогічної діяльності.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Культуру мови ми розглядаємо як один із показників професійної культури майбутнього вихователя. Оволодіння культурою мови – це професійний обов'язок вихователя. Тому професійне мовлення педагога повинно відповідати вимогам культури мовлення. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури. Відомий фахівець у галузі дошкільного виховання, зокрема дошкільної лінгводидактики, А. Богуш зауважує, що обов'язковою вимогою до мови вихователя є багатство лексичного складу [7]. Педагог повинен уміти висловлювати своє емоційне ставлення до дітей, їхніх вчинків, описувати різні події, складати розповіді. Вихователь повинен уміло використовувати синоніми («недобрий» – «злий», «лихий»; «прапор» – «знамено», «стяг»); антоніми («багатий» – «бідний», «хворий» – «здоровий»); переносне значення слів («золота осінь», «сивий туман»); широко користуватися образними, народними виразами, яких так багато в українській мові («ясний місяць», «вітри буйні», «лисичка-сестричка» та інші), а також фразеологічними зворотами, прислів'ями, приказками; у мові вихователя повинні бути слова з суфіксами ласкавості, пестливості, зменшеності, збільшеності, згрубілості («камінець», «місток», «дитя», «сонечко», «віконечко», «тихесенький», «гарнесенький», «цілісінький», «дідуган», «хлопчище»). Певні вимоги ставлять і до звукової сторони мови: чиста звуковимова, чиста дикція, орфоепічна правильність. Мова вихователя має бути змістовною, нести дітям нову, достовірну інформацію, розкривати перед дітьми взаємозв'язки і залежності, що існують у навколишньому житті, давати оцінку вчинкам дітей і дорослих. Мова педагога повинна відповідати основним орфоепічним нормам, бути літературно правильною. Вона не має бути «сухою», книжною, але і не слід підстроюватись і під дитяче мовлення. Мова вихователя не повинна містити громіздкі складносурядні та складнопідрядні речення, оскільки вони утруднюють сприймання на слух, отже, й розуміння. Неприпустимі для вихователя також швидкий темп мовлення та багатослівність. У багатослівності втрачається основна думка. Шкідлива також надмірна пестливість мови, «сюсюкання», надмірне наслідування і повторення специфічно «дитячих», спотворених слів, а також лаконічність та бідність мови. Кожне вимовлене вихователем слово діти сприймають як зразок для наслідування, використовують в активному мовленні. Мова

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вихователя є взірцем для дітей, а тому він не має право говорити недбало, невиразно [7]. Педагог дошкільного навчального закладу зобов'язаний постійно вдосконалювати свою мову, стежити за її правильністю, не порушувати закономірностей граматичної будови та літературних норм. Тому до мови вихователя ставиться ціла низка педагогічних вимог: загальна культура мови, багатство словника, чистота і правильність вимови відповідно до мовних норм, простота і виразність, доступність мови для розуміння дітей.

Слово педагога має бути пристойним, щирим, відвертим. В. Сухомлинський наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова вчителя. Відомий педагог уважав це обов'язковою умовою спілкування – діалогу між учителем – вихователем і дітьми.

У книзі «Слово мовлене» М. Жовтобрюха читаємо: «Мова найкраще служить людині тоді, коли той, хто користується нею, найповніше володіє її скарбами. А для цього треба вивчати будову мови, словник, норми вимови...» [5, 281].

Мовлення – це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна вирішити різні педагогічні завдання. Мовлення педагога є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження особистості. Проблемою педагогічного мовлення займалися такі дослідники, як: П. Білоусенко, А. Богуш, Н. Вербова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Е. Короткова, К. Крутій, О. Леонтьєв, І. Луценко, С. Рубінштейн, І. Синиця, З. Смеркова, І. Томан, Л. Федоренко, Т. Цвєткова, В. Чихаєв та інші. Мовлення вихователя пристосоване для вирішення специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні. Мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, оцінних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Вислів «мовлення педагога», як правило, використовують, коли говорять про усне мовлення. Під усним мовленням розуміють як сам процес говоріння, так і результат цього процесу – усні висловлювання. Мовлення, як зазначає Н. Бабич, завжди передбачає співрозмовника і у зв'язку з цим буває діалогічним і монологічним [1]. Тому мовлення педагога має два різновиди – монолог (монологічне мовлення) і діалог (діалогічне мовлення). У відносинах вихователя з дітьми має значення, як педагог звертається до них, як ставить свої вимоги, робить зауваження,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

висловлює побажання, яке при цьому емоційне забарвлення його мовлення, якою інтонацією він супроводжує свої слова, який при цьому має вираз обличчя, погляд. Педагогічна ефективність мовлення вихователя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, уміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Засоби виразності мови різні, залежно від умов та обстановки спілкування з дітьми. Так, А. Богуш розрізняє фонетичні, лексичні та граматичні засоби виразності мови [7]. До фонетичних засобів належить передусім відповідність усної розмовної мови правилам літературної вимови. Педагог повинен добре засвоїти орфоепічні норми, позбутися будь-яких хиб у власній вимові. Фонетична виразність мови забезпечується інтонацією. Інтонація – це смислове, емоційне забарвлення мови. До складу інтонації, як зазначає А. Богуш, входять наголос, темп, ритм мови, паузи, сила голосу, які виступають у тісному взаємозв'язку. Зауважимо, що чим різноманітніша інтонація, тим виразніша мова. У розмові з дітьми вихователь повинен уміти правильно користуватися різними інтонаційними відтінками. Фонетична виразність мови залежить також від дикції. Кожне слово слід вимовляти чітко. Чіткість і чистота вимови досягаються правильною артикуляцією, тому необхідно розвивати гнучкість язика, губ, щелеп, щоденно вправляючись у голосному читанні протягом 15–20 хвилин спочатку під керівництвом людини, яка добре володіє дикцією, надалі самостійно. У дошкільному навчальному закладі не може працювати вихователем людина з вадами дикції (шепелявість, гаркавість, в'ялість губ тощо). Лексична виразність мови залежить від уміння вихователя дібрати потрібне слово на позначення конкретного предмета чи явища у відповідній ситуації. Лексична виразність передбачає використання в мові всіх відтінків значення слів («говорити», «доповідати», «розмовляти», «доводити», «виступати», «радити», «переконувати», «мовити», «домовлятись») та слів з переносним значенням («золоте волосся», «свіжі сили»). Граматичні засоби виразності забезпечуються законами граматики і синтаксису. Вихователь повинен знати відмінювання частин мови, правила словотворення, синтаксис та пунктуацію рідної мови.

Мовлення педагога має особистісне забарвлення, воно інтонаційно виразне, щире і безпосереднє. Зазначимо, що рівень майстерності

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

мовленнєвої діяльності педагога визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

Висновки. Педагогічна культура суспільства впливає на розвиток професійної культури. Вона невіддільна від культури мови. Культура мови у педагогічному спілкуванні виступає як один із показників професійної культури вихователя, як умова успішності навчально-виховного процесу. Таким чином, вихователь дошкільного навчального закладу повинен мати високу культуру мови, а це означає вміти користуватися мовними багатствами сучасності й тією спадщиною, яка складалася віками і зафіксована у кращих зразках художніх і наукових творів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у продовженні дослідження шляхів удосконалення мовлення вихователя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Бабич Н. Д. – Л. : Світ, 1990. – 232 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад., голов. ред. В. Г. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Довідник з культури мови: посіб. / [С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, Н. М. Сологуб та ін.]. – К. : Вища шк., 2005. – 399 с.
5. Жовтобрюх М. Слово мовлене / Жовтобрюх М. – К., 1969. – 322 с.
6. Культура української мови : довід. / [за ред. В. М. Русанівського]. – К. : Либідь, – 1990. – 301 [1] с.
7. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: [навч. посіб.] / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолєтова. – К. : Вища шкл., 1992. – 412 с.
8. Педагогический всеобуч : метод. реком. / [сост. И. В. Гребенников]. – Днепропетровск : Проминь, 1982. – 190 с.
9. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.

РЕЗЮМЕ

А. М. Зализняк. Культура речи будущего педагога как часть профессиональной культуры.

В статье предметом рассмотрения является культура речи. Соотнесено сущность таких понятий, как «культура речи» и «профессиональная культура воспитателя». Изложена сущность таких понятий, как «культура», «педагогическая культура», «речь». Раскрыты требования к культуре речи педагога. Віделена профессиональная компетентность как одно изпрофессиональных качеств педагога.

***Ключевые слова**: культура, культура речи, педагогическая культура, профессиональная культура, речь.*

SUMMARY

A. Zaliznak. Culture of speech of the future teacher as the part of professional culture.

The subject of the article is culture of speech. The article revealsthe the essense of concepts culture speech and of the professional culture the preschool teacher. The essense of such notions as «culture», «culture of speech», «pedagogical culture», «professional culture» and «speech» are exposed. In this article of professional competence are characterized.

Key words: culture, culture of speech, pedagogical culture, professional culture, speech.

УДК 378.016:519.65

Р. В. Миленкова

ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ЮРИСТАМ

У статті розглянуто деякі практичні та методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх юристів, здійснено опис основних способів реалізації міждисциплінарного підходу у побудові процесу опанування латинської мови студентами-юристами протягом їх навчання у ВНЗ та застосування методичних розробок в організації цього процесу.

***Ключові слова**: міждисциплінарність, методика викладання латинської мови, майбутні юристи, освітній процес, рівень професіоналізму, концепт, концептосфера.*

Постановка проблеми. Застосування міждисциплінарного підходу у викладанні латинської мови майбутнім юристам розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної, світоглядної, комунікативної та кроскультурної компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Зв’язок статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що нині, коли політичні та соціальні зміни дають молоді можливість вільної самореалізації у різних країнах світу, існує об’єктивна необхідність формуванні світоглядного розуміння та цілісного сприйняття науково-культурного розвитку людства. Засобом формування такого світосприйняття у бачаємо міждисциплінарний підхід в освіті.

Налагодження міждисциплінарних зв’язків у процесі навчання латинської мови майбутніх фахівців, на наш погляд, є недостатньо висвітленою частиною загальної проблеми оновлення змісту вищої освіти.

Мета статті – теоретико-методологічно обґрунтувати формування системи міждисциплінарних зв’язків у процесі професійної підготовки юристів.

Завдання статті полягають у розкритті основних форм, способів та засобів реалізації міждисциплінарного підходу у побудові процесу опанування латинської мови студентами протягом їх навчання у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Здійснений у межах дослідження аналіз наукової літератури з різних напрямів засвідчив високу зацікавленість дослідників феноменом міждисциплінарності в освітньому процесі. Значний внесок у розробку цього поняття зробили українські та зарубіжні вчені, які розрізняють поняття «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «трансдисциплінарність» (В. Буданов, О. Князєва, С. Курдюмов); розглядають міждисциплінарність як етап розвитку між фундаментальністю та інноваціями в науці (В. Гончаренко); вивчають філософський аспект міждисциплінарності як загальнонаукової методології (М. Кругляк).

У контексті проблеми було проаналізовано наукові здобутки у галузі методики викладання мов та філології, зокрема праці про стан і прийоми розв'язання проблеми міжмовної взаємодії, про різні підходи до класифікації типів взаємодії мов (А. Білецький, Ю. Жлуктенко, Б. Горнунг, С. Семчинський, Б. Серебренніков та ін.); оцінки причин появи запозичень у мові (Л. Крисін, А. Мартіне, О. Муромцева, С. Семчинський, Ю. Сорокін, С. Шаумян) та етапів запозичення як процесу; про неоднаковість поглядів дослідників на систематизацію запозиченої лексики (Я. Грот, Д. Лотте, І. Огієнко); про стан вивчення впливів латинської мови на українську та інші мови.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку освіти та науки набуває особливої актуальності проблема загальнонаукової методології, коли поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями важливою стає його інтеграція. Висока насиченість програми підготовки майбутніх юристів предметами, що досліджують достатньо відмінні одна від іншої галузі, породжують проблему узгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється під час вивчення профільних та допоміжних дисциплін.

Коротко розглянемо основні поняття дослідження. «Міждисциплінарність» вживається у різних значеннях, близькими синонімами є полідисциплінарність і трансдисциплінарність, кожний з яких має свої відмінності у тлумаченні. Таке розрізнення детально проаналізували О. Князєва та С. Курдюмов [4, 341–357].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Полідисциплінарність позначає спільне вивчення якогось складного об'єкта різними дисциплінами (наприклад, вивчення людини психологією, генетикою, соціологією тощо). Тут лише окреслюється можливість діалогу між науками, адже незважаючи на спільність об'єкта, кожна наука має свій предмет дослідження.

Трансдисциплінарність передбачає вихід досліджень за дисциплінарні межі, коли відбувається перенесення дослідницьких схем з однієї галузі в іншу. Трансдисциплінарне дослідження є спільним дослідницьким проектом для кількох відмінних галузей знання. Тут взаємодія між різними науками є тіснішою, оскільки відбувається не просто вивчення спільного об'єкта з різних точок зору, а принципово новий тип досліджень, неодмінною умовою якого є взаємодія між науками, яка передбачає узгодження методологічних засобів.

Міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, в якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою, а не єдину пізнавальну модель. «Необхідно, щоб кожна наукова дисципліна, що входить в полі- і трансдисциплінарний комплекс, була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита щодо нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, до реалізації спільних дослідницьких проектів. Замкнута, бо вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження, розвивати свої прогресивні і найбільш просунуті дослідницькі методи і стратегії» [4, 347–348].

Отже, розглянемо специфіку застосування міждисциплінарності у викладанні латини майбутнім юристам. Більшість підручників з латинської мови створені фахівцями з освітою та досвідом роботи на факультетах класичної філології. Викладання латинської мови на таких факультетах передбачає високий загальноосвітній рівень абітурієнтів, їх спрофільованість за мовними дисциплінами (можливо, навіть вивчення курсу латинської мови у школі), значну кількість академічних годин для вивчення латинської мови та історії римської літератури. Тому наявні підручники більше зорієнтовані на засвоєння граматики та роботу з текстами.

Особливість викладання латинської мови для юристів полягає у тому, що абітурієнти немовних напрямів підготовки, з одного боку, мають

жорстко обмежену кількість академічних годин (курс майже винесений на самостійне опанування), а з другого – стоять перед засвоєнням потужної граматичної бази, що у сукупності не дає часової можливості застосування творчих, неординарних форм проведення занять, надає дуже мало варіативності, адже метою вивчення є цілісне засвоєння матеріалу, передбаченого програмою. Таким чином, студенти після перших занять втрачають зацікавленість і мотивацію до вивчення предмета. Робота за класичними підручниками втрачає ефективність та вимагає певної інтенсифікації методів.

Оскільки освітньо-кваліфікаційна характеристика юриста передбачає вміння читати юридичні тексти, готовність до засвоєння спеціальних юридичних курсів, розуміння міжнародної наукової та юридичної термінології, вважаємо логічним використовувати курс латинської мови як системоформувальну дисципліну в утворенні міжпредметних зв'язків.

Мета реалізації міждисциплінарного підходу у побудові процесу опанування латинської мови студентами-юристами полягає у спробі створення цілісної картини:

– соціокультурного впливу античних країн на сучасний державний устрій (зокрема галузь права) та культурні орієнтири;

– філософського сприйняття розвитку індоєвропейської мовної системи;

– латинськомовних впливів на структуру української та іноземної писемної мови, що вивчається (англійської, німецької, іспанської), в окресленні типів змін мови-реципієнта під впливом іншої мови; з'ясування залежності ступеня насичення латинськомовними запозиченнями текстів пам'яток від їх жанрових особливостей (юридична та загальна тематика); вияв взаємозв'язку внутрішньомовних та позамовних (історико-культурних) чинників динаміки структури мови-реципієнта;

– міжмовної взаємодії, зокрема такого її типу, коли цей процес є односпрямованим і суб'єктом впливу є так звана «мертва» мова; під час дослідження впливу однієї мови на іншу;

– уміння здійснювати перенесення знань, отриманих під час вивчення латинської мови та сучасних європейських мов як іноземних, у роботі з юридичною термінологією рідною мовою.

З метою досягнення поставлених завдань на пропедевтичному етапі вивчення мови викладач повинен, використовуючи евристично-

ретроспективний метод, сформувати чітке уявлення про походження латинської мови. Однією з методик може бути така. Спочатку філолог формує у студентів навички порівняння та аналізу лексики: 1) основного словникового складу:

frater (латин.) brother (англ.) Bruder (нім.) брат (рос.) брат (укр.);

caput (латин.) capital (англ.) Kapital (нім.) капитальный, капитель (рос.);

mors, mortis (латин.) murder (англ.) Mord (нім.) мертвый (рос., укр.);

2) юридичної терминології:

ius, iuris; prudentia, ae (латин.) – юриспруденція;

alius; ibi (латин.) – алібі;

de iure (латин.) – по праву, де-юре;

quasi ex delicto (латин.) – квазіделікт;

3) загальноприйнятих латинських запозичень:

A.D.; p. m.; a. m.; P. S.; et cetera; vice versa (англ.).

Наступним кроком є аналіз лексики не сучасної, а архаїчної, прикладів смислових та фонетичних змін у мовах-рецепієнтах. Продовжуючи ретроспекцію, викладач надає інформацію про плем'я латинців, їх мову, звичаї, розташування. Подальшим кроком є завдання графічного зображення схеми розвитку індоєвропейських мов, зокрема італійської гілки (додаткова інформація подається з роздатковим матеріалом).

На тому ж занятті аналізується вплив та занепад латинської мови, її використання українськими діячами політики, культури, та релігії, сучасний стан. Необхідно наголошувати на тому, що «мертва мова» продовжує функціонувати в окремих сферах діяльності, як-от наука та релігія, видаються журнали, спеціально присвячені живій латині: «Latinitas» (Ватикан), «Palaestra Latina» (Барселона), «Vox Latina» (Саарбрюккен), «Vita Latina» (Авіньон), «Orbis Latinus» (Мендоса, Аргентина). У цих журналах систематично публікуються результати роботи, що ведеться в різних країнах, з нормування новолатинської лексики. Критичне зведення цих матеріалів у вигляді фундаментального словника становить одне з найважливіших завдань сучасної філології. Можна згадати також і про книги новолатинської поезії останніх десятиліть (збірки віршів видатних латинських поетів сучасності Уго Енріко Паолі (Флоренція, 1961) і Германа

Веллера (Тюбінген, 1946), збірку «Vita Camena», що містить зразки творчості п'ятдесяти авторів із сімнадцяти країн світу (Цюріх, 1961), збірку «Carmina latina recentiora» (Лейхлінген, 1974)) та ін.

Вже на етапі початкового оволодіння латинською мовою одним з інструментів реалізації міждисциплінарності є вивчення крилатих виразів. Творчі завдання з сентенціями передбачають пошук студентами у фольклорі рідної мови аналогій до вираження народної мудрості у побутовій тематиці:

Delphinium natare doces (латин..)

Не вчи плавати щуку, щука знає цю науку (укр.)

Наступним кроком роботи з крилатими виразами є акцентування на сучасних трактуваннях юридичних та процесуальних виразів:

Ignorantia non est argumentum (латин.).

Незнання закону не звільняє від відповідальності (укр.).

Argumentum ad ignorantiam (латин.).

Аргумент, розрахований на необізнаність слухача (укр.).

На етапі вивчення латинської мови, який є достатнім для часткової репродукції в інших сферах, міждисциплінарність реалізується під час вивчення низки дисциплін.

Це передбачає: 1) застосування принципів міждисциплінарності і трансдисциплінарності під час добору змісту та форм занять з латинської мови; 2) організацію творчого співробітництва викладачів спеціальних юридичних курсів, які у процесі засвоєння передбачають зв'язок з латинською мовою: основи римського права, громадянське право, кримінальне право, ораторське мистецтво, державне (конституційне) право зарубіжних країн, історія вчень про державу і право, проблеми теорії держави і права тощо; 3) побудову скоординованої системи дій та вимог викладачів різних предметів у напрямку стимулювання використання латинської лексики у творчих наукових роботах майбутніх юристів (есе, проектах, доповідях, курсових, дипломних роботах), формулюваннф наукових робіт, статей:

Смертна кара у XXI столітті: pro et contra.

Dic, duc, fac, fer! Критичний аналіз морального аспекту діяльности юриста.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Розглянемо міждисциплінарні зв'язки латинської мови з юридичними дисциплінами. У процесі вивчення основ римського права студенти досліджують юридичні джерела, такі, як Кодекс Феодосія, Коментар Катуса, Дигести Юстиніана та ін.

Майбутні юристи оперують поняттями edictum, mandatum, rescriptum, leges та ін., вивчають основні напрями діяльності римських юристів (*respondere, cavere, agree*). Вивчення складових римського сімейного права передбачає використання понять, отриманих у процесі перекладу латинських текстів і документів (*cum manu mariti, sine manu*). За програмою зобов'язального римського права студенти студенти визначають види договорів та контрактів: *verbi* (слово), *litteris* (буква), *res* (річ), *consensus* (домовленість).

Через переклад уводиться нова лексика, яку студентам необхідно пояснити, використовуючи словники та підручники з римського права, наприклад, назви державно-адміністративних документів (*administratio – адміністрація,* розпорядження; *actus – акт*, правовий урядовий документ; *dispositio – диспозиція*, розпорядження, план; conventio – *конвенція*, договір, зближення, угода; *constitutio – конституція*, зведення законів та ін.) А також назви урядових осіб (напр.: *administrator – адміністратор*, правитель, намісник, заступник; *antecessor – антецесор*, посередник; *executor – екзекутор*, виконавець судового рішення тощо).

Ефективною методикою засвоєння юридичної латинської термінології є методика роботи з основними концептами права за О. Лисак [6]. Студентам пояснюється смисл концептосфери як ментальної сутності, що має відображення в мові; потім на опрацювання пропонуються лінгвокультурні концепти, що стосуються права, держави чи закону, які мають латинське походження і збереглися в українській та англійській мовах, наприклад: *lex* – закон, *ius* – право, *iustitia* – справедливість, правосуддя, *iudex* – суддя. Опрацьовуючи фрази для запам'ятовування, викладач складає таблицю (табл. 1) так, щоб студент використовував переклад тих мов, які він вивчає, та простежував спільні та відмінні ознаки. Необхідно заповнити пропуски та вивчити сентенції.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таблиця 1

Опрацювання концепту «Право»

Lingua Latina	**Українська**	English
Lex non novit patrem, nec matrem; solam veritatem.	**Закон** не знає ні батька, ні матері, одну лише істину.	The law knows neither father nor mother, only the truth.
Lex prospicit non respicit.	_____	The law looks forward, not backward.
Lex uno ore omnes alloquitur.	**Закон** з усіма говорить одними устами.	_____

У цьому річищі висуваються завдання з класифікації перекладених та вивчених юридичних сентенцій за основними концептами (*lex, dignitas, sapientia, ius, iustitia, civitas* тощо); відбору з підручника якомога більшої кількості виразів за концептами; аналізу концептів у латинській, українській, англійській мовах, можливо, у вигляді дискусії. Крім того, на заняттях з латинської мови пропонуються завдання із складання юридичних текстів з використанням уживаних нині латинських виразів (*apriori, de facto, pro forma, extra ordinem, post factum, alibi, qui prodest*).

Зв'язок з англійською (німецькою, французькою мовами тощо) встановлюється за такими напрямами: 1) аналіз пристосування латинізмів до особливостей мови-реципієнта, яке виявляється на всіх структурних рівнях – від фонетичного до семантичного; 2) вплив латинської лексики на позначення загальних і часткових понять судочинства, мір і способів покарання, назви зі сфери виконавчої і слідчої діяльності судових органів, назви юридичних документів, назви судових інстанцій; 3) застосування у писемних документах латинських юридичних кліше (*ad hoc; affidavit; bona fide; caveat; de facto; de jure; et cetera; exempli gratia; ex parte; id est; in camera; in curia; in situ; inter alia; ipso facto; per pro; per se; prima facie; pro rata; quasi; sub judice; ultra vires; videlicet*).

Опанування таких кліше може також виконуватися у подвійному перекладі (табл. 2).

Таблиця 2

Юридичні мовні кліше у письмових документах

Lingua Latina	**Українська**	English
Ad hoc	З цією метою	For this purpose
Caveat	_____	Warning
Pro rata	Пропорційно	_____

Таким чином, змушені працювати творчо й консультуватися за джерелами з інших дисциплін, добирати та аналізувати еквіваленти, студенти підвищують свій лінгвістичний та професійний потенціал.

Висновки. Отже, вивчення латинської мови студентами юридичних факультетів убачається системоутворюючим інструментом міждисциплінарності у процесі підготовки майбутніх юристів. Ті можливості, які дає вивчення указаного предмета, можуть бути використані для підвищення зацікавленості й мотивації, формування наукового світогляду, зростання рівня професійної комунікації майбутніх фахівців у галузі права.

Ефективність реалізації методики досягається завдяки виконанню відповідних організаційно-педагогічних умов, а саме застосування принципів міждисциплінарності і трансдисциплінарності під час підбору змісту та форм занять з латинської мови; організації творчого співробітництва викладачів спеціальних юридичних курсів; побудові скоординованої системи дій та вимог викладачів у напрямку стимулювання використання латинської лексики в творчих наукових роботах майбутніх юристів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буданов В. Г. Эволюция дисциплинарного знания как процесс междисциплинарного согласования / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности.

2. Грищенко С. П. Лексичний вплив як чинник динаміки мови-рецепієнта (на матеріалі латинських запозичень українських пам'яток кінця XVI–XVII ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філологічних наук / С. П. Грищенко. – К., 1999, – 20 с.

3. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского язика / Н. Л. Кацман. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 258 с.

4. Князева Е. Н. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003, – 232 с.

5. Латинский на все случаи жизни / [сост. С. В. Барсов]. – М. : АСТ ; Астрель : Транзит книга, 2006. – 431 с.

6. Лысак Е. А. Методика преподавания латинского языка, основанная на сравнительном анализе концептов права в русском, латинском и английском языках / Е. А. Лысак // Российское право в Интернете. – 2009. – № 3. – С. 1–12.

РЕЗЮМЕ

Р. В. Миленкова. Использование междисциплинарного подхода в преподавании латинского языка студентам-юристам.

В статье рассмотрены некоторые практические и методологические аспекты профессиональной подготовки будущих юристов, осуществлено описание основных способов реализации междисциплинарного подхода при построении процесса освоения латинского языка студентами-юристами при их обучении в вузах и подготовка методических разработок по организации этого процесса.

***Ключевые слова**: междисциплинарность, методика преподавания латинского языка, будущие юристы, образовательный процесс, уровень профессионализма, концепт, концептосфера.*

SUMMARY

R. Mylenkova. Using the interdisciplinary approach in teaching latin for law students.

The article is devoted to the practical and methodological aspects of professional preparedness of future lawyers and description of the main method points of the interdisciplinary approach realization.

Key words: interdisciplinary approach, methods of teaching Latin, future lawyers, education process, professional level, concept.

УДК [811.111:378.147]:656.61–051

Ю. В. Петровська
Херсонська державна морська академія

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ З ВИКОРИСТАННЯМ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕФРАЗУВАННЯ

У статті розкрито необхідність навчання майбутніх судноводіїв правильно інтерпретувати інформацію, використовуючи стратегію перефразування під час роботи з морськими публікаціями, особистого контакту з членами екіпажу або розмови по УКВ радіо. Доцільність навчання студентів свідомо оперувати стратегією перефразування було продемонстровано на основі комплексу вправ в усному і писемному мовленні.

***Ключові слова**: комунікативна компетенція, стратегія перефразування, комплекс вправ, спеціальність «Судноводіння».*

Постановка проблеми. Стратегія перефразування є невід'ємною частиною комунікації. За комплексного використання з іншими стратегіями вона забезпечує основу для аналізу окремих слів або ключових моментів ситуації спілкування спочатку у внутрішньому мовленні, а потім під час реалізації зовнішнього акту обміну думками. Нездатність до перефразування, особливо в умовах роботи у змішаних екіпажах, може призвести до втрати вантажу, судна та екіпажу внаслідок помилок

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

сприйняття і обміну інформацією між моряками з різним культурним та лінгвістичним досвідом: лоцманом і капітаном, офіцером на вахті та береговою станцією або між членами різних екіпажів під час спілкування по УКВ. Згідно зі статистикою Інституту морських досліджень Великобританії, кількість нещасних випадків у морі у результаті неправильної інтерпретації і передачі даних становить 24% (Review of Accidents…2011) і продовжує зростати, що свідчить про актуальність навчання майбутніх судноводіїв користуватися компенсаторними стратегіями спілкування, зокрема перефразуванням.

Аналіз актуальних досліджень. На підставі аналізу сучасних навчальних посібників та підручників з англійської мови для судноводіїв [2; 3; 5] ми констатували відсутність вправ, спрямованих на формування необхідних навичок і розвиток умінь свідомого використання стратегії перефразування у процесі навчання інтерпретації змісту повідомлення як під час усного, так і письмового спілкування, та поодинокі випадки контролю ефективності застосування перифраза під час виконання завдань у рецепції [8; 10]. Невідповідність навчальних посібників сучасним потребам моряків зумовлює необхідність у визначенні систематичного підходу до вправляння майбутніх судноводіїв у застосуванні стратегії перефразування під час розв’язання англомовних ситуацій професійного спілкування.

Мета статті – розробити комплекс вправ за допомогою стратегії «перефразування».

Виклад основного матеріалу. Під комплексом вправ ми розуміємо сукупність вправ в усному і писемному мовленні, спрямованих на автоматизацію конкретних дій або на виконання конкретних завдань процесу засвоєння матеріалу засобами перифраза. Такий підхід до визначення комплексу вправ дає підстави стверджувати, що для оволодіння стратегією перефразування необхідно розробляти і комбінувати вправи як у рецепції, так і у продукції.

Послідовність уведення вправ для формування мовної, мовленнєвої і стратегічної компетенцій у читанні й аудіюванні, а також говорінні і письмі визначається методистами за двома основними принципами: «зверху вниз» [5; 9] та принципом інтерактивного навчання [1; 4; 7; 11]. Однак під час розробки комплексу вправ для формування навичок і розвитку мовленнєвих умінь обміну інформацією як у рецепції, так і продукції, ми

надаємо пріоритет принципу інтерактивного навчання, що забезпечує можливість активізувати попередній лінгвістичний та екстралінгвістичний досвід студентів з метою компенсувати незнання нових мовних одиниць та професійних знань.

Згідно із зазначеним принципом, роботу над темою доцільно починати з вправ на антиципацію теми, ідеї або окремих фактів повідомлення, що забезпечує можливість ознайомити студентів зі стратегією перефразування, ефективністю її використання з позиції їхнього власного досвіду та з боку більш досвідчених мовців. Усі інші групи і види вправ спрямовані на поступове формування навичок і розвиток мовленнєвих умінь розв'язувати професійно орієнтовані ситуації спілкування за допомогою зазначеної стратегії. Однак вибору послідовності вправ недостатньо, щоб забезпечити автономність студента, тобто здатність свідомо використовувати стратегію залежно від стилю власної навчальної діяльності та ситуації спілкування.

Автономність студента в оперуванні різними прийомами у складі стратегії перефразування реалізується на основі варіювання трьох типів інструкції до вправ. Кожний тип інструкції забезпечує різний рівень орієнтувальної основи дії і, отже, різний рівень складності завдання. Так, перший тип інструкції спрямований на ознайомлення студентів з прийомами перефразування з метою формування у них власного стилю навчальної діяльності. Дібраний мовний матеріал для вправ, а також завдання для роботи з ним повинні зосереджувати увагу студентів на доцільності оперування різними прийомами перефразування. Однак не слід перемішувати всі прийоми в одній вправі з метою запобігання зайвм труднощам у процесі формування необхідних мовленнєвих навичок, а також навичок використання конкретного прийому у складі стратегії. Другий тип інструкції забезпечує студентів альтернативою щодо вибору виконавчої частини дії, тобто орієнтувальна основа дії у цьому випадку спрямована на аналіз мовного або мовленнєвого матеріалу з метою визначення найбільш ефективного прийому або прийомів у складі стратегії перефразування для виконання поставленого завдання. Третій тип інструкції передбачає максимальну свободу дій студентів щодо вибору орієнтувальної основи дії і, отже, вибору прийому відповідно до

сформованого у них стилю навчальної діяльності. Описані рівні складності вправи забезпечують можливість ураховувати рівень сформованості мовної, мовленнєвої і стратегічної компетенцій у майбутніх судноводіїв.

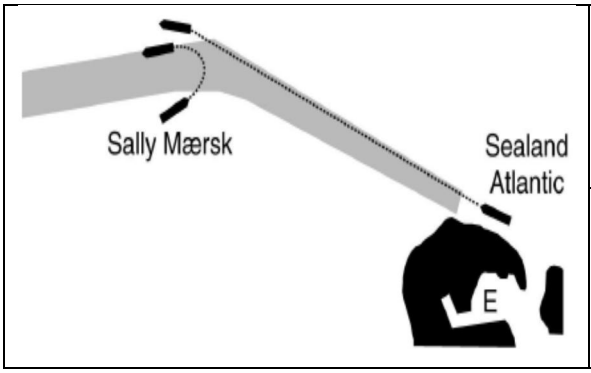
Продемонструємо специфіку розробки комплексу вправ з використанням стратегії «перефразування» у межах теми «Лоції» (Sailing directions). Зазначена тема включає такі підтеми, як «Характеристики вогнів» (Light characteristics) та «Система буїв» (Buoyage system), що дає підґрунтя для розробки двох підкомплексів вправ як з акцентом на формування навичок і розвиток рецептивних умінь, так і з метою формування навичок і розвитку продуктивних умінь.

Topic 1. Light characteristics

Група вправ для підготовки студентів до аудіювання професійно-орієнтованої інформації засобами УКВ.

Приклад 1. Вправа рецептивно-продуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Інструкція ІІІ типу: Work with your partner. Look at the picture which presents ships' movements in the fairway, and fill in the chart:

<table>
<tr><td rowspan="2"> 
</td><td>What Colregs must ships follow to avoid collision in the fairway?</td><td>What signals must mariners use as aids to navigation?</td></tr>
<tr><td>? ……..</td><td>? ……</td></tr>
</table>

Приклад 2. Вправа рецептивно-продуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Інструкція ІІІ типу: You are the First Mate on board Sally Maersk. Listen to the beginning of VHF-conversation between the Captain and the Pilot of your ship and the First Mate of Sealand Atlantic. When the recording stops your should write down what would you say in this situation to solve the problem if there's any. Use direct speech only.

Група вправ на ідентифікацію перифраза під час навчання аудіювання повідомлення.

Приклад 3. Вправа рецептивно-продуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Інструкція III типу: Check your ideas with the recording. Listen to the conversation once more and fill in the gaps in the tapescript below. Discuss with your mate: What was the misunderstanding between two ships? How did they overcome it?

	If your partner doesn't understand you, go for the strategy «paraphrase»: – use synonym; – use antonym; – use definition; – use another grammar pattern.

Група вправ для формування лексичних рецептивних і продуктивних навичок інтерпретації світлових характеристик буїв з використанням стратегії «перефразування».

Приклад 4. Вправа рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з повним керуванням.

Інструкція I типу: How can light signals vary? Listen to the description of light signals and compare them with the examples below. In brackets write the words which mean the same as the words in bold type.

What technique helped you to clarify the message: synonyms or antonyms?

Model: Isophase light has equal duration (the same period) of light and darkness.

Приклад 5. Вправа рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, професійно орієнтована, з ігровим компонентом, з повним керуванням.

Інструкція I типу: Read the description of light signals again and match them with their pictures. Produce any light signal with the torchlight so that other students could name this light signal and explain their choice.

Model:

			This is an alternating light (AL). It's alternating its colour between green and white light. This light is used in areas where a great caution is needed.

Приклад 6. Вправа рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, професійно орієнтована, з ігровим компонентом, з повним керуванням.

Інструкція І типу: Step 1. Choose the best explanation to the light characteristics below. In each line you may choose 1 or 2 letters (A, B, or C).

Model: 1. Exceed means…

A: opposite to «less than»; B: more than; C: smaller amount or number

Step 2. Work in groups. Listen to the light characteristics spoken at random and explain them as quickly as you can. The group who can manage more words will win. Which technique did you prefer: synonyms, antonyms or definitions?

Приклад 7. Вправа рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з повним керуванням.

Інструкція І типу: Replace the words in bold type with their equivalents from ex. 4 so that the idea was the same. Which of the following techniques helped you to simplify the information: a) synonyms or b) antonyms or c) definitions?

1. The light period is equal to 5 flashes every 6 seconds. – The light period is equal to 5 flashes ……

2. The frequency of light isn't more than 60 times per minute. – The frequency of light doesn't …… 60 times per minute.

З метою формування і вдосконалення лексичних навичок читання й аудіювання за допомогою стратегії «перефразування» студентам можна запропонувати також ігри на зразок «Black cat», «Bingo», «Tick-Toe» тощо.

Група вправ для підготовки студентів до навчання читання морських карт з використанням стратегії «перефразування».

Приклад 8. Вправа рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з частковим керуванням.

Інструкція ІІ типу: Work with your partner. Read the light characteristics from the chart and let your partner agree or disagree with you without repetition.

You may use similar words to stress on positive idea. You may use not with words of opposite meaning to contrast ideas. What paraphrasing technique did your partner apply?

Model: Fl.R. 4s 21m 12 M

S1: I see a red flashing light, with 1 flash per 4 seconds. The elevation is 21 meters. The nominal range is 12 Miles.

S2: I confirm. It is a red flashing light with 1 flash every 4 seconds and the height of 21 meters. The visibility is not more than 12 Miles.

Група вправ для навчання читання світлових характеристик та їх значення на морській карті.

Приклад 9. Вправа рецептивно-репродуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Instruction III: Study the chart from ex. 8 and tick which statement is True or False. Correct the false ones.

Model: 1. Shallow waters are marked by green and red light signals T F

Topic 2. Buoyage system

Група вправ для навчання говоріння на рівні мікромонологу.

Приклад 1. Вправа продуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Інструкція III типу: Work with your partner. Tick the light-buoys which you have seen before in the harbor area and comment on their functions and light signals. If you agree with other students repeat their idea but in different words. If you don't agree, give your argument.

Група вправ для розвитку вмінь читання науково-популярної інформації про систему буїв.

Приклад 2. Вправа рецептивно-репродуктивна, комунікатина, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Інструкція III типу: How do light-buoys work? Scan the article about light-buoys and fill in one of the lines in the chart below. You may simplify your notes by using synonyms or antonyms to the words in bold type.

Model:

Name of the buoy	Function	Color	Shape	Chart symbol	Topmark	Light signal	Nominal range
?	?	?	?	?	?	?	?

Група вправ для формування лексичних навичок письма і говоріння.

Приклад 3. Вправа рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з частковим керуванням.

Інструкція II типу: Collaborate with other students who work over the same type of light-buoys. Interview them upon the missing facts about lights-buoys and complete the chart in ex 2. Explain the new words using synonyms or antonyms, if your group-mates need it. Report on the technique which worked best in your group.

Model: S1: What is the top mark of the North cardinal buoy?

S2: These are two cones pointing upwards.

S3: What does «cone» mean?

S2: It's a mark which looks like a pyramid.

З метою вдосконалення навичок оперувати новою термінологією за допомогою стратегії «перефразування» рекомендуємо використовувати ігри на зразок «Crosses and Naughts», або настільні ігри, зокрема «Snake board».

Група вправ для формування граматичних навичок коректури лоцій і морських карт.

Приклад 4. Вправа рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з повним керуванням.

Інструкція I типу: Match the steps of correction to sailing directions in column A with those in column B which mean the same. Discuss with your partner what makes them similar / different.

Model: Temporary corrections of charts were made in pencil. (Past Simple Passive) – Mariners made temporary corrections of charts in pencil (Pastt Simple Active).

Приклад 5. Вправа рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з частковим керуванням.

Інструкція I типу: Read the notes about passage planning in the area Thames Estuary and change them into a report using Past Simple Passive.

What paraphrasing technique did you use: synonyms or another grammar pattern?

Приклад 6. Вправа рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з повним керуванням.

Інструкція II типу: Work in teams. Read «Notices to Mariners» and make corrections on the chart 1975 (Thames Estuary). Report about them using different grammar pattern or synonyms to help you. The winner is the team with least number of repetitions.

Група вправ для навчання письма і говоріння на рівні монологу.

Приклад 7. Вправа репродуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, без ігрового компонента, з мінімальним керуванням.

Інструкція III типу: Work in groups. Study the notes about the ship's movements according to Sailing Directions in the area of San Pedro Bay. There's one mistake in each sentence. Find and correct it. Mark WW for wrong word, WG for wrong grammar pattern.

What paraphrasing technique did you use to correct the message?

Група вправ для навчання говоріння на рівні діалогу.

Приклад 8. Вправа рецептивно-продуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, з ігровим компонентом, з мінімальним керуванням.

Інструкція III типу: Work with your partner. Study 4 VHF-conversations below which present situations of ship's navigation. Discuss the reasons of misinterpretation and complete each conversation using an appropriate paraphrasing technique. Role-play your conversation so that other students could check your solution.

Приклад 9. Вправа продуктивна, комунікативна, професійно орієнтована, з ігровим компонентом, з мінімальним керуванням.

Інструкція III типу: Role-play the conversation upon the procedure of chart correction between the Chief Officer and a cadet.

Card A: The cadet has his first training with charts, and is unaware of special terms. He must ask for clarification of light-buoys and their characteristics.

Card B: The Chief must explain what books to consult with and how to read and correct charts. Use paraphrasing techniques whenever necessary.

Висновки. Таким чином, проілюстрований нами комплекс вправ дає підстави стверджувати, що стратегія перефразування може бути успішно впроваджена у навчальний процес з метою розвитку у майбутніх

судноводіїв умінь і навичок правильно інтерпретувати та передавати інформацією як під час особистого контакту, так і між судами й берегом засобами УКВ.

Перспективою подальшого дослідження є розробка комплексів вправ для навчання студентів оперувати іншими компенсаторними стратегіями для зниження ризику нещасних випадків у морі внаслідок людського фактора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ : [монографія] / Г. В. Барабанова. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
2. Ивасюк Н. О. Advanced English for Navigators / Н. О. Ивасюк. – Одесса : Феникс, 2004. – 224 с.
3. Тарнопольський О. Б. Успішні презентації : посіб. [для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей] / О. Б. Тарнопольський, Ю. С. Авсюкевич. – К. : Лненвіт, 2007. – 136 с.
4. Белая Ю. Anglomar Study English : [учеб. пособ.для моряков] / Ю. Белая. – Соликамск : ОГУП «Соликамская типография», 2002. – 369 с.
5. Anglomar study English : [учеб. пособ. для моряков]. – Соликамск : ОГУП «Соликамская типография», 1995. – 369 с
6. Cooperative language learning : a teacher's resource book / [edit. C. Kessler]. – New Jersey : Prentice Hall Inc., 1992. – 257 p.
7. Garnham A. Psychological processes and understanding / A. Garnham // Language and Understanding. – Oxford, N.Y., 1995. – 2-nd impression. – P. 99–114.
8. Grice T. English for Mariners. A two-level course book / T. Grice. – Münster : LdV – Project LCCTV, 2009. – 176 p.
9. Macaro E. Learning strategies in foreign and second language classrooms / E. Macaro. – London, N. Y. : CONTINUUM, 2001. – 282 p.
10. MarEng Learning Tool [programmed materials] / [L. Biese, W. Dullaert, W. Winkerlmans etc. – 2007. – 500 Mb. – Resources access : http://mareng.utu.fi/download/MA1_full.exe, 2007.
11. Nunan D. Discourse Analysis / D. Nunan. – London : Penguin English, 1993. – 134 p.

РЕЗЮМЕ

Ю. В. Петровская. Упражнения для формирования англоязычной коммуникативной компетенции у будущих судоводителей с использованием стратегии перефразирования.

В статье раскрывата необходимость обучения будущих судоводителей правильно интерпретировать информацию, используя стратегию перефразирования во время работы с морскими публикациями, личного контакта с членами экипажа или разговора по УКВ радио. Целесообразность обучения студентов сознательно применять стратегию перефразирования была продемонстрирована на основе комплекса упражнений в устной и письменной речи.

***Ключевые слова**: коммуникативная компетенция, стратегия перефразирования, комплекс упражнений, специальность «Судовождение».*

SUMMARY

Y. Petrovska. Tasks for developing deck officer's communicative competence in english language with the help of paraphrase.

The article reveals the importance of teaching future deck officers to interpret the information applying the strategy «paraphrase» while reading marine publications or transmitting data face-to-face or by VHF radio from ship to ship or from ship to shore station. In order to prove successful strategy training the complex of tasks was elaborated in oral and written speech.

Key words: communicative competence, strategy paraphrase, complex of tasks, Navigation department.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Грицай С. М. Діагностика неадекватної поведінки дітей у міжособистісних стосунках у школі 3
Кузьміна О. Використання інтерактивних технологій у соціально-педагогічній роботі з формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів 12
Раскалінос В. М. Професійна підготовка соціального педагога: компетентнісний підхід 22
Сіренко М. В. Формування батьківських відносин як сучасна педагогічна проблема 31

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Бєсєдіна А. А. Понятійно-категоріальний апарат у дослідженнях з проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей 39
Бикова М. М. Ідеї української етнопедагогіки в сучасному навчально-виховному процесі 48
Бугрій В. С. Уроки-екскурсії в практиці української школи 40–50-х років XX ст. 55
Гладуш В. А. Шляхи вдосконалення післядипломного навчання дефектологів в Україні (кінець 1950-х – початок 1960-х рр.) 62
Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів у педагогічній системі 72
Киселиця О. М. Іван Дощівник про роль і значення рідної мови у вихованні підростаючого покоління 82
Короткова Л. І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю 91
Леоненко А. В. Формування Сокільської моделі фізкультурної освіти 102
Лобова О. В. Становлення та розвиток системи загальної музичної освіти школярів України (XX століття) 108
Мельник Ю. С. Зміст і структура курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики» 119
Прокопова Л. І., **Скачедуб Н. М.** Психологічні особливості мотивації спортсменів підліткового віку, які займаються командними й індивідуальними видами спорту 129
Сідельник Н. В. Етнокультурна компетентність учителя як педагогічна проблема 135
Фадєєв В. І. Особистісні компетенції керівника навчального закладу 144

РОЗДІЛ ІІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Білокопитов В. І. Діяльність Європейської асоціації вищих навчальних закладів: забезпечення пріоритетів транснаціонального освітнього співробітництва 151
Листопад О. В. Теорія освітніх змін у контексті інноваційного розвитку 159
Литовченко І. М. Особливості андрагогічної моделі навчання за М. Ноулзом 172
Отрощенко Л. С. Інтернаціоналізація та глобалізація вищої освіти Німеччини 181
Сірик Л. М. Поняття «педагогічна технологія» в американській та вітчизняній педагогіці 187

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ IV. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ващенко Л. Ф. Можливості інтеграції мистецтв на уроках естетичного циклу у процесі формування толерантності у молодших школярів 197
Гнатюк О. В. Методичні особливості вивчення поняття «енергія» на початковому етапі систематичного вивчення курсу фізики у 7 класі 210
Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні умови проектування профільних шкіл у сільській місцевості 221
Іонова І. М. Дидактичний потенціал навчальної проектної діяльності школярів 230
Косенко Ю. М. Корекційно-розвиваючий вплив дидактичних ігор у навчанні розумово відсталих учнів на уроках історії 239
Лазарєва К. С. Педагогічні умови формування в учнів початкової школи запитальних умінь 246
Моцак С. І. Організація пошуково-дослідницької діяльності старшокласників з історії України в умовах позаурочної навчальної діяльності 255
Усенко Н. М. Механізми творчої діяльності у формуванні пізнавальної самостійності старшокласників 262

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гопцій О. В., Зелена І. І., Железнякова Н. М. Сучасні організаційно-методичні інновації викладання у медичному вузі в умовах кредитно-модульної системи 270
Деркачов Ю. А. Використання проблемно-пошукових методів навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів із правознавства 274
Ємельянова Т. В., Ярхо Т. О. Напрями реалізації принципу неперервної фундаментальної освіти в сучасному технічному ВНЗ 280
Майковська В. І. Дослідження мотивації в професійній підготовці фахівців під час застосування вищим навчальним закладом концепції маркетингу взаємодії 287
Снагощенко В. В. Реалізація системи професійної підготовки майбутніх учителів історії засобами музейної педагогіки 296
Хом'юк І. В., Ковальчук М. Б. Професійна мотивація як засіб забезпечення професійної мобільності 305
Чикалова М. М. Окремі аспекти підготовки волонтерів до участі у Євро-2012 з-поміж студентів спеціальності «туризм» 313

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Атанасова М. П., Скарлупіна Ю. А. Формування та розвиток навичок самоорганізації студентів під час вивчення ділової іноземної мови у вищому навчальному закладі 320
Залізняк А. М. Культура мови майбутнього педагога як складова професійної культури 328
Миленкова Р. В. Застосування міждисциплінарного підходу у викладанні латинської мови студентам-юристам 336
Петровська Ю. В. Вправи для формування англомовної комунікативної компетенції у майбутніх судноводіїв з використанням стратегії перефразування 345

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Грицай С. М. Диагностика неадекватного поведения детей в межличностных отношениях в школе 3
Кузьмина Е. Использование интерактивных технологий в социально-педагогической работе по формированию жизненной компетентности учеников общеобразовательных школ-интернатов 12
Раскалинос В. Н. Профессиональная подготовка социального педагога: компетентностный поход 22
Сиренко М. Формирование родительских отношений как современная педагогическая проблема 31

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Беседина А. А. Понятийно-категориальный аппарат в исследованиях проблемы сохранения и укрепления здоровья детей 39
Быкова М. Н. Идеи украинской этнопедагогики в современном учебно-воспитательном процес се 48
Бугрий В. С. Уроки-экскурсии в практике украинской школы 40–50-х годов XX ст. 55
Гладуш В. А. Пути совершенствования последипломного обучения дефектологов в Украине (конец 1950-х – начало 1960-х гг.) 62
Ежова О. А. Формирование ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений в педагогической системе 72
Киселица О. Н. Иван Дощивник о роли и значении родного языка в воспитании подростающего поколения 82
Короткова Л. И. Компетентностный подход к профессиональной подготовке квалифицированных работников швейного профиля 91
Леоненко А. В. Формирование Сокольской модели физкультурного образования 102
Лобова О. В. Становление и развитие системы общего музыкального образования школьников Украины (XX ст.) 108
Мельник Ю. С. Содержание и структура курса по выбору «Прикладные физические задачи» 119
Прокопова Л. И., **Скачедуб Н. Н** Психологические особенности мотивации спортсменов подросткового возраста, которые занимаются командными и индивидуальными видами спорта 129
Сидельник Н. В. Этнокультурная компетентность учителя как педагогическая проблема 135
Фадеев В. И. Личностные компетенции руководителя учебного заведения 144

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белокопытов В. И. Деятельность Европейской ассоциации высших учебных заведений: обеспечение приоритетов транснационального образовательного сотрудничества 151

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Листопад Е. В. Теория образовательных изменений в контексте инновационного развития 159
Литовченко И. М. Особенности андрагогической модели обучения по М. Ноулзу 172
Отрощенко Л. С. Интернационализация и глобализация высшего образования Германии 181
Сирык Л. Понятие «педагогическая технология» в американской и отечественной педагогике 187

РАЗДЕЛ IV. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Ващенко Л. Ф. Возможности интеграции искусств на уроках эстетического цикла при формировании толерантности у младших школьников 197
Гнатюк О. В. Методические особенности изучения понятия «энергия» на начальном этапе систематического изучения курса физики в 7 классе 210
Иванюк А. И. Социально-педагогические условия проектирования профильных школ в сельской местности 221
Ионова И. Н. Дидактический потенциал учебной проектной деятельности школьников 230
Косенко Ю. Н. Коррекционно-развивающее влияние дидактических игр в обучении умственно отсталых учеников на уроках истории 239
Лазарева Е. С. Педагогические условия формирования у младших школьников умений задавать вопросы 246
Моцак С. И. Организация поисково-исследовательской деятельности старшеклассников по истории Украины в условиях внеурочной учебной деятельности 255
Усенко Н. Механизмы творческой деятельности в формировании познавательной самостоятельности старшеклассников 262

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гопций Е. В., **Зеленая И. И.**, **Железнякова Н. М.** Современные организационно методические инновации преподавания в медицинском ВУЗе в условиях кредитно-модульной системы 270
Деркачев Ю. А. Использование проблемно-поисковых методов обучения при профессиональной подготовке будущих учителей правоведения 274
Емельянова Т. В., **Ярхо Т. А.** Направления реализации принципа непрерывного фундаментального образования в современном техническом ВУЗе 280
Майковская В. И. Исследование мотивации в профессиональной подготовке специалистов при использовании высшим учебным заведением концепции маркетинга взаимодействия 287
Снагощенко В. В. Реализация системы профессиональной подготовки будущих учителей истории средствами музейной педагогики 296
Хомюк И. В., **Ковальчук М. Б.** Профессиональная мотивация как средство обеспечения профессиональной мобильности 305
Чикалова М. Н. Отдельные аспекты подготовки волонтеров к участию в ЕВРО-2012 из числа студентов специальности «туризм» 313

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Атанасова М. П., **Скарлупина Ю. А.** Формирование и развитие навыков самоорганизации студентов при изучении делового иностранного языка в высшем учебном заведении 320
Зализняк А. М. Культура речи будущего педагога как часть профессиональной культуры 328
Миленкова Р. В. Использование междисциплинарного подхода в преподавании латинского языка студентам-юристам 336
Петровская Ю. В. Упражнения для формирования англоязычной коммуникативной компетенции у будущих судоводителей с использованием стратегии перефразирования 345

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

CONTENTS

SECTION I. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Gricaj S. Diagnosis of inadequate behavior of children in interpersonal relationships at school 3
Kuzmina H. Using of interactive technologies for forming of vital competence for the students of senior class of general schools-boarding-schools 12
Raskalinos V. Professional preparation of social teachers: competent approach 22
Sirenko M. Formation of parental relationships as modern pedagogical issue 31

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Besedina A. The conseptive categorical apparat in researches of maintenance and strengthening of children's health problems 39
Bykova **M**. Ideas of Ukrainian ethnopedagogics in modern educational process 48
Bugrii V. Lessons-excursions in practice of Ukrainian school of 1940–1950 55
Gladush V. The ways of improvement of postgraduate education of defectology staff in Ukraine (the end of 1950s – the beginning of 1960s) 62
Yezhov**a** O. Formation of value attitude to health of students of vocational educational establishments in pedagogical syste 72
Kiselica O. Ivan Doschivnyk about role and value of the mother tongue in education of rising generation 82
Korotkova L. Competence approach to professional training of skilled workers of sewing profile 91
Leonenko A. Forming of Sokol model of physical education 102
Lobova **O**. Formation and development of system of the general music education of schoolchildren of Ukraine (XX century) 108
Melnik Yu. Content and structure of the optional course «applied tasks in physics» 119
Prokopova L., Skachedub N. Psychological peculiarities of teenage sportsmen motivation, who go in for individual and teams sports 129
Sidel'nik N. Etnocultural competence of the teacher as pedagogical problem 135
Fadeev V. Personal competences of the head of the education institution 144

SECTION III. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bilokopytov V. European association of institutions in higher education activity: priority assurance of transnational educational cooperation 151
Lustopad O. Educational change theory in innovative development's context 159
Lytovchenko I. Features of M. knowles' andragogical model 172
Otroschenko L. Internationalization and globalization of the German higher education 181
Siryk L. Conception «pedagogical technology» in american and national pedagogy 187

SECTION IV. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Vashchenko L. The opportunities of arts integration at lesson of aesthetiS cycle in the process of forming tolerance in junior pupils 197
Hnatiuk O. Methodical peculiarities of concept «energy» learning on the primary stage of systematically learning «Physics» in the seventh form 210

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Ivanyuk A. Social and pedagogical bases of specialized schools projecting in rural area 221
Ionova I. Didactic potential of pupil's project work 230
Kosenko J. Correction and development effect of didactic games in training of mentally retarded pupils at the history lessons 239
Lazareva K. Pedagogical terms of forming within the junior schoolchildren the abilities to set questions 246
Mocak S. Organization of search and research activities of high school students on the history of Ukraine in the conditions of extracurricular educational activities 255
Usenko N. Mechanisms of creative activity in forming of cognitive independence of senior pupils 262

SECTION V. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Goptsii O., Zelena I., Zheleznyakova N. Modern organizational and methodological innovations of medical high school teaching in conditions of the credit module system 270
Derkachev Y. Use of problem-searching methods of teaching in the process of professional training of the future law teachers 274
Emelyanova T., Yarkho T. Directions of the realization of the continuous fundamental preparation at a modern technical higher educational establishment 280
Maykovska V. Motivation study in professionals' training during interaction marketing concept use in higher educational institution 287
Snahoschenko V. Realization of system of professional preparation of future teachers of history by means of museum pedagogics 296
Khomyuk I., Kovalchuk M. Professional motivation as mean of providing of professional mobility 305
Chykalova M. Some aspects in training volunteers for EURO-2012 from among the students majoring in tourism 313

SECTION VI. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Atanasova M., Skarloupina Y. Forming and developping students' self-organization skillsat foreign language learning in a higher education establishment 320
Zaliznak **A**. Culture of speech of the future teacher as the part of professional culture 328
Mylenkova R. Using the interdisciplinary approach in teaching latin for law students 336
Petrovska Y. Tasks for developing deck officer's communicative competence in English language with the help of paraphrase 345

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: **теорія**, **історія**, **інноваційні технології**
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4–5 (14–15), 2011

Суми: СумДПУ, 2011

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 11.05.11.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 21,1. Тираж 300 пр. Вид. № 81.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com
ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com