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
№ 8 (26), 2012

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2012

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 26.11.2012 № 4)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. С. Чашечнікова – 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 і практики збереження і зміцнення здоров’я дітей, підлітків і молоді в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012

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

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.13

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

СІМЕЙНІ ТРАДИЦІЇ ТА ОБРЯДИ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкривається зміст понять «етнопедагогіка», «родинна етнопедагогіка», розглядається співвідношення української етнопедагогічної мети та сучасної мети родинного виховання, аналізується вплив сімейних звичаїв та обрядів української етнопедагогіки на навчально-виховний процес, зокрема на можливі шляхи конструктивного використання етнопедагогічних знань у процесі родинного виховання.

***Ключові слова**: етнопедагогіка, народна педагогіка, родинна етнопедагогіка, педагогічна культура, етнопедагогічний ідеал, народні традиції та обряди, етнотрадиційна освіта.*

Постановка проблеми. Процес формування і розвитку особистості починається з моменту народження дитини. Тому набуває особливо великого значення сім'я, яка є природним середовищем первинної соціалізації дитини, одночасно і першим вихователем, і джерелом матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження й передачі культурних цінностей від покоління до покоління, відтворення населення тощо. Від сім'ї багато в чому залежить те, якою стане людина в майбутньому. З моменту появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя, трудової діяльності, допомогти засвоїти досвід старших поколінь, та на підставі цього сформувати власний досвід поведінки та діяльності. Саме в родині закладаються основи розвитку нахилів, здібностей дитини, норми людських стосунків, моральних якостей тощо.

Вивчення та передача культурно-історичних традицій та обрядів батьків, дідів і прадідів завжди складала фундамент родинного виховання. Отже, справжнє виховання не може існувати в «чистому вигляді», тобто поза традиційною культурою певної нації, воно має ґрунтуватися, насамперед, на культурно-історичних цінностях своєї нації. Серцевиною етновиховного процесу є родинне виховання. В нашій країні воно має глибоке історичне коріння. Сім'ю називали осередком суспільства; це символ вірного кохання, щоденного піклування, поваги, тепла та вдячності; це першоджерело людського духу, високої моральності. Сім'я є невтомною берегинею моральних чеснот, давніх звичаїв і традицій, пам'яті предків. Навколо неї склалося чимало ритуальних дій, обрядів і повір'їв, які мали

забезпечити щастя, добробут, процвітання, злагоду та плодючість. Виходячи в життя, людина дивилася і дивиться на нього очима тієї сім'ї, в якій росла, тобто родинне виховання є підґрунтям культури та самореалізації особистості, громадянської свідомості та моральності, відповідальної готовності до сімейних стосунків. Отже, ефективність етновиховної діяльності навчальних закладів завжди залежить і від якості взаємодії у сім'ї, наявності в ній стабільності та взаєморозуміння, або неприязні та конфлікту. На жаль, сьогодення демонструє й негативні приклади сімейного життя, виховання та стосунків, тому необхідно цілеспрямовано формувати у молоді правильне розуміння сутності сім'ї, її ролі, обов'язків, завдань та функцій. Українська етнопедагогіка має величезний досвід народних мудрих традицій, обрядів та звичаїв сімейного виховання. І саме сьогодні ми повертаємося до традиційного статусу української родини, а етнопедагогічні ідеї впроваджуємо в навчально-виховний 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. Алієва, Р. Аліхонова, 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. М. Волков, К. Ж. Кожахмєтова, Г. І. Батуріна, О. Л. Христова, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко 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 (В. Б. Євтух, Ш. М. Арсалієв та ін.), етнопедагогічна освіта (В. А. Ніколаєв, М. Г. Харитонов, В. А. Мосіяшенко та ін.), порівняльна етнопедагогіка (К. Ж. Кожахметова, Л. І. Федорова та ін.). Також не можна розглядати етнопедагогічні дослідження у відриві від етнопсихологічних, основні напрями яких такі: етнічна прогностика (Олег Бондаренко), етнічна самоорганізація (А. Тарас), етнічна свідомість та самосвідомість (І. Маремшанова), психологічна антропологія (С. Лурьє), семантика менталітету (В. Колмаков), психологія великих національно-етнічних груп (Д. Ольшанський), зв'язок національної свідомості та національної культури (Е. М. Віноградова), етнічна і дентифікація (О. Волкогонова, І. Татаренко).

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

Українська етнопедагогіка сьогодні розглядається як окрема галузь педагогічного знання, яка містить у собі узагальнений досвід вітчизняного народного виховання і досліджує його актуальні аспекти, які є суттєвими для нинішніх і прийдешніх поколінь. Вона тлумачиться як «національний варіант загальнолюдської педагогічної культури, яка в своєрідній формі виражає навчально-виховний досвід, інтереси й прагнення мас» [1, 409]. Сім'я посідає одне з найголовніших місць серед здобутків людства. Розглядаючи проблему використання обрядів та звичаїв української етнопедагогіки у практиці сучасного родинного виховання, маємо зазначити, що українська родина є найсуттєвішим структурним компонентом нації. Вона, як «компонент системи соціального формування особистості» [2, 222] втілює у собі її духовні, моральні, фізичні, матеріальні тощо надбання. А батьківське родинне виховання з його традиціями – це джерело сімейних вартостей та етнокультури.

Задача педагога – насичувати навчально-виховний процес гуманістичними ідеями родинної етнопедагогіки, напрацьованими віками вимогами до особистості, спроможними впливати на її становлення в сучасному світі.

Мета статті – визначити виховні ідеї деяких традицій і звичаїв української родинної етнопедагогіки та проаналізувати їх вплив на навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу. Головна мета родинного виховання на сучасному етапі – формування якостей і властивостей особистості, які допомагають гідно долати труднощі й перепони, що трапляються на життєвому шляху. До таких якостей і властивостей належить фізичне здоров'я, розвинутий інтелект, працьовитість, моральність, духовність, готовність до сімейного життя. Вагому роль у вихованні особистості, яка б відповідала вищеперерахованим вимогам, відіграє правильно організована система вивчення національних ідеалів, традицій, звичаїв. Ця система має ґрунтуватися на національному світогляді, філософії народу, національній ідеології, сімейних звичаях та обрядах. Етнопедагогіка виступає дієвим чинником покращення якості виховання дітей у сім'ї, посилює його національну спрямованість. Вона суттєво вдосконалює родинно-педагогічний вплив на особистість, викликає позитивну реакцію на перевірені часом засоби виховного впливу. А засоби ці збережені у пам'яті народу і через живе спілкування передаються від пращурів до правнуків. Зміст виховання в родині обумовлений метою виховання в суспільстві і специфікою родинного виховання. Тому його складовими компонентами є відомі напрями виховання:

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

- фізичне («Ой, щоб спало, не плакало, та щоб росло, не боліло на головку та й на все тіло», «Здоровому все здорово», «Його й муха крилом приб'є», «Той здоров'я не цінує, хто хворий не був», «У здоровому тілі – здоровий дух», «Будь сильний духом, а не новим кожухом»);

- інтелектуальне («Добре того учити, хто хоче все знати», «Хто що знає, тим хліб заробляє», «Знання красить, а незнання смішить», «Пташка красна своїм пір'ям, а людина – своїм знанням», «Ніколи не кажи: «Не вмію», а завжди говори: «Навчуся»);

- моральне («Бережи честь з молоду», «Гляди, не забудь: людиною будь!», «Доброго тримайся, поганого цурайся», «Робиш добро – не кайся, робиш зло – зла й сподівайся», «Хто не чинить лихого, тому не страшно нічого»);

- трудове («Бджола мала, а й та працює», «Без праці жити – тільки небо коптити», «Гірко поробиш – солодко з'їси», «Людська праця – не дурниця, розкидати не годиться», «Хочеш їсти калачі, не сиди на печі»);

- художньо-естетичне («Музика без'язика, а людей збирає», «Як не будеш на музиці, то не будеш на язиці», «Поганому танцюристу і штани заважають», «Танцювати змолоду вчись, на старість не навчишся», «Де праця, там і пісня», «Найдорожча пісня, з якою мати мене колисала», «Без голосу не співець, без грошей не купець», «Хто співає, той журбу проганяє»);

- екологічне («Земля – найбагатша, вода – найсильніша», «Зрубав дерева – посади два», «І вовк своїх вовченят любить», «Не знаємо ціну водиці, доки не висохла криниця», «Природа – одному мати, другому – мачуха», «Сонце світить на добрих і злих», «Що в лісі родиться, то у дворі згодиться»);

- статеве («Ще книжки в сумці, а вже хлопці на думці», «Біда з такими парубками: ще не підріс свині під хвіст, а вже біжить за дівками», «Між двома парубками дівчина баламутна», «На козаку нема знаку, а на дівчині дві причини», «Дівочий стид до порога: аби пересягнула, так і забула», «Не микуляй очима, як не твоя дівчина», «Честь дівоче щастя береже»).

Сім'я – це осередок суспільства, але вона є набагато більшою за це поняття. У родині гуртом переживають і радощі, й печалі, у ній народжується нове життя. Сім'я – символ вірного кохання, щоденного піклування, поваги, тепла та вдячності. Це першоджерело людського духу, високої моральності. Вона є берегинею моральних чеснот, пам'яті предків, давніх звичаїв, обрядів і традицій. Одні з цих обрядів мали забезпечити щастя в сім'ї, добробут, процвітання, злагоду та плодючість (спонукальні обряди), інші (запобіжні) повинні були захистити родину від злих сил. Виходячи в життя, людина дивилася на нього очима тієї сім'ї, в якій росла.

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

Слід зазначити, що у сімейній обрядовості нашого народу християнські традиції перекликаються з залишками ритуалів ще дохристиянських часів. Але в усі часи українці сприймали сім'ю як уособлення роду, як осередок злагоди й миру, а виховання дітей – як святий й почесний обов'язок. Українці завжди ставили сім'ю на перше місце, а дбати про лад у сім'ї вважали одним з головних завдань: «Горе тому, в кого нема ладу в господі», «Не потрібен і клад, коли в сім'ї лад». Мир, злагоду та благополуччя вважали важливою ознакою сім'ї: «Живуть між собою, як голубків пара».

Зазвичай українці вкрай негативно ставилися до тих, хто не вступав до шлюбу. Людина, яка ні про кого не піклувалася, нікому не віддавала свого тепла, в очах оточуючих виглядала не зовсім повноцінною: «Хороший парубок, хоч води напийся, та й досі не женився», «Дівка, що з старостів сміється, часто на кутні плаче». Навіть вдівці та вдовиці прагнули якомога швидше знайти собі нову пару, але народний звичай забороняв їм одружуватися раніше, ніж через рік після втрати партнера. Але існували випадки, коли після смерті батька дорослий син свідомо відмовлявся від одруження, щоб бути годувальником та вихователем молодшим дітям. Ідеалом українського народу завжди була повна сім'я, обов'язковою умовою було вінчання в церкві, схвально ставилися до багатодітності: «Діти – окраса дому», «Бодай на вас добра година та грошей торбина, а дітей сотні півтори». Але незамужні матері були соромом для родини, їх називали покритками. Засуджувалася в народі невірність і розлучення – вважалося, що шлюб з'єднується Богом назавжди. Єдина виправдана причина розлучення – відсутність дітей – давала змогу розійтися подружжю мирно, попросивши пробачення і побажавши щастя в новому шлюбі один одному.

Через любов до дітей українці трепетно ставилися до вагітних жінок. Існують численні обряди й табу, які пов'язані з появою на світ дитини. Їх можна поділити на передродильні (про вагітність має знати якомога менша кількість людей, не дозволяли майбутній матері спілкуватися з каліками та немічними, не можна підстригатися, робити в свято, пити горілку, пекти хліб, не можна відмовляти вагітній ні в чому, а незаміжнім дівчатам заборонялося доїдати за майбутньою матір'ю), пологові (запрошував бабку-повітуху чоловік, зазвичай із хлібом; вона нізащо не мала відмовити; відкривали все, що можна: двері, шафи, замки, розв'язували всі вузли, знімали сережки) та післяпологові (відрізали три пучки волосся у немовля, щоб позбавити від лисини в майбутньому; окурювали дитину димом, у рукав сорочки клали щось на щастя, не лаялися біля нехрещеного немовля; під час обряду першої купелі у свяченій воді дівчинкам додавали молоко й мед, а хлопчикам клали

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

сокиру; обсушивали дитину біля печі; здійснювали обряди ім'я наречення та хрестин). Таким чином, народна мораль завжди опікувалася сім'єю.

Традиційно очолював родину батько. Його слово було неписаним законом, воля не підлягала обговоренню. Жінка могла посідати й значне місце в родині, хоча в більшості випадків вона була в тіні чоловіка, вміючи непомітно проводити власну «політику»: «Чоловік хату за один кут тримає, а жінка за три». Доречі, доньки мали таке ж право на батьківське майно, як і сини. Отже, можна побачити рівноправне становище жінки в українській родині [6, 244].

Також існувала гарна традиція збиратися всією родиною щовечора за вечерею: члени родини звітували про зроблені справи, розподіляли завдання на майбутній день. Це об'єднувало родину, формувало вміння разом приймати рішення. Доречі, в українських родинах здавна існував звичай розподіляти роботу на «чоловічу» та «жіночу». Чоловік виконував важку роботу в полі, відповідав за домашній інструмент, виготовляв знаряддя праці, стежив за станом хати, доглядав за кіньми, їздив до лісу по дрова, полював, ловив рибу. Жіночі справи були фізично легшими, в основному прив'язаними до хати: готувати їсти, мити, прибирати, пряти, ткати, шити, вишивати, готувати запаси на зиму, відповідати за дітей, доглядати домашніх птахів, поратися коло корови, полоти город, мочити коноплю, терти льон. Діти приблизно з п'яти років залучалися до хатніх робіт, наприклад, пасти гусей, поратися на городі, в хаті. Малі діти не знали розподілу робіт, і хлопчики, і дівчата виконували одне й теж. З семи років починався поступовий розподіл праці, а з десяти років діти під наглядом батьків виконували вже чітко розподілену роботу [6, 267].

Сьогодні в складних умовах реформування системи освіти ми повертаємося до традиційного сприймання української родини. На думку В. А. Мосіяшенка, провідними чинниками статусу української родини є наступні: непорушний авторитет, шлюбна родинна вірність, любов до родини та дітей, відданість справі їхнього виховання, дотримання народних чеснот, норм християнської моралі, піклування дітей про батьків. Актуальними в сучасному процесі родинного виховання є й ознайомлення учнів з найкращими ознаками традиційної української сім'ї, а саме: вільність і рівноправність членів сім'ї, любов, обов'язок, взаємодопомога, доброта, дружба, працелюбність, тактовність, свідомість, розум та злагода у розв'язанні сімейних проблем, розуміння головного завдання – виховання дітей [5, 75].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства необхідно повернутись до дотримання сім'ями найважливіших і актуальних понині

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

традиційних норм співжиття і виховання дітей. Апробовані часом функції сім'ї все більше претендують на збереження і реалізацію в умовах сьогодення. Зараз важливо не втратити духовності, не схибити. Акумулюючи такі моральні категорії родинної етнопедагогіки, як відповідальність, співчуття, любов до дітей, вірність, пошана жінки, які є необхідними умовами не тільки створення сучасної родини, але й відтворення суспільства та самоствердження людини, народна мудрість та традиції забезпечують особливе психологічне середовище та виступають найважливішим засобом навчання та виховання дітей.

Висновки. Народна педагогіка пильно стоїть на сторожі здійснення основних вимог до створення, розвитку та збереження родини, виховання здорового, гідного, працелюбного члена суспільства. Використовуючи в сучасному навчально-виховному процесі головні постулати української родинної етнопедагогіки, педагоги сприяють формуванню свідомого, відповідального ставлення учнів до майбутнього сімейного життя, сімейних відносин, відповідальності, дотримання моральних норм.

Розв'язання основних завдань, дотримання провідних принципів, розуміння суті пріоритетів родинного виховання сприяють успішній реалізації етнопедагогічних ідей, утвердженню гуманістичних стосунків у процесі виховного впливу. Чим більше буде учасників педагогічного процесу, які не тільки розуміють виховну справу, а ще й бажають її удосконалити, тим більш ефективним буде визначальний вплив на підростаюче покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Родинно-сімейна енциклопедія / За. заг. ред. Арвата Ф. С. та ін. – К. : Богдана, 1996. – 438 с.

2. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Коваль Л. Г., Звєрєва І. Д., Хлєбнік С. Р. // Соціальна робота. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

3. Українське народознавство / За заг. ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів : Вид. центр «Фенікс», 1994. – 605 с.

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

5. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко. – 2-ге вид., стер. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 174.

6. Українські традиції і звичаї: Для дітей середнього шкільного віку / Авт. і упорядники В. М. Скляренко, А. С. Шуклінова, В. В. Сядро. – Харків : Фоліо, 2008. – 318 с. – (Дитяча енциклопедія).

РЕЗЮМЕ

М. Н. Быкова. Семейные традиции и обряды украинской этнопедагогики как педагогический инструментарий современного воспитательного процесса.

В статье раскрывается содержание понятий «этнопедагогика», «семейная этнопедагогика», рассматривается соотношение цели украинской этнопедагогики и цели современного семейного воспитания, а также анализируется влияние семейных обычаев и обрядов украинской этнопедагогики на учебно-воспитательный

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

процесс, в частности на возможные пути конструктивного использования этнопедагогических знаний в процессе семейного воспитания.

Ключевые слова: *этнопедагогика, народная педагогика, семейная этнопедагогика, педагогическая культура, этнопедагогический идеал, народные обычаи и обряды,этнотрадиционное образование.*

SUMMARY

М. Bykova. Family traditions and customs of Ukrainian ethicpedagogy as a pedagogical method of modern bringing up process.

In the article it is opened a content of conceptions «ethnopedagogics», «family ethnopedagogics», considered a connection of Ukrainian ethnopedagogic's goal and a goal of family bringing up, also ii is analyzed influence of family customs and Ukrainian ethnopedagogic's customs on educational-bringing up process, partly on possible ways of constructional using of ethnopedagogic knowledge in the process of family bringing up.

Key words: ethnopedagogic, folk pedagogic, family ethnopedagogic, pedagogical culture, ethnopedagogical ideal, folk customs and traditions, ethnopedagogical education.

УДК 37(09):37.036

О. А. Гудовсек
Рівненський державний
гуманітарний університет

ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ XIX – XX ст.

У статті висвітлено проблеми естетичного виховання особистості. Проаналізовано погляди вітчизняних педагогів та діячів української культури XIX – XX ст. на зазначену проблему. Розкрито окремі аспекти естетичного виховання та освіти.

Ключові слова*: естетичне виховання, зміст, література, образотворче мистецтво, музика, естетична культура, педагоги.*

Постановка проблеми. Проблема естетичного виховання особистості завжди була актуальною в педагогічній науці, розглядалася як принципово важлива складова педагогічної теорії, увага до вивчення якої то посилювалася, то послаблювалася, але ніколи не зникала. Періоди розквіту теорії естетичного виховання, як правило, збігалися з тими подіями, які відбувалися у країні: релігійними уявленнями, громадсько-політичними рухами; прогресивними ідеями, які були спрямовані на естетичний розвиток особистості тощо.

Провідні підходи до визначення предмета і змісту естетичного виховання були сформовані у часи античності. Античні педагоги, філософи розглядали естетичне виховання через поєднання краси тіла і душі, зовнішньої і внутрішньої краси, інтелектуальної, моральної і фізичної досконалості.

Візантійське мистецтво, базуючись на естетичних надбаннях античності, активно впливало на естетичну культуру Київської Русі та інших держав з православним релігійним віровченням. Естетична думка того часу

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

не обмежувалася вивченням впливу краси на духовність людини, а прагнула до розуміння ролі кольору, звуку у художній цінності творів мистецтва. Відтак почали формуватися системи образів і символів, які, на думку візантійців, мали пов'язувати людину з джерелом краси – Богом.

В епоху Середньовіччя вся теорія естетичного виховання будувалася на релігійному світосприйнятті, а серед видів мистецтва, що впливали на формування особистості перевага віддавалася поезії та архітектурі. Архітектура була зорієнтована на широку аудиторію, а поезія – на еліту суспільства.

В епоху Відродження необмежено зросла роль творчої людини – митця (художника, поета, музиканта), які через власні твори естетично збагачували культуру нації. У цей період увага мислителів була зосереджена на світській культурі, реальній людині, яка стала об'єктом художньої інтерпретації митців. Естетичне виховання особистості розвивало в людині почуття прекрасного, формувало грацію тіла і гармонію душі. Воно мало елітарну спрямованість, тоді як в епоху Нового часу духовно-естетичні надбання стали доступними більш широкому загалу. Саме тоді розпочався етап естетичного піднесення, який досяг свого апогею у XVIII – на початку XIX ст., відомий нам як Просвітництво.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням естетичного виховання особистості присвячено низку праць. Так, В. А. Бітаєв розкрив роль естетичного виховання у процесі гуманізації особистості, В. М. Швирка, С. О. Сургай, Т. В. Шмельова простежили вплив різних засобів мистецтва на формування особистості. Сучасні проблеми естетичного виховання особистості розглянуто в наукових працях Хані-Ісса Халдун, Л. А. Руденко, Н. Г. Калашнік. Естетичне виховання дітей у різний період розвитку державності дослідили М. В. Чернявська, І. Л. Паласевич, Т. М. Цибар, Т. М. Мовчан, В. В. Городиська. Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу виявити ступінь проведених наукових розвідок і продовжити дослідження поставленої проблеми.

Мета статті – проаналізувати проблему естетичного виховання особистості у вітчизняній педагогіці XIX – XX ст.

Виклад основного матеріалу. До XIX ст. питання естетичного виховання особистості не було предметом спеціальних теоретичних досліджень. Поряд з тим відомі педагоги та діячі української культури розглядали окремі аспекти естетичного виховання й освіти особистості. Так, актуальним для нашого дослідження є погляди українського діяча, філософа, педагога Г. Сковороди, який великого значення надавав мистецтву. Розуміння мистецтва, краси у нього пов'язане з ідеєю

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

«сродності праці», діяльності, яка відповідає здібностям і прагненням людини та є найголовнішою умовою життя будь-якої людини.

У 30–50 роках XIX ст. в Україні досить відомою була Харківська естетична школа. Її представники (І. Кронеберг, А. Метлінський) активно обговорювали питання значення естетичного виховання у становленні особистості.

Одним із перших педагогів, хто звернувся до проблеми естетичного виховання дітей, був П. Білецький-Носенко. Він у власному будинку (с. Летинці, поблизу м. Прилуки) відкрив школу-інтернат, в якій намагався прищепити вихованцям високі естетичні смаки, розвити їх творчі здібності та нахили.

Питання естетичного виховання дістали більш глибоку розробку в науково-педагогічній спадщині С. Миропольського. Він визначив зміст естетичного виховання як процес формування в людині здібностей сприймати і розуміти прекрасне, а мета полягала у служінні істині, добру та красі. Учений обґрунтував категорії естетичного виховання та визначив його завдання: розвиток естетичних нахилів і здібностей учнів, задоволення художньо-естетичних потреб, формування естетичного смаку. Головними методами в естетичному вихованні дітей педагог уважав: красу православної церкви та богослужіння в ній, різні види мистецтва, ознайомлення з народною художньою творчістю, естетичне читання, залучення до краси природи, селянського побуту тощо.

Про естетичне виховання дітей дбав і видатний педагог, засновник нової української школи на гуманістичних і демократичних засадах – Б. Грінченко. Головним засобом естетичного виховання він уважав літературу. Педагог приділяв значну увагу художньому оформленню творів для дітей. Гарно ілюстровані книжки, на думку Б. Грінченка, стимулювали розвиток у дітей почуття прекрасного, що допомагало краще сприймати текст, виховувало естетичні уподобання.

Педагогічний інтерес викликає праця О. Гладкого «Эстетическое воспитание в духовной школе» (1910 р.), в якій підкреслюється важливе значення естетичного виховання в системі загальної освіти духовних шкіл та наголошується на тому, що правильно організований процес такого виховання – це «гарантія благородства, гуманності, аристократизму душі» [1]. Педагог зазначає, що найважливішими засобами естетичного виховання є: створення зовнішнього естетичного оточення (приміщення, де проживають, клас тощо); викладання різних видів мистецтва (музика, малювання, співи та ін.); вивчення літератури, поезії; екскурсії у природу; організація та підготовка концертів, вечорів, їх естетичне оформлення.

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

У свою чергу, український педагог, письменник, театрал Я. Мамонтов також був прихильником естетичного виховання. У нарисі «Естетизація людини» він обстоював думку про те, що метою естетичного виховання особистості є розвиток її естетичного почуття, а естетична культура є кінцевим результатом індивідуального і соціального розвитку людини [8].

Значний внесок у розробку питань естетичного виховання зробили видатні педагоги, композитори-класики ХХ ст. М. Леонтович, С. Людкевич, Я. Степовий, К. Стеценко, які дійовим засобом естетичного виховання вбачали мистецтво (музику).

Так, український педагог, композитор, громадський діяч К. Стеценко був прихильником гармонійного розвитку особистості, принципово важливим компонентом якого, на його думку, виступало естетичне виховання. Мету останнього він убачав у виявленні та розкритті творчих можливостей особистості, стимулюванні творчої активності [9]. Одним із найважливіших засобів естетичного виховання дітей він уважав музику, оскільки «вона (музика), як ніщо інше, здатна ушляхетнити людину, розвинути в ній благородні поривання, вплинути на психіку і настрій» [9, 63]. Одним із найголовніших завдань естетичного виховання Я. Стеценко вбачав у «збудженні» у дітей любові до краси, що знаходиться у «скарбниці» української народної творчості. Педагог запропонував систему естетичного виховання, яка базувалася на принципах доступності естетичного виховання для всіх дітей, обов'язковості естетичного виховання, відповідності дидактичного матеріалу віковим і педагогічним особливостям дітей.

Педагогічні погляди видатного українського культуролога, музиканта М. Леонтовича про естетичне виховання базувалися на таких положеннях: формування у процесі естетичного виховання художньо-образного мислення та розвиток творчих здібностей; надання естетичному вихованню (а саме музичному навчанню) духовності та емоційності; поєднання у процесі естетичного виховання класної та позакласної роботи з дітьми; серед усіх видів естетичного виховання провідне місце відігравало музичне виховання, зокрема фольклор. Матеріали педагогічної спадщини М. Леонтовича щодо естетичного виховання узагальнені у книзі «Практичний курс навчання у середніх школах України» (1989 р.) [4].

Вагому роль у розвитку естетичного виховання особистості на початку ХХ ст. відіграв російський педагог, перший нарком освіти СРСР А. Луначарський. Він використав для означення естетичного виховання у нашому сучасному розумінні деякі терміни: «художнє виховання», «художня освіта», «естетична освіта» та ін. Педагог трактував естетичне виховання як розвиток творчих спонукань до краси (основне завдання людини – «зробити

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

себе та всіх навколо себе витонченими, гарними, такими, що отримують радість»), до свідомого й емоційного ставлення до дійсності та мистецтва [6]. А. Луначарський визначив основні завдання естетичного виховання: масове ознайомлення суспільства з мистецтвом; розвиток масової художньої творчості; використання мистецтва минулого; створення нового мистецтва, що б об'єктивно відображало стан суспільства того часу [6].

Натомість радянський педагог С. Шацький розмежовував поняття «художнє» та «естетичне» виховання. Останнє, на його думку, зводилося до виховання за допомогою мистецтва універсальних якостей людини, залучення особистості до мистецтва, різносторонньої творчої діяльності, розвитку активності особистості, розвитку почуття патріотизму, любові до прекрасного у житті, розвитку колективізму. Художнє виховання педагог розглядав як складову, підпорядковану частину естетичного виховання [12, 186]. Він був переконаний у великій виховній ролі всіх видів мистецтва і через них прагнув активізувати процес естетичного виховання дітей. Виділяючи напрями діяльності, що відповідають основним дитячим запитам (заняття мистецтвом; навчання; гра; праця; організаційно-громадська робота), педагог визначав фактори естетичного виховання: природу, працю, ставлення викладачів і вихованців до мистецтва тощо [12].

Актуальним у контексті нашого дослідження є ідеї відомого педагога-новатора А. Макаренка, який розглядав естетичне виховання як один із найважливіших напрямів виховання. Центральне місце в естетичній концепції педагога посідає проблема виховання людини-колективіста, спрямованої на творчий пошук, творче ставлення до життя. Зосереджуючи увагу на соціальності людських почуттів, А. Макаренко був переконаний у здатності колективу виховувати Людину-творця [7].

Намагаючись забезпечити постійний зв'язок зовнішньої і внутрішньої краси людини, А. Макаренко включив до програми естетичного виховання різні види мистецтва (співи, музику, хореографію, літературу, театр, кіно, образотворче мистецтво), які були не лише засобами емоційного впливу, а й шляхом художньої освіти школярів. Найбільш вдалою формою художнього виховання дітей та учнівської молоді педагог уважав гуртки: танців, казок, образотворчого мистецтва, настінних газет, літературні, музично-вокальні та ін., у яких безпосередньо займалися естетичним вихованням особистості [7].

У 50–60-ті роки XX ст. деякі педагоги (Н. Дмітрієва, В. Разумний, В. Шацька, В. Шестаков) піддавали критиці ототожнення понять естетичне виховання і художнє виховання (мистецтва). Так, у працях радянського педагога В. Шацької естетичне виховання трактувалося як виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати красу в оточуючій

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

дійсності, у природі, у суспільному житті, праці, в явищах мистецтва, виховання потреби брати активну участь у створенні краси в житті і в мистецтві (тобто розуміти прекрасне в об'єктивному світі, цінувати прекрасне в мистецтві та вміти бачити прекрасне) [11, 6].

Педагог окреслила головні завдання естетичного виховання, які випливали з розуміння змісту і мети виховного процесу. Визначення змісту естетичного виховання, запропоноване В. Шацькою, увійшло до педагогічної науки, відображене і дістало свій розвиток у працях О. Апраксіної, Н. Вєтлугіної, Ю. Ізюмського, Т. Полозової, Е. Савченко, Ю. Рубіна, присвячених як загальним, так і частковим питанням естетичного виховання.

Спробу визначити мету естетичного виховання зробили О. Докусов, Г. Розенбрат, Т. Чірковський, які вбачали її у розвитку в учнів закладених від народження здібностей відчувати та розуміти прекрасне у природі, піднесене та героїчне у праці, у суспільній діяльності та у творах мистецтва; розширенні естетичного світогляду; формуванні правильного уявлення, судження, переконання та оцінки про прекрасне в житті та в мистецтві; вихованні в учнів потреби та вміння самим по змозі брати участь відповідно до своїх здібностей, створенні прекрасного в житті та одночасно вихованні прагнення до систематичної боротьби з потворним в ім'я прекрасного, піднесеного і героїчного.

Значний внесок у розробку теорії естетичного виховання зробив відомий український педагог В. Сухомлинський, який по-новому переосмислив проблеми естетичної свідомості, естетичного ставлення до дійсності, естетичного ідеалу, естетичного смаку, естетичних оцінок, естетики поведінки. Для розвитку сучасної теорії естетичного виховання особистості особливої значущості набувають ідеї Василя Олександровича щодо культури почуттів, розвитку емоційної сфери особистості. Він уважав, що інтелектуальний розвиток людини неможливий без почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до оточуючих і до себе. Чим гостріше відчуття і сприйняття людини, тим більше вона бачить і чує навколо себе, чим глибше її емоційна оцінка явищ, подій, предметів, тим вона внутрішньо багатша та яскравіша. Заслуговують на увагу розроблені педагогом не тільки теоретичні, але й методичні прийоми і механізми естетичного впливу на особистість (спілкування з природою, мистецтвом, красивими людьми, різнобічна творча художньо-естетична діяльність школярів, яка виконувала функцію фактору формування естетичного ставлення до світу, до людей і закріплення цього ставлення в естетиці поведінки) [10, 177].

Відомий радянський педагог, композитор Д. Кабалевський визначав необхідність взаємодії різних видів мистецтва в естетичному вихованні

дітей. Він уважав, що «якщо перед дитиною не розкрити світ мистецтв (літератури, музики, живопису, театру, кіно), то його не замінити ніякими теоретичними вченнями. Дитина має випробувати на собі вплив самого мистецтва, відчути його як прекрасну, серйозну та дуже важливу частину життя… Наше завдання – перш за все захопити дитину мистецтвом. Тоді воно виконає свою виховну та пізнавальну функцію» [2]. Д. Кабалевський розглядав мистецтво як концентроване вираження художнього початку, як найважливіший засіб духовного становлення особистості.

У свою чергу, Б. Ліхачов, досліджуючи різні аспекти естетичного виховання, трактував його сутність як формування і розвиток у дитини образного, емоційного сприйняття і ставлення до явищ мистецтва і дійсності, здібностей до творчості, художнього смаку, умінь і навичок діяльності і поведінки за законами краси [5]. Він запропонував принципи, на основі яких повинно здійснюватися естетичне виховання дітей та учнівської молоді.

Системний підхід до проблеми естетичного виховання висвітлено у працях педагогів другої половини ХХ ст., а саме: Л. Воловіч, Н. Дьоміної, М. Кіященко, Б. Рождественського.

Так, Б. Рождественський стверджував, що естетичне виховання – це сукупність організованих естетичних впливів, що послідовно здійснюються системою засобів дійсності і мистецтва та охоплюють усі сторони формування особистості.

У свою чергу, професор М. Кіященко визначав загальнодержавну систему естетичного виховання як сукупність об’єктивних умов і засобів, які реалізуються в суб’єктивній діяльності педагога-вихователя, що здійснює постійний, послідовний, систематичний, цілеспрямований вплив на вихованців з метою їх усебічного естетичного розвитку [3]. Через сукупність засобів естетичного впливу висвітлював проблему естетичного виховання доктор філософських наук Л. Воловіч. Він стверджував, що естетичне виховання – це органічна сукупність різних засобів, норм та методів цілеспрямованого естетичного впливу на людину, яке реалізується в суспільстві та виконує єдину для всіх функцію – формування естетичного ставлення до життя.

Радянський педагог Є. Квятковський визначив, що особливістю естетичного виховання є те, що воно активізує художньо-естетичні і творчі здібності, при цьому вплив мистецтва на інтелектуальну, емоційно-вольову сфери людини надзвичайно великий, але відбувається він повільно і поступово, починаючи з раннього дитинства. Педагог обґрунтував ідею комплексного естетичного виховання особистості, яка передбачала: по-перше, постійну взаємодію між собою різних видів мистецтва у

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

процесі впливу на особистість; по-друге, естетичне виховання як засіб мистецтва, так і спосіб дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання.

Необхідно відзначити, що в кінці XX ст. виникають новаторські ідеї щодо естетичного розвитку особистості. Зокрема розглядати взаємодію мистецтв в естетичному, загальнокультурному, духовному розвитку молоді запропонувала професор Г. Шевченко.

Українські педагоги Д. Джола, А. Щербо визначають естетичне виховання через поняття «естетичне ставлення». Вони досить докладно розглядають такі поняття, як «естетичні цінності», «естетичне сприйняття», «естетичний смак», «естетичні потреби», «естетичні почуття», «естетичні судження».

Висновки. Отже, аналіз педагогічних джерел засвідчив, що педагогіка XIX – XX ст. не мала усталених, єдиних понять, принципів організації процесу естетичного виховання і знаходилася на шляху пошуків і досліджень. У наукових розробках відзначалася педагогічна доцільність естетичного виховання у формуванні особистості, але іноді його зміст зводився до художньої освіти, тому головними методами і засобами проголошувалися різні види мистецтва (музика, образотворче, театральне мистецтво, пластика, кіномистецтво тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладкий А. Эстетическое воспитание в духовной школе / А. Х. Гладкий. – 1910. – 42 с.

2. Кабалевський Д. Б. Прекрасне пробуджує добре : статті, доповіді, виступи / Д. Б. Кабалевський. – К. : Муз. України, 1978. – 288 с.

3. Киященко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Н. И. Киященко. – М. : Искусство, 1971. – 160 с.

4. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М. Д. Леонтович. – К. : Муз. Україна, 1989. – 135 с.

5. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

6. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – М. : Педагогика, 1976. – 636 с.

7. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 4.– С. 123–203.

8. Мамонтов Я. А. Проблема эстетического воспитания / Я. А. Мамонтов. – М. : Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1914. – 20 с.

9. Стеценко К. Г. Спогади, листи, матеріали / Стеценко К. Г. – К. : Муз. Україна, 1981. – 480 с.

10. Сухомлинський В. О. Проблеми всебічного розвитку особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 5–202.

11. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.

12. Шацкий С. Т. Советская школа, ее теория и практика / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 179–190.

РЕЗЮМЕ

О. А. Гудовсек. Проблемы эстетического воспитания личности в отечественной педагогике XIX – XX вв.

В статье освещены проблемы эстетического воспитания личности. Проанализировано взгляды отечественных педагогов и деятелей культуры XIX – XX ст. на указанную проблему. Раскрыты отдельные аспекты эстетического воспитания и образования.

***Ключевые слова**: эстетическое воспитание, содержание, литература, изобразительное искусство, музыка, эстетическая культура, педагоги.*

SUMMARY

O. Hudovsek. Problems of aesthetic education of the individual in the domestic pedagogy XIX – XX centuries.

In the article describes the problems of aesthetic education of the individual. Analyzes the views of national educators and workers culture XIX – XX centuries the specified problem. Discloses some aspects aesthetic education and education.

Key words: aesthetic education, content, literature, art, music, aesthetic culture, pedagogues.

УДК 372.48.001.102

Н. П. Дейниченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

З ІСТОРІЇ ОСВІТИ В ЛЕБЕДИНСЬКОМУ ПОВІТІ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТЬ)

У статті на основі вивчення архівних матеріалів розглядається система освіти Лебединського повіту кінця XIX – початку XX століть, яка здійснювалася різними типами освітніх закладів: земськими школами, повітовими училищами, церковно-приходськими училищами, гімназіями. Характеризуються ресурси, що забезпечували навчання школярів Лебединського повіту.

***Ключові слова**: Лебединський повіт, земські школи, повітові училища, гімназії, освітні заклади, навчання школярів.*

Корінні зміни в освіті відчувалися в результаті прогресивних змін у суспільстві, які змушували його повертатися обличчям до навчання народу й ініціювати освітні реформи. До таких прогресивних змін належать скасування кріпосного права (1861 р.), урядове «Положення про початкові народні училища» (1864 р.), що ліквідувало державно-церковну монополію на освіту й дало можливість приватним особам і організаціям відкривати початкові навчальні заклади; революція 1905–1907 рр., Перша світова війна (1914–1918 рр.), Лютнева революція (1917 р.), Велика Жовтнева соціалістична революція (1917 р.).

Постановка проблеми. В умовах сучасної освітньої парадигми питання історії освіти є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Питання історії освіти Сумщини цікавило багатьох дослідників. Початки фрагментарного вивчення цього питання закладені працями І. Левченка (1928 р.), а потім розвинуті

краєзнавцем-журналістом Л. Сапухіною, дальший аналіз ці ідеї отримали в роботах педагогів-науковців А. Сбруєвої, Л. Корж, М. Рисіної, В. Голубченка, М. Манька, Г. Корогод, Б. Корогода, Л. Бут.

Мета статті полягає у розкритті системи освіти Лебединського повіту та у спробі згрупувати праці цих та інших дослідників освіти Сумщини за конкретними темами.

Історію дожовтневої освіти XVIII – XIX ст. вивчала А. Сбруєва. В. Голубченко описав освітянську Сумщину козацької доби XVII – XVIII ст. В. Шевченко, розглядаючи стан народної освіти в Лівобережній Україні кінця XIX – початку XX ст., дав її аналіз і в нашому регіоні. В. Клименко, С. Петренко цікавив розвиток шкільної освіти на Сумщині в XVIII – XIX ст. Л. Сапухіна знаходила в архіві дореволюційні заклади Сумщини. А. Близнюк як директор Музею освіти й науки Сумщини постійно знайомить у своїх публікаціях з історією освіти нашої області.

Освіта початкових шкіл цікавила М. Манька (Сумського полку за переписом 1732 року), С. Янченко (II половина XIX – початок XX ст.), О. Удода (Слобожанщини, зокрема й Сумщини).

Вивчення освіти в конкретних навчальних закладах зроблено В. Звагельським (Паліцинська академія), О. Козловим (жіноча гімназія в Кролевці), М. Поліщук (Охтирська прогімназія кінця XIX ст.), Г. Воробйовою (Глухівська жіноча гімназія), В. Бєлашовим (перша недільна школа в Глухові), Ю. Косенко (освіта в дореволюційній Вільшані).

Різні типи освітніх закладів вивчали Г. Корогод (земські недільні школи), Н. Тесля (повітові училища).

Жіночу освіту Сумщини описали А. Сбруєва і М. Рисіна (історія її розвитку протягом XIX – початку XX ст.), Ю. Шишкіна (Глухівська жіноча гімназія), Т. Тронько (навчальні заклади II половини XIX ст.).

Освіта певних регіонів Сумщини була об’єктом дослідження в працях П. Грабовського (Охтирський повіт), З. Марущенко (Охтирський район), А. Воронцова (Суми), В. Заїки (Глухівський повіт).

Післяжовтнева освіта Сумщини розглядалася в працях І. Левченка (1917–1928 рр.), Й. Вакуленка (після Жовтня), Г. Карман (1917–1928 рр.).

Л. Корж зосередила увагу на історії педагогічної освіти Сумщини.

А от питання освіти Лебединщини лише частково вивчалося дослідниками, їх цікавили в основному 20-ті роки XX ст.

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють 1861–1917 роки. Нижня хронологічна межа (1861 р.) визначається скасуванням кріпосного права, яким було започатковано процес активізації народної початкової

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

освіти. Верхня хронологічна межа – 1917 рік, рік корінного перелому в історії людства, рік початку торжества нової ери і відповідних змін в освіті.

Предметом дослідження стали нормативно-правові й організаційні документи, які є в архівах Сумщини. До наукового обігу введено маловідомі архівні документи, пов'язані з освітою Лебединського повіту кінця XIX–початку XX століть.

Виклад основного матеріалу. На території Лебединського повіту діяли різні типи навчальних закладів: земські школи, повітові училища, церковно-приходські училища, гімназії.

Особливу роль у впровадженні освіти в регіоні виконували земства – органи місцевого самоуправління (1865–1917 рр.), які створювали школи, виділяли на них кошти, будували нові шкільні приміщення, утримували вчителів і дбали про їх матеріальне забезпечення. Земства, як свідчать архівні дані, не могли впливати на навчальний процес, програми та призначення вчителів. Лебединське земство, за даними ДАСО (Державний архів Сумської області), розглядало питання щодо кількості світських шкіл у повіті [4, 123], укладало проект шкільного будівництва [5, 3–4]. У земських школах Лебединського повіту, що були переважно в селах, навчалися 3 роки, а з 1890 року – 4. Вони давали школярам початкову освіту, до програми цих закладів входили читання, письмо, рахунок, релігія. У деяких школах вивчали спів. У 1877 році в Лебединському повіті, як свідчить архівна статистика, було 20 земських шкіл, у 1898 році – 36, а в 1910 році, за нашими підрахунками, було 88 земських шкіл.

У повітовому місті Лебедин функціонувало повітове училище. Дані про його відкриття 23 грудня 1906 р., правила прийому і контингент учнів подано у справі ДАСО під № 487 [13, 28]. Повітове училище – це теж початкова школа, але підвищеного типу. У ньому за додаткову плату вивчалися німецька та французька мови [15, 8]. За програмами повітові училища, як свідчать їх статути, давали «найкорисніші знання» [18, 19].

У Лебединському повіті існували й полкові школи, вони належали до Сумського полку, а за характером були церковно-приходськими: у Межиричі – 7, у Лебедині, Будилці – по 4, у Штепівці, Бишкіні, Ворожбі – по одній [8, 18].

Ще однією формою освіти кінця XIX – початку XX ст. були гімназії. З 1864 р. 8-класні гімназії були реорганізовані у класичні (з 2 мовами), півкласичні (з латинською мовою) і реальні (без класичних мов).

У Лебединському повіті діяли жіноча й чоловіча (1905–1919 рр.) гімназії [12, 3–6]. Лебединська жіноча гімназія виникла на основі жіночої прогімназії (1869–1895 рр.). Лебединська чоловіча гімназія вже в 1906 році

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

отримує від Харківського навчального округу циркуляр про список вступних іспитів до 1–2 класів [7, 17] та список книг і посібників для навчального процесу на 1906–1907 н. р. [7, 21]. За даними ДАСО від 22 лютого 1912 року серед 19 дисциплін, які вивчалися в гімназіях, учнями опановувалося шість мов: російська мова та словесність, грецька, латинська, французька, німецька та англійська мови [9, 46].

Українська мова в гімназіях Лебединщини, як і інших регіонів Сумщини, не вивчалася. Циркуляр Міністерства народної освіти (МНО) від 30 червня 1906 року за № 12414 констатував про лояльне ставлення до російської мови, що незадовільна оцінка за російський твір може не мати значення. Це питання вирішує педагогічна рада [9, 1].

Лист МНО від 7 квітня 1912 року до директора Лебединської гімназії рекомендує у зв'язку з низьким рівнем успішності з російської мови з'ясувати причини й покращити позакласну роботу [9, 74], бо в побуті школярі розмовляли українською мовою.

Стан викладання української мови не хвилював адміністрацію гімназій, а ось латинська мова турбувала всіх. Архів Сумської області зберіг лист директора Лебединської гімназії про недостатньо високий рівень знань з латинської мови [9, 136]. Отже, гімназії міста Лебедин, як і скрізь на Україні, за царату були повністю російськомовні.

У гімназіях діяв екстернат, але він не поширювався на осіб іудейської національності, її представники не мали права в лебединських гімназіях складати іспити через самостійне вивчення навчальних дисциплін [9, 68]. Архів Сумщини зберігає багату епістолярну спадщину, зокрема листи МНО до директора Лебединської чоловічої гімназії: про перебудову навчально-виховної роботи в гімназії щодо зменшення навантаження на учнів (1915 р.) [8, 15] та про покращення викладання окремих предметів у Лебединській чоловічій гімназії на основі наказу МНО від 28 вересня 1915 року [8, 17–18]. Листи мали характер загальних пропозицій.

Освітою на Лебединщині було охоплено не тільки дітей шкільного віку, а й дорослих. Архів зберігає устав Лебединської гімназії для дорослих [12, 39–47], випускники якої могли як здобути освіту (чоловіки і жінки), так і професію (жінки), та інформацію Лебединської міської думи про відкриття у місті народного університету, шкіл грамоти для народу [11, 8–11].

Педагогічну освіту на Лебединщині, яка була започаткована в 1830 році підготовкою благородних дівиць (1830–1859), що мали право бути домашніми вчителями, можна було отримати в різних навчальних закладах: жіночі гімназії, вчительські курси, вчительські школи.

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

Після закінчення восьмого класу Лебединської жіночої гімназії, який називали педагогічним, можна було працювати вчителем.

Щороку протягом 1910–1918 років 30 осіб з Лебединського повіту направлялися на Харківські губернські курси для народних учителів, які готували сільських педагогів. А в 1917 році за рішенням Лебединської земської управи в місті почали працювати вчительські українські курси [6, 13–16]. У зв'язку з нестачею вчительських кадрів згідно з рішенням Всеукраїнської вчительської спілки (ВУС), яка була утворена в 1906 році, до Лебединського управління освіти був направлений циркуляр попечителя (куратора) Харківського навчального округу про допуск осіб жіночої статі, що мають звання наставниць, до викладання у підготовчих класах чоловічих середніх навчальних закладів [9, 70]. У разі нагальної потреби педагогічних кадрів створювалися на Лебединщині вчительські школи. Це були двокласні заклади, які функціонували на базі кращих народних шкіл. Одна з таких учительських шкіл була утворена в селі Ворожба.

Професійно-технічну освіту в Лебединському повіті можна було отримати в Межирицькій школі (ремесло і сільське господарство) [16, 1–32], у Бобрицькій ремісничій школі [14, 8], у Лебединському ремісничому училищі (гончарне відділення) [1, 19–22], у Лебединській корзинній майстерні [2, 165–167].

Рівень грамотності населення, як і в інших регіонах Харківської губернії, до якої належав Лебединський повіт, був низьким. В. Шевченко, посилаючись на І. Дзюбу, зазначає про результати перепису населення 1897 р., який показав, що найменш писемний народ у Росії – українці [19, 71]. Це пов'язане й з ресурсами для навчання – підручниками й посібниками. Хоча серед позитивних ознак забезпечення підручниками треба відзначити часту турботу МНО в листах-рекомендаціях, зокрема й до Лебединської чоловічої гімназії, про шкільні підручники:

— циркуляр від 12 грудня 1866 р.: протягом двох років дотримуватися одного підручника;

— циркуляр від 1 серпня 1884 р.: підручники змінювати через 3 роки;

— про заміну підручника подавати прохання і список в Управу округу перед новим навчальним роком до 1 липня [9, 51];

— рекомендовані підручники Лебединській чоловічій гімназії на 1906 рік: Максимов і Глушник «Родная пчёлка» – російська мова для підготовчого відділення; Смирновський «Русская грамматика. – Ч. І. Этимология; Ч. ІІ. Синтаксис»; Соколов «Родная речь» [7, 21];

— МНО розсилає 300 примірників «Каталога учебных руководств и пособий», допущених для навчання на 1908 рік [9, 180];

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

— гімназійним бібліотекам Лебединського повіту МНО в листі від 21 травня 1912 р. рекомендує придбати книги О. І. Соболевського «Лекции по истории русского языка» [9, 120];

— від 11 червня 1912 р. книгу «Культурно-исторический очерк жизни С.-Петербурга за два века: XVIII и XIX» за 30 рублів [9, 135].

Попечитель Харківського навчального округу надсилає гімназіям міста Лебедин листи-рекомендації придбати для бібліотек книги для вчителів і учнів:

для вчителів: «Русская школа» – 8 примірників, «Филологические записки» – 6, «Исторический вестник» – 10;

для учнів: «Юная Россия» – 6, «Родник» – 6; «Семья и школа» – 3, «Библиотека юного читателя» – 2, «Всходы» – 5, «Тропинка» – 3 [7, 14].

Іноді передплату газет земським народним училищам здійснювали земства Лебединського повіту.

Отже, проблема з підручниками й посібниками існувала. МНО відбувалося листами-рекомендаціями або надсиланням каталогів підручників. Але були роки, зокрема 1912, коли для навчання в Лебединських початкових міських школах підручники не надсилалися зовсім [11, 6]. Хоча й були спроби МНО вдосконалювати існуючі підручники, але вони, як свідчать звітні архівні документи та дослідники освіти, були надто повільні та примітивні.

У системі освіти Лебединського повіту були й приватні навчальні заклади: школи Акімової, Левантовської, Хорошкової, Шмідт. Родоначальником і фундатором приватних шкіл Лебединщини був М. Стремоухов, який у своєму маєткові села Миловидове заснував у 1824 році церковно-приходську школу для жінок-селянок від 7 до 32 років [17, 88]. Недержавні школи Лебединського повіту кінця XIX – початку XX століть були своєрідним педагогічним сподвижництвом і доповненням до освітніх послуг. Таких шкіл на Лебединщині було небагато, утримувалися вони приватним коштом благодійників, які надавали організаційну, фінансову, видавничу або методичну допомогу.

Архівні матеріали зберігають кошторис (витрати) Лебединської гімназії для дорослих на вчителів української, російської, латинської, німецької та французької мов (І півріччя): української – 2 уроки на тиждень – 720 рублів; російської – 4 уроки – 2400; латинської – 3 уроки – 1080; німецької та французької – 3 уроки – 1800; різні суми були й за перевірку зошитів: учителеві української мови не оплачували, російської – 500; іноземних мов по 75 за кожен клас [11, 41].

Висновки. Для освіти Лебединського повіту кінця XIX – початку XX ст. характерна, як свідчать архівні матеріали, масовізація початкового навчання, яке здійснювалося різними типами освітніх закладів: земські школи, повітові училища. церковно-приходські училища. Початкових закладів було недостатньо, тому діяли недільні школи для дітей і дорослих. Ресурси для навчання школярів Лебединського повіту (підручники й посібники) були досить бідні й переважно російськомовні. Середню освіту давали три гімназії в Лебедині: чоловіча, жіноча та для дорослих. Саме тут, на Лебединській землі, здобувала освіту й черпала наснагу майбутня інтелігенція.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДАСО. – Ф. 251. – Оп. 1. – Спр. 92. – Арк. 4; 19-22.
2. ДАСО. – Ф. 251. – Оп. 1. – Спр. 114. – Арк. 165-167.
3. ДАСО. – Ф. 251. – Оп. 1. – Спр. 119. – Арк. 72-73.
4. ДАСО. – Ф. 251. – Оп. 1. – Спр. 152. – Арк. 123.
5. ДАСО. – Ф. 251. – Оп. 1. – Спр. 173. – Арк. 3-4.
6. ДАСО. – Ф. 251. – Оп. 1. – Спр. 203. – Арк. 13-16.
7. ДАСО. – Ф. 256. – Оп. 1. – Спр. 2. – Арк. 14; 17; 21.
8. ДАСО. – Ф. 256. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 5; 15; 17-18.
9. ДАСО. – Ф. 256. – Оп. 1. – Спр. 7. – Арк. 1; 46; 51; 68; 70; 74; 120; 135–136; 180.
10. ДАСО. – Ф. 353. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 1-7.
11. ДАСО. – Ф. 353. – Оп. 1. – Спр. 2. – Арк. 6; 8-11; 41.
12. ДАСО. – Ф. 353. – Оп. 1. – Спр. 5. – Арк. 3-6; 39-47.
13. ДАСО. – Ф. 487. – Оп. 1. – Спр. 66. – Арк. 28.
14. ДАСО. – Ф. 515. – Оп. 1. – Спр. 25. – Арк. 8.
15. ДАСО. – Ф. 523. – Оп. 1. – Спр. 141. – Арк. 8.
16. ДАСО. – Ф. 750. – Оп. 1. – Спр. 206. – Арк. 1-32.
17. ДАСО. – Ф. 5805. – Оп. 1. – Спр. 19. – Арк. 88.
18. Тесля Н. М. Реформування діяльності повітових училищ на Сумщині за «Статутом гімназій і училищ повітових і парафіяльних» 1828 року / Н. М. Тесля // Сумська старовина. – 2008. – № 24. – С. 17–23.
19. Шевченко В. Стан народної освіти в Лівобережній Україні (кінець XIX – початок XX ст.) / В. Шевченко // Сіверянський літопис. – 2006. – № 2. – С. 70–75.

РЕЗЮМЕ

Н. П. Дейниченко. Из истории образования в Лебединском уезде Харьковской губернии (конец XIX – начало XX в.).

В статье на основе изучения архивных материалов рассматривается система образования Лебединского уезда конца XIX – начала XX в., которая осуществлялась с помощью разных типов образовательных учреждений: земскими школами, уездными училищами, церковно-приходскими училищами, гимназиями. Характеризуются ресурсы, которые обеспечивали обучение школьников Лебединского уезда.

***Ключевые слова**: Лебединский уезд, земские школы, уездные училища, гимназии, образовательные учреждения, обучение школьников.*

SUMMARY

N. Deinitchenko. From the history in Lebedin accounty of Kharkiv region (the end of XIX – beginning of XX centuries.)

In the article on the base of archive materials it is considered a system of education of Lebedin District at the end of the 19th and the beginning of 20th centuries which were

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

implemented by different types of educational establishments «zemski schools, district's vocational schools, church's area's vocational schools, gymnasiums» which were provided schoolchildren's studying of Lebedin District.

Key words: Lebedin District, zemski schools, district's vocational schools, gymnasiums, educational establishments, schoolchildren's learning.

УДК 372.8:94:001.8«196»

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 60–80-х роках ХХ ст.

У статті проаналізовано особливості формування виховного потенціалу на уроках історії України у 60–80-х роках ХХ ст. Дослідженням установлено, що важливе місце у вихованні на уроках історії посідає єдність процесу навчання, виховання і розвитку особистості. Особлива роль при цьому надавалася емоційному стану учня і ролі вчителя у навчально-виховному процесі.

***Ключові слова**: навчально-виховний процес, ідейно-політичне, трудове, естетичне, моральне виховання школярів, курс історії України.*

Постановка проблеми. У другій половині ХХ ст. головною метою в суспільстві було виховання нової людини, яка гармонійно поєднувала духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. Тому формування виховного потенціалу школярів було важливим чинником їх духовного розвитку. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набував світогляд особистості, на основі якого формувалася система ціннісних орієнтацій. Для подальшого суспільного життя потрібні моральність, працелюбність, любов до свого народу, які у майбутньому можуть стати традицією, основою генетичного коду нації. Повага до традицій, минулого є повагою до історії, і вона повинна виховуватися саме її засобами.

Вивчення змісту шкільного курсу історії України та цілеспрямоване використання його пізнавальних можливостей – це головний методичний прийом для здійснення єдності навчання, виховання і розвитку учнів.

Аналіз актуальних досліджень. В історії педагогіки і школи відомі педагоги минулого – Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський у своїх працях приділяли велику увагу питанню виховання учнів. У науково-педагогічних дослідженнях стверджується, що формування виховного потенціалу здійснюється через синтез навчання, виховання та розвиток особистості у процесі вивчення історії. Такої думки дотримувалися видатні педагоги-методисти другої половини ХХ ст., а саме: П. В. Гора, П. С. Лейбенгруб, М. М. Лисенко, О. І. Стражев, П. Л. Уховська. У

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

дослідженнях психологів Л. І. Божович, О. М. Леонтьєва, Р. С. Немова, С. Л. Рубінштейна, Е. Фромма, І. С. Якиманської розглянуто психологічні механізми формування виховних цінностей особистості.

Мета статті – проаналізувати особливості формування виховного потенціалу на уроках історії України у 60–80-х роках ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших напрямів освіти виступає гуманізація всього навчально-виховного процесу, яка орієнтується на всебічний розвиток особистості, створення умов для вдосконалення її здібностей. Таке виховання відбувається у процесі навчання, залученні школярів до культурних і духовних цінностей. Гуманізація навчання означає не тільки формування знань, умінь і навичок інтелектуального потенціалу, вона насамперед відображає систему відносин між людьми у природі, суспільстві та державі [4, 41].

Головна мета під час вивчення історії у другій половині ХХ ст. полягала у формуванні розвиненої, соціально активної особистості, яка повинна вміти дотримуватися загальнолюдських цінностей, цінувати досягнення світової культури, адекватно сприймати ідеали гуманізму і демократії, активно брати участь у змінах, які відбуваються в суспільстві. Подальша розробка концепції історичної освіти у школі передбачає вплив матеріалу, який вивчається, на розвиток особистості школяра, його ціннісних орієнтацій, моралі та переконань. Курс історії України розкривав багатовіковий досвід моральних пошуків і вдосконалень людини, взаємозв'язок людини та суспільства, особливості соціальної психології, ідеології, життя людей у різні історичні епохи [5, 52]. Доповнюючи на цьому етапі мету історичної освіти, необхідно мати на увазі деякі обставини:

- без серйозних зусиль, спрямованих на гуманізацію свідомості і мислення школярів, важко розраховувати на їх гуманізацію, навіть за сприятливих соціально-політичних умов;

- поставлена мета не виключає інших завдань, але є дуже важливою, навіть специфічною для суспільствознавчих дисциплін;

- повністю завдання буде виконано тільки в умовах глибоких суспільно-політичних змін. А вони, як відомо, у кінці 80-х років ХХ ст. тільки почали впроваджуватися.

Тому можна стверджувати, що у другій половині ХХ ст. було необхідне гуманістичне виховання, яке закликало до запровадження вічних цінностей людського буття, сенсу життя, внутрішньої свободи, особистої гідності людини, яка тільки починала свій тернистий шлях [13, 14–15].

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

У цьому випадку слід зазначити, що виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів [11, 53]. Виховання учнів здійснювалося вчителями і класними керівниками у процесі навчальної і трудової діяльності, проведення позакласних заходів тощо. Учням прищеплювалася любов до знань, праці, повага до людей; у них формувався світогляд; школярі виховувалися в дусі правди і честі, прагнення прийти на допомогу товаришеві, дитині. Головними складовими при цьому виступали високі моральні цінності та патріотизм.

До актуальних напрямів підвищення виховної ролі навчання історії належали:

- розкриття на конкретному матеріалі діалектичної складності історичного процесу, ролі не тільки загального, але й одиничного, можливостей вибору шляхів розвитку;

- посилення зв'язку змісту уроку зі життям, питаннями, які хвилюють молодь, використання на уроках особистого соціального досвіду школярів, його переосмислення на основі теоретичних знань, формування вмінь визначати своє місце у вирішенні головних соціальних завдань;

- більш глибоке і послідовне звернення до проблем людини, посилення уваги до розкриття взаємовідносин суспільства та особистості.

При цьому дуже важко подолати суперечність між вимогою до гуманізації суспільства, творчим розвитком його учасників та авторитарним стилем мислення, який склався у навчанні, схильністю до стереотипів, відсутністю свободи вибору [7, 56–57].

У 60–80-х роках XX ст. загальноосвітня школа, виконуючи завдання щодо виховання молоді, намагалася дати школярам міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувала у них любов до праці і готувала до суспільно корисної діяльності. Пріоритетними напрямами у формуванні виховного потенціалу на уроках історії України було розумове, ідейно-політичне, трудове, естетичне та моральне виховання школярів.

Необхідно звернути особливу увагу на комплексний підхід до виховання учнів у процесі вивчення історії, органічно поєднуючи всі види виховання на уроці.

Важко уявити собі повноцінний розумовий розвиток школярів без активного обміну духовними цінностями. Інтелектуальні почуття тісно переплітаються з моральними цінностями. Взаємовідносини, які ґрунтуються на обміні інтелектуальними цінностями, є головною умовою духовного зростання в освіті [10, 360].

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

Головними складовими ідейно-політичного виховання є військово-патріотичне, інтернаціональне та атеїстичне виховання. Вони сприяють формуванню основних ідейно-моральних якостей особистості, подоланню пережитків у свідомості і поведінці школярів. Особливо приділялося мало уваги атеїстичному вихованню школярів. У програмах не виокремлено змісту атеїстичного виховання й ускладнення з класу у клас. Відсутні відповідні документи у шкільних підручниках. Учителі також висловлювали побажання щодо збільшення у школах постачання енциклопедій, словників, довідників, дидактичного матеріалу. Виникла також необхідність забезпечити наступність науково-атеїстичної роботи, тісніше пов'язувати її з моральним вихованням учнів, ураховуючи специфіку різних регіонів республіки і мікросередовища шкіл [8, 37]. Наприклад, на уроках історії вчитель Квітковська старанно виховувала в учнів почуття патріотизму. Так, під час вивчення теми «Господарство УРСР» вона розповідала, що сотні тисяч підприємств республіки включилися в похід за «українську годину». І у цьому патріотичному русі вкладена воля трудящих за високий виробничий рівень праці [2, 105].

У процесі навчально-виховної роботи на уроках історії вчитель ознайомлює учнів з різними видами праці в нашому суспільстві, допомагає школярам виявити схильності, які вони мають, та свідомо вибрати майбутню професію [3, 199]. Кожен урок історії при цьому повинен розвивати пізнавальні інтереси учнів, виховувати в них любов до праці. У всіх курсах предмета вчитель повинен послідовно формувати в учнів поняття про працю як основу розвитку суспільства, розкривати роль народу у створенні матеріальних та духовних цінностей. У цьому і забезпечувалося трудове виховання на уроках історії України [9, 562].

Естетичне сприйняття історії є необхідною умовою емоційного та оцінного ставлення до неї. Мова йде про внутрішні властивості історії – її красоту, трагічність і комічність. Тому необхідно думати про естетику слова, образу, можливості вживатися в історичні ситуації, перехід, цінність і тенденції їх розвитку. Естетичне виховання учнів на уроках історії здійснюється за допомогою міжпредметних зв'язків – літератури, музики і співів, малювання. Таке виховання було направлено на розвиток у дітей гарного художнього смаку, почуття прекрасного та виховання культури поведінки. Наприклад, усвідомлюючи велике виховне значення шкільного курсу, учитель історії П. К. Плахтій розповідав учням про Київську Русь як спільну історичну колиску українського, російського і білоруського народів. Крім того, він звернув увагу на те, що Київська держава була найважливішим етапом не тільки в історії СРСР, а й у світовій історії. Київська Русь, обстоявши

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

свою незалежність у боротьбі з численними зовнішніми ворогами, одночасно врятувала Візантію і Захід від навали кочовиків. У висновках учитель підкреслив, що наш народ зробив великий внесок у розвиток світової культури, формуючи при цьому високі естетичні та моральні смаки [12, 144].

Тому естетичне виховання учнів потребує більшої уваги. Школярам необхідне постійне формування естетичних смаків й уподобань. При цьому слід ураховувати пізнавальні можливості учнів, загальний рівень їх розумового розвитку, мотиви навчальної діяльності, уже існуючі цінності [8, 37].

Важливий внесок у моральне виховання школярів у 60–80-х роках ХХ ст. також зробив шкільний курс історії України. Моральне виховання включає: формування моральної свідомості; виховання моральних почуттів та активної життєвої позиції; формування моральних потреб особистості. Вивчення історії України допомагає учням підібрати оптимальні критерії для моральної оцінки діячів минулого та сучасного, крім того, давати об'єктивну оцінку власним вчинкам. Наприклад, учителі Є. А. Моргун та Л. М. Скорик провели ряд кіноуроків про Вітчизняну війну, возз'єднання України з Росією. Такі уроки викликали велику зацікавленість і творчу активність. Історичний матеріал викликав в учнів емоційні переживання і впливав на формування у них моральних якостей. Турбуючись про всебічний гармонійний розвиток особистості, учителі забезпечували знаннями з історії України учнів від давнини до сучасності [3, 16, 50].

Подальше урізноманітнення форм і методів морального виховання учнів засобами історії необхідно поєднувати з виробленням у них активної життєвої позиції, свідомого ставлення до громадянського обов'язку [8, 37].

Загальноосвітня школа також була покликана готувати освічених людей, які гарно володіють основами наук і разом з тим здатні до систематичної праці, виховувати у молоді прагнення бути корисним для суспільства. Необхідно покращити виховну роботу у школі для того, щоб на уроках історії прищеплювалися учням любов до знань, праці, повага до людей, які працюють, формувався світогляд учнів, виховувалося почуття патріотизму до свого народу і Батьківщини. Важливим завданням для вчителів було покращання роботи щодо виховання навичок культурної поведінки учнів у школі, сім'ї та на вулиці [9, 562].

Гармонійного виховання під час викладання курсу історії України можна було досягти шляхом емоційного впливу. Емоційний вплив, який формував ціннісне ставлення кожного учня, можливий лише в тому випадку, якщо вивчено їх потреби і мотиви. А педагогічні дії вчителя співвідносяться з

мотивами кожного учня. Таких мотивів і потреб майже у кожного школяра кілька – у спілкуванні, пізнанні, самоствердженні тощо [6, 22].

Розвиток інтересу також сприяє формуванню наукового світогляду, пізнавальної активності, самостійності та ціннісних орієнтацій молоді. Намагаючись зміцнити і поглибити пізнавальний інтерес, необхідно досягати новизни у викладенні матеріалу, уводити елементи цікавості і захоплення. Інтерес породжує несподівані порівняння, а це є новим аспектом подачі матеріалу. Цей прийом може залишити глибокий слід у їх свідомості. У матеріалі, який викладається, повинно бути розумне співвідношення фактичного і теоретичного. Велика кількість фактів не завжди дозволяє розкрити головні ідеї конкретної теми чи курсу у цілому. Водночас абстрактний матеріал дає можливість зменшити зацікавленість до його вивчення. Як правило, учні середньої ланки віддають перевагу матеріалу, в якому йде мова про безпосереднє вивчення певних подій, і менше бажають вивчати матеріал, який вимагає від них аналізу ситуації, узагальнення, вирішення пізнавальних завдань. Але зацікавленість до цього виду роботи посилюється зі збільшенням кількості тренувань і закріплень, які відповідають пізнавальним умінням.

Бути вихователем учителю історії – означає не тільки розкривати справедливі істини, але й безпосередньо звертатися до духовного світу вихованця. Це можливість доторкатися до тих чуттєвих струн дитячої душі, які відгукуються на події суспільного життя, переконувати учня, що він активний учасник і творець свого майбутнього [10, 330].

Зважаючи на це, необхідно звернути особливу увагу на роль учителя у виховному процесі на уроках історії України. Він обирав прийоми та засоби виховання з урахуванням пізнавальних можливостей школярів. Ці прийоми підкреслювали, пояснювали чи, навпаки, ставили проблему перед учнями. Перше необхідне для слабких учнів, друге – для сильних учнів. Прийоми та засоби можуть підсилити образне звучання та емоційну виразність головних історичних фактів, їх важливих складових частин та деталей. Крім того, передати коротко, стисло неголовні факти чи інший другорядний матеріал. Такі прийоми необхідні всім без винятку учням у класі [1, 42]. Наприклад, розповідаючи підліткам про історичні події, пояснюючи сутність конкретних закономірностей, учитель в одних випадках пояснював усе буквально, а в інших залишав дещо недоведеним. Це було необхідно для того, щоб школярі для вирішення будь-якого питання використовували раніше набуті знання, уміння і навички [10, 341].

Під час навчального процесу школяр пізнавав основи наук за допомогою змісту навчального матеріалу. Але при цьому розвивався не

автоматично, а у процесі діяльності, яка здійснювалася учнем, за допомогою прийомів, які разом зі змістом справили великий вплив на його розвиток. Керував таким процесом на уроці, звичайно, учитель історії [1, 18].

Крім того, потрібно зауважити, що виховна сила уроків історії України нерозривно пов'язана з авторитетом учителя, щирістю його поглядів, уміннями переконувати не фразами, а фактами.

На думку вчителів, у програмах дуже слабо виражені вимоги до виховання у процесі навчання. Тому у підручниках недостатньо розкрито такі моральні принципи, як сумлінна праця, гуманне ставлення та взаємоповага між людьми, чесність, правдивість. Недостатня увага до морального виховання ускладнює формування громадянської позиції, яка включає принциповість, активну участь молоді у суспільному житті школи та країни.

Хоча поряд з фактами у програмах все-таки вказана система основних історичних понять та світоглядних ідей, яка спрямована на підвищення виховного потенціалу курсу історії України [1, 21]. Тому виховання – це передусім постійне духовне спілкування вчителя і дитини [10, 17].

У другій половині 80-х років ХХ ст., виховуючи на уроках історії України прагнення зрозуміти іншу людину в учнів, учителі підводили дітей до нового поняття «толерантність», що у словниках перекладалося як терпимість, поблажливість до кого-небудь або чого-небудь. Мова йде про відкритість, чуйність, прагнення прийняти чуже і при цьому зберегти своє, уміння сперечатися не сварячись, шукаючи істину. Стаючи відкритим і демократичним суспільством, виникала необхідність виховувати в дітях такі цінні якості. А діти, у свою чергу, гостро відчували практичну значущість того, що відбувається на уроці історії України [13, 18].

Висновки. Отже, виховання – це процес формування особистості людини, зокрема її переконань, морального обличчя, її ставлення до суспільства, сім'ї, друзів, своєї роботи, особистого життя та ін.

Тому необхідно зазначити, що до актуальних напрямів підвищення виховної ролі навчання історії відносилися: розкриття на конкретному матеріалі діалектичної складності історичного процесу, ролі не тільки загального, але й одиничного; посилення зв'язку змісту уроку з життям, зі питаннями, які хвилюють молодь, використання на уроках особистого соціального досвіду школярів; більш глибоке і послідовне звернення до проблем людини, посилення уваги до розкриття взаємовідносин суспільства та особистості.

Пріоритетними напрямами у формуванні виховного потенціалу на уроках історії України було розумове, ідейно-політичне, трудове, естетичне та моральне виховання школярів.

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

У процесі виховання під час викладання курсу історії України велике значення мав емоційний стан учнів. Емоційний вплив, який формував ціннісне ставлення до кожного учня, можливий лише в тому випадку, якщо вивчено їх потреби і мотиви.

Крім того, неоціненною під час виховного процесу на уроці історії була роль учителя. Його авторитет, щирість поглядів, уміння переконувати не фразами, а фактами мали важливе морально-естетичне значення для формування виховного потенціалу учнів у цілому.

Таким чином, уся організація виховного процесу на уроках історії України, орієнтована на формування соціально активної особистості, яка має розвинену історичну свідомість, духовно багата та справедлива.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Держархів Сумської області, ф. Р. 6659, оп. 1, спр. 10, 110 арк.
3. Держархів Харківської області, ф. Р. 4739, оп. 2, спр. 207, 105 арк.
4. Зарецкая И. И. Формирование личности – цель воспитания / И. И. Зарецкая, Л. С. Ломизе // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 41–48.
5. Клокова Г. Предложения по перестройке школьного исторического образования / Г. Клокова // Преподавание истории в школах. – 1989. – № 4. – С. 51–58.
6. Лернер И. Историческое сознание и условия его формирования / И. Лернер // Преподавание истории в школах. – 1988. – № 4. – С. 18–23.
7. Народное образование в СССР : сб. док. 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – 559 с.
8. Підлуцький Г. Викладання історії на рівні сучасних вимог / Г. Підлуцький, А. Чуб // Радянська школа. – 1982. – № 7. – С. 35–38.
9. Сборник документов и материалов по истории СССР советского периода (1917–1958 гг.). – М. : Моск. ун-т, 1966. – 612 с.
10. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1985. – 560 с.
11. Український педагогічний словник / [уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 855, 247 арк.
13. Ямбург Е. А. Непредубежденный воспитатель – история / Е. А. Ямбург // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 12–19.

РЕЗЮМЕ

С. В. Драновская. Особенности формирования воспитательного потенциала на уроках истории Украины в 60–80-е годы XX в.

В статье проанализированы особенности формирования воспитательного потенциала на уроках истории Украины в 60–80-х годах XX ст. Исследованием установлено, что важное место в воспитании на уроках истории имело единство процесса обучения, воспитания и развития личности. Особая роль при этом уделялась эмоциональному состоянию ученика и роли учителя в учебно-воспитательном процессе.

***Ключевые слова**: учебно-воспитательный процесс, идейно-политическое, трудовое, эстетическое, нравственное воспитание школьников, курс истории Украины.*

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

SUMMARY

S. Dranovska. The peculiarities of the educational potential formation in the lessons of history of Ukraine in the 60–80 years of XX century.

The article analyzes the peculiarities of the educational potential in the lessons of history of Ukraine in the 60–80 years of XX century. The study found that an important role in educating in the lessons of history has unity of training, education and personal development. A special role is had the emotional state of the pupils and the role of teachers in the educational process.

Key words: educational process, ideological, political, labor, aesthetic, moral education in schools, course of history of Ukraine.

УДК 378.112(09)«18»

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

ПИТАННЯ ПРАВОВОГО УРЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

У статті визначено нормативно-правові документи, що регламентували діяльність учених рад університетів України протягом другої половини XIX ст. Деталізовано порядок організації роботи загальноуніверситетських колегіальних органів у досліджуваний період, схарактеризовано повноваження ректора й секретаря ради.

***Ключові слова**: університет, учена рада, нормативні документи, порядок роботи.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі вітчизняна вища освіта перетворюється у стратегічний ресурс розвитку держави і суспільства. Від її якості залежить успішність соціально-економічних, політичних і соціокультурних перетворень, рівень життя населення, конкурентоспроможність нашої країни у світовому співтоваристві. Удосконалення освітньої діяльності вищих навчальних закладів передбачає застосування нової концепції й більш ефективних технологій управління, які б забезпечували демократичність керівництва, колегіальність в ухваленні управлінських рішень.

Обґрунтування нових концептуальних підходів до управління потребує не лише орієнтації на досягнення сучасного освітнього менеджменту, а й глибокого, неупередженого вивчення історико-педагогічного досвіду управління вищою школою, зокрема діяльності такого загальноуніверситетського колегіального органу, як учена рада.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення наукових джерел дозволяє констатувати, що питання організації вітчизняної університетської освіти в історичному контексті широко подані у працях А. Алексюка, А. Андрєєва, Л. Вовк, А. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, А. Іванова, В. Курило, С. Майбороди, О. Микитюка, Є. Ляховича, С. Посохова, О. Сухомлинської, С. Черняк, Г. Щетиніної та ін. Однак аналіз праць

указаних учених свідчить про те, що опубліковані в них дані лише побіжно торкаються роботи вчених рад як управлінських інституцій у структурі ВНЗ, законодавчого урегулювання змісту, функцій, напрямів їх діяльності як органів колегіального самоврядування.

Мета статті – схарактеризувати нормативно-правову базу діяльності вчених рад вітчизняних університетів протягом другої половини XIX століття.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження виявлено, що вперше порядок організації роботи вчених рад вітчизняних університетів, зокрема Харківського, на законодавчому рівні відображений в університетському статуті 1804 року. Проте більш широка правова основа досліджуваного феномену склалася в період дії статуту 1863 року, коли внаслідок демократичних реформ 60-х років XIX століття загальноуніверситетські колегіальні органи здобули широкі повноваження й право самостійно визначати стратегію розвитку університету відповідно до регіональних умов.

Результати наукового пошуку засвідчили, що вже під час ініційованого урядом обговорення проекту статуту 1863 р. ради всіх вітчизняних університетів зосереджували свою увагу на тих умовах, які б сприяли ефективній роботі професорських колегій. Так, рада Харківського університету внесла такі пропозиції щодо бажаних змін в організації роботи загальноуніверситетських колегіальних органів:

- по-перше, до складу вчених рад слід увести, крім ординарних та екстраординарних професорів, старших доцентів, які обіймають професорські кафедри. Така вимога, на думку членів ради, продиктована необхідністю урівняти інтереси всіх наук, що становлять зміст університетської освіти. Набуття старшими доцентами права голосу в раді сприятиме тому, що кожна наука здобуде не тільки свого представника в органах самоврядування, але й захисника;

- по-друге, треба взяти за правило, щоб засідання ради призначалися ректором щомісяця у точно визначені дні й обов'язково у вільний від викладання час, а також у разі потреби та на вимогу не менше ніж п'яти її членів. Необхідність конкретизації терміну проведення засідань мотивувалася тим, що кожен член ради зможе заздалегідь планувати не тільки свій час, але й заняття. Отже, зменшиться кількість відсутніх на засіданнях ради;

- по-третє, скликання засідань у вакаційний період має відбуватися лише за згодою більшості членів ради. Проведення балотувань у таких засіданнях має бути заборонено. У зв'язку з цим члени ради звертали увагу на необхідність виключення із законодавства можливості для прояву

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

суб'єктивізму, зокрема у випадках, коли у вакаційний період дозволялося скликання надзвичайних засідань у справах, які вимагали термінового вирішення. Члени ради вважали несправедливим піддавати відповідальності посадових осіб за те, що є справою особистих поглядів і переконань, оскільки жоден кодекс не визначає, які справи є важливими, а які ні;

- по-четверте, слід розширити межі використання процедури балотування. Вона доцільна під час розгляду будь-якої справи, якщо на цьому наполягає більшість членів ради [4, 280–294].

Зазначимо, що зауваження й пропозиції, висловлені радами вітчизняних університетів, у тому числі Харківської ради, знайшли часткове відображення в положеннях статуту 1863 року. У цілому, згідно з новим законодавством, визначалися такі правила організації роботи вчених рад:

1. Склад ученої ради формується з ординарних та екстраординарних професорів університету. Ректору дозволяється запрошувати на засідання доцентів та інших викладачів з правом дорадчого голосу у випадках, якщо виникає потреба заслухати їх міркування з окремих питань.

2. Звичайні засідання ради проводяться обов'язково один раз на місяць, а надзвичайні – за потреби або ж на вимогу не менше ніж десяти членів, що подається в письмовій формі. У такому разі засідання скликається не пізніше трьох діб після оприлюднення заяви.

3. Перед кожним засіданням ради її членам надсилаються від імені ректора запрошення із зазначенням порядку денного.

4. Усім членам ради ставиться в обов'язок відвідувати всі засідання. У протилежному разі вони сповіщають ректора щодо причини своєї відсутності, на підставі чого робиться помітка у спеціальному журналі.

5. Члени ради, які не з'явилися на засідання, втрачають право голосу щодо обрання посадових осіб університету. У цьому випадку член ради, що не з'явився на засідання, набуває права передачі власної кульки одному з присутніх членів, письмово сповістивши про це ректора перед початком балотування. Така вимога зумовлена потребою запобігання зловживанням з боку уповноважених.

6. Рада неправомірна розглядати й вирішувати справи, якщо на її засіданні присутні менше ⅔ від загальної кількості членів.

7. Під час вакацій допускається скликання надзвичайних засідань для розгляду справ, що вимагають термінового вирішення. Однак проведення балотувань на університетські посади на таких засіданнях не допускається.

8. Балотування, або закрита подача голосів, використовується у випадках: обрання осіб, вибори яких перебувають у компетенції вченої ради; залишення викладачів в університеті за вислугою певного терміну;

ухвалення рішення щодо відрядження молодих науковців за кордон з метою підготовки до заміщення кафедри; з усіх питань, рішення яких шляхом балотування вимагає не менше ніж десять членів ради.

9. Усі справи в раді вирішуються більшістю голосів. У разі їх рівності перевага віддається голосу голови ради.

10. Головуючий у раді відкриває й закриває засідання, стежить за дотриманням порядку, а також керує процедурою збирання голосів, починаючи з наймолодших членів ради.

11. До справ, які підлягають затвердженню попечителя та міністра, додається думка меншості членів ради.

12. Рада надсилає протоколи засідань попечителю із зазначенням рішення щодо того, в якому обсязі вони можуть бути надруковані. Протоколи зі справ, які підлягають схваленню попечителя, друкуються лише після їх затвердження.

13. Після завершення кожного року рада складає повний звіт, який через попечителя надсилає до міністра народної освіти, й оприлюднює шляхом друку [7, 14–18].

Аналіз історико-педагогічних джерел та архівних матеріалів дозволяє констатувати, що з метою реалізації окреслених положень статуту 1863 року, а також для забезпечення ефективної роботи загальноуніверситетських колегіальних органів у зв'язку з розширенням спектра їх функціональних обов'язків в означений період ради окремих університетів удавалися до вироблення низки заходів. Так, на засіданні ради Новоросійського університету від 20 грудня 1866 р. розглядалося питання щодо необхідності розробки спеціальних правил, на підставі яких визначався б час для проведення засідань ученої ради, установлювалася чітка процедура їх проведення, укладалися протоколи, що підлягали друку. З цього питання було заслухано доповідь декана фізико-математичного факультету Д. Соколова, який висловив такі пропозиції:

- по-перше, просити голову вченої ради скликати засідання якомога частіше, оскільки розгляд одного питання в раді зазвичай вимагає двох, трьох, а іноді й чотирьох засідань. Скликання ж надзвичайних засідань викликає у членів ради багато незручностей. Крім того, у такому разі порушується право факультетських зібрань брати участь в обговоренні винесених на розгляд справ;

- по-друге, після завершення обговорення питання в раді формулювати рішення точно й однозначно. Уважати справу вирішеною лише тоді, якщо записана ухвала після прочитання її на засіданні ради не викликає заперечень й дістає схвалення більшості;

- по-третє, протоколи засідань надсилати додому для ознайомлення й засвідчення підписом лише тим із членів ради, які цього бажають. При цьому слід установити термін, після закінчення якого протоколи мають бути повернуті;

- по-четверте, до протоколу заносити всі рішення ради, причому відразу після розгляду окремого питання;

- по-п’яте, надавати дозвіл на використання спеціальних коштів університету для придбання науково-методичних матеріалів лише після оголошення остаточної суми, необхідної в кожному окремому випадку;

- по-шосте, наприкінці кожного засідання визначати й занотовувати до протоколу думку членів ради про те, чи має означений протокол друкуватися в повному обсязі чи у формі окремого витягу [3].

Названі пропозиції дістали схвальну оцінку у членів ради й були затверджені в повному обсязі. Було вирішено скликати засідання вченої ради Новоросійського університету двічі на місяць: у перший і третій понеділки після 1-го числа.

З уведенням у дію статуту 1863 року й актуалізацією на його підставі вимоги до оприлюднення протоколів засідань учених рад шляхом друку постала проблема упорядкування їх за єдиними стандартами. З цією метою ради університетів України удалися до вироблення спеціальних «Правил укладання протоколів та проведення дебатів між членами ради» [2], основні положення яких в узагальненому вигляді можна подати так:

- з приводу кожного засідання ради секретар укладав протокол, який зачитували на наступному засіданні, та подавав на підпис членам ради;

- у першому пункті протоколу наголошували на виконанні вимог до прочитання й скріплення підписами членів ради протоколу попереднього засідання, а також занотовували рішення ради про обсяги друку означеного протоколу;

- у наступних пунктах викладали зміст справ, які розглядалися на попередніх засіданнях, із зазначенням рішень у тій послідовності, в якій вони ухвалювалися протягом минулого засідання;

- доповідна частина питання занотовувалася детально лише з тих справ, які визнавалися «найважливішими»; з інших справ – записувалася лише суть порушуваного питання;

- дебати, що відбувалися місце під час обговорення справи, як правило, не заносилися до протоколу. Проте кожен член ради мав право вимагати включення до протоколу своїх міркувань, висловлених під час дискусії й переданих секретареві в письмовій формі під час проведення засідання. Допускалося й занесення до тексту протоколу суджень опонентів.

Однак у такому випадку вимагалося долучати обґрунтування доцільності такої вимоги;

- рішення ради заносили до протоколу в тому порядку, в якому вони були записані у книзі резолюцій. Щодо справ, рішення з яких ухвалювали закритою подачею голосів, указували кількість виборчих і невиборчих кульок, а під час відкритого голосування – прізвища більшості та меншості, а також прізвища тих членів ради, які висловили окрему думку;

- окремі думки щодо справ, які підлягали розгляду на попередньому засіданні, долучалися до протоколу наступного з приміткою про те, що рада після заслуховування окремої думки не змінила попереднього рішення або ж члени ради погодилися з окремою думкою. У першому випадку вимагалося зазначення прізвищ тих членів, які приєдналися до особливої думки.

Зауважимо, що 30 грудня 1863 року набув чинності циркуляр Міністерства народної освіти, згідно з яким для друку протоколів засідань учених рад вітчизняних університетів на підставі ухвалення нових університетських штатів призначалася сума в розмірі 500 крб сріблом на рік. Однак через те, що виділення коштів з Державної Скарбниці за новим штатом планували розпочати лише з 1865 року, Міністерство народної освіти взяло на себе зобов'язання забезпечити друк протоколів у Журналі Міністерства Народної Освіти. У зв'язку з цим до всіх вітчизняних університетів було надіслано приписи про необхідність своєчасного надання копій з протоколів засідань ради [10, 623–624].

Результати дослідження переконують у тому, що до 1884 року протоколи засідань учених рад університетів України друкувалися в повному обсязі. Так, «Протоколи засідань ради Харківського університету з додатками до них» протягом 1863–1873 рр. виходили окремими примірниками. У період з 1874 по 1882 рр. вони друкувалися в офіційній частині «Записок Імператорського Харківського університету». Як відомо, з 1883 по 1892 рр. випуск «Записок» було призупинено. Проте з їх відновленням наприкінці XIX століття (1893 р.) практика друку протоколів засідань ради не набула систематичного характеру, оскільки окреслена вимога перестала бути нормою закону відповідно до нового статуту 1884 року.

В аналогічний спосіб відбувалося й оприлюднення протоколів засідань ради Київського університету, друкованим органом якого виступали «Університетські вісті». Щодо протоколів засідань ради Новоросійського університету, то їх друк, як і в інших вітчизняних університетах, протягом 1865–1884 рр. забезпечувався у повному обсязі. Надалі він припинився. Показово, що до 1870 року протоколи ради

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

Новоросійського університету виходили невеликими ливрами (по 4–5 ливр на рік), а з 1870 р. – великими книгами двічі на рік як складова університетських «Записок» [5, 651].

Вивчення історико-педагогічних джерел та архівних матеріалів засвідчує, що в досліджуваний період було започатковано й практику укладання спеціальних інструкцій посадовим особам. Так, в «Інструкції про обов'язки чиновників Новоросійського університету» [1], схваленої радою на засіданні від 3 травня 1871 р. й затвердженої попечителем округу, чільне місце посідала характеристика функціональних обов'язків секретаря ради, оскільки в межах чинного статуту його повноваження значно зросли. Так, секретар готував справи для обговорення в раді завчасно. Така підготовка включала, по-перше, перевірку наявності всіх необхідних паперів, по-друге, накопичення відповідної документації: довідок, пояснень, нормативних актів тощо.

Укладанню порядку денного передувало попереднє ознайомлення ректора з текстом доповідей, які долучали до проектованих справ. Після завершення названої процедури компонували порядок денний і виготовляли запрошення на засідання вченої ради із зазначенням терміну його проведення. Підготовку таких запрошень покладали на секретаря ради, проте вони набували юридичної сили лише від моменту засвідчення їх підписом ректора. Зміст порядку денного обов'язково заносили до спеціальної книги, яку зберігали в канцелярії університету.

Відкривав засідання головуючий, після чого секретар зачитував протокол попереднього засідання й пропонував його для підпису членам ради. Після завершення такої процедури розпочинався розгляд справ, визначених порядком денним.

Зауважимо, що порядок слухання справ на засіданні ради залежав від позиції головуючого і, як правило, визначався порядком їх унесення до реєстру. Справу доповідав секретар, після чого на вимогу головуючого зачитував необхідні довідки й документи. Проте він не мав права робити будь-які пояснення, втручатися в дискусію й тим паче в голосування. Лише у випадку схвалення радою рішення, що суперечило чинному законодавству, секретар був зобов'язаний попередити членів ради про такий факт. У разі збереження рішення без змін – включити його до протоколу.

Наголосимо на тому, що до початку проведення засідання секретар готував спеціальну кімнату. На столі перед місцем головуючого розкладалися відповідні документи: відомості про стан спеціальних і штатних коштів університету, що були необхідні для одержання довідок з приводу різних грошових витрат, а також реєстр, за яким відстежували перебіг конкретної

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

справи й до якого заносили ухвалені рішення. Для таких реєстрів виготовляли спеціальні книги. До них у певній послідовності занотовували справи відповідно до кожного засідання з коротким визначенням змісту. Проти кожної справи, занесеної до реєстру, залишали місце для запису резолюції, ухваленої радою після завершення розгляду окремого питання.

Укладання тексту протоколів засідань ради покладали також на секретаря. Протокол компонувався на підставі рішень, занесених до реєстру, і мав бути підготовлений до початку наступного засідання ради, де засвідчувався підписами голови та членів ради. На підставі резолюції ради секретар доповідав про зміст протоколу попечителю навчального округу. Після його схвалення виготовлялася копія, яку секретар передавав редакторові для друку.

Зазначимо, що відповідно до тексту названої інструкції за виконання рішень ученої ради також відповідав секретар. Він стежив за своєчасним і точним виготовленням документів у канцелярії університету й у разі виникнення певних непорозумінь серед чиновників надавав приписи, на підставі яких мав бути виконаний конкретний документ.

Зауважимо, що всі вихідні папери, які укладалися на підставі рішення ради, проектувалися й виготовлялися у чорновому примірнику секретарем ради. Остаточний варіант документа, виготовлений у канцелярії університету, подавали для підпису ректору, після чого вносили до реєстру, скріплювали печаткою й відправляли поштою на відповідну адресу. Документи, що спрямовувалися від ради до факультетів, як правило, мали характер повідомлень (за підписом ректора й секретаря) або копій рішень ученої ради за підписом секретаря.

На окрему увагу, на наш погляд, заслуговує питання щодо порядку надання ректору особливих думок меншості членів ради та окремих професорів у справах, що розглядалися на засіданнях ради й були ухвалені більшістю голосів. Вивчення історико-педагогічних джерел свідчить про те, що ні в університетському статуті 1863 року, ні у «Правилах про права і обов'язки ректора як голови ради», ні в «Інструкціях…» окреслене питання не дістало чіткої регламентації. З огляду на це ми висунули припущення про те, що названа процедура підлягала унормуванню кожним університетом на власний розсуд. Так, на засіданні ради Київського університету від 29 квітня 1883 року таке питання було включене до порядку денного. Під час його обговорення зазначалося, що практика надання особливих думок за три дні до наступного засідання вченої ради, що існувала дотепер, не виправдала себе з кількох причин: по-перше, іноді за три дні було неможливо зібрати необхідні довідки; по-друге, члени

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

ради не завжди були обізнаними з приводу передбачуваної дати наступного засідання. У зв'язку з цим особливі думки найчастіше надавали за день або два дні до засідання вченої ради, зачитували на ньому без будь-яких довідок і вмотивувань, чим порушували загальні правила ведення діловодства [6, 89].

На підставі вищезазначеного рада Київського університету ухвалила рішення про те, щоб надалі особливі думки меншості членів ради або окремих професорів надавали ректору не пізніше як за сім днів після проведення засідання.

Інтерес викликає й питання щодо встановлення легітимності процедури балотування, яка в установлених статутом межах (п. 46) застосовувалася на засіданнях учених рад. Наприклад, на засіданні ради Новоросійського університету від 2 жовтня 1874 р. під час балотування відкритою подачею голосів одного з питань було одержано такі результати: за присутності 20 членів ради висловилися «за» – 9 членів, «проти» – 7, 4 члени ради взагалі відмовилися від участі в голосуванні. З огляду на це вчена рада звернулася до Міністерства народної освіти за поясненнями щодо законності ухвали такого рішення «більшістю».

З метою запобігання подібним непорозумінням у радах міністр народної освіти видав циркуляр такого змісту: «Незважаючи на те, що ні в університетському статуті, ні в загальному законодавстві не передбачено таких випадків, у колегіальних урядових установах усе ж таки діє усталена норма, згідно з якою кожен її член під час розгляду питання зобов'язаний висловити свою думку шляхом голосування. Беручи до уваги окреслену норму, слід уважати рішення більшості 9-и голосів проти 7-и недійсним. Наразі порушуване в раді питання може бути повторно включено до порядку денного для обговорення або балотування, але якщо цього, на підставі п. 4 ст. 46 університетського статуту 1863 року, вимагатиме не менше ніж десять членів ради» [10, 40–41].

Отже, інтенсифікація діяльності вчених рад на підставі делегованої статутом 1863 року автономії й колегіального самоврядування сприяла упорядкуванню нормативно-правової бази, яка не лише визначала загальні правила організації роботи вчених рад університетів України в означений період, але й давала простір для їх власного волевиявлення. У зв'язку з цим більш чітких ознак набули правила підготовки, скликання й проведення засідань ученої ради, порядок оформлення документації, права й обов'язки головуючого та секретаря ради, процедура проведення балотувань тощо.

Проведений науковий пошук засвідчив, що з уведенням у дію статуту 1884 року усталений порядок організації роботи вчених рад

університетів України дещо змінився у зв'язку із суттєвим звуженням функцій загальноуніверситетських колегіальних органів. Так, на підставі нового законодавства:

- засідання вченої ради рекомендувалося проводити лише у разі потреби (п. 32). Порядок скликання надзвичайних засідань узагалі не порушувався;
- у вакаційний період допускалася присутність на засіданнях ради менше ⅔ від загальної кількості її членів (п. 35);
- закрита подача голосів або балотування використовувалося лише в одному випадку, якщо вимагалося проведення виборів лекторів університету або професорів на вакантні посади (п. 39);
- секретар ради обирався ректором і затверджувався на цій посаді попечителем навчального округу. До його обов'язків включалося ведення діловодства не лише у справах ради, але й ректора (п. 35) [8].

Установлено, що загальна тенденція до збільшення кількості штатних та позаштатних професорів в університетах України наприкінці XIX століття, (зокрема навчальний процес у Київському та Харківському університетах мали забезпечувати 49 ординарних і 23 екстраординарних професорів, у Новоросійському – відповідно 35 і 14), необхідність дотримання вимог до наявності на засіданні ради не менше 2/3 від загальної кількості її членів, а також суттєве звуження функцій професорських колегій призвели до значних утруднень в аспекті їх скликання. З огляду на це вже у 1888 році міністр народної освіти виступив з клопотанням перед Державною радою з приводу внесення змін до п. 38 Загального Статуту Імператорських Російських університетів, які полягали в тому, щоб засідання вченої ради визнавалися законними, якщо на них присутня половина від загальної кількості членів ради. Державна рада погодилася з аргументами міністра, на підставі чого було оприлюднено Височайший указ, що набув чинності 25 травня 1888 р. [9, 18].

Показово, що в означений період фактично припинився друк протоколів засідань учених рад. Підтвердженням може слугувати той факт, що якщо протягом дії статуту 1863 р. в «Університетських вістях» – друкованому органу Київського університету переважав офіційний відділ, який, як правило, складав детальні протоколи вченої ради з додатками до них, а сама книга містила від 5 до 10 друкованих аркушів, то від часу введення статуту 1884 року офіційний відділ став займати менше половини друкованого аркуша й розміщувався не в кожній книзі [9, 19].

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

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук свідчить про те, що саме протягом другої половини XIX століття сформувалася досить стрункa нормативно-правова база, що регламентувала діяльність загальноуніверситетських колегіальних органів – учених рад. У досліджуваний період більш чітких ознак набули: порядок підготовки, скликання й проведення засідань учених рад та процедура виконання їх рішень, правила ведення діловодства в раді та оприлюднення протоколів засідань шляхом друку, права й обов'язки ректора як голови ради та повноваження секретаря, порядок проведення процедури балотувань та легітимність ухвалених рішень тощо. Надалі встановлені приписи зазнавали лише певних коригувань у зв'язку зі зміною спектра делегованих радам функцій, що було наслідком коливань урядового курсу в галузі вищої освіти й установлення на цій основі меж колегіального самоврядування.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДАОО, ф. 45, спр. 8 «Об обязанностях чинов университета (правила)», 1871, 68 арк.

2. ДАОО, ф. 45, спр. 12 «О составлении правил ведения протоколов Совета и дебатах между членами Совета», 1875, 18 арк.

3. ДАОО, ф. 45, спр. 61 «О принятии мер при рассмотрении дел Советом и времени их заседаний», 1866, 13 арк.

4. Замечания на проект Общего Устава Императорских российских университетов. Ч. 1. – СПб. : Тип. Акад. наук, 1862. – 479 с.

5. Маркевич А. И. Двадцатипятилетие императорского Новороссийского университета: историческая записка экстра-ординарного професора А. И. Маркевича и академические списки / А. И. Маркевич. – Одесса : Эконом. тип., 1890. – 734 с.

6. О предоставлении господину Ректору особых мнений меньшинства членов Совета или отдельных членов его по делам, рассмотренным в Совете и решенным большинством голосов // Сборник постановлений и распоряжений начальства по университету Св. Владимира и прочим русским университетам с 1878 по 1891 год включительно. – [Б. м.], 1892. – С. 89.

7. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.

8. Общий устав Императорских российских университетов 1884 г. – СПб., 1884 – 51 с.

9. Фортинский Ф. Я. Университет Св. Владимира в царствование Императора Александра III, 1881–1894 / Ф. Я. Фортинский. – К. : Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1900. – 35 с.

10. Циркулярное предложение по предмету печатання протоколов университетских Советов, 30 декабря 1863 г. // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1867. – Т. 3: 1850–1864. – С. 623–624.

РЕЗЮМЕ

Л. Д. Зеленская. Вопросы правового регулирования деятельности ученых советов университетов Украины на протяжении второй половины XIX века.

В статье определены нормативно-правовые документы, которые регламентировали деятельность ученых советов университетов Украины на протяжении второй половины XIX в. Детализирован порядок организации

работы общеуниверситетских коллегиальных органов в исследуемый период, охарактеризованы полномочий ректора и секретаря совета.

***Ключевые слова**: университет, ученый совет, нормативные документы, порядок работы.*

SUMMARY

L. Zelenska. Law regulation of the Ukrainian Universities' Academic Councils during the second half of the XIX century.

The article views the legal documents that regulated the Ukrainian Universities' Academic Councils during the second half of the XIX century, the order of work organization of general university corporate organs in the investigated period are worked out in details, rector and secretary's of the council authority are characterized here.

Key words: university, academic council, legal documents, work order.

УДК 371.3(477.52)

Н. О. Ковальова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШКОЛИ-ГОСПОДАРСТВА ПЕТРА ПРОКОПОВИЧА ТА МИКОЛИ НЕПЛЮЄВА В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті досліджено діяльність шкіл-господарств Петра Прокоповича та Миколи Неплюєва в історії освіти України. Розглянуто основні ідеї та завдання трудового виховання у цих шкіл, порівняно організацію навчально-виховного процесу у школах-господарствах; доведено актуальність та доцільність вивчення досвіду діяльності цих навчальних закладів.

***Ключові слова**: школа-господарство, фундатор, професійна освіта, трудове виховання, моральне виховання, релігійне виховання.*

Постановка проблеми. В умовах ринкової економіки трудова спрямованість навчання, залучення молоді до трудової діяльності стають не тільки чинниками економічного добробуту держави, самореалізації і творчого розвитку людини, а й передумовою її виживання. За сучасних проблем у системі освіти заслуговує на увагу досвід попередніх поколінь, який необхідно вивчати для якісних реформувань у цій сфері. Це насамперед стосується діяльності шкіл-господарств, які мали успіх в Україні і стали відомими за її межами.

Аналіз актуальних досліджень. Трудовому навчанню і вихованню дітей та молоді приділяли значну увагу вітчизняні та зарубіжні вчені і педагоги, а саме: М. Пирогов, М. Корф, А. Макаренко, К. Ушинський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Й. Песталоцці та ін. Вони відзначали його роль не тільки в підготовці кваліфікованих робітників у галузі промисловості та сільського господарства, а й у підвищенні рівня морального та розумового розвитку суспільства.

Мета статті – розглянути діяльність шкіл-господарств під керівництвом Петра Прокоповича і Миколи Неплюєва України у XIX – на початку XX ст.; висвітлити основні ідеї та завдання зазначених шкіл.

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

Виклад основного матеріалу. Школа-господарство – навчальний заклад, що функціонує на самоокупній основі і поєднує загальну та професійну складові освіти. Діяльність школи-господарства у XIX – на початку XX століття спрямовувалася на задоволення потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях різноманітних галузей господарства, реалізацію реабілітаційної функції щодо дітей та молоді із соціально незахищених прошарків населення. Освіта і виховання добропорядних, здорових, здатних до самостійної праці людей – такі основні завдання цих шкіл.

У світовій розвідці ми зосередимо увагу на двох яскравих прикладах шкіл-господарств, першою серед них була школа бджільництва Петра Прокоповича.

У 1828 р. у с. Митченки поблизу Батурина за сприяння Московського товариства сільського господарства відбулося відкриття першої у Європі школи з підготовки бджолярів. Фундатор цієї школи – видатний учений, талановитий педагог Петро Іванович Прокопович. Серед дослідників життєдіяльності П. Прокоповича можна назвати такі імена, як А. Бага, В. Власенко, Л. Зєвахін, В. Зуй, В. Корж, Л. Корж-Усенко, Г. Писаренко, В. Різніченко, В. Скуратівський та ін.

Навчальний заклад П. Прокоповича за короткий час став відомим на всю Російську імперію, кількість бажаючих навчатися у ній зростала щороку. Лекції П. Прокопович викладав рідною для учнів українською мовою. Крім українців, у школі навчалися й іноземці: росіяни, башкири, поляки, болгари. Учні платили за навчання по 150 крб на рік. Харчування та житло Петро Прокопович надавав безкоштовно [4, 37].

Навчання у школі відбувалося за системою Ланкастера. Учні, які швидко опановували матеріал, згодом призначалися вчителями для слабших учнів.

Термін навчання був дворічний. Перший рік в основному присвячувався теорії, яка закріплювалася практичною роботою наступного року. Деякі учні, яким не вдалося засвоїти достатньою мірою необхідний обсяг знань, умінь і навичок, залишалися у школі ще на півроку, щоб бути вправними господарями на «бджолиному заводі» і давати користь державі. Петро Прокопович додаткове навчання проводив безкоштовно. З цього приводу він зазначав: «Без провини з мого боку я повинен продовжувати зайву працю, терпіти незручності і витрати. Проте я готовий краще всього цього зазнати, аніж випустити із своєї школи невправного і недосконалого учня» [4, 81].

За професіоналізм кожного вихованця Петро Іванович ніс особисту відповідальність. Організатор намагався надавати не тільки тверді знання,

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

але й виховувати учнів, «усувати застарілі селянські звички, відсутність самоповаги, невіру, недобрість і лукавство» [4, 27]. Важливим у справі виховання є безпосереднє ставлення до учнів, про яке Петро Іванович говорив: «Моє особисте поводження з усіма учнями незневажливе і жорстоке, а щире, доброзичливе, з сильним умовлянням, завжди без побоїв». Натомість кожен учень мав деякі зобов'язання перед своїм учителем, а саме «коритися засновнику школи як своєму хазяїну і все, що вони (наставник) накажуть, буду виконувати і добре себе вести. Не буду робити ніякої поганої справи, не буду лукавити, прикладу всі старання своїми трудами і тихою поведінкою заслужити ім'я чесної і доброї людини» [4, 30].

У своїй школі Петро Іванович доцільно поєднував професійну освіту з моральним вихованням. Тут вивчали городництво, садівництво, розведення медоносних рослин, практичне шовківництво, вирощування виноградної лози, столярство. Навчалися робити різні типи вуликів: німецькі, французькі, угорські, здобували знання про догляд за бджолами, вирізку меду.

Крім бджолярської науки, у школі навчали грамоти, вимірювання, основ арифметики, читали Слово Боже, стежили за дотриманням здорового способу життя та виконанням усіх доручень вихованцями. Організатор школи вимагав від своїх підопічних охайності та дотримання чистоти як на пасіках, так і всюди, наполягав на тому, що «пасічник повинен завжди бути жвавим, дієвим, знаходити для себе підходяще діло і не марнувати жодної хвилини» [4, 140].

Петро Прокопович – автор понад 80 статей, серед яких «Лекції в школі пасічництва», «Про бджолиних маток», «Про гнилець», «Про занепад пасічництва на Україні», «Опис природного ходу пасічництва» та ін. Він головним чином друкувався в «*Земледельческом Журнале Императорского Московского Общества Сельского Хозяйства*» і «*Земледельческой газете*» [5, 3].

На жаль, праця, в якій Петро Іванович зосередив весь життєвий досвід роботи в галузі бджільництва, не була надрукована. Під час публікації своїх статей П. Прокоповичу доводилося зустрічатися з помилковим викладенням його думок. Щоб цьому запобігти, він бажав відкрити власну типографію і випустити у світ свою дванадцятитомну працю «Записки про бджіл». Але дозволу на це він так і не отримав [6, 11].

Петро Іванович був талановитим педагогом, уважно стежив за роботою учнів, з розумінням ставився до їх здібностей, вірив у кожного з них і мав гарні результати у навчанні і вихованні своїх підопічних.

Учений був відзначений нагородами за активну діяльність на користь нації і держави. Він був обраний Дійсним членом

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

Імператорського Московського товариства сільського господарства й отримав срібну, а згодом золоту медалі. Його обрали дійсним членом Імператорського Вільного Економічного Товариства, яке також нагородило П. І. Прокоповича золотою медаллю. Був також нагороджений орденом Святого Володимира IV ступеня [4, 7].

Після смерті фундатора Петра Прокоповича у 1850 р. школа перейшла у завідування Степана Великдана – вихованця П. Прокоповича. Практично він уже був управляючим в останні роки життя свого батька, коли той не міг справлятися з господарством через погане здоров'я. С. Великдан став гідним продовжувачем родинної справи, шанував та оберігав пам'ять свого геніального вчителя. У 1878 р. під час святкування п'ятдесятирічного ювілею школи П. Прокоповича С. Великдан був нагороджений орденом четвертого ступеня за плідну діяльність.

Степан Петрович Великдан – автор близько 50 статей, заміток і повідомлень. Він друкувався у *«Черниговских губернских ведомостях», «Хліборобському журналі», «Журналі сільського господарства і вівчарства», «Трудах Вільного Економічного товариства»* [7, 11].

Відразу після смерті С. Великдана школу офіційно закрили, а всіх учнів відправили по місцях проживання.

Так завершилася історія славетного, рідкісного закладу – школи бджільництва Петра Прокоповича. Спричинило такий фінал цинічне і байдуже ставлення з боку родини вченого та людей, які могли посприяти збереженню цього виняткового господарства на користь державі.

Ця унікальна школа-господарство проіснувала півстоліття. У ній було підготовлено понад 500 професійних пасічників [8, 10]. Випускники поширювали здобуті знання в Україні та за її межі, таким чином розвивали бджільництво як галузь сільського господарства.

Визначне місце в історії трудового виховання України посідають школи-господарства, створені Миколою Неплюєвим. До дослідників життєдіяльності М. М. Неплюєва належать: В. М. Авдасьов, Л. Г. Мельник, А. Сикорський, Н. С. Солодовник, М. В. Сомін та ін.

У серпні 1885 р. у хуторі Воздвиженськ, що на Ямпільщині була відкрита чоловіча «Воздвиженська сільськогосподарська школа першого розряду». У 1891 р. у с. Возвиженське була відкрита Преображенська жіноча школа.

Головними завданнями школи було духовне відродження молоді, побудова життя відповідно християнської віри зі свідомим її розумінням. За словами Миколи Неплюєва: «Школа повинна пояснити учневі життєдайний дух віри, навчити його думати по-християнськи і надалі

робити все від неї залежне, щоб полегшити йому внутрішню роботу над собою, привчаючи його і жити, і думати по-християнськи» [3, 9].

Основу виховання становили безпосередній авторитет засновника та братські гуртки: молодший і старший. Вони були створені Миколою Неплюєвим з метою виховання взаємних стосунків, що відповідають обов'язковій для християнина любові до ближнього. Якщо дитина починала добровільно працювати над собою, не порушуючи правил і настанов організатора, її приймали до молодшого братського гуртка, де серед товаришів вона отримувала можливість виховувати в собі звички християнських взаємовідносин. Вихованці молодшого братського гуртка, за словами М. Неплюєва, «які настільки зміцніли в добрі, що можуть бути корисними помічниками моїми в справі виховання, приймають у старший братський гурток і доручають їх любовним піклуванням молодших товаришів» [3, 17].

Інтелектуальному та естетичному розвитку вихованців М. Неплюєв приділяв не менше уваги, ніж духовному. У школах діяли гуртки самодіяльності, викладали музику, живопис, хоровий спів, проводили музичні і літературні вечори, куди часто запрошували професійних виконавців. Сам Микола Миколайович написав значну кількість музичних композицій. Учні регулярно виступали з рефератами з філософії, історії, літератури та природничих наук. У своєму розпорядженні вихованці мали багату бібліотеку, яка налічувала близько 6000 примірників.

Усі вихованці М. Неплюєва не повинні були вживати алкогольні напої, курити тютюн, грати в азартні ігри, використовувати нецензурну лексику, натомість вести себе скромно, ставитися до членів союзу з любов'ю і повагою [3, 52].

Загалом у школі навчалися діти селян, але також були діти міщан, купців і навіть дворян, переважно з малоросійської губернії.

Кожна школа налічувала приблизно 80 учнів (вступати до неї могли діти 12–17 років усіх християнських віросповідань), поділених на класи: у чоловічій таких було 5 (два підготовчих і три спеціальних), у жіночій – 4 (один підготовчий і три спеціальні). Завданнями програм спеціальних класів було вивчення профільних предметів, спеціалізація за інтересами, напрацювання навичок у галузі виробництва та управління.

Учням викладали: релігійну освіту (катехізис, літургію, Євангеліє, діяння і послання апостолів), російську мову, співи, гімнастику, географію, математику, геометрію, фізику, хімію, анатомію, фізіологію, ентомологію, ботаніку, історію, законодавство, геодезію, креслення, бджолярство,

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

зоотехнію, ветеринарію, конярство, молочне господарство, землеробство, агрономію, лісове і лугове господарство [1, 27].

Практичні заняття полягали в експлуатації 87,2 гектара орної землі, луків, плодових і лісових розсадників, веденні скотарства. Діти всі по черзі несли службу у школах, на конюшнях, на пасіці, на тоці, у слюсарній і столярній майстернях, де 30 учнів працювали щоденно по три години взимку, а влітку – від 8 до 10 годин [1, 69].

Знання учнів школи Миколи Неплюєва часто перевіряв уповноважений від Міністерства Землеробства. Такі ревізії відбувалися без попередження. Після іспитів на засіданнях педагогічної ради уповноважений неодноразово зауважував, що за рівнем знань учнів Воздвиженська школа посідає одне з перших місць серед навчальних закладів такого типу [2, 14].

Миколі Неплюєву удалося згуртувати колектив своїх вихованців, створити родинну атмосферу. У результаті частина випускників, які не бажали залишати свого наставника і товаришів-однодумців, утворили союз під назвою Хрестовоздвиженське Трудове братство, відкриття якого відбулося у 1895 р. Після смерті засновника, у 1908 р., братство проіснувало ще 16 років, але вижити при новій владі йому не вдалося. З 1924 р. почалися арешти членів Трудового братства. У 1929 р. усі члени братства були примусово виселені.

Основним завданням М. Неплюєва було сформувати у своїх вихованців свідому любов до Бога і до людей. На його думку, любов – це свята життєдайна енергія, абсолютна істина, найвища цінність у світі. Засобами виховання Миколи Миколайовича була організація добра в житті вихованців та засвоєння наук, корисних для трудового життя. Провідними постулатами його діяльності були Віра, Любов і Труд.

Висновки. Обидві школи були унікальними освітніми закладами, різними за напрямом професійної підготовки, організацією навчання та укладом життя, схожі головною ідеєю – виховати гідне покоління з правильними життєвими орієнтирами, відродити загрубілу селянську душу, наповнити її добром і любов'ю. У своїх учнях фундатори шкіл розвивали три сторони людської природи – фізичну, розумову та моральну, мали самобутню систему виховання, зберігали національні цінності. Навчально-виховна система обох шкіл базувалася на авторитеті засновників, релігійній освіті та посильній праці учнів. Трудова підготовка загартовувала дітей до дорослого життя, надавала професійні вміння і навички, була чинником морального виховання. Організатори у своїх навчальних закладах практикували систему самоврядування,

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

яка стимулювала учнів до продуктивної діяльності та дотримання шкільного порядку.

Петро Прокопович і Микола Неплюєв були щирими патріотами своєї держави, які любили свій народ і дбали про нього. Виховання молоді є запорукою процвітання держави. Школи П. Прокоповича і М. Неплюєва подарували країні кваліфікованих робітників, людей працьовитих, порядних, чесних. Досвід роботи навчальних закладів талановитих педагогів-організаторів має доцільне та актуальне значення для сучасної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розгляді діяльності шкіл-господарств інших типів господарського спрямування та порівняння вітчизняного досвіду із зарубіжним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Избранные сочинения Н. Н. Неплюева. Книга 1 / [сост. : В. Авдасев, Л. Москаленко и др.]. – Сумы : ИД «Фолигрант», 2011. – 288 с.

2. Лютецкий А. Школы Н. Н. Неплюева как пример самобытного воспитания / А. Лютецкий // Знамя. – М. : Типография Борисенко, 1900. – 23 с.

3. Неплюев Н. Н. Братские союзы в учебных заведениях высших, средних и низших / Неплюев Н. Н. – Лейпциг : Тип. Бэра и Германа, 1893. – 71 с.

4. Прокопович П. І. Вибрані твори : у 3 т. / П. І. Прокопович ; [редкол. : В. М. Корж (координатор проекту) та ін.]. – Х. : Фактор, 2012. – Т 3 : Про школу бджільництва П. І. Прокоповича. – 2012. – 351 с.

5. Ризниченко В. Петр Иванович Прокопович / В. Ризниченко // Голос пчеловода. – 1923. – С. 1–7.

6. Різниченко В. Петро Прокопович (з нагоди 150-річчя з часу народження) / В. Різниченко. – К. : Друк. півд.-зах. з-ці, 1926. – 16 с.

7. Різниченко В. Степан Великдан / В. Різниченко. – К. : Київ. шк., 1925. – 15 с.

8. Різниченко В. Як погибла пасіка Прокоповича / В. Різниченко. – К. : Київ. друк, 1920. – 12 с.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Ковалёва. Школы-хозяйства Петра Прокоповича и Николая Неплюева в истории образования Украины.

В статье исследована деятельность школ-хозяйств Петра Прокоповича и Николая Неплюева в истории образования Украины. Рассмотрены основные идеи и задания трудового воспитания в данных школах, сделано сравнение организации учебно-воспитательного процесса в школах-хозяйствах, доказана актуальность и целесообразность изучения опыта деятельности данных учебных заведений.

***Ключевые слова**: школа-хозяйство, учредитель, профессиональное образование, трудовое воспитание, нравственное воспитание, религиозное воспитание.*

SUMMARY

N. Kovalyova. Schools-equipment of P. Prokopovych and N. Nepluev in the history of education of Ukraine.

The article is devoted to research of activity of schools-equipment of P. Prokopovich and N. Nepluev in history of education of Ukraine. Basic ideas and tasks of labor education of these schools are considered, the organization of educational process of schools-equipment is compared, the urgency and expediency of studying of experience of schools is proved.

Key words: schools-equipment, constituent, professional education, labor education, moral education, religious education.

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

УДК 539.19(075.8)

І. О. Мороз
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОНЯТТЯ «ТЕМПЕРАТУРА» В СТАТИСТИЧНІЙ ТЕРМОДИНАМІЦІ

У статті розглянуто методику введення поняття «температура», проаналізовано температурні шкали, установлено зв'язок між ними. На підставі аналізу циклу Карно введено термодинамічну температуру, яка не залежить від вибору термометричного тіла, доведено, що газова шкала Кельвіна збігається з шкалою термодинамічної температури.

***Ключові слова**: термодинамічна рівновага, температурні шкали, цикл Карно, термодинамічна температура.*

Постановка проблеми. З поняттям «температура» ми стикаємося досить часто, і на основі інтуїтивних відчуттів, заснованих на повсякденних спостереженнях, маємо деяке уявлення про цю величину. Температуру тіл ми сприймаємо як характеристику міри нагріву тіл. Однак це поняття, що якісно легко сприймається, важко піддається фізичному визначенню.

Аналіз актуальних досліджень доводить, що, незважаючи на те, що люди володіють здатністю у доступній ділянці сприймати температуру тіл на термічний дотик та якісно порівнювати температури різних тіл, ми не маємо у своєму розпорядженні жодних методів прямого вимірювання температури. Для того щоб мати непрямий метод, необхідно пов'язати температуру з іншими величинами, вимірювання яких нам доступно. Слід також додати, що у межах класичної фізики є дві фізичні величини – температура та ентропія, для яких не існує ніяких механічних аналогів (тобто їм не можна дати механічне тлумачення), що дуже ускладнює їх трактування.

Мета статті – розглянути методику введення поняття «температура».

Виклад основного матеріалу. Повноцінний аналіз поняття «температура» в курсі термодинаміки може бути здійснений у два етапи. Перший включає якісне визначення температури як характеристики напряму передачі енергії під час контакту тіл та ознайомлення з найбільш поширеними температурними шкалами. Він спирається на такі дослідні факти:

1. Якщо ізольовану систему надати саму собі, то з часом вона перейде у рівноважний стан, коли зникнуть будь-які макроскопічні процеси перенесення маси, енергії, імпульсу, заряду тощо. Таким чином, дослід дозволяє сформулювати постулат про існування рівноваги системи.

2. Якщо дві рівноважні системи привести в контакт, за якого вони можуть обмінюватися енергією без здійснення роботи, то можуть спостерігатися такі явища: а) рівновага систем не порушиться – у цьому випадку говорять, що системи мають однакову температуру; б) одна із

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

систем нагрівається, а інша охолоджується, доки не настане рівновага об'єднаної системи. Системі, яка охолоджується, прийнято приписувати вищу температуру. Таким чином, температура характеризує напрям передачі енергії під час контакту тіл.

3. Нехай є три рівноважні системи *А, Б* і *В*. Якщо системи *А* і *Б* окремо перебувають у стані рівноваги із системою *В*, то ці системи (*А* і *Б*) перебувають у стані термічної рівноваги і між собою. Цей дослідний факт дозволяє порівнювати температури різних систем, не приводячи їх у безпосередній контакт. Для цього достатньо одне з тіл (термометричне тіло, або, простіше кажучи, термометр), що має достатньо малу теплоємність, приводити в контакт з тілом, температуру якого вимірюють. Після досягнення термічної рівноваги заздалегідь проградуйований термометр покаже вимірювану температуру. Питання про градуювання термометрів буде обговорюватися нижче. Ці дослідні факти свідчать про те, що температура, як фізична величина, характеризує стан термодинамічної рівноваги системи, указує на напрям передачі енергії без виконання роботи і є інтенсивним параметром. Крім того, кожному стану системи відповідає певне значення температури, тому вона є функцією стану.

Температура не може бути виражена через основні величини, такі, як маса, довжина, час. Тому вона сама повинна бути однією з найголовніших фізичних величин, на базі яких відтворюються (вводяться) похідні фізичні величини.

З молекулярної фізики також відомо, що температура є мірою інтенсивності руху молекул, причому середня кінетична енергія молекул ідеального газу пропорційна температурі *Т*: $e = \frac{3}{2}kT,$ де коефіцієнт пропорційності *k* має назву – постійна Больцмана.

Усі ці дослідні факти дозволяють сформулювати постулат про існування теплової рівноваги систем, яка характеризується температурою з вищеперерахованими її властивостями. Цей постулат є вихідним положенням термодинаміки, інколи його називають «нульовим началом (законом) термодинаміки».

Внутрішні параметри (тиск, енергія, густина, поляризація, намагніченість та ін.) визначаються розташуванням зовнішніх тіл. Тому з урахуванням постулату про існування температури можна стверджувати, що у стані рівноваги всі внутрішні параметри є функціями зовнішніх параметрів і температури.

Обговоримо тепер питання про вибір тіла, яке може служити термометром. Під час вибору термометричного тіла важливими є

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

властивості цього тіла, за якими можна вимірювати температуру. Вони повинні відповідати таким достатньо очевидним вимогам:

а) давати однозначні покази температури;

б) їх покази не повинні залежати від інших факторів, крім температури;

в) покази повинні точно відтворюватися;

г) виміри повинні бути достатньо простими і зручними.

Але у природі не існує тіл, властивості яких повністю відповідають перерахованим вимогам. Найбільшою мірою ці вимоги задовольняють такі властивості, як: об'ємне розширення, електрорушійна сила термопари, електричний опір металів (або напівпровідників) і теплове випромінювання тіл. Залежно від діапазону вимірюваних температур використовують усі ці властивості. Наприклад, за високих температур, коли відбувається плавлення багатьох речовин, очевидно, можна використовувати лише теплове випромінювання. За низьких температур, унаслідок малої світимості тіл, ця властивість не придатна і слід використовувати інші властивості. Аналогічні міркування лежать і в основі вибору самого термометричного тіла. Температури, виміряні за допомогою довільно взятих термометричних тіл, називаються емпіричними. Вибравши термометричне тіло та його властивість, яка достатньою мірою задовольняє перераховані вище вимоги, необхідно провести градуювання шкали. Градуювання шкали, як і сам вибір термометричного тіла та його властивості, яка однозначно пов'язана з температурою й використовується для визначення останньої, є довільними. Це пояснює той факт, що у науковому світі виникло багато температурних шкал. Розглянемо температурні шкали, які дістали найбільшого поширення.

У 1742 р. шведський учений Цельсій запропонував температурну шкалу, яка і дотепер широко використовується у всьому світі. За початок шкали Цельсія (0^oC) у наш час приймається температура плавлення льоду за нормального тиску. Температурі кипіння води за такого ж тиску приписується температура 100^oC. Інтервал між цими точками розбивається на 100 рівних частин. Поширення наміченого поділу за межі вибраних стандартних (реперних) точок дозволяє отримати всю температурну шкалу.

У США та Англії широко поширеною стала шкала Фаренгейта (^oF), у якій стандартними (реперними) точками є ті самі точки, що і у шкалі Цельсія, але температурі плавлення льоду приписується значення 32^oF, а кипінню води – 212^oF, тому цей температурний інтервал ділиться не на 100 рівних частин, як у шкалі Цельсія, а на 180.

У деяких країнах використовується шкала Реомюра (^oR), у якій температурі плавлення льоду за нормального тиску, як і у шкалі Цельсія,

приписується температура 0°R, але температурі кипіння води, на відміну від шкали Цельсія, приписується не 100°, а 80°R.

Оскільки температура є мірою кінетичної енергії руху молекул, то вона (за фізичним змістом) повинна бути величиною додатною. Тому великим недоліком цих температурних шкал є те, що температури, які знаходяться нижче (чи набагато нижче) температури танення льоду, є від'ємними.

У процесі вимірювання температури за будь-якою з розглянутих шкал залишається відкритим питання про те, наскільки емпірична температура, виміряна за цією шкалою, є дійсно «правильною» і який критерій того, що при цьому температура 400° вдвічі більша, ніж 200°, або що інтервал від 1200° до 1700° у п'ять разів більший, ніж інтервал від 400° до 500°. Адже відношення температур різних тіл може бути як додатним, так і від'ємним, навіть рівним нескінченності. Таким чином, наведені міркування про можливість вимірювання емпіричної температури не доводять, що повинна існувати «абсолютна» температура, яка не залежить від вибору термометричного тіла і вибору реперних точок під час градуювання шкали.

Як відомо, експериментальні дослідження зріджених газів дозволили встановити, що вони (за певних умов) добре підкоряються газовим законам, що дозволило зріджені реально існуючі атмосферні гази розглядати як модель – ідеальний газ, рівняння стану якого – це рівняння Менделєєва-Клапейрона. Для ідеального газу, як доводить дослід, під час вимірювання температури (t) за будь-якою з розглянутих раніше шкал добуток (pV) лінійно зростає зі збільшенням температури, тобто добуток (pV) за будь-якої температури можна записати у вигляді: $(pV)_t = \alpha + \beta t$.

Записуючи це співвідношення для двох реперних температур (температура кипіння води за нормального тиску (100°C) і температура танення льоду (0°C)), можна знайти константи α і β і виразити значення довільної температури, для якої можна виміряти добуток (pV). Легко перевірити, що ця температура (t) виражається так: $t = \frac{(pV)_t - (pV)_0}{(pV)_{100} - (pV)_0} \cdot 100^o C.$ Як показує дослід, для газу, який підкоряється рівнянню $(pV)_t = \alpha + \beta t$, в інтервалі температур від 0°C до 100°C відношення $(pV)_{100}/(pV)_0$ дорівнює 1,36608 або: $\frac{(pV)_{100} - (pV)_0}{(pV)_0} = 0,36608.$

Тому рівняння $(pV)_t = \alpha + \beta t$ можна подати у вигляді:

$$(pV)_t = (pV)_0 + \frac{(pV)_{100} - (pV)_0}{100} \cdot t^o C \quad (pV)_0 \left(1 + 0,0036608 t^o C\right).$$

Це рівняння дозволяє побудувати дві рівнозначні й рівномірні газові шкали. Якщо як термометричну властивість вибрати об'ємне розширення

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

за постійного тиску, то об'єм за довільної температури (t) буде дорівнювати: $V_t = V_0\left(1+0,0036608t^oC\right)$. Звідси за виміряним об'ємом визначається температура: $t^oC = \frac{V_t - V_0}{0,0036608V_0}$. Аналогічно при *V=const*: $t^oC = \frac{p_t - p_0}{0,0036608\,p_0}$, де число 0,0036608 – це величина коефіцієнта об'ємного розширення і термічного коефіцієнта тиску ідеального газу.

Ґрунтуючись на результатах аналізу такого газового термометра, Кельвін запропонував так звану абсолютну шкалу температур. Рівняння $p = p_0\left(1+0,0036608t^oC\right)$ є рівнянням прямої лінії, що перетинає вісь абсцис (температур) у точці t=(-1/0.0036608)°C = -273,16°C. Оскільки у стані теплової рівноваги тиск обумовлений ударами молекул по стінці посудини під час їх теплового руху, то рівність нулю тиску означає, що за такої температури припиняється тепловий рух. За шкалою Кельвіна ця температура приймається за абсолютний нуль температур. Величина одиниці вимірювання температури за шкалою Кельвіна і Цельсія вибирається однаковою. Отже, температурі плавлення льоду за нормальної температури відповідає температура 273,16К. Температура, виміряна за шкалою Кельвіна, називається абсолютною.

Порівняємо тепер розглянуті шкали. Позначимо температурний інтервал між температурою танення льоду і температурою кипіння води за нормального тиску через θ. Тоді одиниці вимірювання температури (градуси в різних шкалах) мають такі значення: $°K = °C \quad и/10\theta$, °R=и/80, °F=и/180.

Будь-який інтервал температур Δt можна виразити у градусах цих шкал так: $\Delta t(^oC) \quad \frac{\Delta t}{\Theta}100;\ \Delta T(^oK) \quad \frac{\Delta t}{\Theta}100;\ \Delta t(^oR) \quad \frac{\Delta t}{\Theta}80;\ \Delta t(^oF) \quad \frac{\Delta t}{\Theta}180.$

Звідси $\frac{\Delta t^oC}{5} = \frac{\Delta T^oK}{5} \quad \frac{\Delta t^oR}{4} \quad \frac{\Delta t^oF}{9}$. Приймемо за початок вибраного температурного інтервалу Δt для температурних шкал, які розглядаються, температуру плавлення льоду за нормального тиску, тобто t_1C=0°C, t_1К=273,16K; t_1°R=0°; t_1°F=32°. Тоді зв'язок між температурними шкалами набуває вигляду: $\frac{t^oC}{5} = \frac{(T-273,16)^oK}{5} \quad \frac{t^0R}{4} \quad \frac{(t-32)^oF}{9}$.

Розглянутих відомостей про температуру, як фізичну величину, достатньо для розгляду законів термодинаміки, але недостатньо для

доведення існування термодинамічної температури, яка не залежить від роду температурного тіла та його властивостей. Тому остаточно поняття «температура» формується на другому етапі – після розгляду другого закону термодинаміки. Тут потрібно спиратися на аналіз температурних шкал, який виконав Кельвін, і його доведення існування термодинамічної температури, яка не залежить від роду температурного тіла та його властивостей, і що газотермічна шкала, яку ми вище розглянули, якраз і є шкалою такої температури. Коротко суть такого аналізу можна викласти так.

Аналіз циклу Карно засвідчує, що його ККД визначається лише температурами нагрівника (T_1) та холодильника (T_2) і для циклу Карно завжди виконується рівність: $\frac{T_2}{T_1}=\frac{Q_2}{Q_1}$. Цей вираз показує, що відношення двох температур робочого тіла може бути виміряне відношенням кількості теплоти: Q_2 – теплота, що віддається холодильнику, Q_1 - теплота, що отримується від нагрівника. Оскільки величина термічного ККД у циклі Карно не залежить від властивостей робочого тіла, то наведені формули можуть слугувати для побудови шкали температур за допомогою виміру теплоти в циклі Карно. Для доведення цього положення на довільних адіабатах I і II (рис. 1) побудуємо оборотні цикли Карно (1, 2, 3 та ін.). Для циклів 1, 2, 3 можна записати: $\frac{Q_1}{Q_2}=\frac{T_1}{T_2};\ \frac{Q_2}{Q_3}=\frac{T_2}{T_3};\ \frac{Q_3}{Q_4}=\frac{T_3}{T_4}$ тощо. Отже, температури всіх ізотерм повинні відноситися як кількості теплоти, що отримуються або віддаються на ізотермах у циклах Карно, тобто $Q_1:Q_2:Q_3:\ldots=T_1:T_2:T_3:\ldots$ Ця рівність дозволяє величину кількості теплоти Q прийняти за міру термодинамічної температури. Побудову термодинамічної шкали температур можна подати так. Нехай температури циклу *A-B-C-D* (рис. 1) дорівнюють температурі кипіння води $T_к$ і температурі плавлення льоду $T_п$. Уважаючи, що у цьому циклі на роботу перетворена теплота Q, розділимо сіткою ізотерм площу циклу *A-B-C-D* на 100 рівних частин так, щоб у кожному циклі $Q_ц=\frac{Q}{100}$, тоді ізотерми на рис. 1 пройдуть через 1^o. Так само можна побудувати й ізотерми, що лежать нижче $T_п$ і вище $T_к$. Найменша гранична

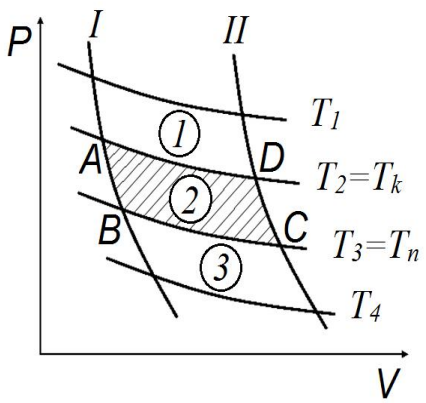

Рис. 1. До обґрунтування термодинамічної температури

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

температура $T_0 = 0^o$, за якої термічний ККД циклу Карно дорівнює одиниці, береться за початкову точку термодинамічної шкали температур. Оскільки ККД циклу Карно не залежить від речовини робочого тіла і під час аналізу циклу Карно ми використовували абсолютну газову шкалу Кельвіна, то робимо висновок про те, що термодинамічна шкала збігається з абсолютною шкалою температур, що вимірюється термометром з ідеальним газом. Тому температуру, виміряну за шкалою Кельвіна, називають абсолютною термодинамічною температурою.

На завершення зазначимо, що експериментальне вимірювання температури плавлення льоду за нормального тиску відтворюється з меншою точністю, ніж температура так званої потрійної точки (температура рівноваги трьох фаз води: рідина – пара – лід). Тому в Міжнародній системі одиниць СІ температура визначається як термодинамічна температура, градус якої встановлюється так, щоб потрійна точка води мала температуру точно 273,16К. Абсолютна термодинамічна шкала температур (шкала Кельвіна) застосовується у наукових дослідженнях під час установлення зв’язку між температурою та іншими фізичними величинами. Але у повсякденному житті, у технічній та навіть у лабораторній практиці досить часто користуються стоградусною шкалою Цельсія.

На практиці безпосередні вимірювання температури за термодинамічною шкалою Кельвіна виявляються дуже складними. Для цієї мети потрібно було б застосувати газовий термометр, переважно водневий або гелієвий, оскільки ці гази порівняно з іншими найбільшою мірою підкоряються законам ідеальних газів. Проте користування газовим термометром становить великі практичні незручності. Тому на практиці для вимірювання температур використовують інші види термометрів, які зберігають достатньо високу точність у відносно вузьких температурних інтервалах. Для градуювання таких термометрів вибирають кілька постійних опорних точок, відтворення яких у лабораторних умовах не спричиняє великих труднощів. Одна з цих точок задається самим визначенням термодинамічної шкали – це потрійна точка води, якій приписана незмінна температура 273,16К. Останні точки встановлені на основі можливо ретельніших вимірювань. Усі ці точки є температурами фазових переходів за нормального тиску. Проградуйовані таким чином термометри мають так звану практичну шкалу температур і використовуються у техніці та практичній діяльності науково-дослідних лабораторій.

Висновки. Викладення питання про висвітлення поняття «температура» потребує аналізу дослідних фактів, порівняння температурних шкал і повинно виконуватися у два етапи. Спочатку формується лише якісне

уявлення про температуру (і температурні шкали), необхідне для формулювання законів термодинаміки. Остаточно це фізичне поняття формується на підставі аналізу другого закону термодинаміки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базаров И. П. Термодинамика / И. П. Базаров. – М. : Высш. шк., 1991. – 447 с.
2. Булавін Л. А, Молекулярна фізика : підруч. / Булавін Л. А., Гаврюшенко Д. А., Сисоєв В. М. – К. : Знання, 2006. – 567 с. – (Класична та сучасна фізика).
3. Мороз І. О. Основи термодинаміки : навч. посіб. / І. О. Мороз. – Суми : МакДен, 2011. – 351 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Мороз. Понятие «температура» в статистической термодинамике.

В статье рассмотрена методика введения понятия «температура», проанализированы температурные шкалы, установлена связь между ними. На основе анализа цикла Карно введено термодинамическую температуру, которая не зависит от выбора термометрического тела, доказано, что газовая шкала Кельвина совпадает со шкалой термодинамической температуры.

***Ключевые слова**: термодинамическое равновесие, температурные шкалы, цикл Карно, термодинамическая температура.*

SUMMARY

I. Moroz. The concept of «temperature» in the statistic thermodynamic.

The article considers the method of introduction the concept of «temperature», analyzes the temperature scales, and establishes a connection between them. Based on the analysis of the Carnot cycle introduced thermodynamic temperature, which does not depend on the choice of thermometric body and proved that gas Kelvin scale coincides with the thermodynamic temperature scale.

Key words: thermodynamics equilibrium, temperature scales, Carnot cycle, thermodynamics temperature.

УДК 346.548+37.012:581.5(477)

В. І. Шутенко
Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті висвітлено значення використання народного педагогічного досвіду для формування культури здоров'я на певних етапах історичного розвитку українського суспільства, проаналізовано генезис категорії «культура здоров'я» в педагогічному дискурсі. Здійснено компаративний аналіз дефініцій категорій «народна педагогіка» та «етнопедагогіка».

***Ключові слова**: здоровий спосіб життя, культура здоров'я, народна педагогіка, етнопедагогіка.*

Постановка проблеми. У зв'язку з процесами національного Ренесансу посилюється інтерес до багатовікового народного досвіду. Адже саме там можна знайти ідеї для розбудови нового суспільства, для формування високосвідомого, пройнятого національною ідеєю громадянина України, для вирішення яких правильним дороговказом, безперечно, виступає народна

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

педагогіка, яка втілює народний педагогічний досвід і народну мудрість, народні погляди на мету і завдання, зміст і методи виховання і навчання, які повинні визначатися національними особливостями культури, застосуванням народних методів оздоровлення в контексті збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління.

Закон України «Про загальну середню освіту» одним із найголовніших визначає завдання виховання свідомого ставлення учнів до свого здоров'я та здоров'я інших, формування засад і гігієнічних навичок здорового способу життя, збереження і зміцнення їх фізичного, психічного здоров'я. Ці ж завдання визначені і Державним стандартом базової і повної середньої освіти [3, 7] та конкретизовані в «Основних орієнтирах виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», де в акмеологічному блоці змісту виховання, пріоритетними принципами якого є принцип національної спрямованості та культуровідповідності, зазначено, що «ціннісне ставлення до свого фізичного "Я" – це вміння особистості оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, високу працездатність, функціональну спроможність, здатність відновлювати силу після фізичного навантаження, вольові риси, статеву належність, гігієнічні навички, корисні звички, стан свого здоров'я та турбуватися про безпеку власної життєдіяльності, вести здоровий спосіб життя, активно відпочивати» [8].

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню проблеми здоров'я присвячено численні праці вчених. Так, теоретико-методологічні засади цієї проблеми розглянуто у працях Е. Бабаяна, Е. Бахтеля, М. Гончаренко, Г. Морозова, В. Оржеховської та ін.; психологічні аспекти цієї проблеми досліджували В. Братусь, М. Бурно, М. Буянов, Н. Максимова; соціологи: Я. Гданський, С. Дідковська, В. Козак, Г. Лукачек, В. Маляренко, А. Міллер, Н. Мірошниченко, С. Таратухін; медики: М. Амосов, Г. Апанасенко, В. Мовчанюк, В. Шаповалова та ін.; педагого-теоретичні аспекти дослідження феномену культури здоров'я досліджували Л. Безугла, В. Горащук, Ю. Драгнєв, О. Єжова, С. Кириленко, Ю. Мельник та ін. Етнопедагогічний аспект формування культури здоров'я в педагогічних дослідженнях теоретично не вивчався.

Поняття «культура здоров'я» широко використовується останні два десятиріччя у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Науковці стверджують, що культура здоров'я становить невід'ємну частину загальної культури людини.

Мета статті – висвітлити значення використання народного педагогічного досвіду для формування культури здоров'я на певних етапах

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

історичного розвитку українського суспільства, проаналізувати генезис категорії «культура здоров'я» в педагогічному дискурсі, здійснити компаративний аналіз категорій «народна педагогіка» та «етнопедагогіка».

Виклад основного матеріалу. Категорія «здоров'я» має багато визначень унаслідок тривалої історії свого вивчення і дослідження фахівцями різних наукових напрямів. Не зупиняючись детально на аналізі численних поглядів на сутність поняття «здоров'я», висвітлимо власну точку зору. У визначенні здоров'я ми дотримуємося найбільш поширеного визначення ВООЗ; здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. У визначенні ВООЗ здоров'я містить три складові. У концепції української педагогіки здоров'я закріпився чотирикомпонентний склад здоров'я: фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я.

Під фізичним здоров'ям розуміють стан такого функціонування організму в навколишньому середовищі, за якого відсутні болісні зміни; за якого можлива успішна адаптація до умов навколишнього світу; такий рівень росту і розвитку органів і систем організму, основу якого становлять морфологічні та функціональні резерви. Соціальне здоров'я передбачає усвідомлення людиною себе як особистості, взаємодію і спілкування із іншими людьми, сформовану громадянську відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві. Соціальне здоров'я тісно пов'язане з економічними показниками, такими, як рівень доходів, розвиток соціальної сфери, валовий дохід країни тощо. Тому на соціальне здоров'я людини значний вплив справляє соціально-економічний розвиток і рівень соціальної справедливості у суспільстві. Психічне здоров'я пов'язане з розумовим та емоційним благополуччям людини, виражає стан душевного благополуччя, «що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності і регуляцію поведінки, діяльності» [7]. Духовне здоров'я – пріоритетність загальнолюдських цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, доброчинність, почуття прекрасного у житті, природі, мистецтві. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і є визначальним в ієрархії складових здоров'я.

Поняття здоров'я нерозривно пов'язане з поняттям здоровий спосіб життя, що визначає таку життєдіяльність, яка спрямована на збереження і зміцнення здоров'я людей. Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я, яка розглядається як невід'ємна складова

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

культури особистості, що забезпечується певним рівнем знань, умінь і навичок з питань здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих [10].

Головна необхідність, що полягає у зміцненні та формуванні у підлітків культури здоров'я, спонукає до відродження традиційних та пошуку нових шляхів і широкого використання засобів етнопедагогіки з урахуванням умов сучасного життя та відродження національної системи освіти. Важливо, що виховні засади української етнопедагогіки ґрунтуються на стійких національних ідеалах життя.

Термін «народна педагогіка» увів у науковий обіг К. Д. Ушинський. Він визначався як своєрідність кожного народу, яка зумовлена його історичним розвитком, географічними, економічними, політичними та іншими умовами його життя. Народність – це національна самобутність народу, вона насамперед корініться у характері народу: «Виховання бере людину всією зі всіма її народними й частковими особливостями, – її тіло, душу, розум, – і, перш за все, звертається до характеру, а характер і є саме той грунт, у якому корініться народність…» [12, 75].

Українська етнопедагогіка стала об'єктом уваги О. В. Духновича, який першим в Україні створив підручник з педагогіки і застосував поняття «народна педагогіка». У вступному слові до «Народної педагогіки» він відзначав: «Людину представляють: натура, наука і звичай; природну схильність одержує людина від самої природи, що утворює її характер, але науки і звичаї дають вправи і настанови або виховання» [4, 3].

У середині 70-х років XX ст. у науковому обізі з'явився ще один термін – етнопедагогіка, який запропонував Г. М. Волков. Згідно з його визначенням, «народна педагогіка» – це вироблені й застосовувані в середовищі людей праці знання, засоби і досвід виховання та навчання дітей і підлітків, а «етнопедагогіка» – це наука про народну педагогіку. «Етнопедагогіка досліджує досвід, з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, досліджує способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання» [1, 22].

М. Г. Стельмахович у своєму визначенні зосереджує увагу на тому, що народна педагогіка – це «система прийнятих у даній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління і засвоюються передусім як певні знання, вміння і навички» [10].

Нам видається слушним трактування терміна «народна педагогіка» в Українському педагогічному словнику, який визначає її як «галузь

емпіричних педагогічних знань і народного досвіду, які виражаються в панівних у народі поглядах на мету й завдання виховання, в сукупності народних засобів, умінь та навичок виховання» [2, 225].

Зазначимо, що кожній епосі минулого притаманні певні особливості щодо збереження здоров'я та фізичного виховання, перевага віддавалася або фізичній складовій здоров'я людини, або духовному її стану. Так, у первісному суспільстві під час виховання хлопчиків перевага віддавалася військовим вправам, навчанню стрільби, їзди верхи. Усе супроводжувалося пропагандою культу здоров'я. Рабовласницькому ладу була притаманна система спартанського виховання як хлопчиків, так і дівчаток. У Київській Русі було опубліковано багато літературних джерел, де вагоме значення надавалося питанням здоров'я. Це – «Повчання Володимира Мономаха своїм дітям», «Бджола», «Златоус», «Златоструй», «Ізмарагд», «Ізборник Святослава» тощо.

У житті українського народу переважаючими були традиції здорового способу життя. Культура здоров'я українців пронизує їх культуру праці і побуту, культуру спілкування і поведінки. Панував ідеальний образ фізично розвиненої людини, який іноді виступав як культ фізичної сили.

Одним із найголовніших компонентів народної педагогіки є фізичне виховання, тісно пов'язане як з розумовим, так і з трудовим, бо успіх трудової діяльності людини значною мірою залежить від стану її здоров'я. У народі кажуть: «Здоров'я – всьому голова», «Найбільше багатство – здоров'я». Слід звернути увагу на те, що ще на ранніх етапах історії східних слов'ян фізичне виховання стало невід'ємною частиною їх традиційної культури.

Велике значення у фізичному вихованні також приділялося загартуванню. Фізично загартована людина рідко або майже не хворіє інфекційними хворобами, витримує тривалі фізичні навантаження, легше переносить спеку і холод, уміє долати різні життєві незгоди тощо. Такі методи загартування, як перебування на свіжому повітрі, водні процедури, сонячні ванни, ходіння влітку босоніж у народі завжди підтримувалися і заохочувалися. Недаремно слов'яни, які обожнювали свої знамена, призначали прапороносцями людей духовно багатих, фізично розвинених, високої культури. Заняття фізичною культурою і спортом завжди розглядалися як найважливіша сторона всебічного розвитку людини. Так, одним із найголовніших завдань козацької педагогіки XVI–XVIII століть була підготовка фізично загартованих воїнів – захисників рідного краю [5, 389–392].

Саме народна педагогіка стала першоосновою становлення і розвитку педагогічної науки, зокрема Я. А. Коменського, який обґрунтував

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

необхідність практичної оздоровчої спрямованості навчання і виховання та інтеграції знань про здоров'я людини.

Своє розуміння народної педагогіки, засобів етнопедагогіки та їх ролі у становленні концепції національної школи і національно-виховної системи С. Ф. Русова вбачала у зверненні до такого етнопедагогічного засобу, як українська народна гра, яка дарує задоволення і є засобом залучення до праці і фізичної культури, формує культуру здоров'я молодого покоління. «Треба обов'язково завести в школі руханки (гімнастичні вправи та ігри), бо вони мають велике значення для виховання громадського почуття, для розвитку енергії, відваги» [9, 5–15].

Вивчаючи педагогічну спадщину К. Д. Ушинського, основою якої був принцип народності, ми звернули увагу на єдність медичного та педагогічного впливу народних традицій на особистість. Він наголошував на тому, що «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» [12]. Він перший увів до навчальної програми підготовки вчителя основи медичних знань та лікувальну гімнастику. Педагог надавав особливого значення фізичному вихованню як оздоровчому фактору та позитивному впливу фізичних вправ у вигляді «гімнастичного лікування», або, як ми зараз розуміємо, лікувально-фізичну культуру.

На думку В. О. Сухомлинського, кожен учитель, незалежно від того, який предмет він викладає, зобов'язаний використовувати різноманітні методи для формування в учнів навичок здорового способу життя, розвитку фізичного здоров'я та його залучення до фізичної культури і спорту. Популяризація народних методів зміцнення фізичного та психічного здоров'я і включення їх до навчально-виховного процесу є педагогічним кредо видатного вчителя [11].

Аналіз проблем, які розв'язував А. С. Макаренко, доводить їх повну відповідність сучасній ситуації в Україні – низький матеріальний та культурний рівень населення, несприятливі соціально-побутові умови, високий рівень захворюваності, відсутність валеологічної грамотності та гігієнічної культури в більшості населення нашої країни, поширене зловживання палінням та алкоголем, що підтримується рекламою та ЗМІ, наркоманія та проституція серед молоді, низький рівень духовності тощо. А. С. Макаренко вважав, що метою педагогічного процесу у школі є виховання гармонійної особистості, в якої здоров'я визначається як нормальний комплекс фізичних, фізіологічних, нервових якостей та

проявів, охайність, життєрадісність [6, 98–100]. Фізичний розвиток у процесі трудової діяльності також відіграє роль у психічному і духовному розвитку особистості. Він приділяв велику увагу вихованню духовного аспекту здоров'я, яке ґрунтувалося на релігійних заповідях і передбачало комплекс високоморальних та етичних учинків. Особливо зверталася увага на виховання майбутніх педагогів.

Висновки. Аналіз наукових джерел довів, що виховний потенціал народної педагогіки завжди привертав увагу українських просвітителів, педагогів, що педагогічний професіоналізм учителя буде недостатнім без валеологічних знань українських звичаїв та обрядів, без розуміння головної тези педагогів минулого – зробити школу центром здоров'я. У процесі дослідження було констатовано, що народна педагогіка є динамічною виховною системою, яка змінюється й удосконалюється під впливом економічного розвитку суспільства, зміст і методи якої базуються на народному світобаченні в народній душі, тобто етнопедагогіка формувалася відповідно до народної душі й ментальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа / Г. Н. Волков. – Чебоксары, 1966. – 115 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.

4. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу училищ учителей сельских / А. В. Духнович // Педагогия общая. – Львов, 1857. – Ч. 1. – С. 3.

5. Кривошеєва Г. Л. Народна педагогіка про культуру здоров'я / Г. Л. Кривошеєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. – Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – С. 380–392.

6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 98–100.

7. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІІТЗО, 2006. – Вип. 48. – С. 32–40.

8. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : прогр. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2008. – 80 с.

9. Русова С. Нова школа / С. Русова // Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – К. : Рад. шк., 1985. – Кн. 2. – 315 с.

10. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1985. – 245 с.

11. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1978. – Т. 4. – 235 с.

12. Ушинський К. Д. Про народність у громадянському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 100 с.

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

РЕЗЮМЕ

В. И. Шутенко. Феномен культуры здоровья в украинской народной педагогике.

В статье выяснено значение использования народного педагогического опыта для формирования культуры здоровья на определенных этапах исторического развития украинского общества, проанализирован генезис категории «культура здоровья» в педагогическом дискурсе. Сделан компаративный анализ дефиниций категорий «народная педагогика» и «этнопедагогика».

***Ключевые слова**: здоровый образ жизни, культура здоровья, народная педагогика, этнопедагогика.*

SUMMARY

V. Shutenko. Phenomenon of culture health ukrainian folk pedagogy.

The article analyzes the value of using national teaching experience to create a culture of health at certain stages of the historical development of Ukrainian society, analyzes the genesis of the category «culture of health» in the pedagogical discourse. Comparative analysis definitions of categories of «folk pedagogy» and «ethnopedagogy» are done.

Key words: healthy lifestyle, culture of health, folk pedagogy, ethnopedagogy.

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

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.011:373+37.032

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

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті розглянуто особливості функціонування національних шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи: Польщі, Чехії та Російської Федерації. Стисло охарактеризовано діяльність проекту шкіл сприяння здоров'ю у цих країнах. Висвітлено основні напрями розвитку шкіл сприяння здоров'ю.

***Ключові слова**: Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю, Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю, «Школи здоров'я у Європі», школи сприяння здоров'ю.*

Постановка проблеми. Шкільна освіта – один із найбільш визначальних і найтриваліших етапів життя кожної людини, є вирішальним як для індивідуального успіху, так і для довгострокового розвитку всієї країни. Школи сприяння здоров'ю підвищують можливості дітей і дорослих у гарантуванні безпечного і сприятливого для здоров'я соціального, фізичного і психологічного середовища, сприяють формуванню в учнів ціннісного ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих.

Стан здоров'я школярів на сучасному етапі є серйозною медико-соціальною проблемою. Це вимагає довгострокової програми заходів і державної політики, що будуть спрямовані на поліпшення якості життя й охорону здоров'я школярів. Одними з таких державних програм, визначених у країнах Східної Європи, є: для України – «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», для Російської Федерації – «Про Національну стратегію дій в інтересах дітей на 2012–2017 роки»; для Чеської Республіки – «Національна програма в галузі охорони здоров'я – Проекти зміцнення здоров'я»; для Польщі – «Національна програма здоров'я на 2007–2015 роки».

Проект «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» визначає основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику. Основною її метою є підвищення рівня і доступності якісної освіти для громадян країни відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки, сучасних потреб суспільства і кожного громадянина, передбачає поширення здорового способу життя як один з найголовніших заходів зміцнення здоров'я населення України та забезпечення всебічного гармонійного розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Це може

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

найефективніше бути здійснено у школах сприяння здоров'ю, а використання позитивного європейського досвіду функціонування національних шкіл сприяння здоров'ю покращить їх роботу.

Аналіз актуальних досліджень. Ядром державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності та відповідальності. Реалізацією цих завдань на сьогодні активно займаються національні мережі шкіл сприяння здоров'ю у Європі. Ведеться розробка національних стратегій, зумовлених необхідністю докорінних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти. Концепцією, плануванням та розвитком мережі шкіл сприяння здоров'ю в Російській Федерації займаються І. Александрова, Н. Бокарєва, І. Звєздіна, В. Кучма, І. Рапопорт, С. Соколова, М. Степанова, Л. Сухарєва, П. Храмцов [3]; у Польщі – M. Sokołowska, B. Woynarowska [4]; у Чеській Республіці – Tomáš Blaha, Linda Fröhlichová [4].

Мета статті – дослідити особливості функціонування національних шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи: Польщі, Чехії та Російської Федерації.

Виклад основного матеріалу. Мережа шкіл здоров'я у Європі (Schools for Health in Europe – SHE), а до 2009 року – Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю (European Network of Health Promoting Schools – ENHPS) існує вже 20 років. У багатьох країнах-учасницях проекту, вона показала значний прогрес щодо посилення співпраці між освітою та охороною здоров'я у забезпеченні здоров'я як однієї з найбільш основних невід'ємних частин діяльності школи.

Основними напрямами діяльності шкіл сприяння здоров'ю є: збереження і зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я учнів; формування навичок здорового способу життя; упровадження системи раціонального харчування; створення умов та підтримання гігієни праці і навчання. Одним з найголовніших аспектів роботи таких шкіл є підтримання рухової активності дитини протягом дня, адже в основі фізичного здоров'я лежить саме рух. Натомість, керуючись чинними програмами, школа забезпечує учня лише на 11% рухової активності від добової потреби дитини. Значну роботу проводять школи у напрямку зміцнення духовного і психічного здоров'я дитини. Цьому сприяє і підвищення рухової активності. У школах сприяння здоров'ю також ведеться активна позакласна робота щодо пропаганди формування ціннісного ставлення до здоров'я [2, 6].

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

Метою збереження і зміцнення здоров'я учнів є підвищення академічної успішності. Здорові школярі вчаться краще. Основне завдання школи – створити умови для отримання максимально високої успішності учнів. Школа – це установа, в якій діяльність з охорони здоров'я учнів і формування в них мотивації до ведення здорового способу життя доповнює освітні завдання і стає не менш пріоритетною, ніж, наприклад, навчання грамоти і рахунку [3, 5–6]. У школах сприяння здоров'ю учні набувають і закріплюють особисті і соціальні навички, спрямовані на здоровий спосіб життя, які сприяють підвищенню їх успішності.

Польща – одна з перших країн, що ввійшла до складу Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ) у 1992 році (Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie), а потім у 2008 році до мережі шкіл здоров'я у Європі (Szkół dla Zdrowia w Europie). Перші 14 шкіл ЄМШСЗ почали працювати за проектом, що здійснювався під керівництвом проф. Barbary Woynarowskiej [4, 118–120] у 1992–1995 роках. В їх діяльності можна виділити три основних напрями: 1) медична освіта як важлива частина обов'язкової шкільної програми; 2) фізичне середовище і соціальна політика в підтримку освіти й організації медичної допомоги та пропаганди здорового способу життя; 3) взаємодія з батьками і місцевим співтовариством. З урахуванням цих характеристик передбачалося, що ці школи створені на трьох взаємопов'язаних напрямах: клас – батьки – місцеве співтовариство.

У Польщі у 90-х роках була прийнята «Національна програма охорони здоров'я», яка нещодавно була переглянута на період 2006–2015 років. Головна мета цієї програми полягала в утвердженні здорової дієти харчування та розвитку фізичної активності. З урахуванням цієї мети, Глобальної стратегії ВООЗ у галузі харчування, фізичної активності та здоров'я і «Зеленої книги» ЄС була розроблена «Національна програма профілактики надмірної ваги, ожиріння та неінфекційних захворювань за допомогою здорової дієти харчування та активної фізичної діяльності на 2007–2016 роки». Ця програма переслідувала такі цілі: скорочення смертності та захворюваності, що спричиняються неінфекційними захворюваннями; скорочення витрат на профілактику хронічних неінфекційних захворювань, особливо ожиріння, та аналогічних ускладнень, а також послаблення економічних наслідків інвалідності та передчасної смертності [1, 52].

Концепція школи із забезпечення здоров'я постійно розвивається і є предметом змін. Модель ШСЗ, що розвивається в Польщі (рис.1), заснована на ієрархічній «Піраміді Маслоу» з відкритою вершиною [4, 118–119].

Рис. 1. Модель школи сприяння здоров'ю в Польщі

Внизу є два рівні, які показують умови ефективної діяльності школи сприяння здоров'ю: 1) участь, партнерство, співпраця; 2) ефективна і тривала діяльність. Середня частина – три головних напрями сприяння здоров'ю: 1) освіта для здоров'я; 2) здорове фізичне довкілля; 3) здорове соціальне довкілля. Відкрита вершина моделі представляє результати діяльності оздоровчого просування шкіл: 1) індивідуальні дії стосовно власного здоров'я і здоров'я інших; 2) благополуччя школи і суспільства. Польська модель конкретизує п'ять національних принципів для оздоровчого просування шкіл. Перші два принципи стосуються умов, інші три – головних напрямів. Цей проект привів рух шкіл знизу вгору відповідно до стратегії, викладеної ШСЗ.

Чеська Республіка також була однією з перших країн, що ввійшла до складу ЄМШСЗ. Уже у 2004–2005 роках Чеська мережа шкіл сприяння здоров'ю (Škola podporující zdraví – ŠPZ) нараховувала 200 шкіл, які входили

до складу ЄМШСЗ. Програма ŠPZ була першою програмою у Чеській Республіці, яка у 1989 році дала цілісне уявлення про поступову зміну концепції існуючих шкіл, освіти і педагогіки з точки зору очікуваних тенденцій, перспективи та соціально-політичних подій, у тому числі стратегії зміцнення здоров'я. Тому вона була задумана як довгострокова програма для кожної школи в загальноосвітній системі. Уряд Чехії децентралізував розвиток шкіл сприяння здоров'ю до регіонів. Розвиток сприяння здоров'ю в кожній школі краще підтримувався через ближчі контакти між школами і стратегічними партнерами на регіональному рівні. На той час, як зазначає T. Blaha, існувало два головні напрями в регіональній стратегії Чеської мережі шкіл сприяння здоров'ю: представлення сприяння здоров'ю і санітарній просвіті в освітніх програмах кожної школи; навчання викладачів сприяння здоров'ю і санітарній просвіті [4, 169].

Для покращання стану здоров'я було розроблено низку програм, які підтримували діяльність ŠPZ. У 2002 році у Чеській Республіці уряд прийняв перспективну «Програму поліпшення стану здоров'я населення Чеської Республіки» та утворив Раду охорони здоров'я і навколишнього середовища. Крім того, була проведена низка кампаній, таких, як кампанія «Збалансованість», що була започаткована у 2006 році та зосереджена на мотивуванні людей до збалансування їх внутрішньої енергії шляхом дотримання здорової дієти харчування і фізичної активності, включаючи «Національну стратегію використання велосипедів», яка була розроблена у 2004 році. Для дітей та їх батьків була також запроваджена програма зміцнення здоров'я у школах «Гуляй зі своїми школярами!», що спрямована на утвердження практики піших прогулянок і залучення людей до їхнього місцевого середовища [1, 52].

Отже, як Польща, так і Чеська Республіка почали свою активну діяльність щодо здоров'язбереження ще в кінці 80-х років та одними з перших увійшли до складу ЄМШСЗ у 1992 році. Їх концепції шкіл сприяння здоров'ю постійно розвиваються і вдосконалюються.

Проте школи сприяння здоров'ю в Російській Федерації ще не стали помітним явищем у справі зміцнення здоров'я підростаючого покоління росіян. У регіонах і на федеральному рівні не налагоджений чіткий облік і взаємодія всіх шкіл, що працюють у межах мережі шкіл здоров'я у Європі. Недостатньо узагальнюється і поширюється передовий досвід шкіл, що працюють у межах проекту. Слабкою є науково-методична база (книги, керівництво, брошури тощо) мережі шкіл сприяння здоров'ю. Проте кількість шкіл сприяння здоров'ю стрімко зростає, у 2009 році їх налічувалося 3708, а за станом на 1 грудня 2010 р. усього по Російській Федерації – 13 375 [3, 15].

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

Таблиця 1

Етапи розвитку освітньої установи як школи сприяння здоров'ю

Етапи реалізації і розвитку школи як ШСЗ	Кількість балів
1 ступінь – «Школа, що пропагує здоров'я»	111–148
2 ступінь – «Школа сприяння здоров'ю»	149–178
3 ступінь – «Школа здорового способу життя»	179–200
4 ступінь – «Школа здоров'я»	201 і більше

На відміну від інших країн Східної Європи, у своєму розвитку РМШСЗ проходить чотири етапи розвитку: від школи, що пропагує здоров'я, до школи здоров'я. Кожна освітня установа, за підсумками попередньої перевірки, може претендувати на певний ступінь розвитку ШСЗ, набравши відповідну кількість балів (табл. 1) [3, 44].

За даними табл. 1, можна зазначити, що найвищою ланкою розвитку ШСЗ у сучасній шкільній інфраструктурі, де серед пріоритетних напрямів розвитку провідну роль відіграє збереження і зміцнення здоров'я школярів, є «Школа здоров'я». Вона впроваджує найефективніші здоров'язберігаючі технології навчання та інноваційні спортивно-оздоровчі програми, інші програми, що спрямовані на гармонійний розвиток особистості кожної дитини та формування і збереження її здоров'я. Школи здоров'я повинні стати провідною ланкою у справі зміцнення здоров'я учнів, формування здорового способу життя учнів в інтересах усього підростаючого покоління.

Висновки. Таким чином, здійснено стислий аналіз функціонування національних мереж шкіл сприяння здоров'ю у країнах Східної Європи: Російській Федерації, Польщі та Чеській Республіці. Одержані результати дозволяють зробити висновок про те, що на сьогодні триває розвиток і вдосконалення національних мереж шкіл здоров'я у Європі.

Перспективи подальших наукових розвідок. Убачаємо у здійсненні порівняльного аналізу діяльності мережі «Школи здоров'я у Європі» у країнах Східної Європи, а саме: Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Трагедія, якої можна уникнути: Подолання в Україні кризи здоров'я людини. Досвід Європи. – К. : ВЕРСО-04, 2009. – 72 с.

2. Черненко Н. Школа сприяння здоров'ю від А до Я: перші кроки / Н. Черненко, Г. Миронюк. – К. : Шк. світ, 2010. – 112 с.

3. Школы здоровья в России: принципы и организация работы. Мониторинг развития и эффективность / [Кучма В. Р., Сухарева Л. М., Рапопорт И. К. и др.]. – М. : Просвещение, 2012. – 253 с.

4. Health-promoting schools: a resource for developing indicators [Electronic resource] / [Barnekow Vivian, Buijs Goof, Clift Stephen et al.]. – IPC, 2006. – 230 p. – Access mode :
http://www.euro.who.int/ENHPS.

РЕЗЮМЕ

А. А. Беседина. Особенности функционирования национальных школ содействия здоровью стран Восточной Европы.

В статье рассмотрены особенности функционирования национальных школ содействия здоровью стран Восточной Европы: Польши, Чехии и Российской Федерации. Сжато охарактеризована деятельность проекта школ содействия здоровью в этих странах. Отражены основные направления развития школ содействия здоровью.

***Ключевые слова**: Национальная сеть школ содействия здоровью, Европейская сеть школ содействия здоровью, «Школы здоровья в Европе», школы содействия здоровью.*

SUMMARY

A. Besedina. Features of functioning of national health promoting schools in the Eastern Europe.

The features of functioning of national health promoting schools in researches Eastern Europe is depicted in the article. Activity of project schools of assistance to the health is briefly described in these countries. The basic moments of formation and development of the health promoting schools.

Key words: Nation Network of Health Promoting Schools, European Network of Health Promoting Schools, «Schools for Health in Europe», health promoting schools.

УДК 378:371.212.5:061.1ЄС

В. І. Білокопитов
Сумський національний
аграрний університет

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТУДЕНТСЬКИЙ СОЮЗ: ПРІОРИТЕТИ ДІЯЛЬНОСТІ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті визначено передумови створення та етапи розвитку Європейського студентського союзу, схарактеризовано його діяльність на європейському освітньому просторі, виокремлено пріоритетні напрями діяльності, проаналізовано матеріали основних документів організації.

***Ключові слова**: Європейський студентський союз, Європейський простір вищої освіти, Болонський процес, освітня політика, мобільність, забезпечення якості вищої освіти, національні студентські союзи.*

Постановка проблеми. Підвищення якості вищої освіти є основною метою утворення Європейського простору вищої освіти. Вагому роль у процесі підвищення та забезпечення якості відіграють як провайдери освітніх послуг, так і споживачі освітніх послуг, якими є студенти. Представником студентства на європейському освітньому просторі за сучасних умов виступає Європейський студентський союз (ЄСС). Процес становлення ЄСС як рівноправного партнера інших організацій-членів Болонського процесу потребує осмислення з метою кращого розуміння як потреб студентства у якісній освіті, так і їх ролі у забезпечення цієї якості.

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

Аналіз актуальних досліджень. Ми проаналізували документи Європейського студентського союзу, аналітичні матеріали експертів ЄСС, аналітичні доповіді низки інших європейських організацій (Європейського Союзу, ради Європи, Міжнародної асоціації агенцій із забезпечення якості вищої освіти тощо), у яких висвітлюється діяльність ЄСС як однієї з найбільш провідних наднаціональних організацій, що входить до робочої групи Є-4 (Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, Європейська асоціація університетів, Європейська асоціація вищих навчальних закладів, Європейський студентський союз) і виступає основним представником європейського студентства на регіональному освітньому просторі, що бере участь у розв'язанні проблеми якості освіти. У процесі дослідження виявлено, що в сучасній вітчизняній науково-педагогічній літературі недостатньо висвітлено особливості діяльності цього інституційного суб'єкта Болонського процесу у розробці регіональної освітньої політики щодо забезпеченні якості вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності Європейського студентського союзу щодо забезпечення якості вищої освіти в межах Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. У європейській освітній політиці студентство потужно заявило про себе у 1982 році зі створенням Західноєвропейського студентського інформаційного бюро[1], метою якого була координація потоку інформації між членськими організаціями й учасниками бюро та європейськими і міжнародними організаціями (Рада Європи, Європейська спільнота та ЮНЕСКО). Політичні зміни у Східній Європі наприкінці 80-х років XX ст. вплинули на географічні рамки Бюро: право членства у ньому отримали національні студентські союзи зі Сходу Європи.

Через те, що за допомогою програм «Сократес» (Socrates) та «Еразмус» (Erasmus) значно інтенсифікувалися та поглибилися інтеграційні процеси у сфері освіти, національні студентські союзи вирішили змінити цілі Бюро: перейти від простої координації інформаційних потоків до представництва інтересів європейського студентства[2] з широкого кола питань – академічних, соціальних, економічних, культурних тощо.

[1] 17 жовтня 1982 р. у Стокгольмі зібралося сім національних студентських союзів (Норвегія, Об'єднане Королівство, Швеція, Ісландія, Франція, Данія, Австрія), щоб утворити Західноєвропейське студентське інформаційне бюро.

[2] Європейське студентське інформаційне бюро об'єднало 47 національних студентських союзів з 36 країн регіону. Ці союзи представляють більше ніж 10 мільйонів студентів.

У травні 2007 року було вирішено, що Європейське студентське інформаційне бюро (ЄСІБ) потребує зміни назви для того, щоб краще відобразити діяльність організації. Виконавчий комітет запропонував нову назву – Європейський студентський союз (далі – ЄСС) [1].

За статутом ЄСС[3] основними цілями діяльності організації визначено:

1) обстоювання студентської точки зору щодо шляхів розвитку освітньої системи у цілому;

2) забезпечення освітніх, соціальних, економічних, політичних і культурних інтересів студентів та дотримання прав, що роблять прямий або опосередкований вплив на статус і добробут студента у суспільстві;

3) надання студентам, що мають різні політичні та релігійні погляди, етнічне чи культурне походження, стать, сексуальну орієнтацію, соціальне становище, рівних можливостей у сфері освіти;

4) забезпечення рівного доступу до вищої освіти для всіх громадян;

5) заохочення європейської і світової співпраці та сприяння обміну інформацією між студентами і студентськими організаціями;

6) забезпечення співпраці з іншими організаціями, діяльність яких стосується освіти та студентського життя;

7) підтримка та надання допомоги європейським національним студентським союзам у їх діяльності щодо захисту студентських інтересів.

Для реалізації зазначеного ЄСС застосовує широкий спектр форм роботи (збір, аналіз, узагальнення та поширення інформації серед членів студентських союзів; організація тренінгів, семінарів, конференцій та практикумів; популяризація принципових підходів ЄСС серед організацій партнерів як на європейському, так і національному рівнях) [2].

Оскільки на час проведення нашого дослідження ми не знайшли аналітичних праць щодо політики організаційного розвитку ЄСС, то для висвітлення особливостей діяльності Союзу вважаємо за потрібне схарактеризувати його структуру.

Як видимо з рис. 1, ЄСС має чітку організаційну структуру. Будь-яке рішення або проект приймаються на засіданні Ради і через Виконавчий комітет передаються у Секретаріат, який за допомогою Робочих груп організовує діяльність певного напряму.

[3] Статут Європейського студентського союзу з детальною характеристикою діяльності можна знайти на сайті : http://www.esib.org/index.php/Structures.html.

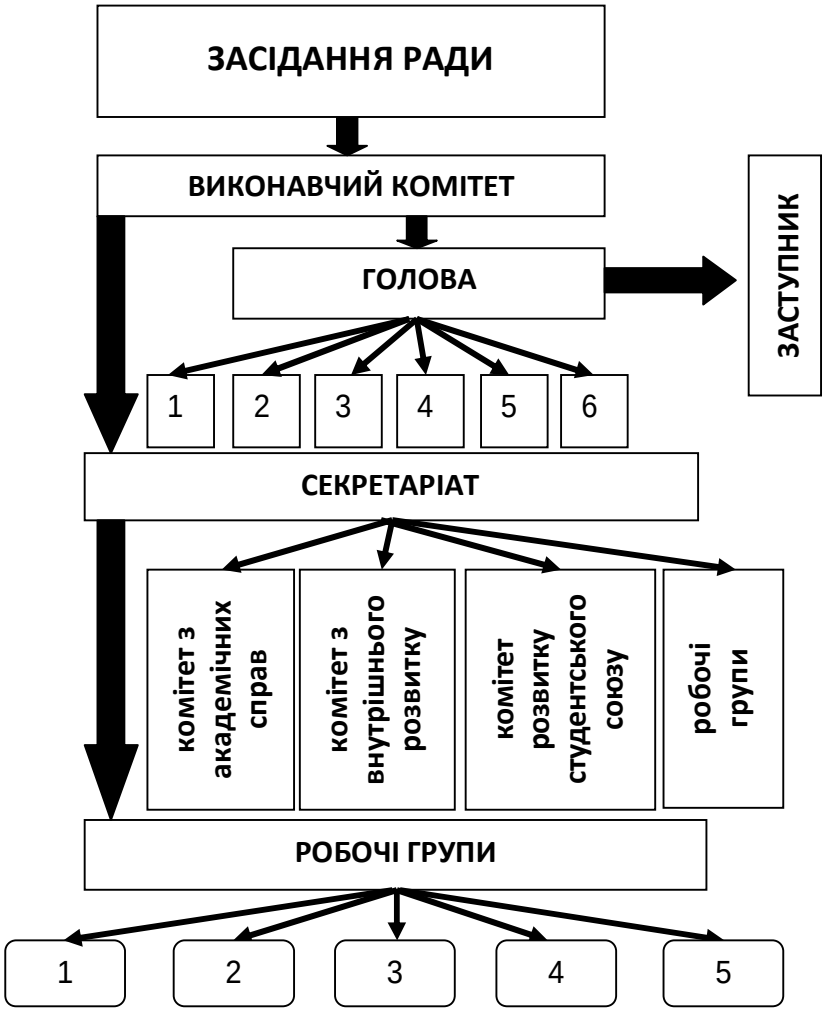

Рис. 1. Організаційна структура ЄСС

Важливою складовою нашого дослідження став контент-аналіз ключових документів ЄСС, у яких ще раз підтверджено те, що діяльність Союзу повністю збігається з основними цілями Болонського процесу. Формат статті, на жаль, не дає нам можливості схарактеризувати всі документи ЄСС, і тому ми виокремили лише ті, що найбільшою мірою відповідають заявленій нами проблемі дослідження (табл. 1).

Крім офіційних документів, позиція Європейського студентського союзу щодо забезпечення якості освіти висвітлюється і в інших джерелах. Так, для розуміння цієї позиції важливим є розгляд серії аналітичних розвідок експертів організації під спільною назвою «*Болонський процес очима студентів» (Bologna With Students Eyes)*, що були опубліковані у 2003, 2007, 2007, 2009 роках.

Таблиця 1

Документи ЄСС, у яких висвітлюються позиції організації щодо забезпечення якості вищої освіти

РІК	НАЗВА ДОКУМЕНТА	ПРОБЛЕМИ, ЩО ВИСВІТЛЮЮТЬСЯ У ДОКУМЕНТІ
2001	«Участь студентів у Європейському просторі вищої освіти»	У документі констатовано, що система вищої освіти складається з вищих навчальних закладів та студентства, які є рівноправними партнерами. Студенти повинні бути почуті саме як партнери, а не як споживачі. Студенти беруть участь у **процесі забезпечення якості** вищої освіти та сприяють загальному поліпшенню освіти. Щоб бути спроможним це робити, студентам необхідна правова підтримка [10].
2003	«Забезпечення якості та акредитація»	ЄСС підтримує думку про те, що саме **якість вищої освіти** є одним із пріоритетів Болонського процесу, а сам процес – важливим інструментом цих дебатів. У ЄСС сподіваються на подальший розвиток міжнародної співпраці з покращання якості, прозорості, порівнянності та сумісності ступенів навчання [9]
2005	«Фінансування вищої освіти»	Вища освіта відіграє життєво важливу роль у суспільстві, її **якість**, доступність і форма залежать від фінансування. Суспільство, для розвитку якого ми докладаємо зусиль, повинен відбиватися у тому, як ми фінансуємо вищу освіту [8]

На час публікації матеріалу у 2003 році для європейського студентства важливо було висвітлити такі першочергові питання і розв'язати такі проблеми, як:

- *переваги Болонського процесу*: студенти убачали основною перевагою процесу можливість зростання мобільності, яка б не обмежувалася тільки обміном студентів, але й передбачала обмін програмами, вільний рух викладачів та управлінського персоналу;

- *можливості студентства щодо здобуття якісної освіти, які надає створення Європейського простору вищої освіти*: мобільність, удосконалення процесу забезпечення якості, співпраця, визнання дипломів, європейська порівнянність на системному рівні, можливість обміну кращим досвідом між ВНЗ різних країн, удосконалення вивчення мов, більше гнучкості у навчальних програмах, досягнення кращого працевлаштування випускників Європейського простору вищої освіти, усвідомлювалися як найважливіший пріоритет Болонського процесу, як шлях до підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти;

- *слабкість і загрози БП*. Усі слабкості та загрози БП поділяються на три категорії: 1) загальні характеристики (різниця у темпах упровадження Болонського процесу у різних країнах, недостатнє урядове регулювання впровадження, соціальному виміру не приділено належної уваги, слабке фінансування реформ); 2) специфічні характеристики (доступ до другого

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

рівня навчання, нова структура ступенів і забагато уніфікації, відтік висококваліфікованих фахівців за кордон, втрата національної автентичності із загальною структурною перебудовою ступенів); 3) наміри щодо впровадження БП;

- *платня за навчання*. Висвітлено три національні підходи до проблеми: 1) відсутня платня за навчання[4], за винятком особливих випадків; 2) існує платня за навчання[5], що диференціюється залежно від батьківського прибутку; 3) існує державне фінансування навчальних місць, платню за навчання вносять тільки студенти на комерційних місцях;

- *перешкоди розвитку мобільності*. Визначено три групи перешкод: 1) фінансові та мовні проблеми; 2) проблеми визнання дипломів і кваліфікацій та культурної інтеграції; 3) правові перешкоди, бюрократія, нестача інформації;

- *рівень правової регуляції студентського представництва*. Майже у всіх країнах студентське представництво було присутнє на інституційному рівні, у більшості країн – на національному рівні, а у меншості країн – на регіональному рівні;

- *залучення студентів до процесу забезпечення якості.* Хоча студентські організації і були задіяні у БП, вони не справляли прямого впливу на ухвалення рішень; конкретні студентські союзи проводили регулярні зустрічі з міністрами освіти, у деяких країнах студенти входили до складу міністерських робочих груп;

- *упровадження структури академічних ступенів Бакалавр/Магістр*. В університетах Іспанії, Кіпру, Албанії, Болгарії, Об'єднаного Королівства, Балтійських країн, Данії, Швеції, Фінляндії та Ісландії впроваджували структуру ступенів, яка відповідала моделі Б/М. В Албанії, Ірландії та Швеції такі структури вже існували до впровадження БП. Більшість національних студентських союзів Франції, Швейцарії, Австрії, Німеччини, Бельгії, Нідерландів, Італії, Іспанії, Португалії, Сербії, Боснії і Герцеговини, Словенії, Румунії, Угорщини, Словакії, Чеської Республіки, Фінляндії та Норвегії усвідомили, що нова модель Б/М пов'язана з упровадженням БП. Студентські організації Швейцарії, Фінляндії, Мальти, Франції відзначили, що нова модель Б/М буде впроваджена тільки у деяких секторах системи вищої освіти;

- *Європейська система взаємозаліку та накопичення освітніх кредитів* На етапі запровадження цієї системи Європейська комісія

[4] Данія, Фінляндія, Німеччина, Норвегія, Швеція, Кіпр, Чеська Республіка, Мальта, Румунія, Словакія.
[5] Італія, Об'єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії.

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

розробила рекомендації, де було визначено, що ця система гарантує визнання навчання за кордоном, дає можливість для доступу до постійно діючих курсів та сприяє подальшому навчанню за кордоном [4, 9–50].

У 2005 році БП пройшов половину шляху свого розвитку. У публікації «Болонський процес очима студентів» цього року було висвітлено рівень упровадження реформ на національному та інституційному рівнях. У процесі дослідження необхідно виокремити чотири фактори, які вплинули на рівень упровадження БП: 1) різні «стартові» позиції країн. На момент упровадження БП у деяких країнах уже існували двоступеневі системи і Європейська система взаємозаліку та накопичення освітніх кредитів; країни неодночасно приєдналися до БП. Особливо відстали у впровадженні країни, які приєдналися у 2003 році; 2) кожна країна мала власні пріоритети, що спричинило недосконале впровадження одних дій і нехтування інших: БП зрозуміли як набір реформ, які будуть мати успіх під час їх упровадження у цілому і відразу. Деякі країни поставилися до реформ БП більш серйозно, ніж інші, зокрема скандинавські та прибалтійські країни мали більший успіх у впровадженні реформ; 3) на ринку праці не завжди було законодавчо регламентовано використання фахівців зі ступенями бакалавр/магістр, отже, виникали проблеми з їх працевлаштуванням; 4) у деяких країнах усе ще не існувало систем із забезпечення якості [5, 3–7].

Аналіз публікації «Болонський процес очима студентів» за 2007 рік дозволив виявити такі проблеми, тенденції розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти: 1) деякі країни на ЄПВО завершили створення потужних механізмів забезпечення якості, інші тільки заснували або почали засновувати систематичні процедури для забезпечення якості вищої освіти. Багато країн уже звітували на цей час про значні зміни у своїх національних системах забезпечення якості за останні два роки (Ісландія, Італія, Латвія, Молдова, Польща, Португалія, Румунія і Словенія); 2) багато країн уже мали національну систему для зовнішнього забезпечення якості у дії. У деяких країнах (Бельгія, Німеччина і Нідерланди), які вже мали добре розвинені системи зовнішнього забезпечення якості, починалося обговорення фундаментальних реформ цих систем. Національні студентські союзи зазначених країн були одноголосно критичні щодо переходу від інституційних підходів до зовнішнього забезпечення якості [6, 15–27].

Аналіз динаміки розвитку Болонського процесу з 2007 по 2009 рік дозволив дійти висновку про те, що європейське студентство залишилося незадоволеним такими недоліками регіональних реформ у сфері вищої освіти: рівнем залучення студентів до ухвалення рішень у межах БП на всіх рівнях: інституційному, національному та наднаціональному; станом

мобільності студентів, який став ще одним аспектом, у якому спостерігалася різниця між планами і реальністю; запровадженням трициклової системи, що не було завершеним у більшості країн; можливістю отримання додатка до диплома, що не стала реальною можливістю для кожного студента.

Водночас потрібно визначити, що сильною залишилася студентська підтримка щодо впровадження структур кваліфікацій, хоча багато національних структур кваліфікацій були далеко від завершальної стадії реформ. Функціонування Європейської системи взаємозаліку та накопичення освітніх кредитів на всьому ЄПВО стало справжнім досягненням, хоча залишилося шість країн, які застосовують інші системи. Щодо намагання підвищити рівень привабливості ЄПВО, то спостерігалася тенденція до вдосконалення національних систем маркетингової діяльності університетів [7, 6–11].

Важливим для розуміння особливостей діяльності ЄСС щодо забезпечення якості вищої освіти став політичний документ організації «Болонья на фінішній лінії: звіт за десять років реформ європейської вищої освіти» *(Bologna at the finish line: An Account of the Ten Years of European Higher Education Reform)*, у якому пояснюється позиція Союзу на різних етапах реформ. Незаперечним є той факт, що за роки розвитку Болонського процесу відбувся значний прогрес у забезпеченні якості у країнах-членах Болонського клубу. Увага до процесу забезпечення якості посилювалася як з боку міністрів, відповідальних за вищу освіту, так і з боку інших провідних учасників БП. Ключовими орієнтирами розвитку процесу забезпечення якості як аспекту європейської освітньої політики в контексті Болонського процесу стали такі:

- у Празі (2001 рік) було визначено важливе значення процесу забезпечення якості вищої освіти; було передбачено співпрацю між мережами визнання та забезпечення якості; повідомлено про заснування Європейською асоціацією із забезпечення якості структури для поширення позитивного досвіду;

- у Берліні (2003 рік) було обґрунтувало важливість розробки спільної методології та єдиних критеріїв щодо забезпечення якості на інституційному, національному та європейському рівнях; було призначено групу Є-4 для розробки стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти на європейському освітньому просторі;

- у Бергені (2005 рік) було прийнято стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти на європейському освітньому просторі; було рекомендовано створення європейського реєстру із забезпечення

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

якості; було закликано розширити участь студентів у міжнародній співпраці із забезпечення якості;

- у Лондоні (2007 рік) було наголошено на продовженні участі групи Є-4 в організації щорічних європейських форумів із забезпечення якості; ухвалено створення європейського реєстру із забезпечення якості; наголошено на запровадженні стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти;

- у Льовен та Лювен-ля-Ньов (2009 рік) питання щодо забезпечення якості вищої освіти не були виокремлені, хоча у кількох розділах комюніке було зазначено, що якість навчання має бути покращана за рахунок реалізації стандартів і рекомендацій, було зосереджено увагу на механізмах забезпечення прозорості, які повинні бути розроблені і здійснюватися відповідно до принципів забезпечення якості; було ще раз підтверджено необхідність продовження співпраці групи Є-4 із забезпечення якості [3, 44–51].

Висновки. Сучасні реформи та інновації у вищій освіті стосуються переважно структур, організації, якості та фінансування. Однак проблеми методів навчання та оцінки знань поступово займають впливову позицію у сучасних реформах, хоча у більшості випадків їх розглядають як інструменти, які можуть посилити структурні та організаційні зміни [11].

Дослідивши діяльність Європейського студентського союзу та проаналізувавши аналітичні матеріали експертів, стало зрозумілим, що процес забезпечення якості вищої освіти є важливим напрямом роботи цієї організації і студенти виступають активними рівноправними партнерами у цьому процесі.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні діяльності ЄСС на сучасному етапі, матеріалів студентських конвенцій, проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. European Students' Union / About ESU [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esib.org/index.php/About%20ESU/History.
2. European Students' Union / Documents [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/documents.
3. European Students' Union. Bologna at the finish line: An Account of the Ten Years of European Higher Education Reform. Policy Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esib.org/documents.
4. ESIB's Bologna Analysis 2003 / [J. Almqvist, B. Baumann, P. Fontes, B. Lao (eds)] // Bologna With Student Eyes. – 2003. – 83 p.
5. ESIB's Bologna Analysis 2005 / [B. Baumann, A. Bielecki, N. Heerens, P. Lažetic] // Bologna With Student Eyes. – 2005. – 65 p.
6. ESIB's Bologna Analysis 2007 / [A. Mikkola, B. Carapinha, C. Tück, D. Mac Síthigh (eds)] // Bologna With Student Eyes. – 2007. – 70 p.

7. ESIB's Bologna Analysis 2009 / [A. Cacciagrano, B. Carapinha, I. Gielis, L. Burns (eds)] // Bologna With Student Eyes. – 2009. – 174 p.
8. European Students' Union. Financing of Higher Education. Policy Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esib.org.
9. European Students' Union. Quality Assurance and Accreditation. Policy Paper. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esib.org.
10. European Students' Union. Student participation in the European Higher Education area. Policy Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.esib.org/index.php/documents/policy-papers.
11. Zgaga P. Higher Education in the 21st Century – Diversity of Missions [Електронний ресурс] / P. Zgaga. – Режим доступу : http://www.oecd.org/document.

РЕЗЮМЕ

В. И. Белокопытов. Европейский студенческий союз: приоритеты деятельности на Европейском пространстве высшего образования.

В статье определены предпосылки создания и этапы развития Европейского студенческого союза, охарактеризована его деятельность на Европейском образовательном пространстве, выделены приоритетные направления деятельности, проанализированы материалы основних документов организации.

***Ключевые слова**: Европейский студенческий союз, Европейское пространство высшего образования, Болонский процесс, образовательная политика, мобильность, обеспечение качества высшего образования, национальные студенческие союзы.*

SUMMARY

V. Bilokopytov. European Students' Union: priority-driven activity on European higher educational area.

Preconditions of European Students' Union forming and stages of its development are determined; its activity on European educational area is described; priority lines of its activity are defined; material of main documents is analyzed.

Key words: European Students' Union, European Area of Higher Education, Bologna process, educational policy, mobility, quality assurance of higher education, national students' unions.

УДК 37.013.83:043.3

Я. М. Глива
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У НІМЕЧЧИНІ

У статті визначено та досліджено особливості становлення неформальної освіти дорослих у Німеччині. Проаналізовано нормативно-правові документи, зокрема звіти Міжнародних конференцій щодо освіти дорослих у Німеччині. Дано коротку характеристику основних етапів становлення неформальної освіти дорослих у Німеччині.

***Ключові слова**: неформальна освіта, освіта дорослих, освіта протягом життя.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, характерні для кінця XX – початку XXI століття, підтверджують посилення ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства. Це активізує пошук нових форм

і підходів до навчання дорослої особистості, що виявляється у виникненні додаткових навчальних можливостей, розширенні функцій наявних освітніх закладів та розробленні ефективних методів і технологій навчання дорослих. Тому освіта дорослих – формальна та неформальна – стала характерною тенденцією розвитку суспільства, одним із найважливіших чинників економічного і соціально-культурного прогресу.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі українські вчені-педагоги здійснюють наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих (С. Болтівець, В. Давидова, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, І. Фольварочний та ін.). Однак найбільш ґрунтовні дослідження провели вчені зарубіжних країн, такі, як: Г. Бідер (США), Р. Брокет, С. Брукфільд, С. Вершловський, Б. Гершунський (Росія)Г. Греттен, П. Джарвіс, С. Змєйов, П. Крос (Канада), Ф. Кумбс, Е. Ліндеман, Д. Мезіровий, Ш. Меріам, М. Ноулз, А. Роджерс (Англія), Г. Стаблфільд, Л. Турос (Польща). Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам освіти дорослих узагалі та неформальній освіті дорослих зокрема присвячені праці таких науковців, як Д. Антонової, І. Беюл, Л. Ведерникової, С. Вершловського, В. Гаргай, В. Давидової, С. Змєйова, Т. Зотової, С. Коваленко, О. Митіної, Н. Ничкало, К. Онушкіної, І. Фокіної, О. Хахубія та ін. Хоча предметом їх досліджень був широкий спектр теоретичних та практичних проблем освіти дорослих, проте питанням форм і методів неформальної освіти дорослих, яка розвивається швидкими темпами у розвинених країнах світу, зокрема в Німеччині, не приділялася належна увага. Тому вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду, а саме німецького, який має давні традиції та характерні особливості, сприятиме більш глибокому осмисленню цієї проблеми, ухваленню оптимальних рішень у пошуку шляхів формування ефективної вітчизняної системи неформальної освіти дорослих.

Мета статті – визначити та дослідити особливості становлення неформальної освіти дорослих у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми становлення та розвитку неформальної освіти дорослих у Німеччині дає підстави стверджувати, що ідеї додаткового навчання дорослого населення країни виникають відповідно до вимог часу та потреб суспільства. Вивчення історичних передумов та аспектів розвитку неформальної освіти в Німеччині сприятиме розробленню теоретико-методологічних основ національної системи освіти дорослих, дослідженню світових тенденцій модернізації освіти дорослих як феномену неперервної освіти.

Аналіз джерел засвідчує, що становлення неформальної освіти в Німеччині починається на теренах руху за освіту дорослих ще у першій

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

половині XIX століття. Німецький дослідник Пьогелер підкреслював важливість Католицького соціального руху, який заснував Адольф Колпінг. Основною метою руху було подальше просвітництво дорослого населення у сфері освіти, релігії та політики.

Кінець XIX – початок XX століття в Німеччині позначений розквітом ідей освіти дорослих. Працівники підприємств організовувалися у громади, гуртки, клуби з метою поширення знань і вмінь зі спеціальності. «Освіта у громаді» належить до будь-якого формального чи неформального навчання, що провадиться у громаді, базуючись на громадських і неприбуткових організаціях, й орієнтована на активну діяльність, позитивні зміни і розв'язання проблем громади. Головна мета такого навчання – не освіта окремих особистостей, а сприяння взаєморозумінню між членами громади (групи, когорти) та навчання з метою розв'язання існуючих проблем чи складних ситуацій у громаді. Особливістю цієї форми навчання є добровільна (волонтерська) згода на участь, частота зміни ролей у групі, а також якісні зміни, що виникають як результат колективної діяльності як у самій громаді, так і у житті учасників навчання [5].

М. Ноулз називає громаду «форматом для навчання», «лабораторіями навчання», «засобами навчання», що допомагають слухачам та групам краще й успішніше розв'язувати свої проблеми, тобто природним середовищем для втілення програм для дорослих [6, 149]. Навчальні ініціативи, що виникли на засадах громад і були організовані освітянами, які займалися освітою для дорослих з метою вдосконалення та відновлення громад, є одним з типів так званих «навчальних громад» або навчання для дорослих у громадах і за допомогою громад. Але цей демократичний та особистісно зорієнтований шлях отримання освіти був завершений Нацистським урядом у 1939 році.

У післявоєнний період (1945 рік) у Німеччині неформальна освіта дорослих була спрямована на політичне перевиховання дорослої особистості. Однак, починаючи з 1960 року, концепція освіти дорослих стала широко поширеною. Більшість дорослого населення країни потребувала впровадження нових підходів до набуття необхідних знань і вмінь. Хоча, крім цільової групи дорослого населення, на той час ще не було об'єднувального принципу, мети, якими могли б керуватися особи, які займалися освітою дорослих на національному рівні. Не розробленими були також і загальнонаукові та дидактичні підходи, за якими вирішувалися б питання статусу неформальної освіти дорослих щодо основної освіти. Тому неформальна освіта дорослих зазвичай розглядалася як своєрідне доповнення до основної освіти.

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

На третій Міжнародній конференції з освіти дорослих (КОНФІНТЕА III, Токіо, Японія, 1972) зазначалося, що «право людини і народів на освіту, їх право безперервно отримувати знання мають розглядатися нарівні з іншими основними правами» [2]. Уперше було представлено напрям неперервної освіти. Наголошувалося на тому, що культурний розвиток є узгодженням фізичних і духовних ресурсів людини з урахуванням потреб особистості й суспільства і визначається як неперервний пожиттєвий процес. Його орієнтація залежить від критеріїв, визначених країною, групами людей чи окремими особами. Кожне місце, де «люди збираються, працюють, їдять чи розважаються», визначалося потенційним середовищем для отримання знань. Отже, неформальна освіта мала стати невід'ємною складовою повсякденного життя. Фахівці з освіти мали бути готовими працювати з населенням у його природному середовищі, де б дорослі почували себе впевненіше та їх мотивація була більш невимушеною [2].

У 1976 р. у Рекомендаціях щодо розвитку освіти дорослих, прийнятих Генеральною конференцією ЮНЕСКО, було обґрунтовано концептуальні підходи у цій сфері. Зазначалося, що вираз «неформальна освіта дорослих» означає весь комплекс організованих процесів освіти, «незалежно від змісту, рівня і методу, формальних чи інших, таких, що продовжують освіту, завдяки чому особи, які кваліфікуються суспільством як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують знання, покращують технічну і професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію, змінюють свої погляди (поведінку) в подвійній перспективі всебічного особистісного розвитку та участі у збалансованому й незалежному соціальному, економічному і культурному процесі» [2].

У 1989 р. цивільні групи населення країни виступили із серією протестів проти Комуністичної Східної Німеччини, кінцевим результатом чого стало падіння Берлінської стіни. І, як наслідок, у 1990 році Німецька Демократична Республіка (Східна Німеччина) (DDR) припинила існування та ввійшла до складу Федеральної Республіки Німеччина (BRD). Після об'єднання німецьких земель розпочалися політичні, економічні та соціальні реформи, які позначилися на розвитку подальшої системи освіти дорослого населення. Об'єднання Німеччини стало не лише важливим стимулом, але й головною основою для розробки нової стратегічної програми щодо подальшого розвитку неформальної освіти дорослих [3].

Гамбурзька конференція (КОНФІНТЕА V, Німеччина, 1997) відбулася під загальним гаслом «Освіта дорослих як право, засіб, радість і спільна відповідальність», де освіта для всіх була проголошена «ключем у XXI столітті», а одним із напрямів виокремлено «освіту дорослих і

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

населення». Наголошується на людському факторі як головній виробничій силі кожної країни, роль якого буде зростати, а отже, у конкурентній боротьбі перемагатимуть ті країни, де постійно забезпечується отримання знань дорослим населенням [4].

Остання КОНФІНТЕА VI (Белен, Бразилія, 2009) була спрямована на обґрунтування навчання дорослих і неформальної освіти як складових освіти впродовж життя. Генеральним завданням визначалося поєднання навчання дорослих і неформальної освіти з іншими важливими програмами в галузі освіти і розвитку та сприяння їх інтеграції в національній стратегії країни.

Отже, констатується, що освіта і навчання мають здійснюватися впродовж життя, ураховуючи вдосконалення, оновлення або отримання нових знань і вмінь з використанням будь-яких можливих засобів для забезпечення права кожної людини на особистісний розвиток. Вона ж усвідомлює себе більш самостійною особистістю, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному аспектах. Важлива відмінність дорослої людини – наявність у неї значущого життєвого досвіду, що виступає у трьох різновидах: побутовому, професійному і соціальному.

Зміст освіти дорослих повинен відповідати потребам конкретних людей та охоплювати майже всі аспекти життя, усі галузі знань. З достатнім ступенем умовності він може бути поділений на два основних змістовнх блоки: 1) соціально-рольовий; 2) загальнокультурний. Освіту дорослих, яка пов’язана із задоволенням освітніх потреб у межах першого змістового блоку, можна поділити на три групи:

- професійна – пов’язана із задоволенням потреб становлення й удосконалення особистості як працівника;

- сімейно-побутова – задовольняє потреби у становленні й розвитку знань, умінь, навичок й особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання ролей членів родини;

- соціальна – орієнтована на розвиток і вдосконалення функцій людини як члена суспільства, громади, соціальної групи.

Серед організацій, які займаються поширенням освіти для дорослого населення країни, слід відзначити підприємства, що організовують навчання для власних співробітників, та асоціації робітничої освіти, німецькі народні університети (*Volkshochschulen*). У Німеччині існують відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах та коледжах подальшої освіти, громадські коледжі та центри освіти дорослих; короткострокові коледжі інтернатного типу. У Німеччині послуги у сфері

неформальної освіти дорослих також надають церкви та профспілки, поширеним є дистанційне навчання.

Висновки. Отже, освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної і неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, сприятливо вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і викликав появу нових форм і видів навчання людей у різному віці.

Неформальна освіта дорослих ґрунтується на особистих, професійних та соціальних потребах, які охоплюють загальну і професійну сфери. Система освіти дорослих у Німеччині дає можливості для подальшого навчання широкому колу людей з урахуванням їх першої освіти.

Отже, системи неформальної освіти дорослих у Німеччині сьогодні розвиваються в контексті таких тенденцій:

– відродження традицій громадянської освіти, у чому вбачається один із найбільш провідних шляхів подолання проблеми соціального та освітнього відчуження певних категорій населення (інвалідів, біженців, неграмотних, матеріально незабезпечених тощо);

– перенесення ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти (робоче місце, колектив) і створення роботодавцями оптимальних умов для саморозвитку своїх працівників;

– активний розвиток і підтримка навчальної діяльності людей пенсійного віку в річищі демографічних змін та соціально зорієнтованої політики уряду.

Таким чином, проблемі освіти дорослих приділяється належна увага в освітній політиці Німеччини. Вона розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя, як прояв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні провідних чинників розвитку неформальної освіти дорослих у Німеччині в контексті соціальних змін наприкінці XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (2-га половина XX ст.) : [монографія] / Т. М. Десятов / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К., 2005.

2. Заключительный доклад. Третья Международная конференция по образованию взрослых, созванная ЮНЕСКО, Токио, 25 июля – 7 августа 1972 г. – Париж, 1972.

3. Заключительный доклад. Четвертая Международная конференция по образованию взрослых, Париж, Франция, 19–29 марта 1985 г. – Париж : ЮНЕСКО, 1985.

4. Заключительный доклад. Пятая Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 14–18 июля 1997 г. – Париж : ЮНЕСКО, 1997.

5. Belle La T. G. Formal, Non-formal and Informal Education, International Review of Education / T. G. Belle La. – 1982. – Vol. 28, № 2. – P. 159–175.

6. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – N.Y. : Association Press, 1980. – 400 p.

РЕЗЮМЕ

Я. Н. Глива. Источники становления неформального образования взрослых в Германии.

В статье определено и изучено особенности становления неформального образования взрослых в Германии. Проанализированы нормативно-правовые документы, в частности отчеты Международных конференций об образовании взрослых в Германии. Дана краткая характеристика основных этапов становления неформального образования взрослых в Германии.

***Ключевые слова**: неформальное образование, образование взрослых, образование в течение жизни.*

SUMMARY

Y. Glyva. The formation of the adults' nonformal education in Germany.

The main features of formation of the adults' nonformal education in Germany is defined and studied in the article. The standard and legal documents, in particular reports of the International conferences on adults' education in Germany are analysed. The short outline of the main stages of formation of the adults' nonformal education in Germany is made in the article.

Key words: nonformal education, adults' education, life-long education.

УДК 371.314.6(73)«20»(045)

А. К. Куліченко
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТА ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ: 30-ті РОКИ XX СТ. – КІНЕЦЬ 50-х РОКІВ XX СТ.

У статті зосереджено увагу на методі проектів у Сполучених Штатах Америки з 30-х років XX ст. і до кінця 50-х років XX ст. Описано експериментальні школи того часу, у навчально-виховному процесі яких присутні компоненти проектної методики. Наведено переклад листа В. Кілпатрика до А. Флекснера, де американський учений пояснює різницю між поняттям «метод проектів» та власною педагогічною концепцією.

***Ключові слова**: американська педагогіка, навчання, проект, метод проектів, експериментальні школи, Долтон-план, Віннетка-план, епістолярна спадщина, критика.*

Постановка проблеми. Відомо, що 30-ті роки XX ст. – кінець 50-х років XX ст. були нелегкими як для світової, так і для американської педагогіки. Це пов'язано з багатьма соціально-історичними чинниками, зокрема з двома масштабними світовими війнами, численними етнічними сутичками, економічною кризою – Великою депресією, зміною людських світоглядів, умонастроїв, суспільного ладу.

На той час для американської просвітницької еліти наріжним каменем став Вільям Герд Кілпатрик (1871–1965). Після оприлюднення розвідки про

метод проектів у свідомості більшості науковців-освітян була швидше негативна рецепція про діяльність учня Дж. Дьюї. Проте, незважаючи на таке сприйняття педагогічної концепції, спостерігалася значна поява шкіл нового типу, де й застосовували педагогічні напрацювання В. Кілпатрика. Американські жителі більше не хотіли бути бранцями старої системи освіти, яка виховувала покірних слуг країни, їм було потрібне достойне життя в новому демократичному суспільсті, механізм досягнення якої й запропонував В. Кілпатрик у своїй педагогічній концепції.

Аналіз актуальних досліджень. Питання розвитку методу проектів у США після оприлюднення праць В. Г. Кілпатрика неодноразово було об'єктом науково-педагогічних розвідок і дискусій (Л. Вокс, Л. Гончаров, О. Джуринський, Дж. Дьюї, М. Кнолл, Е. Коллінгз, Е. Паркхерст, О. Пеньковських та ін.). Утім специфіка поширення і трансформації методу проектів у Північній Америці з 30-х і до кінця 50-х років XX ст., яку запропонували дослідники, усе ще потребує комплексного аналізу.

Мета статті – висвітлити особливості використання методу проектів, його модифікації в період з 30-х і до кінця 50-х років XX ст.

Виклад основного матеріалу. Протягом 30-х років XX ст. метод проектів у викладанні продовжує діставати значного розвитку як прояв нової педагогіки. Праця американського педагога В. Г. Кілпатрика «Основи методу» (1925) підсумувала попередній його досвід під назвою «Метод проектів» (1918). Водночас вона викликала гострі дискусії з боку тогочасної інтелектуальної еліти США, зокрема Дж. Дьюї, та протягом першої половини XX ст. сприяла появі нових експериментальних шкіл.

Як уважав В. Кілпатрик, проекти, або життєві задачі, повинні виникати завдяки внутрішньому інтересу учнів, які самі оцінюють результат їх виконання. Якщо у школі старого типу учень тільки виконував роботу, то за новою педагогікою він міг обирати вид проекту, намітити план і навіть зробити висновки. Роль учителя у системі викладання за методом проектів мала на меті організувати умови для праці, тому в учнів були великі можливості для прояву власної активності [8, 330]. Це ніщо інше як педоцентризм. Хоча Дж. Дьюї й говорив, що у нього ніколи не було кращого учня та послідовника за В. Кілпатрика, однак напруга між двома педагогами спостерігалася завжди. Річ у тім, що Дж. Дьюї намагався пропагувати педоцентризм й працювати у цьому напрямі, але результати наукових досліджень В. Кілпатрика були цінними і завершеними. Дж. Дьюї бачив це й, відчуваючи, що його позиції як наукового авторитета слабнуть, намагався піддавати праці свого учня жорсткій і часом невиправданій критиці.

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

Одним із захисників методу проектів був Е. Коллінгз (1887–1970), аспірант, послідовник В. Кілпатрика, згодом професор Оклахомського університету. Він відображав ідеї методу проектів у таких працях, як: «Досвід роботи американської школи за методом проектів» (1923), «Метод проектів у елементарній школі» (1928), «Прогресивне навчання у середній школі» (1931). Е. Коллінгз не тільки формулював педагогічні ідеї, він їх мужньо обстоював попри те, що на початку просвітницької кар'єри не мав успіху в аспекті наукових доробків.

Чотирирічний досвід роботи в одній із сільських шкіл, де Е. Коллінгз писав свою дисертацію, став у пригоді під час теоретичних розробок педагогічних питань [1, 226]. Учні повинні були самі спроектувате те, чим мали займатися. Особлива увага приділялася вибору діяльності, за допомогою якого учні набували знань. Вихованці самі обирали те, що потім повинно стати змістом навчальної роботи, учитель лише допомогав їм під час виконання задумів [2, 327]. Навчання ніколи не було одноосібним і відокремленим. Програма – це комплекс організованих дослідів, що пов'язані між собою, адже все вивчене в одному роді дослідів має стати основою для наступної серії дослідів [4, 70]. Наведемо кілька прикладів проектів, які Е. Коллінгз пропонував учням сільської школи: «Як збирати дикі каштани», «Як місіс МакДональд вирощує мальву», «Як роблять пшеничну муку» тощо [4, 75–76]. У праці «Досвід роботи американської школи за методом проектів» Е. Коллінгз ретельно описав використання згаданого методу і підбив підсумки порівняльного аналізу результатів експериментальних і контрольних шкіл. Наведені результати свідчать про те, що майже за всіма параметрами (успіхи учнів, їх ставлення до школи й освіти, поведінка за межами школи, ставлення батьків до школи, життя суспільства, що вирувало навколи школи) експериментальні школи мають кращі показники, ніж контрольні [6, 311].

Наслідуючи В. Кілпатрика, Е. Коллінгз поділив учнівську діяльність на 4 види, тим самим виокремивши риси цілеспрямованої поведінки [7, 197]:

- *дослідницько-ексурсійна діяльність (Excursion Activity)*, що має на меті ознайомитися з явищами за межами школи. Наприклад, як люди подорожують до Єгипту, як виникає лід тощо;

- *словесна діяльність (Story Activity)*, що має на меті усно передавати певні повідомлення. Наприклад, заспівати різдвяних пісень, переказати казку, зіграти роль у спектаклі та ін;

- *будівнича діяльність (Construction Activity)*, що має на меті зробити певну річ. Наприклад, змайструвати стілець, спекти пиріг, зшити сукню тощо;

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

- *ігрова діяльність (Play Activity)*, що має на меті активну діяльність, під час якої учень відпочиває. Наприклад, футбол, волейбол, гра у колобка, дискусії та ін.

Проте, на думку М. Кнола, досліди педагога були правдивими тільки на папері [9]. Крім того, він підміняв навчальні плани, програми, цілі, які були у дітей у реальному житті, замість вивчення широкого спектра пізнавальних дисциплін. Навчання і виховання мало тренувати покірних слуг буржуазії, які тільки вміли поратися по сільському господарству [1, 227–228].

На підтримку нової педагогіки у 1928 р. з'являється праця Г. Ругга (1886–1960) та Е. Шумахер (1899–1935) «Школа, яку сконцентровано навколо дитини». Про це свідчить промовиста обкладинка з двома фото – нової педагогіки, яка пов'язана з груповою роботою й проектним навчанням, та старої педагогіки з предметним і фронатальним навчанням. Дослідники простиставляють класичний навчальний план проектам з різних сфер людського досвіду. Денну програму поділено відповідно до навчальних одиниць, а не до предметів й уроків. Наприклад, «Вивчення їжі – фрукти й овочі», «Вивчення грецького життя та побуту» та ін. Учні беруть участь у плануванні навчання, адже навчальний процес у цьому випадку зорієнтовано на артикульовані інтереси, де принципами відбору є власне учнівські інтереси, близкість до повсякденного життя та доцільність проектів [5, 26–28]. До речі, незважаючи на критику досліджень Г. Ругга та Е. Шумахер, усі сучасні іноземні підручники і книги, що покликані допомогти краще вивчити різні мови, теж змістовно поділено на навчані одиниці, так звані «юніти», «модулі», «проекти».

Однак Ю. Олькерс уважає, що тогочасний метод проектів руйнував міцну шкільну систему, при цьому не заміщуючи її рівноцінно, а тільки у певній площині – навколо розвитку окремої дитини. До того ж описані практичні спроби, що не мають незалежного оцінювання, у праці Е. Шумахер та Г. Ругга не дають емпіричних доказів превалювання нового над старим. Проте такі описи вражають й досі [5, 27–28].

Протягом 1920–1940-х років американський педагог Е. Паркхерст (1887–1973) керувала приватною школою «Долтон-скул», у якій успішно використовувала «Долтон-план» (відомий у вітчизняній педагогічній науці як «Дальтон-план». Уважаємо, що таке уточнення назви є важливим.). Попри те, що Е. Паркхерст називала себе послідовницею М. Монтесорі, ідеї методу проектів помітно відчутні в її діяльності.

Як справедливо зауважувала Е. Паркхерст у праці «Долтон-план» (1922): «На сьогодні відбувається колосальна трансформація самого поняття освіти. Якщо раніше учень йшов до школи отримати все те, що вона

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

пропонує, то зараз він йде навчатися, щоб задовольнити свої потреби для самовдосконалення і розвитку. Він більше не хоче вивчати те, що викладає вчитель. Досвід дає найкращі уроки і є школою життя. Тож ми маємо дати можливість пересічній дитині не тільки розвивати свої інтелектуальні здібності, а й відчувати себе гідним членом суспільства (тут і надалі переклад наш. – А. К.)» [10, 3–5].

«Долтон-план» передбачав, що учень отримував завдання від учителя, самостійного його виконував і здавав учителеві. Учням надавалася свобода у виборі занять, черговості вивчення різних навчальних дисциплін, використанні свого вільного часу. Річний обсяг навчального матеріалу розбивався на місячні розділи, які, у свою чергу, ділилися на щоденні завдання. Учні працювали в окремих кабінетах-лабораторіях, де отримували консультації вчителя-спеціаліста з певного предмета. Використання проектів давало можливість пристосувати темп навчання до можливостей учнів, привчити їх до самостійності, розвивати ініціативу, почуття відповідальності, спонукати до творчих пошуків тощо [3, 43].

Порівнюючи «Долтон-план» із сучасною західноєвропейською освітою, зокрема з освітнім елементом – Болонською системою, слід зауважити, що ці два педагогічні явища схожі між собою, бо спрямовані на самостійне навчання, консультації викладачів, свободу вибора. Однак у контексті Болонського процесу все це перенесено у вищу школу. Тому, мабуть, все-таки західноєвропейські освітяни запозичили ідеї щодо Болонського процесу у Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Е. Паркхерст та ін.

Іншим послідовником методу проектів став К. Вошберн (1889–1968), розроблюючи «Віннетка-план», за яким кожен учень проходив курс навчання за індивідуальним навчальним планом власним темпом. Для цього застосовувалися детально опрацьовані друковані «робочі матеріали». Навчання було поєднане з практичною діяльністю. Навчальні дисципліни – інтегровані та пов’язані з лабораторними роботами. Роль учителя зводилася до нагляду за діяльністю учня [3, 42]. При цьому проекти застосовували для розвитку творчих потенціалів, талантів, здібностей учня. Як наслідок, «Віннетка-план» дістав всесвітнє визнання протягом 20–30 років минулого століття, а робочі матеріали, що пропонував К. Вошберн своїм учням, мають сучасну назву «робочі зошити» (work books) і є досить популярною формою закріплення і контролю знань.

У 40–50-х роках ХХ ст. у наукових колах було продовжено хвилю гострої критики щодо методу проектів у навчанні, запропонованого В. Кілпатриком. Так, Г. Вільсон заперечував, що метод проектів зайняв передові позиції й дістав повне обґрунтування у ручній праці й сільськогосподарських

дисциплінах, а Кілпатрикове бачення ситуації спричинило суцільний хаос і плутанину у викладанні. В. Бойд докоряв В. Кілпатрикові за його концепцію і хибність науково-термінологічного апарату. Дж. Дьюї продовжував переслідувати свого учня різкими нападками щодо того, що такий метод, залишаючи дитині право вибору в навчально-виховному процесі, був неможливим та від нього віяло варварством.

У поствоєнний період така постійна критика не могла не позначитися на моральному і фізичному здоров'ї В. Кілпатрика. Американський учений поступово відходив від науково-педагогічної діяльності, спостерігаючи за подальшою долею методу проектів у руках своїх колег. Про це свідчить лист до А. Флекснера від 25.01.1950 р. Оскільки зазначений фрагмент епістолярної спадщини американського педагога оприлюднив у зарубіжній педагогіці М. Кнолл у 2010 р., уважаємо за потрібне вперше навести у роботі наш переклад українською мовою, що допоможе краще зрозуміти Кілпатриківську педагогічну концепцію на тлі вітчизняної педагогіки.

«*25 січня 1950 р.*

Шановний пане Флекснере!

Відповідаю на Ваше питання щодо походження та історії розвитку "методу проектів". Я хотів би, щоб Ви побачили різницю між двома явищами, які завжди плутали. Це (1) педагогічний конструкт під назвою "метод проектів" та (2) освітня програма-концепція з такою ж назвою, якою я цікавився протягом свого життя і плекав як своє дитя. Ці двоє, (1) й (2), почали жити окремим життям та займатися різними справами. Згодом вони одружилися, але їх шлюб не був щасливим, і, як наслідок, дійшло до розлучення, але після того, як їх діти (мої онуки) народилися й зараз живуть в Індії, Єгипті, Канаді, країнах Скандинавії.

1. Термін "метод проектів" – явище, що ввійшло одночасно з різних сфер. Я не вигадував його. Я тільки бажав одружити його з моїм дитям (освітньою концепцією). Згодом я дізнався, що його вперше використав Девід Снедден (професор педагогіки Педагогічного коледжу протягом 1905–1909 рр., 1916–1935 рр., інспектор з освіти штату Массачусетс протягом 1941–1916 рр.). Не впевнений, але, наскільки я зрозумів план Снеддена, його застосовували для навчання сільськогосподарських дисциплін; він закликав сільську молодь створювати й виконувати фермерські проекти й разом з тим учитися у процесі їх виконання. Уважаю, що він не пов'язував проекти з певною теорією й не мав на меті перенести їх у звичайний навчально-виховний процес. А отже, він відкинув мої майбутні педагогічні ідеї.

Моє перше ознайомлення з терміном (я не чув про його використання Снедденом аж доки не відбулося "весілля" й сім'я не опинилася у скрутному

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

положенні) було після прочитання наукової розвідки про "метод проектів" професора К. Вудхула приблизно у 1914 р. Його ідея полягала в тому, що студенту-інженеру потрібно спроектувати та встановити, наприклад, дзвоник у двері. Знову ж таки мова не йшла про педагогічну теорію й не було передумов використовувати цю ідею за межами інженерії.

Приблизно у той самий час професор Педагогічного коледжу Френк Макмарей захищав метод проблем у викладанні, скажімо, географії. Його суть полягала у процесі створення проблеми (задачі), наприклад, «Як новий Панамський канал буде впливати на торгівлю Південної Америки?» та пошуку відповіді на неї у всіх доступних джерелах.

2. Моя власна педагогічна концепція. Протягом багатьох років я шукав способи, щоб поєднати інтерес, що виникає самостійно, та учнівські зусилля. Я дуже обмежено експериментував у цьому напрямі під час роботи у м. Блеклі (штат Джорджія) у 1892–1895 рр., у м. Саванна (штат Джорджія) у 1895–1896 рр., в м. Колумбус (штат Джорджія) у 1906–1907 рр. (у всіх зазначених містах були безкоштовні середні школи) і в моїх класах Мерсерівського університету у 1897–1906 рр. Я прочитав Герберта Спенсера про моральне виховання («природні покарання», дійсно спостерігаються виховні наслідки у поведінці), «Розмови з вчителями» Вільяма Джеймса (він наголошує на характері освіти та моральних наслідках-впливах певних дій на мислення), але найбільше працю Дж. Дьюї «Інтерес, що пов'язаний з бажанням» (пізніше це «Інтерес та зусилля»). З усього цього я побачив, що дія у всій своїй повноті включає інтерес, що є внутрішнім і початковим аспектом, та зусилля, що є зовнішнім і наслідковим аспектом. Зіставивши все це разом із законами навчання Торндайка, я прийшов до висновку про те, що найкращою одиницею шкільної праці є учнівська цілеспрямована діяльність, настільки щиросердечна, наскільки може бути; те, що робиться у процесі щиросердечної цілеспрямованої діяльності, можна, згідно з законом готовності, вправ та ефекту Торндайка, побачити у вигляді допомоги під час діяльності відповідно до мети (цілей учня); якщо дитина працює з інтересом та певною метою, то будуть виникати супутні думки і позитивні відчуття від того, що її цікавить, і негативні від того, що суперечить або перешкоджає. Ці супутні вивчення накопичуються у відносинах, концепціях, ідеалах, стандартах праці, принципах дії тощо, а отже, є, мабуть, найціннішими з усіх результативних знань.

Тримаючи усе це у полі зору, я почав шукати ім'я для дитяти. Я не міг прийняти "проблемний метод" Ф. Макмарея, тому він був пов'язаний тільки з інтелектуальною діяльність й не відображав того, на мою думку, що містила моя концепція. Саме тоді термін К. Вудхула "метод проектів" і привернув

мою увагу. За словником, проект – це те, що передбачається розробити чи сплановано. Я вважав, що це дуже добре підходить до того, що я хотів. Тоді я і одружив мою концепцію з цим терміном. Редакція Часопису Педагогічного коледжу попросила мене написати статтю, яка б передавала мої педагогічні погляди. Я написав "Метод проектів, застосування цілеспрямованого акту в навчально-виховному процесі". У статті я писав: "Виходячи з цієї цілеспрямованої дії, я користуюся терміном "проект". Я ніколи не вигадував цей термін і не починав його першим використовувати у своїй освітній кар'єрі. Насправді я навіть і не знаю, як довго ним користуються. ...Усі, хто використовували термін до мене, – представляли його у технічному, частковому розумінні або були на шляху до того, що я удосконалив.

Після того, як моя концепція швидко поширилася (близько 50 000 або 60 000 копій статті у 1918 р. були передруковані та перекладені російською і німецькою мовами), одні почали протестувати, що я використовував термін "метод проектів" у своєму тлумаченні, а не у їх, що не я вигадав термін, а тому не мав права на нього. Інші ж продовжували далі працювати з цим терміном по-своєму. Деякі з них були хороші, хоча і різні, наприклад, "Проектний метод навчання" Дж. А. Стівенсона (Нью-Йорк, видавництво Macmillan, 1921), але деякі зовсім безглузді. Врешті я вирішив, що припустився помилки, одруживши свою концепцію з терміном, й перестав застосовувати термін, який був провокаційним та неоднозначним.

Сподіваюся, що я відповів на Ваші запитання. Я дав вичерпну відповідь більше, ніж це було необхідно. Адже згадав дратівливі 20-ті роки з неприємними обговореннями й відчув, що потрібно подати розлогу картину ситуації.

За кордоном у багатьох країнах термін "метод проектів" використовують, посилаючись на мою освітню концепцію в методологічному аспекті. Це почалося близько 1923 р. з одним із моїх місіонерських студентів в Індії, де він був популярним, і, я вважаю, врешті розчинився у праці І. Ганді "Базова освіта", розкриваючи ідеї, що відповідали сучасним уявленням. У минулому році до школи Лінкольна прибуло двоє єгипетських студентів, щоб отримати все, що могли від "методу проектів" перед закриттям закладу. Вони були пов'язані зі школою "метод проектів" у Каїрі, за підтримки міністра освіти. Також я знаю, що термін "метод проектів" використовують у Канаді, посилаючись на мої освітні ідеї.

Будь ласка, вибачте, що я так довго відповідав на Ваші запитання. З повагою, В. Г. Кілпатрик (підпис)» [9].

Як бачимо з першоджерела, В. Кілпатрик не вважав себе основоположником методу проектів. Проте, вміло компілюючи давню і

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

сучасну йому науково-педагогічну спадщину, американський просвітник створив власну освітню концепцію, про яку заговорив увесь світ, викликаючи часом бурхливі диспути, різку та гостру критику, часом теплу підтримку з боку європейських колег. У такий спосіб було досягнуто головний життєвий проект В. Кілпатрика – бути всесвітньо відомим ученим, який, можливо, і не створив принципово нове в педагогічній науці, однак завдяки наполегливій, копіткій праці довів, що, маючи цілеспрямований щиросердечний намір, людина досягає своєї мети, загартовуючи при цьому силу волі, характер, розвиваючи свої вміння, здібності, таланти, працює на краще людства та є невід'ємною ланкою демократичного суспільства.

Наприкінці 50-х років XX ст. почалася друга хвиля експериментальних шкіл, у навчально-виховному процесі яких були елементи методу проектів. Однак В. Кілпатрик не брав участі у створенні подібних закладів, адже був уже достатньо морально виснажений через осуд з боку американської інтелектуальної еліти, яка, у свою чергу, трансформувала Кілпатриківську педагогічну концепцію, прикриваючись такими новими школами, як альтернативна школа, школа майбутнього тощо.

Висновки. Отже, В. Кілпатрик підсумував свій досвід попередніх років у праці «Основи методу» у 1925 р., де розширив поняття «метод проектів», виділив специфічні особливості своєї концепції та поставив дитину у центр навчально-виховного процесу, тим самим зумовили подальший розвиток педоцентризму.

Послідовник В. Кілпатрика сільський учитель Е. Коллінгз застосовув основні положення методу проектів під час написання диссертації, отримавши при цьому грандіозні результати. Однак, як потім виявилося, досвід Е. Коллінгза був правдивим тільки на папері. Г. Ругг та Е. Шумахер теж пропагували метод проектів, не маючи емпіричних доказів.

Із середини 20-х років XX ст. і до кінця 40-х років XX ст. спостерігався потужний сплеск появи шкіл нового типу, або експериментальних. Яскравими представниками, які водночас комбінували метод проектів зі своїми ідеями, були Е. Паркхерст та К. Воршберн, пропонуючи навчально-виховний процес у системі «Долтон-плану» та «Віннетки-плану».

40–50-ті роки XX ст. позначені жорсткими нападками на педагогічну концепцію В. Кілпатрика з боку його колег і вчителів-наставників, мотивуючи це тим, що жоден проект не може дати належних знань, потрібних для тогочасного суспільства. У зв'язку з цим В. Кілпатрик, прагнучи поставити всі крапки над «і», написав щиросердечного листа до А. Флекснера щодо своєї концепції і терміна «метод проектів». Кінець

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

50-х років XX ст. сприяє другій появі експериментальних шкіл, де застосовують компоненти освітньої концепції В. Кілпатрика.

Перспективи подальших наукових розвідок у вивченні досвіду застосування методу проектів, зокрема концепції В. Кілпатрика, з 60-х років XX ст. і до початку XXI ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны. Исторический очерк / Л. Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 319 с.
2. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Елькін М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. до самост. вивч. дисципліни для студ. вищ. навч. закл. / М. В. Елькін. – Мелітополь : Вид. б. ММД, 2009. – 204 с.
4. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М. : Новая Москва, 1926. – 288 с.
5. Олькерс Ю. История и польза метода проектов / Ю. Олькерс // Сборник научно-методических статей. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 16–38.
6. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е. А. Пеньковских // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 307–319.
7. Collings E. Psychology for teachers : purposive behavior / E. Collings, M. Wilson. – NY : C. Scribner's sons, 1930. – 473 p.
8. Kilpatrick W. H. The Project Method / W. H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319–334.
9. Knoll M. A Marriage on the Rocks: An Unknown Letter by William H. Kilpatrick About His Project Method [Електронний ресурс] / M. Knoll. – Режим доступу : http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.pdf.
10. Parkhurst H. Education on the Dalton Plan / H. Parkhurst. – NY : E. P. Dutton & Company, 1922. – 278 p.

РЕЗЮМЕ

А. К. Куличенко. Особенности использования и эволюция метода проектов в американской педагогике: 30-е годы XX в. – конец 50-х годов XX в.

В статье сосредоточено внимание на методе проектов в Соединенных Штатах Америки с 30-х годы XX в. по конец 50-х годов XX в. Описаны экспериментальные школы того времени, в учебно-воспитательном процессе которых есть компоненты проектной методики. Представлен перевод письма У. Килпатрика к А. Флекснеру, где американский ученый объясняет разницу между понятием «метод проектов» и собственной педагогической концепцией.

***Ключевые слова**: американская педагогика, обучение, проект, метод проектов, экспериментальные школы, Долтон-план, Виннетка-план, эпистолярное наследие, критика.*

SUMMARY

A. Kulichenko Peculiarities of using and development of the project method in American Pedagogy: the 30s of the XXth cent. – the end of the 50s of the XXth cent.

The article deals with the project method in the United States of America from the 30s of the XXth cent. to the end of the 50s of the XXth cent. Besides, it describes experimental schools of those days, where there are components of project methodology in the educational process, and gives a translated letter from W. Kilpatrick to A. Flexner, where American scholar explains the difference between the concept of «project method» and his own teaching conception.

Key words: American education, teaching, project, project method, experimental schools, Dalton plan, Vinnetka plan, epistolary heritage, criticism.

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

УДК 37:341.221.4:316.32(430)

О. І. Огієнко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

У статті розкрито сутність процесів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, досліджено передумови, стратегії та форми інтернаціоналізації вищої освіти у німецькомовних країнах, виокремлено провідні тенденції.

***Ключові слова**: вища освіта, інтернаціоналізація, глобалізація, академічна мобільність, інтернаціоналізовані навчальні плани та програми.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття впливовими чинниками, які зумовлюють реформаційні процеси в освіті, є глобалізація та міжнародна інтеграція. Саме вони заклали основу нової концепції вищої школи, у якій зосереджується увага на міжнародній конкуренції, покращанні якості освіти та інтернаціоналізації. Водночас передумовами інтернаціоналізації є перехід до інформаційного суспільства, суспільства знань, прагнення до створення єдиного освітнього простору вищої освіти.

На нашу думку, одним із найбільш дійових шляхів інтеграції України до європейського освітнього простору є обґрунтування національної стратегії інтернаціоналізації, яка, на жаль, на сьогодні тільки обмірковується і розробляється, а ідеї інтернаціоналізації освіти залишаються на рівні декларативних намірів. Тому для України важливим є вивчення досвіду європейських країн щодо інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема німецькомовних країн (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург), оскільки вони мають певні традиції та здобутки у дослідженні та реалізації процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема інтернаціоналізації вищої освіти розглядалася як вітчизняними та російськими (Н. Авшенюк, В. Андрущенко, А. Джуринський, С. Клепко, В. Кремень, О. Овчарук, А. Сбруєва, В. Солощенко, І. Тагунова, Л. Ходов, Т. Юрченко та ін.), так й зарубіжними (У. Бек, Б. Вехтер, Д. Девіс, Дж. Едвард, Б. Кем, Дж. Найт, А. Пеллерт, С. Шпоун та ін.) ученими. Проте проблема інтернаціоналізації вищої освіти в Австрії, Німеччині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Люксембурзі потребує подальшого вивчення.

Мета статті – визначити тенденції та особливості інтернаціоналізації вищої освіти німецькомовних країн.

Виклад основного матеріалу. На думку П. Скотта, «глобалізація – це, можливо, найбільш фундаментальний виклик, який відчула вища школа за всю понад тисячолітню історію свого існування» [3, 3]. Проблема

глобалізації постає у перспективах розвитку вищої школи у глобальному світі XXI століття у необхідності підготовки спеціалістів до професійної діяльності у глобальному світі, до управління глобальними процесами.

Інтернаціоналізація змінює вимір освіти, а глобалізація змінює світ, у якому розвивається інтернаціоналізація [9, 3].

На відміну від глобалізації, інтернаціоналізація не є новим явищем. Ще у XVII студенти мандрували по Європі, й університетська освіта перетинала державні кордони. За останні 25 років академічна мобільність зросла більше ніж на 25%, виникли нові форми інтернаціональної співпраці.

Як свідчать наші розвідки, не має єдиного підходу до визначення терміна «інтернаціоналізація», який, на думку нідерландського дослідника Х. де Віт, з'явився лише на початку 80-х років XX століття [2; 4; 5; 13]. Інтернаціоналізацію розглядають як:

- багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у ВНЗ іншої країни, знання іноземних мов, розвинуту мережу спілкування засобами Інтернету, інтернаціоналізовані навчальні програми (Х. де Віт);

- політику, яка проводиться урядом, академічною спільнотою та університетами для того, щоб протистояти глобалізації (П. Олбач);

- процес інтеграції, упровадження інтернаціональної перспективи до існуючої системи освіти (Б. Еллінгбо);

- цілеспрямовану діяльність департаменту освіти держави та адміністрації ВНЗ, що спрямована на покращання якості системи університетської освіти у країні (М. Ван дер Венде);

- економічну складову успішної роботи сучасного університету, що включає отримання прибутку від освітніх послуг ВНЗ, що породила глобальну освітню конкуренцію (Д. Вілей, С. Гроеннінгс);

- інтернаціональний, інтеркультурний, міжнародний вимір у викладанні, навчанні, наукових дослідженнях (К. Бек, Д. Девіс, А. Ольсен);

- фактор конкурентної освітньої боротьби (К. Бек, Д. Девіс, А. Ольсен);

- тенденцію, що передбачає перетин державного кордону певної країни з метою здобуття освіти, стажування, вивчення іноземної мови тощо (Р. Рудзкі).

Більш узагальненим є визначення OECD, за яким інтернаціоналізація освіти на національному, секторальному та інституційному рівнях розуміється як процес, у якому мета, функції та організація надання освітніх послуг набуває міжнародного виміру [10].

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

На нашу думку, найбільш лаконічним і структурованим є визначення, як запропонував американський дослідник Дж. Найт: «Інтернаціоналізація – це процес упровадження міжнародної складової у дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти» [2].

Було встановлено, що дослідники з німецькомовних країн погоджуються із запропонованими вище визначеннями «інтернаціоналізації освіти» і намагаються їх конкретизувати, розглядаючи інтернаціоналізацію як:

- інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти та вищим навчальним закладом (С. Шпоун);
- багатовимірний процес, що є результатом глобалізації освітнього ринку (Б. Кем);
- стратегічну мету кожного навчального закладу, що передбачає економічну, соціальну, академічну та інституційну складові (Ч. Пехар);
- процес формування специфічного образу порозуміння (У. Штегер).

На думку німецьких дослідників, провідними чинниками, які зумовили інтернаціоналізаційні процеси у німецькомовних країнах, є:

- глобалізація вищої освіти як взаємозалежність таких компонентів, як інтернаціоналізація виробництва, розвиток мультинаціональних концернів, міжнародна мобільність та посилення світової конкуренції, що сприяє зміні змісту, цілей, форм та навчальних орієнтирів університетської освіти у цілому, та масовізація вищої освіти, що привело до соціальних змін та визначило діяльність освітніх установ світу [6, 27];
- посилення міжнародного співробітництва;
- запровадження інтернаціонального змісту освіти;
- зміни в організаційній структурі вищих навчальних закладів країн, наприклад, створення Міжнародної академії філософії (Ліхтенштейн, 1989), Інтернаціонального інституту (Люксембург, 2003), уведення двомовного навчання в університетах Санкт-Галлена, Базеля, Берна, Люцерна (Швейцарія) [5];
- реформування вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу.

Разом з тим у процесі дослідження було з’ясовно, що фактори та цілі інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах можна класифікувати на економічні, політичні, соціально-культурні та академічні.

Економічні фактори тісно пов’язані з фінансовими вигодами та можливістю спрямування коштів на розвиток університету.

Політичні фактори зумовлюються політичними інтересами країни, наданням університетам автономії тощо.

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

Соціально-культурні фактори зосереджують увагу на популяризації національної культури та долученні до інших культур, а також сприяють підвищенню репутації ВНЗ у країні та світі.

Академічні фактори пов'язані з підвищенням якості навчання та дослідницької діяльності у ВНЗ.

Ці фактори тісно пов'язані, взаємозумовлені та постійно змінюються.

Визначені фактори підпорядковані цілям інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, серед яких: внесок у глобальний розвиток (залучення найкращих ресурсів та внесок у світовий розвиток за допомогою цих ресурсів); економічні цілі: диверсифікація та збільшення університетських фінансів, розширення регіональної мережі ВНЗ тощо; академічні цілі: розширення навчальних планів, мобільність студентів і викладачів, набуття ними міжкультурних компетенцій, розвиток міжнародної співпраці між ВНЗ, підвищення якості міжнародних досліджень тощо.

Зазначимо, що досягнення поставлених цілей відбувається завдяки здійсненню як зовнішньої інтернаціоналізації, яка характеризується академічною мобільністю та міжнародною інтелектуальною міграцією, так і внутрішньої, основними особливостями якої є мовна політика, якість вищої освіти, стратегії інтернаціоналізації.

У світовій практиці виділяють чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти:

- стратегія узгодженого підходу (Mutual understanding approach);
- стратегія кваліфікаційно-міграційного підходу чи залучення кваліфікованої робочої сили (Skilled migration approach);
- стратегія отримання прибутку (Revenue-generating approach);
- стратегія розширення можливостей (Capacity building approach) [4; 10].

Стратегія узгодженого підходу спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни. Її основним принципом є міжнародна співпраця, а не конкуренція; її реалізація здійснюється через підтримку академічної мобільності, створення інституціональних партнерств в галузі вищої освіти. Таку стратегію використовують у процесі інтернаціоналізації Японія, Корея, Мексика, Іспанія.

Наступна стратегія – стратегія отримання прибутку, характерна для Австралії, Великої Британії, США, Нової Зеландії. На думку американських дослідників, цю стратегію можна охарактеризувати як «академічний капіталізм та нову економіку» (Дж. Рходес, Ш. Слотер; 2004). Вона повністю базується на платній основі, державні дотації відсутні.

Привертає увагу стратегія розширення можливостей, яку обирають країни різного економічного розвитку: південноазіатські країни (Китай,

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

Гонконг, Малайзія, Сінгапур, Таїланд та ін.), південноамериканські (Мексика та ін.), країни Східної Європи (Польща, Чехія та ін.). Її сутність у заохоченні та підтримці здобуття освіти своїми громадянами за кордоном чи у ВНЗ, що є філіями закордонних ВНЗ.

З'ясовано, що німецькомовні країни використовують стратегію кваліфікаційно-міграційного підходу, який спрямований на залучення висококваліфікованих фахівців і талановитих студентів, аспірантів, науковців до роботи у своїх країнах. Основним механізмом цієї стратегії є надання академічних стипендій, упровадження програм активного просування системи національної вищої освіти за кордоном (наприклад ФРН задіяна у понад 100 програмах міжнародної співпраці), розробок відповідного візового та імміграційного законодавства. Так, в «Основному акті про вищу освіту» Німеччини записано, що «заклади вищої освіти повинні сприяти інтернаціоналізації, зокрема європейській кооперації у галузі вищої освіти та обміну студентами і викладачами між німецькими та зарубіжними закладами вищої освіти; вони повинні задовольняти специфічні запити іноземних студентів» [11].

Велике значення у реалізації зазначеної стратегії у Німеччині, Австрії, Ліхтенштейні та Швейцарії має мережа спеціальних агентств та організацій. Наприклад, у Німеччині такими організаціями є Федеральна академічна служба обміну (DAAD), Фонд імені Олександра фон Гумбольдта, Фонд Фрідріха Еберта, Німецько-дослідницький Фонд та ін., у Швейцарії – MAROW, в Австрії – OoCD – організація, що об'єднує всі вищі навчальні заклади країни та сприяє розвитку міжнародних академічних відносин і науковій кооперації, зокрема через обмін студентами та вченими.

Водночас аналіз підходів до інтернаціоналізації освіти в університетах німецькомовних країн засвідчив, що у вищих навчальних закладах можна виокремити три типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у діяльності окремих ВНЗ, які базуються на різних типах міжнародного співробітництва: змістова кооперація (між іноземними партнерськими ВНЗ та іншими освітніми установами); формальна кооперація (між міністерствами освіти, фінансовими установами, академічними службами міжнародного обміну, церквою тощо); кооперація між одержувачем та постачальником послуг (політичні інституції, міжнародні компанії тощо) [12].

Такими стратегіями є:

- традиційна чи гумбольдтіанська (тип А), яка заперечує будь-які зміни та нововведення, світові процеси глобалізації та інтернаціоналізації повністю ігноруються;

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

- казуїстична (тип В), за якою зміни та модернізація освітньої системи, її інтернаціоналізація відбувається у контексті вимог Болонського процесу;
- стратегічна (тип С), що відображає усвідомлення необхідності змін, підтримку освітніх ініціатив стосовно інтернаціоналізації університетської освіти [4; 7].

Німецькі дослідники Х. Вебер та Л. Вінтермантель наголошують на тому, що визначені стратегії інтернаціоналізації університетської освіти, що запропоновані Міністерством освіти і досліджень Німеччини у 2008 році, були визнанні у всіх німецькомовних країнах [4].

На нашу думку, хоча сьогодні у німецькомовних країнах переважає казуїстична стратегія, проте чітко простежується прагнення вищих навчальних закладів упроваджувати стратегію типу С, яка дає можливість здійснювати власну політику інтернаціоналізації.

У цьому контексті важливим є визначення шляхів упровадження зазначених стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, які досліджували німецькі вчені У. Грьонке, О. Крайнер, Й. Лейк, А. Моунфілд та які ретельно проаналізувала українська дослідниця В. Солощенко. Так, відповідно до поглядів німецьких науковців виокремлюються такі перспективні орієнтири:

- цільовий, який передбачає наявність конкретних перспективних концепцій розвитку ВНЗ, що зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами його інтернаціоналізації;
- процесуальний, що визначає наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, засобами, методами і технологіями їх реалізації;
- результативний, за яким задекларовано необхідність досягнення поставлених цілей, відповідність інтеграційної політики ВНЗ його загальній власній концепції розвитку на майбутнє, а саме: академічна свобода, студентська зосередженість, персональна зосередженість, інституційна зосередженість;
- євровекторний, який передбачає відповідність освітньої політики держави, вищого навчального закладу загальноєвропейській освітній політиці [4, 58–59; 5; 7; 11].

Доцільно відзначити, що реалізація запропонованих стратегій тісно пов’язана з формами інтернаціоналізації у ВНЗ німецькомовних країн.

Найбільш поширеною формою інтернаціоналізації є академічна та наукова мобільність. На думку експертів, якщо у 2010 році кількість студентів, що навчаються закордоном, становила 2,8 млн, то у 2025 році їх кількість досягне 4,9 млн. Проте така форма інтернаціоналізації тісно пов’язана з

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

мовною стратегією, яка інтенсивно впроваджується у німецькомовних країнах, оскільки важко не погодитися з М. Кеслером і Ю. Вертхаймером, які впевнені, що головною перешкодою на шляху ефективної інтернаціоналізації вищої освіти є незадовільне володіння німецькою мовою [8].

Іншою формою, феноменом інтернаціоналізації є модернізація (інтернаціоналізація) навчальних планів та програм.

Зауважимо, що визначення терміна «інтернаціоналізований навчальний план» було запропоновано Центром досліджень та інновацій у галузі освіти (CERI), за яким це є навчальний план з міжнародною орієнтацією у змісті освіти, що спрямований на підготовку студентів до здійснення (професійної/суспільної) діяльності у міжнародному культурному середовищі та призначений для вітчизняних і/чи іноземних студентів [1].

Сьогодні у європейських країнах прийнята типологія інтернаціоналізованих навчальних планів, якою користуються і ВНЗ німецькомовних країн. Це навчальні плани з інтернаціональним змістом навчальних дисциплін (наприклад, європейське право); у яких традиційні предметні галузі збагачені за рахунок порівняльних досліджень (наприклад, міжнародна порівняльна педагогіка); з іноземних мов, які забезпечують навичками міжкультурної діяльності та міжнародного спілкування; що містять міждисциплінарні програми (такі, як регіоноведення, країноведення); які ведуть до міжнародного визнання професійних кваліфікацій; що задовольняють вимоги загальних і подвійних стандартів, які визнаються у деяких країнах; у яких обов’язкові компоненти змісту освіти пропонуються до реалізації місцевим викладачам; що спеціально розроблені для іноземних студентів [1, 13].

Зауважимо, що саме у Німеччині було вперше розроблено інтернаціоналізовану навчальну програму «Навчальний курс міжнародного спрямування» у 1995 році.

Цікавою, на нашу думку, є пропозиція Т. Берхема та К. Ландфріда стосовно розробки в межах інтернаціоналізованої навчальної програми так званого «трикутника сумісності», що передбачає таку ієрархію: «студент – іноземний студент», «студент – суспільство», «студент – ринок праці» [6].

Висновки. Інтернаціоналізація вищої освіти створює можливості для її глобалізації, модернізації, упровадження інновацій, забезпечує мобільність, підвищує доступність та якість, розширює міжнародну співпрацю. Тенденціями інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти у німецькомовних країнах є: тенденція до міжнародної академічної та наукової мобільності; тенденція конвергенції, яка стосується структур кваліфікацій, інтернаціоналізованих навчальних планів та програм;

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

тенденція експорту освітніх послуг та результатів наукової діяльності; інтернаціоналізація реалізує такі стратегічні цілі ВНЗ німецькомовних країн, як підвищення якості навчання і досліджень, набуття міжнародного визнання і репутації, диверсифікація джерел і каналів фінансування, підвищення конкурентоспроможності на національному та міжнародних ринках, протистояння зовнішнім і внутрішнім викликам та погрозам розвитку у глобальному середовищі.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні проблеми її з точки зору дослідження особливостей та механізмів академічної мобільності у німецькомовних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Интернационализация учебных планов высшего образования. Опыт Нидерландов. – Екатеринбург : Труды Nuffic 3, 1997. – 226 с.

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

3. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3–8.

4. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн / В. Солощенко. – Суми : Мрія, 2012. – 176 с.

5. Bäaurl I. Internationalisierung als Prozeßphänomen: Konzepte – Besonderheiten – Handhabung / I. Bäurle // Management International Review. – 2006. – S. 12–26

6. Görlitz A. Politische Steuerung : Ein Studienbuch / A. Görlitz. – Leske ; Büdlich : Auflage, 1995. – 180 s.

7. Kehm B. Internationalisation and globalisation of German higher education in the context of the Bologna Process / B. Kehm // Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. – 2006. – № 28. – H. 4. – S. 347–362.

8. Kessler M. Multikulturalität : Tendenzen, Probleme, Perspektiven im europäischen und internationalen Horizont / M. Kessler, J. Wertheimer. – Tübingen : Stauffenburg : Müller-Jacquier, 1995. – 183 s.

9. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 1–3.

10. OECD. Internationalisation and trade in Higher Education; Opportunities and Changes / OECD Publication. – Paris, 2004. – 315 p.

11. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung das Curriculums an Deutschen Honhshulen: German Report for the OECD / K. Schnitzer, E. Korte // CERI study on Internalizing the Curriculum in Higher Education. – Hannovers, 1995.

12. Schreiterer U. Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine international vergleichende Studie im Auftrag des DAAD / U. Schreiterer, J. Witte. – Gütersloh, 2001. – 127 s.

13. Schwan S. Internationalization of German Higher education: a case study on the opportunities and threats of internationalization process at the university of Bielefeld / St. Schwan. – Tübingen : GRIN Verlag, 2009. – 120 s.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Огиенко. Тенденции и особенности глобализации и интернационализации высшего образования: опыт немецкоязычных стран.

В статье раскрыта сущность процессов глобализации и интернационализации высшего образования, исследованы предпосылки, стратегии и

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

формы интернационализации высшего образования в немецкоязычных странах, выявлены ведущие тенденции.

***Ключевые слова**: высшее образование, интернационализация, глобализация, академическая мобильность, интернационализированные учебные планы и программы.*

SUMMARY

O. Ogienko. Tendencies and features of globalization and internationalization of higher education: the experience of the German-speaking countries.

The article reveals the essence of the globalization and internationalization of higher education, explores the background, strategies and forms of internationalization of higher education in the German-speaking countries, identifies its main trends.

Key words: higher education, internationalization, globalization, academic mobility, internationalized curricula and programs.

УДК 371.132:37.09

Н. Г. Осьмук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ

У статті охарактеризовано процес формування нових вимог до професійної підготовки вчителів у межах розвитку ідей світової реформаторської педагогіки. Зосереджено увагу на визначенні місії вчительської професії і творчих засадах педагогічної діяльності. Доведено єдність прогресивних вимог до педагогічної освіти в зарубіжній і вітчизняній педагогіці.

***Ключові слова**: педагогічна освіта, професійна підготовка вчителя, професіограма, творча діяльність педагога, ідеї реформаторської педагогіки.*

Постановка проблеми. Удосконалення професійної підготовки вчителів в умовах утвердження реалій постінформаційного суспільства детермінується складною сукупністю вимог, що зумовлені динамічними перетвореннями у всіх сферах життя. Особистісно-професійне становлення, самовизначення, готовність до творчої діяльності стають провідними ознаками зрілості сучасного вчителя. В умовах формування нової парадигми професійної освіти значної ваги набуває вивчення методологічних підходів до визначення провідних завдань учительської професії, що існували у вітчизняній і зарубіжній педагогіці в періоди докорінних соціально-економічних трансформацій.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектний інтерес до проблеми підготовки вчителя відображений у дослідженнях широкого кола науковців-сучасників розглядуваного процесу і сьогодення. Вивченню і розробці теоретичних засад фахової підготовки й перепідготовки вчительства, формуванню його професійної спрямованості присвячені праці В. Арнаутова, А. Володимирського, І. Зеленського, М. Зотіна, І. Зязюна,

О. Лавріненко, І. Лікарчука, В. Майбороди, Я. Мамонтова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Сисоєвої, Л. Сігаєвої та ін.

Мета статті – визначити провідні завдання професійної підготовки вчителів в умовах становлення нових методологічних підходів вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки першої третини XX століття.

Виклад основного матеріалу. У період становлення основ нового шкільництва за часів радянізації українського суспільства формування активного й творчого ставлення до дійсності у всіх її проявах було визначено провідним пріоритетом освіти. Воно перетворилося на одну з найважливіших ознак революційного романтизму, що ставив як невідкладне завдання руйнування дореволюційної школи й побудову навчального закладу нового типу – соціалістичного, де активне перетворення дійсності було б головним завданням і видом діяльності. Зрозуміло, що процес виховання в нових соціальних умовах вимагав відповідно й нових вимог до підготовки педагогічних працівників.

Зарубіжна реформаторська педагогіка як інтегрований системний феномен у цьому аспекті освітнього будівництва слугувала невичерпним джерелом ідей, оскільки однією з її новацій стало *формування нового погляду на сутність учительської професії.*

Представники різних течій наголошували на необхідності *змін у характері взаємовідносин учителів й учнів,* звертали увагу на *потребу вільного прояву вчительської творчості.* Так, Е. Мейман, представник експериментальної педагогіки, обґрунтовував важливість у роботі вчителя знань про психофізичні особливості кожного учня як неодмінної умови кращого взаєморозуміння між учасниками навчального процесу. Засновник педоцентризму Дж. Дьюї вважав, що для вчителя найголовнішим повинно бути вміння бачити, відчувати потреби дитини і допомагати їй перетворювати процес розв’язання пізнавальних проблем у набуття особистого досвіду. Узагальненням уявлень про необхідність творчого прояву особистості вчителя стали ідеї Г. Шаррельмана. Педагог зазначав, що основою навчання і виховання у школі повинна бути творча самодіяльність учителя й учня, в основу якої покладений їх особистий досвід. Найголовнішою умовою справляння вчителем впливу на розвиток творчих сил дитини Г. Шаррельман уважав утворення між ними «духовної спільності», заснованої на взаємодовірі й розумінні.

Свідченням існування «духовної спільності» між представниками світової реформаторської педагогіки і провідними українськими освітніми діячами досліджуваного періоду стала «спорідненість» їх поглядів на роль учителя в суспільстві та на особливості його підготовки.

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

Надзвичайно високо оцінював роль учителя у вихованні особистості Г. Гринько. На його думку, учитель повинен бути творцем, у руках якого знаходяться перспективи фізичного, морального, естетичного, розумового виховання людини. Г. Гринько визначав призначення педагога перефразованими словами Е. Кей: «У своїх обіймах він тримає майбутнє, і у ніг його грає історія» [5, 10].

У поглядах Я. Ряппо ідеал учителя окреслювався важливими суспільними функціями: «викладача, організатора, інструктора, контролера роботи, учителя-вожака дитячої групи, учителя-громадянина, учителя-майстра, професора-виробничника, провідника культури й громадського діяча найвищої кваліфікації» [12, 9].

Подібне розуміння вчительської професії було задокументовано у програмах факультетів соціального виховання інститутів народної освіти. Зокрема підкреслювалося, що підготовка вчителів повинна орієнтуватися на реалізацію таких завдань, як: 1) ґрунтовне оволодіння теоретичними знаннями, орієнтованими на практичні завдання майбутньої роботи з учнями; 2) вироблення активного, творчого ставлення до своєї праці як провідної характеристики вчительської професії; 3) оволодіння новими формами й активними методами роботи – науковою методою і потрібними технічними навичками [6, 12].

Отже, професія вчителя з точки зору державних потреб вимагала цілого комплексу різних рис та якостей, що визначаються сучасною педагогічною наукою як професіограма. Саме у 20-х роках XX ст. в українській педагогіці, як указує О. Лавріненко, було розпочато процес «глибокого вивчення сутності, специфіки та особливостей педагогічної професії» [8, 22].

Зацікавленість проблемою розроблення психологічних основ учительської професії сприяла появі у зарубіжній і вітчизняній педагогіці праць, метою яких було визначення науковим й емпіричним шляхом рис та якостей, необхідних ідеальному вчителеві. Цікавим щодо цього видається дослідження психології вчительської професії професора Е. Кагарова, проведене ним у Німеччині. На підставі аналізу значної кількості наукових розвідок, серед яких праці Є. Гілла, Е. Дерінга, Г. Кершенштейнера, Ф. Шнейдера, український дослідник указав на те, що пошук визначення якостей ідеального вчителя ведеться у німецькій педагогіці «історичним, дедуктивним та індуктивним шляхами» [7, 24]. Результатом роботи групи дослідників під керівництвом Ф. Шнейдера стало визначення типів педагогів за провідним спрямуванням діяльності і ставленням до дітей, зокрема: 1) учитель із релігійним спрямуванням; 2) учитель із естетичним спрямуванням; 3) учитель із соціальними інтересами; 4) учитель-теоретик;

5) учитель з «яскраво вираженою економічною структурою» – «утилітарист»; 6) учитель із політичним забарвленням [7, 26].

Узагальнюючи результати роботи групи Ф. Шнейдера, український професор звернув особливу увагу на сукупність надзвичайно важливих, на його думку, особистісних рис діяльності вчителя: активність, швидкість психіки, «внутрішня юність і свіжість», здатність проникати в дитячу індивідуальність, педагогічний такт і вміння вести за собою клас, підтримувати у ньому дисципліну, бадьорий настрій, інтерес до знань» [7, 25].

Вивченню провідних рис учителя за поглядами представників реформаторської течії «педагогіка особистості» було присвячено дослідження М. Гармсен. Проаналізувавши уявлення Е. Вебера, Ф. Гансберга, Е. Лінде, Г. Шаррельмана про сутність педагогічної праці та її роль у становленні особистості, дослідниця дійшла висновку про те, що найголовнішою рисою творчого педагога, його провідним «інструментом» повинна бути педагогічна інтуїція [4, 15].

У 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. ідеї розвитку вчительської творчості стали предметом наукових пошуків і відомих українських педагогів, психологів, а саме: С. Ананьїна, А. Володимирського, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги та ін.

Багаторічний досвід дослідження вченими педагогічних проблем сприяв формуванню власних методологічних підходів, які увібрали найкращі здобутки вітчизняної педагогічної думки і передовий зарубіжний досвід. Найбільшу прихильність здобули у педагогів ідеї тих реформаторських течій, що обстоювали пріоритетність вільного характеру формування особистості вчителя: індивідуальної педагогіки (Л. Гурлітт), педагогіки особистості (Г. Гаудіг), вільного виховання (Е. Кей), художньо-особистісної течії (Г. Шаррельман), «виховання у мистецтві» (Е. Вебер, А. Ліхтварк) та ін. Звернення до ідей світового реформаторського руху стало джерелом власних пошуків для обґрунтування творчого характеру діяльності вчителя українськими науковцями.

Глибоке осмислення особистісної потреби у творчій діяльності в житті будь-якої людини зробив Я. Чепіга. На думку вченого, єдиний можливий сучасний метод виховання – це творча праця, яка «формує нове уявлення, дає нові зв’язки, вишукує нові форми і здійснює внутрішні уявлення через працю» [14, 212]. Крім того, творча праця дає духовне задоволення, радість, сприяє загальному розвиткові, а також «оберігає людину від моральної розпусти й розумової перевтоми, ...допомагає вихованню сильної волі, сильного характеру» [14, 213].

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

Будучи послідовним прихильником ідей вільного виховання, що передбачали створення розвивального навчального й виховного середовищ, науковець наголошував на визначальній ролі процесу «самостійного перероблення, особистої участі в дослідженні власної творчості». На думку вченого, психологічний механізм, логіка формування особистості, що пізнала радість і задоволення від реалізації своїх творчих зусиль, визначається такими досягненнями, як збудження думки, поява нових досвідних знань, формування нових зв'язків і нових уявлень та їх зв'язок з попереднім. Утворене таким чином «коло» штовхає до нової творчості, і «вихована творча здібність стає потребою всього життя» [14, 212].

Особливого значення у досліджуваний період набула проблема творчого характеру шкільної праці. Як зазначав Я. Чепіга, «творча праця» – «це джерело радості, бадьорого стану духу, морального й фізичного здоров'я. Тому така праця повинна знайти більше місця в школі. Школа мусить поставити в центр освіти й виховання працю. А тому й усі методи і прийоми навчання так проробити, щоб вони весь час передбачали рух, діяльність» [14, 213]. Як зауважував науковець, «учителя в трудовій школі можна розглядати як фермент, що підтримує в душі дитини вогонь духовного життя, бажання діяти, шукати, працювати, творити…» [14, 215].

На потребі творчого підходу до викладання й виховання, а також до власного розвитку вчителя наголошував інший відомий педагог Я. Мамонтов. Вихідною тезою освітянина у розумінні сутності процесу виховання й навчання було положення індивідуальної педагогіки про те, що у розвитку учня, його особистості не можна зважати лише на «інтелектуальну сторону», а потрібно цінувати особистість «в її багатстві та цілісності, в її неповторності». «Діяльність учителя повинна бути вільною індивідуальною творчістю чи, краще сказати, спільною творчістю, оскільки вона повинна зливатися з творчою роботою учня» [10, 15].

Педагогічний процес, головною метою якого є формування особистості, а центром – «жива індивідуальність людини», потребує відповідної організації діяльності вчителя. Я. Мамонтов указував на те, що в такій ситуації діяльність педагога стає в багато разів «значнішою і складнішою як відносно дитини, так і відносно предметів навчання». Оскільки розвиток індивідуума повинен відбуватися «не в спосіб зовнішній, не через обтяження інтелекту абстрактними поняттями, а через педагогічний вплив на першооснову особистості», то педагог повинен давати знання дітям не у формі «холодних, об'єктивних істин, а у формі власних переживань» [10, 15].

Найголовніше завдання педагога, як зауважував учений, «в тім саме й полягає, щоби відчути дидактичний матеріал до такої міри, коли він стає виявом персонального душевного життя. Тоді педагогічна діяльність перестає бути механічним відтворенням книжних параграфів, а стає творчістю, тобто самовиявом педагогічної особистості» [9, 16].

Трактування загальних основ творчості вчителя, що нерозривно пов'язана з творчістю дітей, є характерним для поглядів відомого педагога-науковця О. Музиченка. У своїх працях він спирався на ідеї вже згадуваної педагогіки особистості. Як прихильник цієї течії, педагог убачав мету освіти в розвитку самодіяльності й активності учня, а провідною рисою діяльності вчителя вважав творчість.

Практичного вираження ідеї вченого дістали в методиці комплексного навчання. Сутність комплексу за О. Музиченком розглядалася як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», що містить такі етапи, як: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посильна її зміна. Таке переживання, як відзначав педагог, у кожної дитини буде особливим, не схожим на переживання інших. Саме тому навчальна тематика повинна враховувати інтереси і потреби учнів, оскільки «саме вона дає простір для творчості педагога й учня». Завдання педагога полягає лише у «внутрішній мотивації» пізнавальних інтересів дітей. Підґрунтям, на якому формується індивідуальний методичний комплекс учителя, стає «одноактове глибоке переживання», емоційність педагога [11, 27].

С. Ананьїн, звертаючись до проблем тогочасного шкільного виховання, зосередив увагу на визначенні провідних виховних факторів впливу на учня. На думку педагога, у вихованні дітей надзвичайно важливим є індивідуальність й авторитет учителя, порівняно з освітнім матеріалом він важить значно більше. Саме тому відомий освітянин обстоював активну вчительську позицію у навчально-виховному процесі: «Особистий приклад є найкращій виховальний засіб, отже неприродньо та непедагогічно відкидати живу людину, ставити на її місце авторитет книги, мертвого слова» [1, 88].

На необхідності керуватися у роботі вчителя «не умовиводами кабінетного розуму та перевіреною системою знань, а запитами дійсності й особливостями дитячої природи» наполягав відомий психолог і педагог А. Володимирський. «Школа майбутнього, ідеальна школа буде живою як життя, а життя – навчальним і виховним як школа», – стверджував професор [2, 63].

А. Володимирський обґрунтував необхідність розвитку самостійної дослідницької ініціативи всіх учасників навчально-виховного процесу. На

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

його думку, зміст освіти повинен охоплювати явища найближчого навколишнього життя, а провідні методи мають бути спрямовані на оволодіння конкретною дійсністю відповідно до індивідуальних сил і можливостей дітей.

Потребу у впровадженні активних творчих методів науковець пояснював особливостями психофізіологічного механізму пізнавальних процесів. Міцність набутих знань, умінь і навичок, як доводив А. Володимирський, безпосередньо залежить від залучення словесних, рухливих і чуттєвих рецепторів й аналізаторів. Розглядаючи пізнання як процес «набуття життєвого досвіду», учений виокремлював такі його складові, як: 1) зміст досвіду, тобто предмет діяльності; 2) участь рецепторів й аналізаторів; 3) відповідна реакція ефекторів. Лише наявність яскраво виражених зазначених компонентів кожного виду рецепторів створює можливість для перетворення діяльності у свідомий досвід. Саме тому, на його думку, однобічні педагогічні системи, наприклад система Гербарта, були непридатними в сучасних умовах життя [2, 53–55].

Особливого значення А. Володимирський надавав усвідомленню вчителем основ педагогічної професії, розумінню сутності педагогічного покликання. Визначаючи провідні риси педагога, науковець зауважував: «Глибоке ознайомлення з структурою дитячої природи й високий педагогічний світогляд повинні тут не тільки сплестися в одно, а ще й перейнятися любов'ю до самої педагогічної праці» [3, 54–55].

З позицій фізіології вищої нервової діяльності пояснював творчу складову поведінки відомий психолог, педолог, учений зі світовим ім'ям І. Соколянський. Видатний науковець розглядав педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм (актів) поведінки людської особистості, що спирається на вчення про умовні рефлекси. Характеризуючи стадії поведінкового акту, І. Соколянський виділяв як одну з обов'язкових складових потребу в «конечності якісного оформлення». Сутність цього етапу полягала у виявленні естетичних емоцій, що формуються під час поведінки і які, у свою чергу, за принципом ланцюга можуть викликати бажання реалізувати інші можливості (акти). Отже, виховання потреби художнього оформлення є кінцевим завданням акту [13, 11].

Висновки. У першій третині XX століття в наукових колах і зарубіжній реформаторській та вітчизняній педагогіці під впливом соціально-економічних зрушень були сформовані нові підходи до характеру навчального процесу. На відміну від пануючих у схоластичній, словесній школі догматизму й формалізму, упроваджувалися ідеї активної, творчої, перетворювальної діяльності.

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

Вагомою складовою тогочасної програми професійної підготовки і предметом уваги педагогічної науки стали такі особистісні риси діяльності вчителя, як активність, творчість, швидкість психіки, педагогічна інтуїція, здатність проникати в дитячу індивідуальність, вміння відчувати потреби учня, педагогічний такт і уміння вести за собою клас тощо.

Аналіз поглядів відомих українських і зарубіжних освітніх діячів на місію вчительської професії у суспільстві, її завдань, творчих засад педагогічної діяльності засвідчує схожість концептуальних підходів з представниками реформаторських течій, зокрема таких, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Така єдність стала підґрунтям для застосування ідей реформаторської педагогіки і досягнень експериментальних шкіл Заходу у процесі підготовки українського вчителя до професійної діяльності в досліджуваний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на заході / С. А. Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 85–92.

2. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 48–71.

3. Володимирський А. Школа природнього розвитку / А. Володимирський. – К. : Всеукр. кооп. вид. союз, 1920. – 111 с.

4. Гармсен М. Про наукове вивчання педагогічної професії / М. Гармсен. – Харків : ДВУ, 1925. – 48 с.

5. Гринько Г. Ф. Идея трудового воспитания в свете социалистического миросозерцания / Г. Ф. Гринько // Учитель и школа. – 1919. – № 2–3. – С. 1–14.

6. Зотин М. Подготовка учителя / М. Зотин // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 1–14.

7. Кагаров Е. Г. Изучение психологии учительской профессии в современной Германии / Е. Г. Кагаров // Радянська школа. – 1926. – № 5 (45), март. – С. 24–27.

8. Лавріненко О. А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917–1919 рр.) / О. А. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 101–110.

9. Мамонтов Я. А. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці / Я. А. Мамонтов // Радянська освіта. – 1926. – № 6. – С. 14–19.

10. Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. І. : Педагог як митець / Я. А. Мамонтов. – Х. : Держвидав України, 1922. – 80 с.

11. Музиченко О. Як по новому вести педагогічну роботу в трудшколах з дітьми? / О. Музиченко // Радянська освіта. – 1924. – Березень – квітень. – С. 57–73.

12. Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методологічної роботи / Я. П. Ряппо // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 1–12.

13. Соколянський І. Дещо з основних питань радянської педагогіки / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 3–14.

14. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Я. Ф. Чепіга ; упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська. – Х. : ОВС, 2006. – 328 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Г. Осьмук. Приоритетные задачи профессиональной подготовки учительства в европейской педагогической мысли первой трети XX века.

В статье охарактеризован процесс формирования новых требований к профессиональной подготовке учителей в рамках развития идей мировой реформаторской педагогики. Сосредоточено внимание на определении миссии

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

учительской профессии и творческих основах педагогической деятельности. Доказано единство прогрессивных требований к педагогическому образованию в зарубежной и отечественной педагогике.

***Ключевые слова**: педагогическое образование, профессиональная подготовка учителя, профессиограмма, творческая деятельность педагога, идеи реформаторской педагогики.*

SUMMARY

N. O'smuk. The main tasks of teacher training in the evropean pedagogics of the first third of the XXth century.

In the article the formation of teacher training new demands in the course of the idea development of the world Reformation pedagogics is characterized. The focus is on determining the aim of a teacher profession and the creative principles of pedagogical activity. The unity of progressive demands concerning pedagogical education in foreign and national education is proved.

Key words: pedagogical education, teacher training, creative activity of a teacher, ideas of Reformation pedagogics.

УДК 378.4(494):81'246

Т. А. Радченко
Дніпродзержинський державний
технічний університет

БАГАТОМОВНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ ШВЕЙЦАРІЇ ЯК ПІДҐРУНТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено досвід організації навчального процесу в університетах Швейцарії в умовах багатомовності, де мовами навчання є німецька, французька та італійська. Університети пропонують зростаючу кількість програм навчання англійською мовою, особливо на рівні магістра. З'ясовано підходи до навчання іноземних мов на університетському рівні.

***Ключові слова**: багатомовність, полікультурність, університет, навчальний процес, мова навчання, програма навчання, Швейцарія.*

Постановка проблеми. Важливим чинником гармонійного спілкування між народами є багатомовність. Забезпечення рівноваги між мовами і створення комунікативного простору є пріоритетним напрямом діяльності міжнародних організацій. Тому мовна політика відображена в низці офіційних документів, прийнятих на міжнародному рівні: Загальна декларація прав людини (1948 р.); стаття 30 Конвенції ООН про права дитини (1989 р.); Декларація ООН про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (1992 р.); стаття 19 Віденської декларації та Програми дій, прийнятої на Всесвітній конференції з прав людини (1993 р.); Рамкова конвенція про захист національних меншин (Рада Європи, 1995 р.); Всесвітня декларація лінгвістичних прав (Барселона, 1996 р.); Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (Рада Європи, 1998 р.); Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.); Конвенція ЮНЕСКО про охорону нематеріальної культурної спадщини (2003 р.); Конвенція ЮНЕСКО про

охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005 р.); Резолюція ООН про оголошення 2008 року Міжнародним роком мов; Резолюція Ради ЄС щодо Європейської стратегії з питань багатомовності (2008 р.); Спільна декларація Європейської комісії та Ради Європи про багатомовність з нагоди святкування 10-ї річниці Європейського дня мов (2011 р.) тощо. Отже, важливим завданням сьогодні є підтримка і пропаганда мовного і культурного різноманіття світу.

Аналіз актуальних досліджень. Унікальний досвід різноманітності суспільства має Швейцарія – полікультурна і полілінгвальна європейська держава. Аналіз наукових праць як вітчизняних (О. Родіна, О. Яковлева), так і зарубіжних науковців (О. Сергієва, Ф. Грін, Ж. Люді, Ж. Расін) засвідчує неабиякий інтерес до проблеми багатомовності Швейцарії, яка має глибокі історичні корені. На думку Ф. Гріна, «офіційне бачення появи Швейцарії – це об'єднання миролюбних і невтримно незалежних малих держав (кантонів) з метою зберегти свою свободу» [7]. Нагадаємо, що початком існування Швейцарської Конфедерації вважається 1 серпня 1291 року, коли три громади (пізніше стали називатися кантонами – Урі, Швіц та Унтервальден), які мешкали в долинах центральної частини Альп, уклали союз з метою забезпечити собі «вічну взаємну допомогу» в боротьбі з могутньою династією австрійських Габсбургів. Поступово до трьох кантонів почали приєднуватися й інші кантони (Люцерн, Цюріх, Цуг, Гларус, Берн та ін.) зі своєю культурою і самобутністю.

Як уважає О. Сергієва, «швейцарська концепція багатомовності заснована на принципі територіальності… Це означає, що країна становить мозаїку, складену з чотирьох територій, у кожній з яких говорять на одній мові» [2]. Сьогодні переважна більшість населення Швейцарії – німецькомовні швейцарці (65%), які зосереджені у центральній і східній частині країни, франко-швейцарці (18%) мешкають на заході, італо-швейцарці (10%) – на півдні країни, а ретороманці заселяють високогірні райони кантону Граубюнден на сході країни (1%) [4, 571].

Згідно з Конституцією країни (стаття 70) відразу чотири національні мови є офіційними мовами Швейцарії: німецька, французька, італійська та ретороманська (у стосунках з особами, які користуються ретороманською мовою) [3, 548]. Основний закон країни, гарантуючи свободу вживання мов, надає кантонам право визначати свої офіційні мови. З метою збереження порозуміння між мовними товариствами кантони «поважають традиційний мовний склад територій і беруть до уваги корінні мовні меншини», у свою чергу, Союз приділяє особливу увагу підтримці багатомовних кантонів і збереженню італійської та ретороманської мов [3, 548].

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

Найпоширенішою мовою у Швейцарії є німецька мова, якою користується 63,7% населення, французькою мовою розмовляє 20,4% населення, італійською – 6,5%, ретороманською – 0,5% (лише мешканці кантону Граубюнден), а місцевими діалектами користується ще 8% населення [8, 8]. Жодна з мов Швейцарії не виконує функцію мови міжнаціонального спілкування. Потрібно також наголосити на тому, що попри різноманіття національних мов в альпійській республіці найбільш поширеними мовами також є сербохорватська (1,5%), албанська (1,3%), португальська (1,2%), іспанська (1,1%), англійська (1,0%), турецька (0,6%) [8, 8] тощо, що пояснюється великою кількістю іноземців й іммігрантів у цій країні.

Отже, гармонійне співіснування чотирьох мов (згідно з визначенням Ф. Гріна «квадрілінгвізм» [1]) на теренах невеликої за розміром країни робить Швейцарію унікальною державою. Мовна політика держави спрямована на максимальний захист прав усіх громадян, навіть тих, які з кількісного боку знаходяться в меншості. Ефективне розв'язання мовної і культурної проблем є специфічною ознакою країни, оскільки відносини між державними мовами та їх носіями будуються на основі поваги й толерантності.

Мета статті – висвітлити особливості університетів Швейцарії в контексті багатомовності, що є підґрунтям полікультурної освіти у країні.

Виклад основного матеріалу. Університетський сектор вищої освіти Швейцарії представлений 12 університетами: 10 кантональних університетів (Базеля, Берна, Женеви, Лозанни, Лугано, Люцерна, Невшателя, Санкт-Галлена, Фрібура, Цюріха) та 2 федеральні технологічні інститути (Федеральні політехнічні школи Лозанни та Цюріха). Станом на 2012 рік до вищих навчальних закладів університетського типу у Швейцарії також належать 9 університетів прикладних наук, 14 педагогічних університетів та 4 інститути університетського рівня, які отримують фінансову підтримку Швейцарської Конфедерації [9].

Швейцарські університети пропонують широкий діапазон програм навчання. Проте в більшості університетів є загальні напрями підготовки на факультетах: юридичному, гуманітарному, природничому і точних наук, економіки і соціальних наук. Намагаючись передбачити майбутні виклики часу, швейцарські університети вдало поєднують освітню і дослідницьку діяльність, у такий спосіб розвиваючи наукові знання.

Маючи унікальний досвід різноманітності суспільства і мовної своєрідності, навчальні заклади скористалися широкими лінгвістичними можливостями країни в організації навчального процесу. Мова викладання залежить від розташування університету. У Базелі, Берні, Люцерні, Санкт-Галлені й Цюріху мовою викладання є німецька, у Женеві, Лозанні та

Невшателі – французька, у Фрібурі – німецька та французька, у Лугано – італійська мова.

У межах нашого дослідження яскравим прикладом полікультурності та полілінгвальності є університет Фрібура. Через територіальне зіткнення двох культур – германо-швейцарської і французько-швейцарської в кантоні Фрібур – в однойменному університеті широко практикується білінгвальна форма навчання. Оскільки полікультурне оточення притаманне університету з моменту його заснування, то й полікультурність сприймається тут як щось «саме собою зрозуміле», оскільки «знайомство з представниками усіх культур є частиною повсякденного життя у Фрібурі» [6]. Студенти мають можливість здобути освіту однією з двох мов (німецькою або французькою) або двома мовами одночасно. Після закінчення навчання студентам присуджуються двомовні дипломи, що користуються великим попитом на сучасному ринку праці, який потребує професійних і компетентних спеціалістів з багатокультурним досвідом. На нашу думку, навчання двома мовами відповідає не тільки економічним, але й моральним викликам часу, коли прогресивне людство виступає за толерантне ставлення до людей інших культур, національностей, віросповідань тощо. Варто зазначити, що кілька магістерських програм в університеті Фрібура викладаються ще й англійською мовою (магістр наук у галузі інформатики, фізики, хімії тощо).

Зазначимо, що на базі університету Фрібура проводиться єдиний екзамен для іноземців (у вересні – жовтні), оскільки у країні не існує єдиних критеріїв оцінки абітурієнтів. Екзамен складається з п’яти дисциплін – трьох обов’язкових (іноземна мова, математика, всесвітня історія) і двох на вибір (друга іноземна мова, географія, фізика, хімія або біологія). Рівень володіння іноземною мовою та результат єдиного екзамену для іноземців є підставою для зарахування іноземних студентів до швейцарських вишів. Для іноземців, які бажають вступити до швейцарського університету, функціонує програма «Підготовчі університетські курси для навчання у швейцарських університетах» *(University Preparatory Courses for Studies at Swiss Universities)*, навчання на якій триває з жовтня по червень.

Широкий вибір програм навчання пропонує університет Берна – 45 бакалаврських, 78 магістерських та 42 докторські програми (станом на червень 2012 року) [11]. Бакалаврські програми викладаються німецькою, магістерські – німецькою та англійською, докторські – англійською мовами. Університет Берна пропонує мовні курси «Англійська мова для академічних цілей» *(English for academic purposes)* для швейцарських та іноземних студентів, а також викладацького складу університету та «Німецька мова як іноземна» *(German as a foreign language)* – курси німецької мови для

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

студентів, у тому числі аспірантів, університету Берна і Бернського університету прикладних наук.

В університеті Лозанни, який розташований у франкомовному регіоні Швейцарії, більшість курсів викладається французькою мовою. Проте деякі курси на рівні магістратури і докторантури повністю або частково викладаються англійською мовою. На базі університету Лозанни працює «Школа французької мови як іноземної» *(The School of French as a Foreign Language)*, де пропонуються повні і додаткові курси з французької мови та культури. Кожного року, під час літніх і зимових канікул, в університеті працюють курси французької мови і літератури, які призначені для студентів з різним рівнем володіння мовою. На базі університету Лозанни також працює «Мовний центр» *(The Language Centre)*, де протягом навчального року або під час канікул викладаються німецька мова, швейцарський діалект німецької мови, англійська, китайська, іспанська, італійська та російська мови [14].

В університетах Женеви і Лозанни застосовується ще й особливий підхід до навчання іноземної мови. Програма «Тандем» є практикою живої сучасної мови, яка відбувається у простий та ефективний спосіб: два носія різних мов беруть на себе зобов'язання регулярного спілкування з метою вивчення мови один одного. Спілкування відбувається «віч-на-віч» з лінгвістичними партнерами, які перебувають у Швейцарії, або за допомогою «дистанційного навчання» з лінгвістичними партнерами, які мешкають за кордоном. (Так, «Тандем» в університеті Лозанни співпрацює з університетами Мадрида, Нью-Йорка, Сіднея та ін.). Обидва лінгвістичні партнери є абсолютно незалежними щодо встановлення розкладу, рівня інтенсивності та змісту навчальних занять тощо.

Зауважимо, що у швейцарських університетах частка іноземних учнів у загальній кількості студентів є високою. Міжнародно орієнтованим є університет Санкт-Галлена, який під своїм дахом об'єднує студентів 80 національностей. Проте це єдиний університет у Швейцарії, де іноземні студенти мають складати власний вступний іспит університету. Це спричинено тим, що квота іноземних студентів була скорочена до 25% [10, 21]. Ця умова не поширюється на тих іноземних студентів, які мають атестати про середню освіту, що визнаються еквівалентними у Швейцарії.

Навчальний процес в університеті Санкт-Галлена забезпечують 87 професорів, 94 асистенти професорів і штатних викладачів, а також понад 440 викладачів. Майже 50% приїжджають з-за кордону [15]. Задля привабливості на європейській арені університет Санкт-Галлена пропонує 6 магістерських програм англійською мовою: маркетинг, обслуговування і комунікаційний

менеджмент; стратегії та міжнародний менеджмент; банківська і фінансова справа; економіка; кількісна економіка та фінанси; міжнародні відносини та управління, а також присуджує «подвійні» вчені ступені.

Університети Швейцарії створюють всі умови для отримання міжнародного досвіду спілкування з представниками інших культур. Про це свідчить багатонаціональний склад викладачів і студентів. Міцну міжнародну репутацію має університет Женеви. Він є другим за величиною університетом у Швейцарії, в якому станом на 2011–2012 навчальний рік навчався 16 081 студент більше ніж 140 різних національностей, а рівень охоплення осіб жіночої статі був найвищим (61% проти середнього показника по країні 50,2%) [12]. Полікультурний і полілінгвальний характер університету підтверджується і його професорсько-викладацьким складом за походженням, який у 2011 році виглядав так [12]:

	Професори	Викладачі та інший викладацький склад
Африка	3	63
Америка	13	146
Азія	3	170
Океанія	1	13
Європа	196	1674
Швейцарія	353	1944
Загалом:	569	4010

Мовою навчання в університеті Женеви є французька. Проте зазначимо, що з метою залучення іноземних студентів і заохочення мобільності студентів на рівні бакалаврату англійською мовою викладаються такі дисципліни, як: «Європейська економічна інтеграція» (3 кредити), «Введення в мікроекономіку» (6 кредитів) та «Введення в макроекономіку» (6 кредитів), а також функціонує «Програма навчання іноземних студентів у Женеві» *(Geneva International Students Program, GISP)*. Програма становить семестр навчання в університеті Женеви для іноземних студентів. Модулі з міждисциплінарних курсів викладаються англійською, пропонуються інтенсивні курси французької мови, дається можливість спілкування з провідними фахівцями в різних галузях, включаючи міжнародне право, права людини, політичні науки, економіку, природничі науки, історію, культурологію і перекладознавство, а також відвідання головних міжнародних організацій, розташованих у Женеві: ООН, СОТ, МОП тощо. Студенти мають можливість набути міжнародного досвіду в іноземному університеті у групах невеликого розміру (30–35 чоловік) та безпосередньо поспілкуватися з відомими професорами.

В університеті Женеви невпинно зростає кількість магістерських програм і програм з безперервної освіти, які дедалі більш частково або повністю викладаються англійською мовою. Наприклад, з англійською та французькою мовами викладання можна отримати диплом магістра в таких галузях, як: математика, комп'ютерних наук, біологія, геологія, фінанси тощо, лише англійською – магістр наук у галузі фізики, хімії, біохімії, менеджменту, економіки, статистики та ін. Щодо докторантури – англійською або англійською та французькою можна працювати над дисертацією за спеціалізаціями фізика, математика та статистика.

В університеті Женеви можна отримати спільний докторський ступінь *(joint doctoral degree)*, що сьогодні є засобом забезпечення привабливості європейської освіти та її конкурентоспроможності у світі. Спільна програма підготовки докторів наук є спільним керівництвом дисертаційним дослідженням двома вченими з партнерських університетів – по одному від кожної установи. Захист однієї дисертації передбачає здобуття ступеня від двох окремих інститутів. Швейцарія присуджує спільні докторські ступені у співпраці з Францією (35 університетів-партнерів) та Італією (14 університетів-партнерів), а також Австралією, Бельгією, Бразилією, Китаєм, Англією, Люксембургом, Марокко, Нідерландами, Румунією, Польщею та Швецією.

Висновки. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що багатомовність є важливою перевагою швейцарської освіти. Швейцарія є експортером високоякісних освітніх послуг на європейському і світовому ринках, оскільки розумно скористалася своїм мовним багатством, удосконалюючи зміст освіти згідно з вимогами часу і застосовуючи ефективні форми організації навчального процесу. Отже, навчання у Швейцарії, яке ґрунтується на полікультурних засадах, надає громадянам високий рівень полікультурної компетентності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у з'ясуванні сутності міжнародної співпраці університетів Швейцарії, що є чинником полікультурності навчального процесу у країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Родина О. Многоязычие Швейцарской Конфедерации [Електронний ресурс] / О. Родина. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvkhdu/2010_X/11.pdf.

2. Сергиева О. В. Четырехъязычие в Швейцарии и проблемы культурной идентичности [Електронний ресурс] / О. В. Сергиева. – Режим доступу : http://infoculture.rsl.ru/niklib/home/news/KVM_archive/articles/2010/05-06/2010-05-06_r_kvm-s1.pdf.

3. Швейцария (Швейцарская Конфедерация) // Конституции государств Европы : в 3 т. / [под общ. ред. Л. А. Окунькова]. – М. : Изд-во НОРМА, 2001. – Т.3 – С. 531–581.

4. Швейцария // Страны мира : энциклопедический справ. / [сост. : О. И. Богданович, Ю. А. Дрозд, В. В. Семеницкая и др.]. – Смоленск : Русич, 2004. – С. 570–574.

5. Яковлева О. Національні моделі організації неодномовного мовного простору («стара» Європа) [Електронний ресурс] / О. Яковлева. – Режим доступу : http://www.socialscience.com.ua/публікація/397_Національні%20моделі%20організації%20неодномовного%20мовного%20простору(«стара»%20Європа).

6. Five reasons for choosing Fribourg [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unifr.ch/international/en/in/five-reasons.

7. Grin François. Language Policy in Multilingual Switzerland: Overview and Recent Developments [Електронний ресурс] / F. Grin. – Режим доступу : http://www.ecmi.de/uploads/tx_lfpubdb/brief_2.pdf.

8. Statistical Data on Switzerland 2012 [Електронний ресурс] / FSO Neuchâtel, 2012. – 52 p. – Режим доступу : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/themen/00/01/blank/02.html.

9. Study in Switzerland [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.crus.ch/information-programme/study-in-switzerland.html?L=2.

10. Studying in Switzerland. Universities, 2012 / Edited by Rectors' Conference of the Swiss Universities (CRUS) – 12th ed. – Berne, 2012. – 46 p.

11. University of Bern [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.unibe.ch.

12. University of Geneva. Key Facts 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unige.ch/international/etudageneve/KeyFacts_2012v2.pdf.

13. University of Geneva [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unige.ch.

14. University of Lausanne [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.unil.ch.

15. University of St. Gallen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.unisg.ch.

РЕЗЮМЕ

Т. А. Радченко. Многоязычие университетов Швейцарии как основа поликультурного образования.

В статье освещен опыт организации учебного процесса в университетах Швейцарии в условиях многоязычия, где языками обучения являются немецкий, французский и итальянский. Университеты предлагают возрастающее количество программ обучения на английском языке, особенно на уровне магистра. Выяснены подходы к обучению иностранным языкам на университетском уровне.

***Ключевые слова**: многоязычие, поликультурность, университет, учебный процесс, язык обучения, программа обучения, Швейцария.*

SUMMARY

T. Radchenko. Swiss universities multilingualism as the basis of multicultural education.

The article outlines the experience of the educational process organization at Swiss universities in the context of multilingualism where the languages of instruction are German, French and Italian. The author emphasizes that the universities are offering an increasing number of study programmes in English, at the Master's level especially. Approaches to training foreign languages at the university level are defined.

Key words: multilingualism, multiculturalism, university, educational process, language of instruction, study programme, Switzerland.

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

УДК 378.4+001.89(73)

М. Г. Сбруєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІННЯ НАУКОВОЮ РОБОТОЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено систематизацію джерельної бази дослідження, з'ясовано перспективні шляхи її подальшого розвитку. Схарактеризовано предметне поле досліджень із проблеми управління вищою освітою, здійснених в Україні в різних галузях знань. З'ясовано напрями та рівні вивчення аналізованої проблеми в американських наукових розвідках. Схарактеризовано підходи до визначення сфер діяльності університетського науковця та адміністратора досліджень.

***Ключові слова**: управління, наукова робота, дослідник, університет, США, адміністратор, освіта, підприємництво.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що все більшою мірою позиціонує себе як суспільство знань, вимагає від закладів вищої освіти остаточно відмовитись від традиційного, історично зумовленого статусу «веж із слонової кістки» та активно включитися у вирішення актуальних завдань інноваційного розвитку локального середовища, регіону, країни. За таких обставин значимою стає орієнтована на результат науково-дослідна діяльність ВНЗ, що передбачає розвиток численних контактів з державними та недержавними дослідними інститутами й лабораторіями, бізнесовими структурами та державними установами, що набувають форми широко відомих у науковій літературі з питань інноваційних систем організаційних утворень на кшталт «Моделі № 2», «потрійної спіралі» та «трикутника знань».

Необхідність включення вітчизняних ВНЗ у процес розвитку інноваційних систем різних рівнів підкреслено у низці державних документів України, зокрема в Законах України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1991), «Про вищу освіту» (2002), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки» тощо.

Ефективний розвиток багатосторонніх наукових контактів університету із зовнішнім середовищем, так само як і управління науковими дослідженнями на внутрішньо інституційному рівні, протягом останніх років перетворилися на предмет численних наукових студій. Найактивніше такі дослідження здійснюються в тих країнах, де університети є найбільш розвиненими науковими центрами, що володіють величезними матеріальними, технологічними й інтелектуальними ресурсами та потенціалом, спроможним на вирішення проблем, які мають глобальне значення та можуть суттєво вплинути на забезпечення конкурентоздатності країни на глобальних ринках високотехнологічних товарів та послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Стрімкий ріст наукового інтересу до проблем управління вищою освітою, активізації участі вишів у розбудові національної інноваційної системи, розвитку науково-дослідної роботи у контексті побудови суспільства знань та глобалізаційних процесів є характерним протягом останнього десятиріччя і для української та російської науки. Дослідження названих проблем має інтердисциплінарний характер. Найбільш активно різні аспекти управління інноваційною та науковою діяльністю вишу досліджуються у наукових розвідках у сфері економічної науки, державного управління, філософії, соціології, права, технічних наук, психології і педагогіки. Предметом таких досліджень стає як діяльність окремого науковця, наукового колективу, ВНЗ, так і регіональної, національної або глобальної освітньої та інноваційної систем і просторів.

Джерельну базу дослідження сформовано на основі системного аналізу матеріалів спеціалізованих баз даних Academic Search Premier, ERIC, Directory of Open Access Scholarly Journals in Education, Education abstracts, Current contents, а також пошукові системи Google і Google Scholar. Крім того, використовувалися архіви періодичних наукових видань із проблем управління освітою «Higher Education Research and Development», «International Journal of Educational MANAGEMENT», «JOURNAL of HIGHER EDUCATION MANAGEMENT», «JOURNAL OF HIGHER EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT», «HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND POLICY», «Higher Education Dynamics», «Higher Education Quarterly», «Management in Education», а також спеціалізованих журналів: «Journal of Research Administration» Міжнародного співтовариства адміністраторів наукових дослідників (Society of Research Administrators – SRA) та «Research Management Review» Національної ради адміністраторів університетських наукових досліджень США (National Council of University Research Administrators – NCURA). Пошук українських джерел було здійснено в каталогах авторефератів дисертаційних досліджень у базах даних НБУ імені В. І. Вернадського, а також у архівах низки вітчизняних наукових періодичних видань: «Вища освіта України», «Вища школа», «Освіта і управління», «Порівняльно-педагогічні студії», «Право та державне управління», «Теорія і практика управління соціальними системами», «Управління розвитком», «Управління складними системами», «Шлях освіти» та ін.

З огляду на гостру актуальність проблеми управління науково-дослідною роботою в сучасному університеті та наявність значного обсягу вітчизняних і зарубіжних джерел з означеної проблеми метою нашого розгляду є систематизація джерельної бази, її класифікація, з'ясування перспективних тенденцій подальшого розвитку.

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

Виклад основного матеріалу. Для відбору джерел (дисертаційні роботи, наукові статті, монографічні дослідження) застосовувалися такі критерії: наукова розвідка має бути присвячена сучасним тенденціям розвитку університетської науки. У ній повинні висвітлюватися проблеми управління науковими дослідженнями, які розглядаються на різних рівнях: із позицій інтересів дослідника, кафедри/факультету, університету, регіону, країни, глобального наукового або геополітичного простору.

Передусім, проаналізуємо проблематику досліджень українських науковців у сфері управління науковою та інноваційною діяльністю ВНЗ. Вище ми визначили галузі знань, у яких здійснювалися такі дослідження. Найбільш численними є розвідки в галузі економічної науки. Контент-аналіз дисертаційних досліджень, представлених у каталогах НБУВ імені В. І. Вернадського, а також наукових статей та монографій, опублікованих в Україні, дозволяє констатувати, що предметом наукових розвідок є такі аспекти досліджуваної нами проблеми: управління конкурентоспроможністю ВНЗ (Н. Верхоглядова), управління науково-освітніми міжнародними проектами в системі державної інноваційної політики (Н. Холявко), державне регулювання вищої освіти в умовах ринкових відносин (М. Гончаренко, І. Пасінович), механізми управління інноваційною діяльністю ВНЗ (Н. Кривицька), економічні механізми стимулювання праці у сфері наукової та науково-технічної діяльності вишів (О. Герасименко), управління маркетинговою діяльністю вишу (А. Лялюк, С. Чигасов), інноваційні основи макроекономічного прогнозування розвитку системи вищої освіти України (В. Сафонова), управління фінансовими ресурсами вищих навчальних закладів в умовах трансформації економіки України (М. Яструбський), управління якістю діяльності (В. Ткач).

Закономірним є висвітлення окремих аспектів досліджуваної нами проблеми в наукових розвідках, виконаних у галузі державного управління. Зокрема вітчизняними науковцями активно вивчаються впливи євроінтеграційних і глобалізаційних процесів на розвиток університетської науки (Ю. Журавльова, Л. Пшенична, І. Сікорська), структура, функції, механізми та тенденції розвитку управління вищою освітою в Україні (С. Майборода, Т. Ярцева), державне регулювання системи вищої освіти в Україні (С. Григанська), система маркетингу в державному управлінні вищою освітою України (О. Дубровка), державне управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів (Л. Полякова).

Окремі аспекти змін в управлінні вищою освітою висвітлено в дослідженнях, здійснених у галузі філософії освіти: демократизація, децентралізація, впровадження державно-громадського управління,

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

розвиток освітньо-наукового комплексу, ціннісно-смислова детермінація управління навчальним закладом, місце і роль економіки знань в інноваційному розвитку менеджменту вищої освіти (О. Бурлакова, В. Гальперіна, Д. Дзвінчук, С. Курбатов, Л. Семененко, О. Старовойт, М. Яцейко) та соціології: соціальні технології в управлінні закладами освіти, становлення інноваційної освіти в Україні (О. Марущенко, О. Скідін).

Тенденції інформатизації, алгоритмізації та технологізації процесів прийняття управлінських рішень у сфері вищої освіти, методи та засоби проектно-орієнтованого управління ВНЗ висвітлено в низці наукових розвідок, здійснених у галузі технічних наук (Я. Гамлуш, М. Нечипорук, І. Оберемок, О. Чередніченко).

Психологічні аспекти діяльності адміністраторів вищих навчальних закладів знайшли відображення у дослідженнях із проблем формування готовності до управління змінами (В. Івкін), до роботи в конкурентоздатній управлінській команді (О. Філь), визначення (Л. Семененко),

Нарешті, низку проблем розвитку наукових досліджень у сфері вищої освіти висвітлено у педагогічних дослідженнях, а саме: історико-педагогічні аспекти становлення та розвитку науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України (С. Майборода, О. Микитюк), організаційно-педагогічні засади розвитку наукової школи у ВНЗ (Г. Кловак, Є. Хриков), стратегічний менеджмент наукової роботи у ВНЗ (І. Мороз, В. Нємцов, Л. Довгань), формування інноваційної культури менеджера освіти (О. Козлова), формування компетентностей менеджера інноваційної діяльності ВНЗ (А. Сбруєва), теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти (В. Берека) тощо.

Окремо виділимо педагогічні дослідження у галузі порівняльно-педагогічного американознавства, присвячені особливостям освітньої діяльності закладів вищої освіти у США. До кола таких наукових розвідок відносимо, передусім, дослідження особливостей підготовки фахівців різного профілю в американських університетах (В. Берека, Н. Бідюк, С. Бурдіна, Л. Віннікова, Т. Данилишена, І. Зварич, О. Ігнатюк, Т. Олендр, Т. Осадча, І. Пасинкова, К. Рибачук, Л. Чорна, Р. Шаран) та дослідження з проблем модернізації вищої освіти США (В. Бондаренко, Я. Гулецька, Л. Товчигречка).

Аналіз вітчизняних джерел з досліджуваної проблеми дозволяє констатувати відсутність дисертаційних робіт, у яких знайшли б цілісне висвітлення проблеми управління науковою роботою в сучасному університеті, тим паче – в університетах США. Окремі аспекти проблеми частково розкриваються у дослідженні С. Калашнікової [1], у якому схарактеризовано типи управління державними вищими навчальними

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

закладами в США (централізований і децентралізований), визначено пріоритети федеральної політики в галузі вищої освіти на сучасному етапі та основні тенденції розвитку системи управління державним сектором вищої освіти в США.

Таким чином, виконання завдань нашої наукової розвідки передбачає систематизацію та класифікацію оригінальних – американських джерел, які й покладено в основу побудови джерельної бази дисертаційного дослідження.

Підкреслимо, що джерельна база досліджень американських науковців включає, як правило, більше 20 різних видів наукової інформації, в тому числі: статті у наукових журналах; наукові монографії; презентації на конференціях; тези повідомлень та доповіді на конференціях; статті в науково-популярних журналах; розділи колективних монографій; наукові звіти дослідницьких фондів, лабораторій та інститутів тощо.

Хоча наукові публікації визнані найбільш реальним і прямим виміром результатів досліджень, тим не менш, учені повинні бути постійно націлені на створення нових форм наукового продукту, адаптуватися до мінливих зовнішніх економічних, політичних і соціальних умов, а також брати до уваги специфіку наукової галузі, в якій проводяться дослідження.

Як свідчать численні американські наукові студії, інтерес до досліджуваної нами проблеми зумовлений, передусім, унікальністю становища сучасного університету, яке визначається, з одного боку, появою економіки, заснованої на знаннях, у якій саме університет виступає основним виробником і розповсюджувачем знань, що відіграють вирішальну роль у промислових інноваціях, [4; 18], а з іншого – стійким зниженням державного фінансування досліджень, що різко загострює конкуренцію за фінансові та інші види ресурсів [11]. У сучасній складній ситуації університет переживає так звану *другу академічну революцію* [6], сенс якої полягає в тому, що крім викладання і наукових досліджень у ВНЗ з'являється третя, не менш важлива, роль – підприємницька [5]. Підприємницький університет стає ключовим інструментом розвитку інноваційних технологій.

Науковці стверджують про появу за таких умов в університетах *нового академічного середовища*, в дослідженні якого виділяють два виміри. Один із них передбачає приділення уваги вивченню нових реалій внутрішнього університетського контексту, з'ясуванню зв'язків між *мета-учасниками* нового академічного середовища [12]. У межах іншого виміру здійснюється аналіз особливостей взаємодії університету та навколишнього середовища [13]. У свою чергу, розгляд зовнішньо-університетського контексту взаємодії у науковій сфері передбачає

здійснення досліджень за двома напрямами:

- перший відображає погляд на проблему з інституційної точки зору, є зосередженим на організаційній структурі, а також явних і неявних правилах гри, які визначають конкретні обмеження й можливості для учасників взаємодії [11]. Нове академічне середовище збільшує потребу в інституційному управлінні саме державними університетами, оскільки вони стикаються із серйозними проблемами легітимації результатів своїх досліджень [8; 16]. Досягнення університетом фінансової свободи все більше залежить від його готовності та здатності до співпраці з промисловими підприємствами та іншими зовнішніми структурами. Науково-дослідна та підприємницька діяльність університету, яку донедавна розглядали як практично індивідуальну діяльність, тепер все частіше розглядається як організаційна мета університету, що повинна бути відповідним чином забезпечена й керована. У дослідженнях відзначається, що все більше університетських учених готові взяти на себе відповідальність як у дослідній і викладацькій, так і в підприємницькій діяльності [15];
- другий напрям досліджень у межах аналізованої нами проблематики зосереджений на аналізі напрямів та сфер діяльності професорсько-викладацького складу, «зокрема тих дослідників, хто подібно *хірургам* володіють тонкими механізмами маніпулювання навколишнім середовищем і відчувають при цьому мінімальні обмеження» [3].

Підкреслимо, що кожен із аналізованих нами напрямів досліджень дає лише часткове уявлення про складні реалії та тенденції розвитку університетської науки. Для більш глибокого осмислення специфіки функціонування внутрішнього академічного середовища необхідна систематизація та інтеграція різних напрямів досліджень у межах єдиного багаторівневого підходу, який повинен охопити всі детермінанти та напрями діяльності дослідника й висвітлити взаємозв'язки між ними. З огляду на такі міркування вважаємо за необхідне здійснити комплексний аналіз досліджень, що є, на нашу думку, найбільш вірним способом розібратися в розмаїтті знань з аналізованої проблеми.

Низку досліджень присвячено *класифікації видів діяльності науковця, який працює в університеті*. Зокрема, згідно з Дж. Відалом і М. Квінтанілла університетський дослідник бере участь у чотирьох видах діяльності: викладанні, наукових дослідженнях, наданні послуг та управлінні [27]. С. Гемлін визначає шість груп видів діяльності університетського науковця: 1) науково-дослідна діяльність; 2) діяльність, пов'язана з фінансуванням наукових досліджень; 3) управління людськими ресурсами; 4) педагогічна

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

діяльність; 5) участь в управлінні науково-дослідними організаційними структурами та 6) здійснення контролю якості наукових досліджень [9].

Зазначимо однак, що в названих вище дослідженнях підприємницька діяльність не виділяється в окрему групу, на відміну від робіт таких відомих науковців, як Г. Етцковітц [6], Дж. Лі та Р. Роудз [17], Д. де Зілва [28].

Проведене узагальнення дозволило дослідникам (Дж. Відал та М. Квінтанілла [27], К. Кребер [15], Дж. Пріслі та Е. Енгельбридж [20]) виявити сім видів діяльності університетського науковця: викладання, наукові дослідження, фінансування наукових досліджень, управління, внутрішні та зовнішні послуги, наукова взаємодія і виконання академічних рутин (обов'язкових академічних процедур). Названі вище сім видів діяльності можуть бути об'єднані в чотири дослідницькі ролі: безпосередньо дослідження, викладання, підприємництво та послуги (внутрішньо університетські й зовнішні).

В американських наукових розвідках зустрічаються два підходи до оцінки дослідницької діяльності: ресурсо-центрований (фінансові, інтелектуальні, людські, часові, технологічні та ін. ресурси) і результато-центрований (результат, науковий продукт). У межах одного підходу предметом аналізу є передбачуваний обсяг ресурсного забезпечення роботи, а також шляхи забезпечення ресурсами (наприклад, загальна сума коштів дослідника та зовнішнього фінансування проекту) [17]. Згідно з іншим підходом предметом аналізу стають різні види публікацій дослідників [7], а також індекс цитування [10; 14].

В останні роки з'являється все більше наукових розвідок, присвячених діяльності адміністраторів наукових досліджень, без яких в сучасних умовах університетська наука навряд чи може бути ефективною. «Роль керівництва науковими дослідженнями, – пише К. Л. Біслі, – полягає в забезпеченні сервісних послуг для дослідників і наукового співтовариства в цілому з метою досягнення успіху в підвищенні результатів наукових досліджень» [23, 27].

Обов'язками кваліфікованих адміністраторів є, за висновками експертів, зняття з дослідників зайвого вантажу адміністративної рутини, який завжди існує під час виконання наукових розробок, сприяння розвитку культури відповідальної поведінки у процесі наукових досліджень, підтримка згоди (у дослідницькому колективі; між замовником і виконавцем; між дослідниками-вченими й регулюючими агентствами), і, що дуже важливо, сприяння формуванню довіри до дослідницької діяльності та результатів досліджень.

Предметом вивчення стала система факторів, спрямованих на сприяння ефективності університетських досліджень, що дозволило виявити

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

такі значущі фактори: фінансові ресурси, матеріальні ресурси, людські ресурси, інтелектуальні/наукові ресурси, адміністративна/академічна підтримка, до- і після-грантова підтримка, а також підтримка в питаннях цілісності досліджень і дотримання різних федеральних норм. Результати наукових пошуків показали, що фінансові й матеріальні ресурси були визнані критичними для результативності досліджень. Наявність достатніх лабораторних площ і обладнання було визнано дослідниками надзвичайно важливим фактором результативності досліджень у сфері технічних і природничих дисциплін. Інтелектуальні та наукові ресурси, зокрема наявність наукових наставників і науково-активних однолітків, було визнано значно більш важливим молодими дослідниками, ніж старшими за віком [21].

Результати розвідок актуалізували проблеми, пов'язані з міждисциплінарними дослідженнями. У той час, коли університетські адміністратори повторюють «мантру» про необхідність міждисциплінарних досліджень, багато з опитаних викладачів відзначили відсутність зацікавленого спілкування і спільних цілей, відірваність від інших професорів [21]. У дослідженнях відзначається також, що університетська інфраструктура та організаційна культура повинні бути взаємодоповнюючими. Найбільш значущим є те, що викладачі-дослідники вчаться працювати разом і починають розуміти, що вони можуть робити це успішно.

Суттєва увага приділяється в сучасних умовах дослідженню проблем професійної компетентності та професійної підготовки адміністраторів наукових досліджень. Зокрема, роботи Т. Робертса [25] присвячено характеристиці уявлень адміністраторів наукових досліджень про значення спеціальних знань і офіційної сертифікації в їх професійній діяльності. Т. Аткінсон та ін. пропонують модель нормативної поведінки адміністратора наукових досліджень в інноваційному інституційному середовищі [2]. Науковець характеризує інституційне середовище, що формує поведінку адміністратора наукових досліджень як частину складної системи, що розвивається. Предметом аналізу науковця є також професійні компетентності адміністраторів (спеціальні знання, навички ефективної підтримки дослідників-науковців, етичні норми та моральні принципи), які, з одного боку, відчувають зовнішні впливи (замовники, підрядники, спонсори) та внутрішньо-організаційні (раціональні: відповідність принципам, політиці та процедурам організації; природні: відповідність неформальним очікуванням організації) впливи, а з іншого – дозволяють отримати на виході нормативні поведінкові шаблони.

На завершення підкреслимо, що розуміння організаційної та дослідницької культури університету, багатомірності ролей

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

ученого-дослідника та адміністратора наукових досліджень, а також рівнів і умов їх взаємодії дозволить, на нашу думку, в майбутньому підходити до розглянутої проблеми більш системно й усебічно.

Висновки. Джерела, присвячені предмету нашого розгляду, є досить різнорідними і не пропонують єдиного підходу до аналізу проблеми. Вона розглядається на різних рівнях, що потрапили в поле інтересів авторів. Тим не менш, проведений аналіз показав, що більшість науковців указує на чотири різні ролі університетського дослідника: участь безпосередньо в дослідженнях, викладацька діяльність, підприємництво та надання внутрішніх (внутрішньо університетських) і зовнішніх послуг. Відзначено недостатнє забезпечення університетських досліджень кваліфікованими й сертифікованими адміністраторами, а також необхідність їх спеціальної підготовки. Виявлено перелік необхідних компетентностей адміністраторів досліджень та фактори, що впливають на ефективність їх взаємодії з провідними вченими. Глибина розуміння контексту взаємовпливу цих змінних, на нашу думку, буде сприяти більш кваліфікованому і творчому підходу як до управління університетськими дослідженнями, так і до підприємницької діяльності університетських структур та окремих викладачів, і дасть можливість напрацювати досконалі механізми, спрямовані на підтримку університетського дослідника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калашнікова С. А. Управління державним сектором вищої освіти в США : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.05 / С. А. Калашнікова. – К., 1999. – 19 с.

2. Atkinson T. N. The dimensions of influence on research administrator behavior: Toward a theoretical model of research administration as a public service profession / T. N. Atkinson, D. S. Gilleland, T. G. Barrett // Journal of Research Administration. – 2007. – № 38. – P. 55–65.

3. Audretsch D. B. Do university policies make a difference? / D. B. Audretsch, E. E. Lehmann // Research Policy. – 2005. – № 34 (3). – P. 343–347.

4. Cooke P. Regionally asymmetric knowledge capabilities and open innovation Exploring “Globalisation 2” – A new model of industry organisation / P. Cooke // Research Policy. – 2005. – № 34 (8). – P. 1128–1149.

5. Degroof J.-J. Overcoming weak entrepreneurial infrastructures for academic spin-off ventures / J.-J. Degroof, E. B. Roberts // Journal of Technology Transfer. – 2004. – № 29 (3–4). – P. 327–352.

6. Etzkowitz H. The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm / H. Etzkowitz, A. Webster, C. Gebhardt, B. R. Terra // Research Policy. – 2000. – № 29 (2). – P. 313–330.

7. Geuna A. University research evaluation and funding: an international comparison / A. Geuna, B. R. Martin // Minerva: A Review of Science, Learning & Policy. – 2003. – № 41 (4). – P. 277–304.

8. Gumport P. J. Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives / P. J. Gumport // Higher Education. – 2000. – № 39 (1). – P. 67–91.

9. Hemlin S. Managing Creativity in Academic Research. 2 / S. Hemlin // Science Studies. – 2006. – № 19 (1). – P. 83–92.

10. Itagaki M. W. Factors associated with academic radiology research productivity / M. W. Itagaki, J. Pile-Spellman // Radiology. – 2006. – № 238 (3). – P. 774–780.

11. Jacob M. “Mode 2” in context: The contract researcher, the university and the knowledge society. The future of knowledge production in the academy and open university press / M. Jacob,T. Hellstrцm. – Philadelphia : The Society for Research into Higher Education, 2000. – P. 11–27.

12. Kirkland J. Towards an integrated approach: University research management in an institutional context / J. Kirkland // International Journal of Technology Management and Sustainable Development. – 2005. – № 4 (3). – P. 155–166.

13. Kleinman D. L. Untangling context: Understanding a university laboratory in the commercial world / D. L. Kleinman // Science Technology & Human Values. – 1998. – № 23 (3). – P. 285–314.

14. Korhonen P. Value efficiency analysis of academic research / P. Korhonen, R. Tainio, J. Wallenius // European Journal of Operational Research. – 2001. – № 130 (1). – P. 121–132.

15. Kreber C. How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship / C. Kreber // Teaching in Higher Education. – 2000. – № 5 (1). – P. 61–78.

16. Landry R. An econometric analysis of the effect of collaboration on academic research productivity / R. Landry, N. Traore, B. Godin // Higher Education. – 1996. – № 32 (3). – P. 283–301.

17. Lee J. J. Faculty entrepreneurialism and the challenge to undergraduate education at research universities / J. J. Lee, R. A. Rhoads // Research in Higher Education. – 2004. – № 45 (7). – P. 739–760.

18. Meyer M. Towards hybrid triple helix indicators: A study of university-related patents and a survey of academic inventors / M. Meyer, T. Sinilainen, J. T.Utecht // Scientometrics. – 2003. – № 58 (2). – P. 321–350.

19. Pratt M. Developing a research culture in a university faculty / M. Pratt, D. Margaritis, D. Coy // Journal of Higher Education Policy and Management. – 1999. – № 21 (1). – P. 43–55.

20. Presley J. B. Accounting for faculty productivity in the research university / J. B. Presley, E. Engelbride // Review of Higher Education. – 1998. – № 22 (1). – P. 17–37.

21. Print M. Measuring quality in universities: An approach to weighting research productivity / M. Print, J. Hattie // Higher Education. – 1997. – № 33 (4). – P. 453–469.

22. Ramsden P. Predicting institutional research performance from published indicators: A test of a classification of Australian university types / P. Ramsden // Higher Education. – 1999. – № 37 (4). – P. 341–358.

23. Research Administration and Management / Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – 300 p.

24. Rhoades G. Managing productivity in an academic institution: Rethinking the whom, which, what, and whose of productivity / G. Rhoades // Research in Higher Education. – 2001. – № 42 (5). – P. 619–632.

25. Roberts T. Perceptions of Research Administrators on the Value of Certification / T. Roberts // Journal of Research Administration. – 2006. – Vol. XXXVII, № 2. – P. 17 – 29.

26. Tranfield D. Towards a methodology for developing evidenceinformed management knowledge by means of systematic review / D. Tranfield, D. Denyer, P. Smart // British Journal of Management. – 2003. – № 14. – P. 207–222.

27. Vidal J. The teaching and research relationship within an institutional evaluation / J. Vidal, M. A. Quintanilla Higher Education. – 2000. – № 40 (2). – P. 217–229.

28. Zilwa de D. Using entrepreneurial activities as a means of survival: Investigating the processes used by Australian universities to diversify their revenue streams / D. de Zilwa // Higher Education. – 2005. – № 50 (3). – P. 387–411.

РЕЗЮМЕ

Н. Г. Сбруев. Управление научной работой в университетах США: характеристика состояния разработки проблемы.

В статье систематизирована база источников исследования, намечены перспективные пути ее дальнейшего развития. Дана характеристика предметного поля исследований по проблеме управления высшим образованием, проведенных в Украине в различных областях знаний. Определены направления и уровни

изучения рассматриваемой проблемы в американских научных исследованиях. Охарактеризованы подходы к определению сфер деятельности университетского ученого и администратора научных исследований.

***Ключевые слова**: управление, научная работа, исследователь, университет, США, администратор, образование, предпринимательство.*

SUMMARY

M. Sbruev. Scientific research management in the US universities: overview of the studied and developed issues.

The article is dedicated to systematization of the research sources and reveals the perspectives of their further development and study. The objective field of management of higher education research that has been carried out in Ukraine in various areas is determined. The directions and the explored levels of the issue under analyses undertaken by American scientists are found out. The approaches to the identification of functional responsibilities of a university research scientist and a research administrator are formulated.

Key words: management, scientific work, research, university, U.S. administrator, education, entrepreneurship.

УДК 373.5(410).046«465*16/18».014.24(043.3)

Ж. Ю. Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СТАРШОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ

У статті з'ясовано нормативно-правові засади інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії. Виокремлено етапи розвитку британської політики інтернаціоналізації освітнього простору, охарактеризовано її специфічні особливості на кожному з етапів.

***Ключові слова**: нормативно-правові засади, інтернаціоналізація, інтернаціоналізація освітнього простору, старша школа Великої Британії.*

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття одним із найбільш провідних пріоритетів модернізації сучасної освіти стала її інтернаціоналізація. Цей процес зумовлений глобалізацією сучасного світу, розвитком міжнародної співпраці, економічною, політичною, соціальною та культурною інтеграцією країн. В умовах постіндустріального суспільства, яке одночасно є суспільством ризику, стає зрозумілим, що подолання складних проблем й уникнення нових загроз можливо лише в межах широкого міжнародного співробітництва, розширення міжкультурної взаємодії та комунікації. Тому на початку XXI століття завданням освіти стає підготовка широкого загалу студентства до вирішення цих завдань. Для цього сучасна освіта має бути спрямована на формування глобального мислення, толерантності, навичок міжкультурної комунікації тощо.

Реальністю сучасного історичного розвитку є визначення стратегічного курсу держави на входження України у єдиний європейський та світовий освітній простір. Тому доцільною і своєчасною постає потреба у вивченні процесів європейської інтеграції й інтернаціоналізації освіти, а також перспектив їх розвитку в Україні.

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

Однією з найбільш провідних і розвинених країн, досвід якої має велике теоретичне і практичне значення в освітній галузі, є Велика Британія. Розбудова національного освітнього простору країни свідчить про узгодженість освітнього політичного курсу насамперед з міжнародними та європейськими стратегіями. Нормативні засади інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії визначаються нормативними положеннями, що регулюють реальний стан і стратегії її розвитку в контексті міжнародних перспектив у межах правового поля. У зв'язку з цим першочерговим її завданням стає інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що окремі питання щодо вибору та реалізації напрямів соціально-економічного, духовного, освітнього розвитку нашої держави в контексті євроінтеграції стали предметом вивчення таких вітчизняних науковців, як В. Андрущенко , Л. Гурч, М. Згуровський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремінь, С. Ніколаєнко, С. Сисоєва та ін. Проблемам упровадження європейських освітніх стандартів у навчально-виховний процес вітчизняної системи освіти присвячено дослідження вітчизняних філософів (В. Андрущенко, К. Корсак, В. Кремінь та ін.), педагогів (Г. Козакова, О. Першукова та ін.), які вивчали й узагальнювали переваги й недоліки введення європейських освітніх стандартів в освітню систему України.

Окремі питання глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти стали предметом наукового пошуку вітчизняних дослідників, а саме: М. Згуровського, В. Кременя, А. Сбруєвої, В. Солощенко, В. Яблонського та ін.

У більшості досліджень констатується той факт, що інтеграція системи освіти України до загальноєвропейського освітнього простору реалізується поступово та дає позитивні результати. Водночас кожен із дослідників аналізує лише окремі аспекти входження України у європейський та світовий освітній простори.

Мета статті – з'ясувати нормативно-правові засади інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії. Завдання статті: виокремити етапи розвитку британської політики інтернаціоналізації освітнього простору, визначити її специфічні особливості на кожному з етапів.

Виклад основного матеріалу. Формування національної стратегії інтернаціоналізації освітнього простору Великої Британії відбувається з урахуванням специфічного територіального устрою країни. Сполучене Королівство охоплює такі його частини, як Англія, Уельс, Шотландія, Північна Ірландія. Державними освітніми органами, що здійснюють контроль за виконанням завдань освітньої політики, є Відділ для дітей, школи та сім'ї (The

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

Department for Children, Schools and Families – DCSF), Відділ інновацій, університетів та навичок (The Department for Innovation, Universities and Skills – DIUS) в Англії, Державне міністерство дітей, освіти, неперервного навчання та навичок Уельсу (The Welsh Assembly Government's Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills – CELLS), Головне управління з питань навчання та правосуддя Шотландії (The Scottish Government's Directorate General Learning and Justice), Експертна комісія з надання кваліфікацій Шотландії (The Scottish Qualifications Authority) та Рада Шотландії з питань фінансування (The Scottish Funding Council – SFC) [3].

У межах аналізу діяльності згаданих установ та вивчення нормативно-правових документів освітнього спрямування визначено такі етапи розвитку британської політики інтернаціоналізації освітнього простору:

1) заснувальний (1988–2000 рр.) – визнання впровадження європейського виміру пріоритетним напрямом національної освітньої політики;

2) конструктивний (2000–2005 рр.) – розроблення національних стратегій інтернаціоналізації освіти та їх реалізація;

3) євроінтеграційний (2006–2011 рр.) – інтеграція у європейський освітній простір, досягнення узгодженості національної та європейської політики щодо впровадження міжнародного виміру в освіту.

Відповідно до рішення Міністерства освіти й науки Великої Британії (DES) було визначено провідну домінанту в розвитку освітньої політики країни, що полягає в її інтеграції до європейського освітнього простору. Обрана стратегічна лінія викладена в державному документі «Європейський вимір в освіті» (1988) та спрямована на досягнення таких цілей: допомога учням і студентам в опануванні знань про Європу як цілісного, багатокультурного та багатомовного співтовариства, членом якого є Велика Британія; усвідомлення розмаїтості європейської історії, географічного устрою та культур у світі; підготовка молодих людей до активної участі в економічному та соціальному розвитку сучасної Європи; формування ключових європейських компетентностей, у тому числі мультилінгвальних, передача досвіду та знань про політичну, економічну і соціальну специфіку розвитку європейських країн, роль Європейської комісії у єднанні Європи; упровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес, створення відчуття європейської ідентичності через досвід інших країн та розуміння взаємозалежності Європейського економічного співтовариства з іншою частиною Європи та світу [3].

Теоретичний аналіз доповідей офісу щодо стандартів якості освіти у Великій Британії дозволив стверджувати, що саме з поширенням процесу

інтернаціоналізації у країні посилилась роль цієї установи. Так, доповіді офісу містять ретельний аналіз тенденцій інтернаціоналізації освітнього простору країни, які впливають на визначення освітньої політики країни, практичного досвіду з викладання й управління тощо. Велику роль в інтернаціоналізації освітнього простору країни відіграє старша школа, інспектування якої здійснюється в межах положень урядового документа «Навчання та професійні вміння» [18].

Керівництво у впровадженні європейського виміру в середніх школах та установах подальшої освіти забезпечується Міністерством освіти й науки (DES), яким було розроблено рекомендації «Політичні моделі: Керівний принцип розвитку й упровадження європейського політичного виміру в діяльність місцевих органів освіти, шкіл і коледжів» (1992) [8]. У межах рекомендацій було визначено пріоритетні напрями модернізації освітнього простору країни в аспектах її інтернаціоналізації, зокрема розвиток академічної мобільності; поширення знань про Європу, культуру та мови європейських країн; оновлення курикулуму в контексті впровадження європейського виміру [8].

Зазначимо, що у Зеленій книзі «Європейський вимір в освіті» (1993) урядом Великобританії було зосереджено увагу на особливості модернізації освітньої галузі згідно з європейським курсом. Наголошено на тому, що держава повинна визначати ключові напрями впровадження європейського виміру в освіту. Конкретні кроки щодо реалізації цих дій спрямовані на обмін інформацією та прогресивним досвідом між навчальними закладами країн ЄС; сприяння розвитку академічної мобільності з метою підвищення якості освіти та її інтернаціоналізації; упровадження європейського громадянознавства з метою підготовки молодих людей до навчання та працевлаштування в європейських країнах; формування взаєморозуміння та поваги до представників інших держав [15].

Аналізований етап визначається переважно контрольно-регулятивними діями уряду в напрямку інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи країн, що передбачає формування освітніх пріоритетів Великої Британії і створення відповідних державних установ, які здійснюють контроль за виконанням завдань освітньої політики. Посилення контрольно-регулятивних функцій держави суттєво активізувало модернізацію освітньої галузі країни на засадах інтернаціоналізації.

Конкретизацію основних завдань освітнього розвитку країни в контексті інтернаціоналізації насамперед дано в документі «Громадянська освіта та навчання демократії у школах» (1996), Білій книзі «Перевага у школах» (1997). Так, на державному рівні визнано необхідність засвоєння полікультурних

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

знань та розуміння сучасних міжнародних проблем випускниками шкіл на інституційному, регіональному, національному, європейському та глобальному рівнях, що сприятиме подальшому розвитку та впровадженню європейського виміру освіти в суспільстві. Обґрунтовано доцільність наближення міжнародної діяльності в освітній сфері до міжнародних освітніх стандартів і відповідності цим стандартам. Такий підхід став поштовхом до залучення середньої школи країни до міжнародного співробітництва, упровадження міжнародних індикаторів рівня інтернаціоналізації освітньої сфери у діяльність контрольно-інспектувальних органів [2].

Конкретні заходи з інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи країни вжито з ініціативи прем'єр-міністра Великої Британії у 1998 р. Ззапочатковано модернізацію Національного навчального плану країни у межах збагачення його міжнародним та європейським виміром на ключових етапах обов'язкового навчання (1–4); закладено основи такої модернізації у подальшому навчанні молоді 16–19 років [9]. Окреслені дії спрямовані передусім на задоволення освітніх потреб кожної особистості, відповідність освітніх послуг світовим освітнім стандартам, підвищення якості освіти.

Розвиток нової освітньої політики пов'язаний і з можливостями країни посилити конкурентоспроможність за рахунок інтернаціоналізації освіти. Так, у доповіді Державного секретаря освіти Великої Британії «Вчитися процвітати: нові підходи до освіти після 16» (1996) наголошено на необхідності розбудови нового полікультурного суспільства, що спроможне посилити національну конкурентоспроможність і забезпечити власне процвітання, засобами розвитку творчого потенціалу кожної особистості та встановлення міжнародних зв'язків між країнами [7].

Як бачимо, поширення інтернаціональних ініціатив уряду реалізовано в межах рекомендаційного підходу до визначення нормативних засад політики інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи країни. Рекомендаційний підхід до інтернаціоналізації освітнього простору країни було здійснено переважно засобами освітньо-інформаційної пропаганди (поширення інформації по Європі (створення інформаційних центрів), активізації академічної мобільності (організація мобільності викладачів та студентів, участь в освітніх європейських програмах, установлення освітнього партнерства, розвиток освітніх мереж між навчальними закладами Європи тощо) та інтернаціоналізації Національного курикулуму (збагачення міжнародним та європейським вимірами змісту базових навчальних предметів) [17].

Безпосереднє визнання освітнього простору старшої школи ключовим напрямом інтернаціоналізації було врегульовано документом «Ініціатива

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

прем'єр-міністра» (1999). Насамперед визнано необхідним залучення міжнародних студентів до навчання у старшій школі Великої Британії, установлення партнерських відносин з навчальними закладами світу [9].

Розробку національних стратегій інтернаціоналізації освітнього простору здійснено протягом конструктивного етапу розвитку британської політики інтернаціоналізації освіти (2000–2005 рр.). Так, у межах стратегії «Впровадження міжнародного виміру у шкільний навчальний план» (2000), що було розроблено Відділом освіти й зайнятості Великої Британії (DfEE), сформовано систему дій щодо оновлення пріоритетних завдань національної освіти в контексті інтернаціоналізації, основних підходів до формування глобального виміру змісту освіти [15].

У Білій книзі «Школи, які досягають успіху» (2001) зосереджено увагу на необхідності надання високоякісного професійного навчання на рівні старшої школи, що в подальшому забезпечить можливість отримання вищої освіти, уведення інтернаціоналізованого компонента до змісту освіти на рівні старшої школи, установлено перелік базових академічних і професійних досягнень кожного учня в межах інтернаціоналізаційних перетворень [11]. У Зеленій книзі «Школи: створення успіху» (2001) рекомендовано забезпечення подальшого розвитку міжнародного партнерства між окремими школами та педагогічними колективами, який визнано засобом обміну прогресивним міжнародним освітніх досвідом і впровадження міжнародних освітній стандартів [12].

Окреслені пріоритети відображені у змінах Закону «Про освіту» (2002), відповідно до якого стратегічними напрямами розвитку освітньої галузі Великої Британії обрано забезпечення якісних освітніх послуг через підвищення освітніх стандартів, використання інноваційних методів та форм навчання, упровадження інтернаціоналізованого курикулуму у навчальних закладах країни, підвищення привабливості професії вчителя в контексті інтеграційних процесів [13].

Велику роль в інтернаціональних перетвореннях освітньої сфери відіграє політика мультилінгвізму. Так, у Національній стратегії «Мови для всіх: мови для життя» (2002) зазначено, що формування мовних компетентностей та полікультурної свідомості громадянина XXI століття має стати результатом реформування системи освіти у Великій Британії. У межах стратегії визначено ключові завдання модернізації освітньої системи країни, зокрема вдосконалення методики викладання та навчання іноземних мов; уведення системи визнання кваліфікацій та надання кредитів для отримання мовних навичок; збільшення кількості учнів, студентів та дорослого населення країни, які мають намір вивчати іноземні мови засобами розвитку

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

віртуальних мовних товариств й активізації системи заохочувань та винагород; установлення партнерських відносин із зарубіжними школами [5].

Забезпечення прибутковості освітніх послуг засобами інтернаціоналізації урегульовано документом «Розбудуємо суспільство до освіти світового рівня – Міжнародна стратегія освіти, професійної підготовки і соціальних послуг для дітей» (2004). Насамперед наголошено на трьох ключових цілях освітніх перетворень: підвищення внеску національної освітньої системи в розвиток світової торгівлі та внутрішні інвестиції (збільшення кількості іноземних студентів у сфері подальшої та вищої освіти, забезпечення якості інтернаціоналізованої освіти тощо); формування професійних навичок молоді для життєдіяльності в умовах глобалізованого суспільства (упровадження глобального виміру у зміст освіти; вивчення сучасних іноземних мов); залучення міжнародних партнерів для досягнення національних і світових освітніх цілей (установлення європейського партнерства, участь у міжнародних організаціях моніторингу якості освіти) [10].

Інтернаціоналізація простору середньої освіти урегульовано документами: Зеленої книги «14–19: розширення можливостей, підвищення стандартів» (2002), «14–19: можливості та досконаліть» (2003), «П'ятирічна стратегія для дітей та учнів» (2004), документа «14–19. Освіта і підготовка» (2004); Білої книги «14–19: Освіта та навички» (2005), документами «14–19: Освіта та навички: дії щодо впровадження плану» (2005), «Більш високі стандарти, кращі школи для всіх» (2005). Так, визнано, що реформування саме середньої освіти в контексті інтернаціоналізації має стати національним пріоритетом. Обґрунтовано необхідність розроблення національної моделі освіти 14–19-річної молоді, що забезпечить розширені можливості для отримання якісних освітніх послуг, що відповідають міжнародним зразкам. З цією метою рекомендовано створення гнучкого інтернаціоналізованого курикулуму. На реалізацію окреслених завдань до 2008 року урядом Великої Британії було виділено 58 мільйонів фунтів [6].

У Законі «Про освіту» (2005) зазначено, що підвищення міжнародних освітніх стандартів, установлення партнерських відносин з європейськими школами, підвищення потенціалу школи через ефективне планування навчально-виховної діяльності та зміцнення співробітництва з європейськими країнами забезпечує її подальшу інтернаціоналізацію та свідчить про актуальність основних положень, окреслених у документі «Нові відносини зі школами» (2004) [1, 14].

Протягом третього етапу розвитку національної політики інтернаціоналізації освіти (2006–2011 рр.) відбувається подальша

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

інтеграція національної освіти у європейський освітній простір. У документі «Національна стратегія розвитку середньої освіти на 2006–2007 рр.» зазначено, що провідною метою освітньої політики держави є впровадження міжнародних освітніх стандартів на всіх рівнях середньої освіти, що передбачає підвищення якості навчання й викладання у середніх школах та забезпечення ефективного управління освітою Великої Британії. Основні положення цього документа спрямовані на забезпечення якісної освіти у старшій середній школі країни, що відповідає національним та міжнародним стандартам, формує професійні компетентності випускників шкіл та готує їх до вступу у вищі навчальні заклади країни. Варто зауважити, що головними пріоритетами розвитку середньої освіти у країні на 2006–2007 рр. стає збільшення можливостей учнів для отримання освіти та професійного розвитку, що пропонується партнерськими освітніми установами за кордоном [6].

У Зеленій книзі «Школи XXI століття: міжнародна освіта для кожної дитини» (2008) наголошено на відповідальності школи за підготовку молодого покоління до життя у глобалізованому суспільстві через надання якісних освітніх послуг, удосконалення методик викладання навчальних дисциплін та формування міжнародних компетентностей для сучасного ринку праці. На інституційному рівні школам пропонується розробити механізми для визначення ефективності впровадження міжнародного виміру в освіту та оцінити власний внесок у розвиток міжнародної діяльності навчального закладу [4].

Порівняльний аналіз освітніх документів Великої Британії, а саме «Національної стратегії розвитку середньої освіти на 2006–2007 рр.», Зеленої книги «Школи XXI століття: міжнародна освіта для кожної дитини» (2008), дозволяє стверджувати, що саме ці нормативні акти стають частиною реформи уряду щодо вдосконалення шкільної освіти та свідчать про незмінність курсу держави на євроінтеграцію шляхом підвищення якості освіти та її наближення до міжнародних освітніх стандартів [4, 6].

У документі «Європейські школи та керівництво щодо отримання ступеня європейського бакалавра для університетів і шкіл» (2009) систематизовано та узагальнено досвід отримання ступеня європейського бакалавра у Великобританії. У межах документа відзначено, що впровадження програм міжнародного бакалаврату сприятиме інтернаціоналізаційним перетворенням освітньої сфери країни, зокрема великого значення набувають навички спілкування іноземними мовами, здобуття яких забезпечують такі програми [16].

Протягом зазначеного етапу спостерігається подальший розвиток національної програми інтернаціоналізації освітнього простору. У межах «Національної стратегії: доповідь щодо управління роботою в 6-х класах» (2010) розроблено систему дій у напрямку подальшої інтернаціоналізації освітнього простору країни. Зосереджено увагу на розвитку міжнародного партнерства навчальних закладів, академічної мобільності учнів, що мають забезпечити можливість навчання у зарубіжних навчальних закладах, сприятимуть формуванню комунікативних навичок для життєдіяльності в умовах полікультурного суспільства [19].

Висновки. З'ясування нормативно-правових засад політики інтернаціоналізації освітнього простору Великої Британії дозволяє стверджувати, що її пріоритетним напрямом є інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи, спрямована на задоволення потреб міжнародного ринку праці та вимог суспільства, що пов'язані зі структурними змінами в економічній, політичній, культурній та соціальній сферах країни. Головними характеристиками окресленого процесу є запровадження міжнародного виміру в навчання та викладання.

На основі узагальнення офіційних документів британського уряду актуальними завданнями інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії визнано узгодження національних, регіональних й інституційних стратегій з міжнародними та європейськими, передусім у контексті впровадження глобального та європейського виміру в освіту, забезпечення розвитку компетентностей європейського вчителя та ключових компетентностей громадянина Європи, запровадження політики мультилінгвізму, європейських стандартів якості освіти і механізмів її забезпечення, розвиток програм європейської академічної мобільності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні регіональних та інституційних стратегій інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. A New Relationship with Schools. – DfES/OFSTED, 2004. – 31 p.

2. DfEE. Excellence in Schools // White Paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. – Lnd. – 1997. – P. 45–52.

3. Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. – United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland, 2011. – 672 p.

4. Green Paper «21st century schools: a world-class education for every child». – DCSF, 2008. – 51 p.

5. Languages for All: Languages for Life. A Strategy for England [Електронний ресурс]. – 44 p. – Режим доступу :
http:// www.dfes.gov.uk/eydcp.

6. National Strategy for school improvement: The Offer to School 2006–07. – DFES, 2006. – 15 p.

7. Peachey D. Learning to Succeed A New Framework for Post-16 Learning / David Peachey. – 1996. – 16 p.

8. Policy Models: a Guide to Developing and Implementing European Dimension Policies in LEAs, Schools and Colleges. – DES. – 1992. – 23 p.

9. Prime Minister's Initiative. – 1999. – 4 p.

10. Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children's Services [Електронний ресурс]. – DfES, 2004. – 22 p. – Режим доступу : http://www.dfes.gov.uk.

11. Schools: Achieving Success. – DfES, 2001. – 78 p.

12. Schools: Building on Success. – DfES, 2001. – 10 p.

13. The Education Act 2002. – 2002. – 3 p.

14. The Education Act, 2005. – 2005. – 8 p.

15. The European Dimension in secondary Education in Europe. – Luxembourg : European Parliament, 2003. – 80 p.

16. The European schools and European Baccalaureate guidance for Universities and Schools. – 2009. – 45 p.

17. The Global Dimension in action: a curriculum planning guide for schools. – DFID. – 2007. – 48 p. – Режим доступу : http://www.globaldimension.org.uk.

18. The Learning and Skills. – 2000. – 20 p.

19. The National Strategy: Report on School sixth form performance management. – DCSF, 2010. – 28 p.

РЕЗЮМЕ

Ж. Ю. Чернякова. Интернационализация образовательного пространства старшей школы Великобритании: нормативно-правовые основы.

В статье определены нормативно-правовые основы интернационализации образовательного пространства старшей школы Великобритании. Выделены этапы развития британской политики интернационализации образовательного пространства, охарактеризованы ее специфические особенности на каждом этапе.

***Ключевые слова**: нормативно-правовые основы, интернационализация, интернационализация образовательного пространства, старшая школа Великобритании.*

SUMMARY

Zh. Chernyakova. Internationalisation of educational space in upper secondary school of Great Britain: normative-legal bases.

The normative-legal bases of internationalization of educational space of upper secondary school of Great Britain are identified. The stages of development of British policy of internationalization of educational space are defined. The specific features of internationalization of educational space of upper secondary school are characterized in each stage.

Key words: normative-legal bases, internationalisation, internationalisation of educational space, upper secondary school of Great Britain.

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

УДК [378.016:338.48](470+571)

Г. П. Щука
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

СЕРЕДНЯ ЛАНКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

У статті на підставі аналізу діючого ФДОС СПО охарактеризовано процес підготовки фахівців сфери туризму із середньою професійною освітою, накопичений у Російській Федерації. Здійснено детальну характеристику професійної діяльності спеціаліста з туризму, проаналізовано загальні та професійні компетенції, структуру та зміст основної професійної освітньої програми.

***Ключові слова**: підготовка кадрів, середня професійна освіта в туризмі, спеціаліст з туризму.*

Постановка проблеми. Вітчизняна система багаторівневої підготовки фахівців для сфери туризму переживає складний етап свого становлення. Особливо гостро постає проблема розвитку її середньої ланки: відкриття напряму підготовки «Туризм», з одного боку, і введення туристських спеціалізацій на інших напрямах підготовки, з другого боку, і, як результат, надлишок спеціалістів з вищою професійною освітою в туризмі унеможливлює ефективність її функціонування. Проте саме середня ланка у професійній освіті дає можливість дітям із малозабезпечених родин і сільських шкіл з невисоким рівнем викладання отримати якісну освіту; перевірити себе у професійній діяльності та свідомо ухвалити рішення про продовження навчання; саме такі фахівці, хоча й вузькоспеціалізовані, проте готові до практичної роботи, потрібні у великій кількості на вітчизняному туристському ринку. На жаль, через низку причин, які характерні для системи професійної освіти в Україні у цілому, так і для системи професійної туристської освіти зокрема, організація підготовки фахівців із середньою професійною освітою здійснюється на недостатньому рівні.

Аналіз актуальних досліджень. Проте проблема підготовки фахівців сфери туризму із середньою професійною освітою майже не досліджується: зі значної кількості наукових доробків зі сфери професійної туристської освіти питанням підготовки фахівців певного рівня присвячена лише праця М. Черезової [3]. Щоправда, увага дослідниці зосереджена на питанні формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму, тому вона не зупиняється на питаннях організації середньої професійної туристської освіти, формування її змісту та ін. Науковці не досліджують проблеми підготовки фахівців сфери туризму середньої ланки і у процесі вивчення зарубіжних систем професійної туристської освіти.

Отже, актуальність проблеми і відсутність відомих нам досліджень цього напряму спонукала до визначення **мети статті**: охарактеризувати

організацію підготовки фахівців сфери туризму із середньою професійною освітою в Російській Федерації. Країна, до досвіду якої ми звертаємося, обрана з кількох причин: росіяни мали подібні до наших проблеми під час формування національної системи професійної туристської освіти, на сьогодні вони мають розгалужену мережу навчальних закладів, які готують фахівців середньої ланки, і вже два роки працюють за новими стандартами.

Виклад основного матеріалу. Підготовка фахівців сфери туризму із середньою професійною освітою здійснюється в Російській Федерації зі спеціальності 100401 Туризм відповідно до Федерального державного освітнього стандарту середньої професійної освіти (ФДОС СПО), затвердженого Міністерством освіти та науки країни у 2010 р. [2]. Абітурієнтів набирають на базі основної та середньої загальної освіти на денну, вечірню і заочну форми навчання. Здійснюються два види підготовки: базова і поглиблена, остання дає можливість продовжити навчання у ВНЗ за скороченим терміном. Після закінчення випускники отримують кваліфікацію спеціаліста з туризму.

У стандарті детально подано характеристику професійної діяльності випускників:

сфера професійної діяльності: формування, просування та реалізація туристського продукту, організація комплексного туристського обслуговування;

об'єкти професійної діяльності: запити споживачів туристських послуг; туристські продукти; туристські ресурси; послуги; технології формування, просування та реалізації туристського продукту; довідкові матеріали; первинні трудові колективи;

види професійної діяльності (базова підготовка): надання турагентських послуг; надання послуг із супроводу туристів; надання туроператорських послуг; управління функціональним підрозділом організації. Поглиблена підготовка включає також надання екскурсійних послуг.

Необхідно відзначити, що, на відміну від попереднього стандарту (ДОС СПО 1998 р.) [1], у цьому випадку конкретизуються види професійної туристської діяльності та визнається пріоритет людини і її потреб.

Відповідно до видів професійної діяльності визначаються загальні і професійні компетенції майбутнього спеціаліста. Здебільшого подані у стандартах загальні компетенції можна віднести до однієї з груп:

- розуміти сутність і значущість своєї майбутньої професії;
- здатність до професійного й особистісного розвитку і вдосконалення;
- здатність працювати в колективі та команді;
- здатність до ефективного виконання своєї професійної діяльності;

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

- вимоги, які характеризують загальний рівень підготовки.

У нині діючому ФДОС СПО відмовилися від визначення вимог до загального рівня підготовки майбутнього фахівця і суттєво переглянули вимоги до його професійної готовності. Якщо в попередньому стандарті зверталася увага на вміння спілкуватися іноземною мовою з партнерами і клієнтами, вирішувати професійні завдання з урахуванням технологічних, соціально-економічних й екологічних факторів, вивчати і застосовувати вітчизняний та зарубіжний досвід та ін., то тепер виконання професійної діяльності більше розуміється як уміння її організувати, оцінити ефективність та якість, ухвалити рішення, знайти і застосувати необхідну інформацію, орієнтуватися в умовах частої зміни технологій у професійній діяльності. Отже, під час підготовки фахівця із середньою професійною освітою в основному звертається увага на формування тих компетенцій, які забезпечують виконання здебільшого технологічних і частини організаційно-технологічних видів професійної діяльності.

Професійні компетенції спеціаліста з туризму подаються у стандарті відповідно до основних видів його майбутньої професійної діяльності:

ПК 1. Надання турагентських послуг: виявляти та аналізувати попит споживачів і можливості його реалізації; інформувати споживача про туристські продукти; взаємодіяти з туроператорами щодо питань реалізації і просування туристського продукту; розраховувати вартість турпакета відповідно до замовлення споживача; оформляти турпакет (турпутівки, ваучери, страхові поліси); виконувати роботу з надання візової підтримки споживачеві; оформляти документи суворої відповідальності.

ПК 2. Надання послуг із супроводу туристів: контролювати готовність групи, обладнання і транспортних засобів на виході на маршрут; проводити інструктаж туристів щодо правил поведінки на маршруті; координувати і контролювати дії туристів на маршруті; гарантувати безпеку туристів на маршруті; контролювати якість обслуговування туристів стороною, що приймає; оформляти звітну документацію про туристичну поїздку.

ПК 3. Надання туроператорських послуг: проводити маркетингові дослідження ринку туристських послуг з метою формування затребуваного туристського продукту; формувати туристський продукт; розраховувати вартість туристського продукту; взаємодіяти з турагентами щодо питань реалізації і просування туристського продукту; організовувати просування туристського продукту та ринку туристських послуг (останнє – для поглибленої підготовки).

ПК 4. Управління функціональним підрозділом організації: планувати діяльність підрозділу; організовувати та контролювати діяльність

підлеглих; оформлювати звітно-планувальну документацію; аналізувати ефективність роботи підрозділу і розробляти заходи щодо вдосконалення роботи (для поглибленої підготовки).

ПК 5. Надання екскурсійних послуг (для поглибленої підготовки): розробляти екскурсійну програму; готувати інформаційні матеріали з теми екскурсій; проводити екскурсію відповідно до заявки споживача екскурсійної послуги; проводити інструктаж туристів щодо правил поведінки під час екскурсії; взаємодіяти зі сторонніми організаціями (музеями, об'єктами громадського харчування, транспортними компаніями) щодо питань формування і реалізації екскурсійних програм; оформляти звітну документацію стосовно виконання програми екскурсії.

Отже, з погляду набутих професійних компетенцій поглиблена підготовка відрізняється від базової тим, що вона забезпечує підготовку до надання екскурсійних послуг. Така конкретизація у визначенні загальних і професійних компетенцій націлює навчальні заклади на підготовку студентів до виконання конкретного виду професійної діяльності.

Очевидно, що визначення професійних компетенцій вплинуло на формування змісту підготовки спеціаліста з туризму. Усі навчальні дисципліни основної професійної освітньої програми (ОПОП) було розподілено між трьома циклами: загальний гуманітарний та соціально-економічний цикл, математичний та загальний природничонауковий цикл, професійний. Професійний цикл включав 4 загальнопрофесійні дисципліни та 4 (для поглибленої підготовки – 5) професійних модулі, які утворювали собою міждисциплінарні курси. Для кожної з обов'язкових дисциплін стандартом визначалися необхідні для формування вміння і знання, для професійного модуля – також і практичний досвід, оскільки вивчення модуля передбачалося закріпляти навчальною чи виробничою практикою.

Найбільший обсяг часу (70%) виділявся на вивчення дисциплін професійного циклу, значно менше уваги приділялося дисциплінам загального гуманітарного та соціально-економічного циклу (23%), ще менше (7%) – математичного та загального природничонаукового. Обов'язкова частина освітньої програми становила 67%.

Зміст навчання було майже повністю переглянуто. Зі стандарту 1998 р. залишилися лише три дисципліни: «Основи філософії», «Іноземна мова» та «Географія туризму». Частину з них було реорганізовано:

- «Фізична культура і спортивний туризм» у «Фізична культура»;
- «Комп'ютерні та інформаційні технології в туризмі» в «Інформаційно-комунікативні технології в професійній діяльності»;

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

- «Іноземна мова (професійна)» в «Іноземна мова у сфері професійної комунікації»;
- «Організація галузі туризму» в «Організація туристської індустрії»;
- «Основи маркетингу в туризмі» в «Маркетингові технології в туризмі»;
- «Основи безпеки життєдіяльності» в «Безпека життєдіяльності»;
- «Діловодство, секретарська справа, основи сучасної оргтехніки» в «Сучасні оргтехніка та організація діловодства»;
- «Основи менеджменту в туризмі» в «Управління діяльністю функціонального підрозділу».

Як бачимо, розробники стандарту намагалися конкретизувати предмет вивчення, наблизити його до визначених раніше видів діяльності. Крім того, було введено деякі нові навчальні курсі, а саме: «Історія», «Психологія ділового спілкування», «Технологія продажів та просування турпродукту», «Технологія та організація турагентської діяльності», «Технологія та організація супроводу туристів», «Організація дозвілля туристів», «Технологія та організація туроператорської діяльності».

У нових стандартах відмовилися від вивчення математики та деяких економічних дисциплін, права та ін., натомість спостерігається посилена увага до технологій різних видів професійної діяльності.

Нормативний термін засвоєння ОПОП СПО поглибленої підготовки становив 147 тижнів, базової – 95. Цілком очевидно, що освітні програми підготовки повинні мали чимось відрізнятися. З цією метою порівняємо їх структуру та обсяг навчальних циклів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння нормативного терміну засвоєння основної професійної освітньої програми базової і поглибленої підготовки

Назва циклів	Усього максимального навчального навантаження студента		У т. ч. годин обов'язкових навчальних занять	
	Базова підготовка	Поглиблена підготовка	Базова підготовка	Поглиблена підготовка
Обов'язкова частина циклів ОПОП	1998	3240 (62%)*	1332	2160 (62%)*
Загальний гуманітарний та соціально-економічний цикл	462	726 (57%)	308	484 (57%)
Математичний та загальний природничонауковий цикл	141	222 (57%)	94	148 (57%)

Продовження табл. 1

Професійний цикл у т. ч. ✓ загальнопрофесійні дисципліни; ✓ професійні модулі	1395 441 954	2292 (64%) 555 (26%) 1737 (82%)	930 294 636	1528 (64%) 370 (26%) 1158 (82%)
Варіативна частина циклів ОПОП	864	1350 (56%)	576	900 (56%)
Усього годин навчання за циклами ОПОП	2862	4590 (60%)	1908	3060 (60%)
Навчальна та виробнича практика	16 тижнів	24 тижні (50%)		
Виробнича практика (переддипломна)	4 тижні	4 тижні		

Примітки. * – в дужках указано, наскільки відсотків зріс обсяг навчального навантаження.

Отже, поглиблена підготовка не передбачала посилення лише професійної готовності студента, оскільки додатковий навчальний час було розподілено більш-менш рівномірно між усіма циклами. Значне збільшення годин планувалося лише на вивчення професійних модулів, оскільки у процесі поглибленої підготовки вводився додатковий професійний модуль, який включав «Технологію організації інформаційно-екскурсійної діяльності» та «Розробку і проведення екскурсій іноземною мовою».

Обсяги навчальних дисциплін визначалися стандартом лише в межах першого циклу, тому під час поглибленої підготовки «Основи філософії» та «Історія» вивчалися в тому самому обсязі, але передбачалося більш глибоке вивчення іноземної мови та фізичної культури (по 170 год проти 106). В ОПОП поглибленої підготовки вводилася нова дисципліна – «Психологія спілкування», проте студенти, які проходили базову підготовку, у професійному циклі також вивчали «Психологію ділового спілкування». У зв'язку з тим, що навчальний заклад сам установлював глибину вивчення обов'язкових дисциплін та перелік варіативних, сказати більш детально, наскільки відрізнявся зміст базової підготовки від поглибленої, неможливо.

Не дає відповіді на це питання і зіставлення вимог до формування професійних компетенцій: незважаючи на те, що стандартом визначалися однакові дисципліни для вивчення, під час базової підготовки в межах однієї дисципліни зобов'язували формувати на кілька професійних компетенцій більше, ніж під час поглибленої, а не навпаки.

На основі цього стандарту навчальні заклади повинні розробляти власні ОПОП СПО, орієнтуючись на потреби туристського ринку регіону. При цьому їм дозволяється наявний резерв навчального часу використовувати як для посилення вже визначених дисциплін, так і для введення власних, варіативних, однак обов'язково необхідно конкретизувати кінцеві результати навчання у вигляді компетенцій, умінь, знань і набутого практичного досвіду.

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

У стандарті наголошувалося на тому, що під час організації навчального процесу від навчального закладу вимагається створення умов для ефективної самостійної роботи студентів, надання їм можливості брати участь у формуванні індивідуальної освітньої програми.

Керівники навчального закладу повинні були подбати про формування відповідного кадрового складу. Причому, якщо від викладача загальноосвітніх дисциплін вимагалася лише наявність вищої освіти відповідного профілю, то викладачі професійних дисциплін повинні були мати досвід роботи в галузі і регулярно (1 раз на 3 роки) проходити стажування у профільних організаціях. На заняттях пропонувалося віддавати перевагу активним й інтерактивним формам проведення.

Серед вимог до умов реалізації ОПОП ставилися наявність кабінетів географії туризму, турагентської і туроператорської діяльності, інформаційно-екскурсійної діяльності; навчальної туристської фірми і не менше одного навчального друкованого чи електронного видання з кожної дисципліни професійного циклу та одного навчально-методичного видання з кожного міждисциплінарного курсу (професійного модуля). Останнє було особливо актуально, оскільки стандартом уводилася значна кількість нових дисциплін, які не мали навчально-методичного забезпечення.

Оцінювання якості засвоєння ОПОП відповідно до стандарту повинно відбуватися за двома напрямами: рівень засвоєння дисципліни, рівень сформованості компетенцій. Фонди оцінних засобів для поточної і проміжної атестацій розробляються і затверджуються навчальним закладом самостійно, для підсумкової (державної) – затверджуються лише після позитивного відгуку роботодавців. Підсумкова атестація спеціаліста з туризму включає виконання кваліфікаційної роботи (дипломна робота, дипломний проект), тематика якої повинна відповідати змісту одного чи кількох професійних модулів.

Висновки. Отже, здійснений аналіз Федерального державного освітнього стандарту середньої професійної освіти зі спеціальності 100401 Туризм дає можливість зробити такі висновки. Підготовка фахівців цього рівня в Росії здійснюється на базі основної і середньої загальної освіти. Розглянутий нами ФДОС СПО належить до стандартів третього покоління, які характеризуються компетентнісним підходом до організації навчального процесу.

У стандарті було переглянуто і доопрацьовано характеристику професійної діяльності спеціаліста з туризму, визначено необхідні загальні і професійні компетенції, відповідно до них – структуру і зміст ОПОП. У результаті здійснюється підготовка не до роботи в індустрії туризму у

цілому, а до виконання конкретних видів туристської діяльності: надання турагентських і туроператорських послуг, надання послуг із супроводу туристів, управління функціональним підрозділом організації. Випускник, який отримав поглиблену підготовку, крім того, готується до надання екскурсійних послуг і має можливість продовжити навчання у ВНЗ за скороченим терміном. Стандартом не передбачається вивчення математики та економічних дисциплін, основа увага приділяється опануванню технологій та організації різних видів туристської діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в порівнянні ФДОС СПО з аналогічним вітчизняним стандартом з метою пошуку шляхів удосконалення процесу підготовки вітчизняних фахівців сфери туризму із середньою професійною освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2307 Туризм. – [Введен 1998-04-17]. – М. : ИПР СПО, 2002. – 24 с.

2. Черезова М. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черезова Мар'яна Володимирівна. – Луганськ, 2010. – 245 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 100401 Туризм. – [Введен 2010-04-02]. – М. : ИПР СПО, 2010. – 63 с.

РЕЗЮМЕ

Г. П. Щука. Среднее звено в системе профессионального туристского образования: опыт Российской Федерации.

В статье на основе анализа действующего ФГОС СПО охарактеризован процесс подготовки специалистов сферы туризма со средним профессиональным образованием, накопленный в Российской Федерации. Сделана детальная характеристика профессиональной деятельности специалиста по туризму, проанализированы общие и профессиональные компетенции, структура и содержание основной профессиональной образовательной программы.

***Ключевые слова**: подготовка кадров, среднее профессиональное образование в туризме, специалист по туризму.*

SUMMARY

G. Shchuka. Middle link in the system of professional tourist education: experience of the Russian Federation.

In article on the basis of the analysis of the current FDOS SPO is characterized by the process of training of tourism specialists with secondary professional education, accumulated in the Russian Federation. The author gave a detailed description of the professional activity of the specialist on tourism, the analysis of general and professional competences, structure and content of the basic professional educational program.

Key words: training, secondary professional education in tourism, specialist on tourism.

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

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 37. 013.32.159.938.343.32.

О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЕВРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ УЧІННЯ

У статті розглядається проблема оптимізації процесу учіння учнів загальноосвітньої школи та студентів педагогічного університету. Характеризуються дидактичні можливості різних видів евристичної діяльності, зокрема, розв'язання творчих завдань, формування евристичних запитань, проектної діяльності учнів і студентів як важливого чинника оптимізації учіння .

***Ключові слова**: учіння, оптимізація учіння, евристична діяльність, творча діяльність, творчі завдання, евристичні запитання, навчальний проект.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, де мінливість стала рисою не тільки наукового і технічного прогресу, але й способу життя людей, освіта, в тому числі професійна, зобов'язана як передавати новим поколінням раніше накопичені знання, так і готувати їх до самостійного вирішення проблем, з якими особистість і суспільство раніше ніколи не зустрічались. Як вважає багато дослідників із філософських проблем сучасної освіти, в ній і зараз має місце переважування непродуктивного над продуктивним, автоматичного над творчим.

Таке становище в освіті не може задовольнити сучасне суспільство, де, по-перше, відбуваються все більш швидкими темпами якісні зміни у розвитку майже всіх галузей людської діяльності і, по-друге, з'явились такі проблеми, які ми не можемо розв'язати, спираючись тільки на культуру минулих епох. Тому одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти є її перехід до евристичних, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої, гуманістичної особистості.

Особливе значення у формуванні такої особистості має процес учіння, що визначається здатністю учнів свідомо й самостійно засвоювати знання, набувати вміння й навички [2, 129]. Важливим є пошук шляхів оптимізації цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна педагогічна та психологічна наука зробили значний внесок у вивчення проблеми учіння. П. Зінченко, М. Леонтьєв, Й. Лінгарт, А. Смірнов досліджували вплив свідомості на учіння й показали залежність запам'ятовування та відтворення від умов, у яких відбувається діяльність учнів, від методів навчання та інших чинників.

Спробу окреслити коло методів учіння зробили А. Алексюк, В. Вихрущ, М. Махмутов та В. Онищук. Необхідно відмітити наявність наукового дискурсу навколо різних аспектів поняття учіння на нинішньому етапі розвитку української дидактики.

Проте недостатня увага науковців, на нашу думку, приділяється перспективам удосконалення наявної системи організації учіння.

Одним із таких перспективних шляхів оптимізації учіння учнів і студентів ми вважаємо організацію їх евристичної діяльності.

Дидактична теорія, що передбачає побудову освіти на основі творчої самореалізації учнів і педагогів у процесі створення ними освітніх продуктів у відповідних областях знань і діяльності, називається дидактичною евристикою. Термін «дидактична евристика» відрізняється за змістом від терміну «евристика». Евристика в загально прийнятому розумінні – це наука про творчість, про творчу діяльність людей із метою отримання нових результатів у досліджуваних ними областях: кібернетиці, психології, медицині та ін. Дидактична евристика має іншу мету: розкриття індивідуальних можливостей самих творців – студентів і викладачів – за допомогою їх діяльності зі створення освітніх продуктів [4].

Теоретичні передумови й елементи такого навчання містяться в роботах Г. Альдшуллера, В. Андреєва, П. Каптерєва, М. Лазарєва, М. Махмутова, А. Хуторського та інших. Психологічні проблеми евристичної діяльності учня розглядались А. Брушлинським, П. Енгельмейєром, Ю. Кулюткіним, А. Луком, В. Пушкіним.

Ще Я. Коменський закликав учителів навчати своїх учнів так, щоб вони досліджували і пізнавали самі предмети, а не запам’ятовували тільки чужі спостереження і пояснення.

Під евристичним методом найчастіше розуміється варіант словесного методу навчання. Останнім часом на теоретичному й емпіричному рівнях доведено, що даний метод, виведений на рівень методологічного принципу, здатний виступити основою нового типу навчання – евристичного.

В. Андреєв називає евристичні методи основою навчально-творчої діяльності. «Евристичні методи – це система евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) і діяльності учня (методи учіння), розроблені з урахуванням закономірностей і принципів педагогічного управління і самоуправління з метою розвитку інтуїтивних процедур діяльності учнів при вирішенні творчих задач» [1, с. 185].

Мета статті полягає у розкритті дидактичних можливостей евристичної діяльності як одного з провідних чинників оптимізації учіння учнів загальноосвітньої школи і студентів педагогічного університету.

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

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходили з того, що одним із пріоритетних завдань, що стоять перед вітчизняною педагогічною наукою, є пошук шляхів і засобів формування активної творчої особистості, свідомого суб'єкта навчання, схильного до рефлексії та саморефлексії, здатного самостійно опрацьовувати й осмислювати значні обсяги інформації, постійно займатися самоосвітою, підвищувати власний рівень інтелектуального розвитку й професійної компетентності. Це зумовлює необхідність розробки методології управління пізнавальною діяльністю учнів на основі всебічного врахування закономірностей, принципів, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов останньої з метою досягнення найвищої ефективності засвоєння знань, набуття умінь та навичок – оптимізації процесу учіння.

Філософсько-методологічною основою учіння є гносеологія, або теорія пізнання. Філософи розглядають це поняття як вид пізнання на основі відображально-перетворюючої діяльності суб'єкта, що полягає в тому, що нова інформація переробляється мисленням, співвідноситься з критеріями, виробленими в попередній творчій діяльності.

У психології учіння трактується як функція пам'яті й чинник внутрішньої активності: процес самокерованої пізнавальної діяльності людини, в основі самоуправління якою – вироблення умовних рефлексів та зіставлення нової інформації з тією, що є в пам'яті.

Дослідження сутності учіння як дидактичного поняття має тривалу історію. Одним із перших цим терміном ще в XVII ст. почав послуговуватися Я. Коменський, який розумів учіння як «набуття знань з різних дисциплін, уміння розв'язувати різні задачі, уміння виконувати дії з використанням знань» [3, 217].

До поняття «учіння» в різні часи у своїх наукових працях зверталися такі видатні педагоги: І. Гербарт, В. Дістервег, Й. Песталоцці, К. Ушинський, А. Лай, М. Монтессорі та ін.

На сучасному етапі вивчення механізмів та особливостей процесу учіння як самостійної пізнавальної діяльності учня набуває особливого значення в контексті філософії дитиноцентризму в освіті. Покладена в основу парадигми сучасної освіти, ця філософія формує основні засади особистісно зорієнтованого навчання й виховання, оскільки ставить людину, неповторну її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистими потребами і власним внутрішнім світом як повноцінного суб'єкта навчального процесу. Саме тому сьогодні учіння є одним із ключових дидактичних понять.

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

Не зважаючи на те, що існує суперечливий погляд науковців на дефініцію «учіння», усі дослідники визначають основну диференційну ознаку учіння – наявність свідомого вияву пізнавальної активності учнів і студентів у процесі засвоєння знань, набуття умінь і навичок. І хоча в сучасній дидактиці єдиного загальноприйнятого визначення учіння поки що не сформульовано, проте сутність цього поняття різні вчені розуміють однаково.

У дослідженні нами здійснено пошук шляхів оптимізації процесу учіння учнів і студентів. Ми висунули припущення, що учіння буде здійснюватись ефективно, якщо воно буде творчим і цікавим для тих, хто навчається.

З метою підвищення ефективності учіння нами впроваджувались різноманітні види евристичної діяльності.

Такий вибір обумовлений дидактичними можливостями евристичного навчання. Зокрема, проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Навчально-пізнавальна евристична діяльність учнів і студентів спрямована на їх інтелектуальний розвиток, на самостійне творче здобування, перетворення й використання знань, навичок та умінь особистості, яка зможе адаптуватися у сучасному інформаційному просторі, що швидко змінюється.

Нам близька така думка авторів, і вона має принципове значення у нашому дослідженні.

Задача евристичної освітньої діяльності – конструювання учнем і студентом власної освіти через створення продуктів, що входять у зміст цієї освіти. Зовнішній освітній продукт учасника освітнього процесу забезпечує отримання ним внутрішнього продукту – зміна знань, досвіду, здібностей, умінь та інших особистісних якостей. Внутрішній продукт учасника освіти і є тим якісно новим результатом, якого досягає дидактична евристика [4, 185]. До внутрішнього продукту освітньої діяльності учнів і студентів ми відносимо і досліджувану нами їх здатність свідомо й самостійно засвоювати знання, набувати вміння й навички. Крім того, до власного освітнього продукту учнів і студентів ми відносимо загально-навчальні творчі вміння, які формуються під час евристичної діяльності і забезпечують оптимізацію учіння. Зокрема, аналітико-синтетичні (аналізувати, синтезувати інформацію, виділяти головне, суттєве, описувати явища і процеси); інформаційні (здійснювати інформаційний пошук, працювати з першоджерелами, з технічними джерелами інформації); креативні (генерувати ідеї, висувати гіпотези, здатність до фантазії, уяви, переносити знання і вміння в нові проблемні ситуації, виділяти суперечності, долати інерцію мислення).

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

Таким чином, евристичне навчання – це навчання, що ставить за мету конструювання власного сенсу, цілей і змісту загальноосвітньої і професійної освіти, що є головним у процесі учіння.

Нами досліджувався вплив евристичних (творчих) завдань на оптимізацію учіння учнів 11 – В класу Білопільської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2 Сумської області.

Учасникам експерименту було запропоновано виконувати творчі завдання під час вивчення теми із зарубіжної літератури «Авангардистські та модерністські тенденції у поезії: західна поезія». Такі ж завдання пропонувались на тематичному контролі. Вони передбачали продукування розгорнутого висловлювання, яке ґрунтується на власному погляді учнів, на певне поняття, напрямок чи літературний твір.

Аналіз результатів дослідження здійснювався на основі порівняння рівня навчальних досягнень, продемонстрованого учнями класу в ході експерименту, та рівня навчальних успіхів, досягненого за результатами підсумкового контролю із зарубіжної літератури в попередньому навчальному семестрі.

Як показали результати дослідження, відсоток школярів, що підвищили власний рівень навчальних успіхів із зазначеного предмета, сягнув близько 60%.

Отже, результати експерименту засвідчили, що використання творчих (евристичних) завдань може бути одним із шляхів оптимізації учіння учнів загальноосвітньої школи.

Нами досліджувались також дидактичні можливості евристичної діяльності щодо оптимізації учіння студентів філологічного та історичного факультетів педагогічного університету під час вивчення педагогіки. До таких видів діяльності ми віднесли формування студентами евристичних запитань під час розв’язання педагогічних задач та презентації результатів індивідуальних творчих завдань. Також ставились запитання, що містять декілька теоретичних положень стосовно порівняння різних категорій педагогіки, висунутих різними вченими; запитання, спрямовані на аналіз факту, який містить одну або декілька суперечностей; запитання, спрямовані на вироблення теоретичних положень: студентам пропонувалось спрогнозувати ймовірний перебіг подій за тих чи інших обставин.

Крім того, оптимізація учіння студентів здійснювалось через організацію їх проектної діяльності.

Залучення студентів до проектної діяльності оптимізує процес учіння, сприяє вирішенню питань самостійної підготовки майбутнього педагога щодо становлення його педагогічної компетентності з питань виховання

учнівської молоді. За допомогою проектної діяльності розвивається інтелектуальний потенціал студентів, їх самостійність, формуються творчі здібності та вміння, педагогічна позиція.

Навчальні проекти можуть мати досить різноманітну спрямованість діяльності, різний масштаб, терміни виконання, складність, але всі вони є проявом ініціативи студентів, індикатором їх прагнення до вдосконалення як самих себе, так і педагогічної дійсності, показником якості учіння студентів.

Ми пропонували студентам другого курсу перед проходженням першої педагогічної навчальної практики в молодших класах загальноосвітньої школи створити навчальні проекти з різних напрямків виховання школярів, які передбачають диференційований підхід в організації виховних заходів для учнів першого, другого, третього і четвертого класів. При цьому студенти повинні були теоретично обґрунтувати особливості фізичного, психічного та соціального розвитку молодших школярів кожного класу з метою врахування їх при проектуванні різноманітних заходів.

Студенти з великою зацікавленістю віднеслись до такого виду евристичної діяльності, враховуючи, що після захисту цих проектів в університеті вони повинні були реалізувати їх у навчальній практиці. Під час проведення спроектованих заходів були присутні інші студенти, класний керівник і методист з педагогічного університету, що накладало особливу відповідальність на підготовку виховного проекту і його реалізацію.

Висновки. Таким чином, проведене нами теоретичне й експериментальне дослідження підтвердило позитивний вплив різних видів евристичної діяльності на оптимізацію процесу учіння учнів загальноосвітньої школи і студентів педагогічного університету. До такої діяльності ми віднесли, зокрема, розв'язання евристичних (творчих) завдань, формування евристичних запитань і проектну діяльність тих, хто навчається. Ці види діяльності створюють ситуацію успіху у формуванні загальнонавчальних і спеціальних умінь, які забезпечують учням і студентам уміння вчитися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития : учеб. пособ. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 247 с.

2. Сластёнин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. / [под ред. В. А. Сластёнина]. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 576 с.

3. Хрестоматія з історії педагогіки. Частина ІІ: Зарубіжна школа // Упорядники та автори вступних статей Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 432 с.

4. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

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

РЕЗЮМЕ

О. Б. Кривонос. Эвристическая деятельность как средство оптимизации учения.

В статье рассматривается проблема оптимизации процесса учения учащихся общеобразовательной школы и студентов педагогического университета. Дается характеристика дидактических возможностей различных видов эвристической деятельности таких как, решение творческих заданий, формирование эвристических вопросов, проектная деятельность учащихся и студентов.

***Ключевые слова**: учение, оптимизация учения, эвристическая деятельность, творческая деятельность, творческие задания, эвристические вопросы, учебный проект.*

SUMMARY

O. Kryvonos. A heuristic activity as indicator of studying optimization.

In the article it is considered a problem of teaching optimization of studying process of secondary school pupils and university students. The various types of heuristic teaching opportunities (solving of creative matters, heuristic questions forming, pupi'sl and student's project activities) are determined in the article.

Key words: teaching, optimization of studying, heuristic work, creativity, creative tasks, heuristic questions, a training project.

УДК 371.13:316.454.52:373.3-087.874

Л. М. Крівшенко
КУ Сумська СШ І–ІІІ ступенів №25;
В. В. Лях
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАПИТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються етапи та способи навчання молодших школярів запитальної діяльності. Приводяться приклади опорних таблиць із запитальними словами та індивідуальною картою з планом-алгоритмом для складання розповіді з елементами опису. Охарактеризовано основні здобутки з пошуку оптимальних шляхів і методів опанування запитальною діяльністю у процесі реалізації дидактичної технології навчання молодших школярів діалогової взаємодії.

***Ключові слова**: діалогова взаємодія, запитальна діяльність, банк запитань, опис, творчі методи, опорні таблиці, план-алгоритм, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання в початковій школі сучасна педагогічна наука визначає діалогову взаємодію вчителя й учнів як провідний спосіб оволодіння основними навчальними знаннями та вміннями. Цього можна досягти шляхом навчання молодших школярів запитальної діяльності, процес якого на сьогодні недостатньо розроблений. Багато дидактів звертаються до форм та методів діалогової взаємодії у школі, залишаючи поза увагою спрямованість і зміст технології навчання молодших школярів діалогової взаємодії.

Аналіз актуальних досліджень. Здійснивши аналіз методологічних основ діалогу (М. Бахтін, В. Берков, В. Біблер, Я. Буш, В. Давидов, В. Лекторський, С. Курганов), розглянувши його психологічні аспекти

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

(А. Бодальов, С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Кан-Калік, А. Леонтьєв, А. Брушлинський, Г. Кучинський, В. Семиченко), виявивши дидактичні можливості навчального діалогу (М. Кларін, Г. Ковальов, О. Кондратюк, О. Кузьменко, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторської, М. Лазарєв), можна дійти висновку, що свобода, самостійність, ініціатива учня скоріше декларується, ніж фактично реалізується. Продуктивна, особистісно значима діалогова взаємодія як по вертикалі (учитель-учень), так і по горизонталі (учень-учень) у повній мірі на сьогодні нездійсненна.

Активно досліджують означену проблему такі експериментатори як М. Лазарєв, Л. Крівшенко, А. Кравченко, О. Онук, З. Токарєва, В. Лях.

Мета статті – здійснити загальну характеристику основних способів навчання молодших школярів запитальної діяльності як важливого чинника їхнього пізнавально-творчого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання розглядається нами як творча взаємодія вчителя та учнів, у ході якого реалізуються завдання освіти, виховання і розвитку. До основних структурних компонентів, які розкривають його сутність, належать цілі навчання, зміст, діяльність викладання та учіння, характер їх взаємодії, принципи, методи, форми навчання. У своїй роботі ми висвітлюємо використання одного зі структурних компонентів – творчих методів. Володіння ними як ніщо інше виявляє не тільки комунікативну культура вчителя, а й його вихованців. До творчих методів ми відносимо: дослідницькі методи; творчо-монологічні методи; творчо-діалогічні методи; ігрові методи; рефлексивні методи [3, 137].

У процесі реалізації дидактичної технології навчання молодших школярів запитальної діяльності стали доцільними для використання творчо-діалогічні та ігрові методи. У результаті проведеного дослідження ми визначили таку загальну послідовність використання наступних способів навчання молодших школярів запитальної діяльності.

Етапи та способи навчання молодших школярів запитальної діяльності

№ п/п	Етапи діяльності вчителя та учнів	Способи діяльності
1.	Підготовчий етап	Надання вчителем зразків запитань до словосполучень, речень та різних видів описових текстів.
2.	Застосування опорних питальних слів при побудові запитальних речень	Учитель надає опорні таблиці з питальними словами до окремих видів опису. Учні, спираючись на подані питальні слова, навчаються ставити запитання до готових речень, текстів.
3.	Навчання учнів відбору запитань до різних видів описових текстів.	3.1. З готового зразка учні за допомогою вчителя обирають необхідний послідовний ряд запитань до запропонованого тексту.

Продовження табл.

		3.2. Самостійний вибір учнями запитань із «банку» до готових описових текстів. 3.3. Самостійне створення учнями описів за відібраними з «банку» запитаннями.
4.	Організація самостійної пізнавально-творчої роботи учнів зі знаходження логічного ряду запитань і створення на їх основі простих описових текстів.	4.1. Самостійне оволодіння учнями вміннями знаходження логічного ряду запитань до запропонованого тексту. 4.2. Самостійне створення тексту-опису за створеним учнями логічним рядом запитань. 4.3. Самостійний підбір теми опису і створення тексту за самостійно підібраним логічним рядом запитань.
5.	Освоєння учнями простих і ускладнених запитань для побудови складних описових і пояснювальних текстів.	Учні самостійно будують запитання до описових і пояснювальних текстів за методикою простих та ускладнених запитань (з використанням «ромашки» Б. Блума). Учитель корегує самостійні зусилля учнів.
6.	Діагностико-оцінювальний етап	6.1. Підбір учнями серії запитань, за якими можна перевірити якість засвоєння навчального матеріалу даного уроку або теми. 6.2. Проведення самооцінювання, взаємооцінювання, індивідуального та колективного оцінювання роботи в групі, вмінь учнів добирати і користуватися різними видами простих і ускладнених запитань. 6.3. Проведення контрольних робіт для встановлення рубіжних і підсумкових навчальних досягнень учнів з комплексу умінь запитальної діяльності (на рівні вимог до даного класу).

Ми дійшли висновку, що розпочинати підготовчу роботу з навчання учнів ставити пізнавальні запитання потрібно з перших днів навчання. Це дає можливість стерти у дітей стереотип про те, що в школі «запитують тільки вчителі», створити сприятливий мікроклімат у стосунках учителів і учнів, уникнути підвищеної тривожності маленького школяра про те, що в школі його будуть постійно про щось запитувати, позбутися страху запитати в учителя про незрозуміле або про те, що цікавить, сформувати певні початкові знання і вміння щодо запитальної діяльності учня на уроці, посилити мотивацію до навчальної діяльності.

Учителі-експериментатори намагалися створювати на кожному уроці загальну оптимістичну атмосферу, «яка виключала психічну і фізичну перевтому дитини, будь-яке пригнічення або приниження її особистості» [5, 33].

Перші запитання учнів зазвичай дублюючі, тобто поставлені за зразком запитань учителя. З цього приводу експериментатор не робив дітям зауважень, чим створював сприятливий психологічний мікроклімат. Неправильно поставлені запитання учителька делікатно і, в той же час, непомітно корегувала, звертаючи увагу на те, що поставлене питання дуже

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

гарне, цікаве, «але я б порадила тобі запитати (спробувати запитати) так …» – зацікавлювала дітей до діалогової взаємодії. Недоліки в мовленні виправляла доброзичливим притишеним голосом.

Оскільки нами у ході спостережень за уроками вчителів у 1-х класах було помічено, що діти спочатку будують свої запитання, відштовхуючись від запитань учителя, то першим ***способом*** навчання учнів запитальної діяльності ми вважаємо ***зразок учителя*** (учитель дає учням зразки побудови запитальних речень, тобто показує, як запитати про певний предмет, явище, подію, як поставити питання до речення, зразки описових текстів тощо).

Використання цього способу буде доречним і ефективним на будь-якому етапі навчання учнів запитальної діяльності. Складаючи найпростіші описові висловлювання за зразком, діти оволодівають процесом творення опису за наслідуванням. У ході колективної бесіди вичленовують і осмислюють сам «спосіб формування думки».

Як показує практика, перші запитання дітей завжди дещо нечіткі, містять мовні помилки, у них відчувається невпевненість окремих учнів. Учитель, корегуючи мовні помилки учнів і навчаючи їх правильної мовної норми, не занижує оцінку. Навпаки, підкреслює сміливість думки і пошуку, що стає необхідним, і в той же час, незамінним стимулом до успіху дитини. Кращим і значно дієвішим методом творчого впливу на розвиток особистості є підведення самого учня до виправлення власної помилки. Якщо ж учень самостійно зробити це не спроможний, йому допомагає вчитель. На цьому зосереджує увагу і М. Вашуленко [4, 353].

Слід зазначити, що розповідь – найдоступніший для сприймання дітей тип тексту. Зважаючи на те, що у першому і другому класу учні працюють з невеличкими текстами-розповідями, вміщеними в букварі та читанці, ми пропонуємо навчати учнів ставити запитання ***способом опори на питальні слова*** (під час побудови запитань учні користуються опорними табличками, на яких написані різні питальні слова: Хто? Що? Де? Коли? Для чого? Чому? та інші. Питання обов'язково має починатися з питального слова).

Навчаючи протягом року дітей запитальній діяльності на основі текстів-розповідей, які містять елементи опису, та з опорою на різні види питальних слів, ми формували у них уміння застосовувати потрібні питальні слова у різних ситуаціях, уміння будувати прості питальні речення; розвивали пізнавальну активність; формували перші навички передачі змісту прочитаного тексту за запитаннями, поставленими однокласниками.

Слід зосередити увагу на тому, що учневі початкової школи для складання опису треба знати, на які питання він має відповісти. Тому на перших уроках у другому класі вчитель повинен показувати (давати

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

зразок), як будувати запитання до груп слів (іменників, прикметників, дієслів), до речень, до прочитаних або вивчених правил, до різних видів малюнків, використовуючи знання, отримані учнями в 1 класі та опорні таблички із словами-запитаннями. Так, наприклад, до описового змісту навчального матеріалу або вправи доречно використовувати набір простих послідовних запитань (бажано з опорою на алгоритмічні таблички), першим словом в яких є: Хто? Що? Де? Як? На чому? З чого?..., а до пояснювального – запитання евристичного змісту: Чому? Для чого? Чи можна? Як можна? А якщо порівняти?...

Під час спостережень за роботою вчителів-експериментаторів, ми розробили методику розвитку зацікавленості учнів до запитальної діяльності, пізнавальних і навчальних інтересів, мотиваційного компонента уроку через ігрову діяльність і, зокрема, проведення ситуативних рольових ігор професійного спрямування «Я – учитель!», «Я – журналіст!», «Я – екскурсовод!», «Я – космонавт!», «Я – природолюб!», «Я – особистість!» та ін.

Під час проведення таких рольових ігор учні зацікавленіше вслухаються у відповіді однокласників, при потребі допомагають виправляти неточності у формулюванні правил, доведенні думки. Вони вчаться самостійно контролювати відповіді, виправляти помилки свої та інших – це значима для дітей діяльність. Так, наприклад, у ході творчого уроку з використанням методу рольової гри «Я – учитель!», діти отримують неоціненний досвід з постановки запитань, за якими можна перевірити якість засвоєння навчального матеріалу даного уроку, теми.

Тривалий досвід роботи з даного експерименту засвідчує доречність постійного використання у класі таблиці-опори з питальними словами:

Хто? Що? Де? Як? На чому? З чого?	Чому? Для чого? Чи можна? Як можна? А якщо порівняти?	Хто? Що? Де? На чому? Кого? Як? Чим? Який?	Де? Куди? До чого? Звідки? Чому? Для чого?	Біля чого? На що? Куди? З чого? За чим? Як?	Який? Яка? Яке? Які? Як?

Наступним кроком в опануванні запитальною діяльністю є використання банку (набору) запитань, який вводиться у другому класі поряд зі зразком учителя та таблиці-опори на питальні слова.

Банками запитань слугують запропоновані таблиці-опори з планами розповідей, поданими у вигляді простих питальних речень, заголовків до частин тексту, сюжету ілюстрації. Якщо план подано у вигляді заголовків, учитель має порадити учням до кожного пункту плану ставити по кілька

запитань у такій послідовності, щоб кожне наступне речення було зв'язане за змістом з попереднім.

Навчаючи учнів складати тексти-розповіді з елементами опису, вчителі-експериментатори спочатку навчають учнів **співвідносити назви пунктів плану з планом**, **поданим у вигляді питальних речень**. З цією метою для кожного учня використовують індивідуальні картки з планом-алгоритмом.

1. Пора року 2. День 3. Ілюстрація (запитання за ілюстрацією) 4. Висновок	Яка пора року надворі? Який видався день? Чим вкривалась земля? Куди прийшли Сергій і Катя? Хто катається на лижах? Хто спускається з гірки? Які враження були у дітей від прогулянки?

Учні бачать перед собою два види плану, за якими можна скласти одну й ту ж розповідь, які запитання допоможуть описати події, явища тощо. Вони усвідомлюють, що план майбутньої розповіді, поданий у вигляді назв, також вимагає відповіді на логічний ряд запитань, чим більше поставлено запитань, тим багатшим буде твір.

Іншим важливим видом роботи з банком запитань є формування вмінь учнів самостійно вибирати потрібний логічний ряд запитань із запропонованих, тобто **спосіб самостійного вибору запитань з банку до готових описових текстів**.

Так, наприклад, працюючи над оповіданням В. Сухомлинського «Я хочу сказати своє слово», учням пропонується вибрати із «банку» запитання, які стосуються опису осіннього неба:

Набір запитань для опису пір року
на основі власних спостережень

Яка пора року настала? Який видався день? Як світить сонечко? Які хмаринки (хмари) пропливають у небі? Як виглядає небо, яке воно? Якими стали дні і ночі? Що роблять птахи? Які зміни відбулися з рослинами? Що робить небо? На що воно схоже? Чи любиш ти спостерігати за небом? Чому? Які цікаві явища природи, пов'язані з цією порою року, ти спостерігав?

Серед переліків готових запитань мають бути і такі, що не містять зайвих, і навпаки – кілька запитань до одного речення. Поступово від

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

тексту-розповіді з елементами опису учні переходять до текстів-описів, у яких послідовно подаються ознаки, характерні особливості зображуваного предмета, явища, людини [2]. У описах зазвичай немає сюжету, відсутні події і дійові особи. У них зображені картини природи, окремі предмети і явища, процеси, дії. В описах автор передає зовнішній вигляд предмета, його внутрішній зміст, складові частини, найпомітніші деталі, красу, а також своє ставлення до того, що описує. Оскільки в описах характеризуються ознаки, то їх мова багата на прикметники, порівняння, епітети.

З першим найпростішим банком запитань (зразком запитань учителя) для опису предметів діти ознайомлюються у першому класі.

Оскільки в другому класі діти вивчають опис як один із видів тексту, то вони мають отримати більш розгорнутий універсальний зразок запитань учителя до опису і відповідний послідовний набір запитань.

Набір запитань для опису зовнішності людини

Яке за формою та кольором обличчя?	Овальне, кругле, продовгувате; бліде, рум'яне, смагляве, невелике, вилицювате, миловидне, симпатичне, цікаве, виразне, спокійне, вольове, суворе, сумне, похмуре, добре, зле, розумне, мудре, веселе, веснянкувате
Які щічки?	Худі, повненькі, рум'яні, звичайні, з ямочками
Якого кольору, розміру та форми волосся?	Кучеряве, пряме, хвилясте, коротке, довге, густе, біляве, чорне, русяве, рідке, жорстке, м'яке, шовкове, неслухняне, розкуйовджене, блискуче, світле, каштанове, сиве
Яка зачіска?	Охайна, волосся сплетене в кіски, коротко підстрижене волосся
Які очі?	Блакитні, голубі, карі, чорні, зелені, великі, вузькі, витрішкуваті, здивовані, сумні, грайливі, розкосі, виразні, примружені, сяючі, розумні, ясні, уважні, добрі, ніжні, привітні, хитрі, лукаві, задумливі, глибоко посаджені
Що можеш сказати про брови?	Широкі, вузькі, густі, кудлаті, тонкі як шнурочки, як крила
Який за розміром та формою ніс?	Великий, маленький, прямий, горбатий, кирпатий, гострий, довгий, орлиний, широкий, тонкий
Які губи (вуста)?	Повненькі, тоненькі, як вишеньки, малинові
Які вуха?	Великі, маленькі, приплюснуті до голови, капловухі – ті, що занадто стирчать
Якої форми підборіддя?	Пряме, овальне, гостре, з ямочкою
У що одягнений?	Короткі (довгі) штанці, платтячко, сорочечка, спідничка, шорти, блуза, черевички, чобітки, кросівки, босоніжки, кожух, пальто, куртка, шапка, кепка, шляпа

Такий набір запитань та опорних слів дозволяє школярам описувати різних за віком людей.

Під час вивчення теми «Які бувають тексти», учителі-експериментатори поступово вводять банки запитань до різних описових текстів. Наприклад, при складанні опис зайчика, дітям пропонується набір запитань для художнього і наукового опису тваринки.

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

Набір запитань до художнього опису тварини

Яка це тварина?	Дика, свійська
Яку шубку вона носить?	Сіру, білу, руду, буру, пістряву, плямисту, смугасту, чорну, пухнасту, гладеньку, блискучу
Яка в неї голівка, очі, вуха?	Велика, маленька, кругла, овальна, видовжена; розкосі, круглі, великі, малі, допитливі, улесливі, хитрі, злі, голубі, карі, чорні, зелені; довгі, з китичками, невеличкі, великі, округлі, стоячі, обвислі
Який хвіст?	Довгий, короткий, куций, пухнастий, кудлатий
Які лапи?	Тонкі, товсті, високі, короткі, довгі, міцні, сильні, м'яко ступає, з подушечками
Яка за характером (поведінкою, вдачею) ця тварина?	Лагідна, полохлива, вірна, довірлива, хитра, вайлувата, лиха, боягузлива, ніжна, тендітна, смілива, грізна, добра
Чи подобається тобі цей звір (це звірятко)? Чим саме?	
Чи уявляєш ти нашу природу без цього представника світу тварин?	

Користуючись запитаннями і словничком, діти легко і швидко вчаться художньо описувати тварин, висловлювати своє ставлення до них.

З науковим описом тварини діти вперше знайомляться також на уроці української мови, але продовжують з ним працювати на заняттях з курсу «Я і Україна».

План-алгоритм наукового опису тварини

Назви тварину.	Заєць, вовк, лисиця, ведмідь, лось, олень
До якої групи тварин вона належить?	Дика, свійська, звір, хижа, всеїдна, рослиноїдна
Якого вона розміру?	Велика, мала, середня
Чим покрите тіло тварини?	Шерстю (гладкою, пухнастою, білою, рудою, чорною, сірою, рябою, смугастою, бурою)
Яка в неї голова? Очі? Вуха? Ноги (лапи)?	Велика, видовжена, невелика, овальна, кругла. Довгі, стоячі, обвислі, рухливі, великі, невеликі, з китицями. Довгі, короткі, сильні, високі, передні, задні.
Чи є у тварини хвіст? Який він?	Довгий, короткий, кудлатий, пухнастий
Чи потребує, на твою думку, ця тварина охорони? Чому?	Дуже поширений вид, зникаючий вид

Під керівництвом учителя діти з'ясовують, що наукова мова не потребує «багатства» красивих слів, порівнянь. Мова науковця точна, чітка, конкретна, навіть дещо «суха» (не має епітетів і порівнянь).

Молодші школярі на таких уроках усвідомлюють значення вмінь висловлювати свою думку як науковці, з уживанням певних наукових термінів. Починають розуміти, коли краще описувати художньо, а коли науково. Вони почувають себе маленькою частинкою світу науки.

Працюючи з готовими наборами запитань, спочатку вчитель пропонує дітям потрібні описові матеріали, організовує їх колективний

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

аналіз. Дає зразок, як, користуючись опорою, висловити думку зв'язаними за змістом реченнями. Далі такі робочі матеріали складаються колективно в ході аналізу описових текстів та інших джерел висловлювання (картин, ілюстрацій, спостережень явищ навколишнього світу тощо).

Одним із способів навчання молодших школярів запитальної діяльності є **спосіб самостійного створення описів за отриманими з банку запитаннями**.

Важливим способом навчання дітей запитальній діяльності ми вважаємо **спосіб самостійного знаходження запитань до запропонованих текстів-описів**, який доречно застосовувати у 2–4 класах поряд із іншими способами.

Спосіб самостійного знаходження запитань до запропонованого тексту викликає у дітей позитивний заряд емоцій, а власні запитання продемонструють їх спостережливість, уміння уважно читати. Діти розуміють, що вони спроможні зробити уже готовий опис ще кращим, відчувають значимість своєї діяльності, що є високою мотивацію до навчання.

Колективне почуття радості, ласки, доброти, доброзичливості, подив перед красою – величезна духовна сила, що об'єднує дітей, пробуджує інтерес у байдужих. І важливо, щоб кожна дитина не тільки відчувала радість, а й творила її, вносила крихту власної творчості у життя колективу. За таких умов виконання вправи перестає бути для учнів тільки формальним завданням. Мовлення стає для них засобом самовираження. Захоплені спільним пошуком, радістю пізнання, діти діляться із педагогом своїми почуттями, враженнями. Обмінюючись думками, вчаться бачити навколишнє, відгукуватися на життя, включатися в нього [1, 4].

Коли діти добре засвоїли структуру тексту, уміють швидко і точно поставити запитання описового змісту до описуваного предмета, явища, дії, учителі-експериментатори рекомендують застосовувати в навчанні молодших школярів запитальної діяльності **спосіб самостійного підбору теми опису і створення тексту за самостійно підібраним логічним рядом запитань**. Цей спосіб передбачає побудову дітьми власних творчих, вільних висловлювань (індивідуальних, колективних, групових).

Усвідомлення кожного слова у формуванні теми, визначення свого ставлення до зображуваного – це той пункт відправлення, що спрямовує пошук фактів для майбутнього описового висловлювання. Спонукає дітей до пошуку, до пізнання, до творчості, і, нарешті, бажання сказати про побачене власними словами.

Учителі-експериментатори рекомендують давати дітям можливість самостійно вибирати тему для опису тварини (дикої, свійської, чотириногого

друга), улюбленої рослини, улюбленого куточка природи, опису зовнішності людини (члена родини, друга), опису на основі власних спостережень.

Спосіб підбору учнями серії запитань, **за якими можна перевірити якість засвоєння навчального матеріалу даного уроку або теми**, поступово вводиться з другого класу. Він одночасно сприяє зацікавленню учнів до запитальної діяльності та формуванню умінь перевірити власні знання і знання однокласників. Застосування даного способу вчителі-експериментатори пропонують розпочати за допомогою заздалегідь підготовленого учня.

Щодня діти чують, у якій послідовності вчитель ставить їм запитання, щоб повторити вивчений матеріал. Тому наприкінці третього класу школярі спроможні самостійно вибудувати потрібний логічний ряд запитань, підготувати певні письмові творчі завдання.

Висновки. Нами встановлено, що способи навчання молодших школярів ставити пізнавальні запитання мають поступово ускладнюватись: від зразка вчителя та опори на питальні слова – до виконання учнями різних за складністю видів роботи з готовим банком запитань. Після цього діти готові до самостійного створення власного ряду запитань, до складання описових текстів, а від них, у кінцевому результаті, до самостійного підбору теми опису і створення тексту за самостійно підібраним логічним рядом евристичних запитань та серії запитань, за якими можна перевірити якість засвоєння навчального матеріалу даного уроку або теми. Організована таким чином робота з навчання молодших школярів запитальної діяльності не тільки заохочує їх до навчальної та пізнавальної діяльності, а й прокладає шлях до створення ситуації успіху на уроці. Діти є творцями фрагменту уроку, вони практично застосовують набуті вміння вчитися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. О. Навчання мови і мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. – Кам’янець-Подільський : Абетка, 2001. – 105 с.

2. Вашуленко М. С. Навчання української мови в 2 класі / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2003. – № 1. – С. 42–46.

3. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості / М. О. Лазарєв. – Суми : Мрія, 1995. – 212 с.

4. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Література ЛТД, 2010. – 364 с.

5. Ушинський К. Д. Питання виховання і навчання в початковій школі / К. Д. Ушинський // Вибрані твори : в 2 т. – К., 1972.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Крившенко, **В. В. Лях** Обучение младших школьников вопросительной деятельностью.

Раскрываются этапы и способы обучения младших школьников вопросительной деятельности. Приводятся примеры опорных таблиц с вопросительными словами и индивидуальной картой с планом-алгоритмом для

составления текста-рассказа с элементами описания. Охарактеризовано основные достижения поиска оптимальных путей и методов овладения вопросительной деятельностью в процессе реализации дидактической технологии обучения младших школьников диалогическому взаимодействию.

***Ключевые слова**: диалогическое взаимодействие, вопросительная деятельность, банк вопросов, описание, творческие методы, таблицы-опоры, план-алгоритм, младшие школьники.*

SUMMARY

L. Krivshenko, V Ljah. Educating of junior schoolchildren interrogative activity.

The article reveals major achievements in the investigation of the optimal ways and methods of learning to ask questions while using the didactic technology of teaching primary school pupils to interact with each other.

Key words: dialogue cooperation, asking activity, bank of questions, describing, creative methods.

УДК 74.2:74.26

Н. В. Кудикіна
Київський університет
імені Бориса Грінченка

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

У статті висвітлено проблему формування методичної компетентності вчителя як умови якісного навчання української мови учнів шкіл національних меншин. Обґрунтовано необхідність забезпечення умов для фундаменталізації вищої педагогічної освіти.

***Ключові слова**: навчання української мови, методична компетентність учителя, учні шкіл національних меншин.*

Постановка проблеми. Розвиток України в контексті цивілізаційних змін, проявом яких є процеси глобалізації та інтернаціоналізації, детермінує необхідність готувати людину до життя і діяльності в умовах полікультурного суспільства. Одним із найвизначальніших чинників полікультурної освіти є формування в учнів мовної картини рідної країни та світу – складової полікультурного світобачення.

Аналіз актуальних досліджень. Формуванню мовної картини рідної країни в учнів шкіл національних меншин якнайкраще сприяє навчання української мови [2; 3; 6]. Причому принциповим є положення про те, що навчання української мови може бути успішним лише тоді, якщо дитина оволодіє рідною культурою та рідною мовою, яка є базовою для свідомого ознайомлення й розуміння інших культур.

Інваріантна складова змісту початкової загальної освіти з навчання української мови у школах національних меншин визначається за допомогою освітньої галузі «Мова і література» [2]. Успішність навчання учнів шкіл національних меншин української мови залежить не лише від

змісту, але й від методичної компетентності вчителя, від того, наскільки вчитель є компетентним у доборі методичного інструментарію щодо опанування навчальної програми дітьми.

Актуальність визначеної проблеми посилюється ще й тим, що реально для значної кількості випускників вищих педагогічних навчальних закладів країни притаманна методична компетентність не найвищого рівня. Проблема не є новою для загальної середньої освіти – зазвичай молодий учитель робить методичну недоречність різного характеру та обсягу, якої поступово, з набуттям досвіду педагогічної діяльності в основному позбавляється. Зрозуміло, що миритися з таким станом речей і надалі означає залишати простір для неякісної освіти підростаючих поколінь, оскільки прорахунки педагога, невідповідність його методичних знань, умінь і навичок останнім досягненням теорії позначаються на учнях.

Мета статті – висвітлити проблему формування методичної компетентності вчителя як умови якісного навчання української мови учнів шкіл національних меншин.

Виклад основного матеріалу. Ключове поняття досліджуваної проблеми, що виражене термінологічним словосполученням «методична компетентність учителя», є складовою родового поняття «професійна компетентність», яке розуміємо як реальну здатність педагога в умовах динамічних змін у соціально-економічному, техніко-технологічному, інформаційно-комунікаційному та освітньому середовищі на основі неперервного професійного самовдосконалення та особистісних якостей функціонально гнучко та якісно виконувати професійну діяльність [8, 354].

Методична компетентність учителя як родове поняття щодо професійної компетентності, змінюючись лише через конкретизацію предмета професійної діяльності вчителя, відображає його основні характеристики. Отже, методичну компетентність учителя розглядаємо як реальну здатність педагога в умовах динамічних змін у теорії навчання на основі неперервного професійного самовдосконалення (самозміни) та особистісних якостей функціонально гнучко і якісно реалізовувати методичну складову професійної діяльності, зокрема щодо методики навчання дітей української мови.

Методологічного значення у дослідженні проблеми методичної компетентності педагогів набуває закон детермінізму в освіті, сформульований за результатами наших наукових пошуків [4, 67–71]. Це загальний закон освітньої сфери, який відображає внутрішньо необхідні, сталі й суттєві зв’язки між педагогічною діяльністю та об’єктивними факторами різного характеру. У філософії дефініція «закон» реалізує ідею однозначного

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

(необхідного) причинного зв'язку [9, 220]. У цьому розумінні певна причина А, що породжується реально пов'язаними з освітньою галуззю об'єктивними соціальними чинниками, необхідно детермінує в освіті людей певний педагогічний наслідок В. Тобто для цього педагогічного об'єкта або процесу за конкретних умов відбуваються точно визначені ситуації, події, явища. Причинно-наслідкові зв'язки – один з моментів універсального зв'язку предметів та явищ світу, який полягає в утворенні або породженні одними предметами і явищами інших наслідків, що проявляється й у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Застосування закону детермінізму в освіті у нашому науковому пошуку є доцільним, зокрема у процесі з'ясування причин недостатньої методичної компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів щодо навчання української мови учнів шкіл національних меншин. Крім цього закону для їх визначення доцільно також застосувати метод сутнісного аналізу – систематизований спосіб вивчення досліджуваної проблеми на основі усвідомлення сутності досліджуваного явища, що забезпечує достовірність та істинність нового наукового знання.

По суті формування методичної компетентності вчителя є результатом здійснення освітньої діяльності вищого педагогічного навчального закладу, а надалі – його професійного самовдосконалення. Вона реалізується як функціональна система, результативність якої визначається дією вектора: мета→результат. У процесі здобуття вищої освіти ключовими суб'єктами освітньої діяльності вищого навчального закладу є: а) студент, який через навчально-пізнавальну діяльність (учіння) реалізує власні пізнавально-професійні цілі; б) науково-педагогічний працівник, який здійснює навчальну та виховну діяльність, спрямовану на формування методичної компетентності майбутнього педагога. Отже, на результативність формування методичної компетентності майбутнього педагога з навчання української мови учнів шкіл національних меншин впливають чинники, що породжуються як діяльністю студента, так і діяльністю науково-педагогічного працівника.

Однією з причин, що негативно впливає на формування методичної компетентності випускників вищих навчальних закладів, є недостатня пізнавальна (когнітивна) самостійність здобувачів вищої педагогічної освіти. Розуміння суті когнітивної (пізнавальної) самостійності започатковано у минулому столітті у процесі дослідження проблем дидактики загальної середньої освіти, і у цьому контексті заслуговують на увагу наукові розвідки О. Я. Савченко. Здійснюючи дослідження у царині формування пізнавальної самостійності учнів загальноосвітньої школи,

О. Я. Савченко зробила висновок про те, що пізнавальна самостійність є якісною характеристикою пізнавальної діяльності [7]. Отже, фактично пізнавальна самостійність студента – це сама пізнавальна діяльність певної якості. Самостійна пізнавальна діяльність людини характеризується такими ознаками: завжди спрямована на засвоєння нових знань; їй притаманне прагнення особистості виявляти пізнавальну активність, готовність і здатність здійснювати пізнавальну діяльність самостійно, діяти результативно. Пізнавальна самостійність не є уродженою якістю особистості, вона формується у процесі життя.

Попередні дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності молоді у процесі здобуття професійної педагогічної освіти [5] дозволяють навести розгорнуте визначення поняття «пізнавальна самостійність студентів» – це якісний стан навчально-пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на прагненні особистості здійснювати її на основі особистісно значущих мотивів і стійкої установки на самовдосконалення. Вона передбачає: уміння визначати мету діяльності; здатність особистості систематично здійснювати самостійну навчальну роботу; уміння забезпечувати необхідні умови для досягнення самостійно визначеної мети; аналізувати, контролювати й самостійно об’єктивно оцінювати власні пізнавальні дії, співвідносячи одержаний у теоретичній і практичній підготовці результат (проміжні та кінцевий) з попередньо поставленою метою; коригувати власну самостійну діяльність; долати труднощі у процесі досягнення мети; здобувати результат, адекватний поставленій меті.

На формування методичної компетентності майбутніх педагогів, крім названої причини, впливають і такі, що випливають із діяльності науково-педагогічних працівників. Доведено, що визначальним чинником будь-якої діяльності є процес цілепокладання, саме від нього залежать способи дій і кінцевий результат. Зважаючи на те, як викладачі ВНЗ розуміють мету та основне завдання щодо формування методичної компетентності вчителя, вони будуть діяти певним способом. Є два підходи до визначення мети такої діяльності. За одним з них методична компетентність розглядається вузькопрофесійно, утилітарно, тобто з позицій тільки її прикладної значущості. У такий ситуації своїм завданням викладачі вважають лише формування у студентів необхідних для їх майбутньої професійної діяльності знань, умінь і навичок. Максимум, на що можна розраховувати у процесі реалізації такого підходу, – на підготовку вчителя, який добре володіє методикою, що засвоїв у процесі здобуття вищої освіти і працює на репродуктивному рівні. Згідно з іншим підходом, основним завданням формування методичної компетентності вчителя є розвиток майбутнього

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

педагога як особистості, здатної до самореалізації й адаптації до швидкозмінних умов соціально-економічного та освітнього середовища, мобільного у сфері професійної діяльності, що, зрештою, визначає рівень його методичної компетентності.

Зазначений підхід відображає парадигму фундаменталізації професійно-педагогічної освіти в Україні. Фундаменталізацію доцільно розглядати як дидактичний принцип формування методичної компетентності майбутнього педагога. Принцип фундаменталізації реалізується у єдності з принципом професіоналізації. Принципи фундаменталізації та професіоналізації відображають діалектичну єдність процесу формування методичної компетентності майбутніх педагогів. Вони взаємопов'язані і взаємозалежні. З одного боку, посилення прикладної, професійно-утилітарної складової змісту педагогічної освіти покращує суто методичну компетентність майбутнього вчителя. З другого боку, вузька спрямованість освіти обмежує його можливості оперативного реагування на зміни в освітньому середовищі та на досягнення в теорії навчання. Тому необхідним є включення фундаментального змісту до навчально-виховного процесу вищої школи, націленість на формування фундаментальних і професійно значущих знань, умінь, способів професійної діяльності, особистісних якостей майбутнього вчителя початкових класів. У такому разі випускник вищої школи має багатофункціональні методичні вміння, що забезпечує професійну мобільність, він набуває навичок не лише використовувати отримані у процесі професійної освіти знання, а й самостійно орієнтуватися у нових умовах в освітній галузі та у досягненнях конкретної теорії, ефективно ціложиттєво розв'язувати професійно значущі проблеми.

Частково причиною недостатньої методичної компетентності є також ще діючий у вищий педагогічний освіті суб'єкт-об'єктний підхід до реалізації завдань професійної підготовки. Натомість людина може формуватися як самодостатня особистість лише за умови реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу, коли студент і науково-педагогічний працівник діють у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу на паритетних засадах.

Обґрунтований нами суб'єкт-суб'єктний підхід до процесу формування методичної компетентності майбутніх педагогів з навчання української мови реалізує ставлення до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу як такого, що розглядається як динамічна система, яка об'єднує підсистеми діяльності студента і викладача. Ланками, що пов'язують діяльності обох суб'єктів, є задана мета і спільний результат – сформована методична компетентність майбутнього

вчителя щодо навчання української мови учнів шкіл національних меншин. При цьому принципового значення набуває таке положення: навчально-пізнавальна діяльність студента є структурно складним утворенням системного характеру. Крім чіткого виділення її складових компонентів, таке уявлення дає можливість аналізувати численні зв'язки і відношення між компонентами, а це, як зауважує С. У. Гончаренко, сьогодні є головним у практиці управління педагогічним процесом [1]. Багатьма психологічними дослідженнями доведено, що діяльність людини, здійснюючись у певному соціальному та матеріальному середовищі, охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, таких як: мотиваційний, цільовий, когнітивний, процесуально-операційний, контрольно-оцінний, результативний. Визначені компоненти відображені у запропонованому нами підході до формування методичної компетентності вчителя щодо навчання української мови учнів шкіл національних меншин.

Оскільки кожний компонент навчально-пізнавальної діяльності вирізняється своєю специфікою, це доцільно враховувати у процесі її педагогічного супроводу, застосовуючи окремі, проте взаємопов'язані компонент-методики, що в сукупності утворюють цілісну методику формування методичної компетентності вчителя з навчання учнів української мови шкіл національних меншин.

Висновки. Отже, розв'язання проблеми формування методичної компетентності вчителів з навчання української мови учнів шкіл національних меншин вимагає усвідомлення ролі студента у процесі його професійного становлення, підготовки його до постійного вдосконалення та самореалізації, забезпечення умов для фундаменталізації вищої педагогічної освіти. Діяльність науково-педагогічних працівників відіграє у цьому процесі вирішальну роль за умови реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу до формування методичної компетентності вчителів з навчання української мови учнів шкіл національних меншин та використання покомпонентної методики керівництва навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Цілісність педагогічної системи і процесу: методологічний аспект / С. У. Гончаренко // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – Київ – Вінниця : Вінниця, 2008. – 380 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Постанова КМУ № 462 від 20.04.11 р.

3. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] : Закон України, прийнятий 13 травня 1999 р. за № 651-XIV, Поточна редакція від 10.08.2012, підстава 5029. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/go 651-14.

4. Кудикіна Н. В. Наукове розуміння впливу об'єктивних чинників на професійну освіту дорослих / Н. В.Кудикіна // Освіта дорослих в Україні : зб. наук. праць. – К. : ЕКМО, – 2008. – С. 67–71.

5. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади формування пізнавальної самостійності студентів / Н. В. Кудикіна // Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – 2005. – №4. – С. 141–152.

6. Марушкевич А. А. Україномовне навчання: необхідність якісного забезпечення / А. А. Марушкевич // Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти : зб. наук. праць. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – С. 76–79.

7. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським / О. Я. Савченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць Миколаївського державного університету. – Миколаїв : МДУ, 2003. – Вип. 8. – Педагогічні науки. – С. 4–9.

8. Управління людськими ресурсами : навч. посіб. / [за ред. Г. В. Фокіна, В. О. Антонюка, М. Ф. Головатого]. – К. : МАУП, 2006. – 496 с.

9. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Кудыкина. Методическая компетентность учителя как условие качественного обучения украинскому языку учащихся школ национальных меньшинств.

В статье освещена проблема формирования методической компетентности учителя как условия качественного обучения украинскому языку учащихся школ национальных меньшинств. Обоснована необходимость обеспечения условий для фундаментализации высшего педагогического образования.

***Ключевые слова**: обучение украинскому языку, методическая компетентность учителя, учащиеся школ национальных меньшинств.*

SUMMARY

N. Kudykina. Methodical competence of teacher as a condition of quality teaching Ukrainian of schoolchildren of national minorities.

The article analyzes the problem of formation methodical competence of teachers as a condition of quality teaching Ukrainian schoolchildren national minorities. The necessity of ensuring conditions for fundamentalization higher education is shown.

Key words: methodical competence of teacher, teaching Ukrainian, schoolchildren national minorities.

УДК 373.5.046.16(043.3)

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

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 7–8 КЛАСІВ З КРАЄЗНАВЧИМ МАТЕРІАЛОМ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти організації пізнавальної діяльності учнів 7–8 класів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України. Визначено методи, прийоми, умови формування пізнавальних умінь у навчанні історії. Обґрунтовано значення краєзнавчої складової курсу історії України у процесі організації пізнавальної діяльності учнів 7–8 класів.

***Ключові слова**: діяльнісний підхід, пізнавальна діяльність, пізнавальні вміння, краєзнавча складова змісту історії України, краєзнавчий матеріал, цільовий компонент, змістовий компонент, діяльнісний компонент, результативний компонент.*

Постановка проблеми. Сучасний оновлений зміст історичної освіти характеризується включенням нових фактів, вивченням різних версій

інтерпретацій подій та явищ, що потребує від учнів уміння аналізувати інформацію, критично мислити, вибирати з-поміж різних тлумачень минулого кілька точок зору і давати їм оцінку, бачити та формулювати проблему, знаходити шляхи її раціонального розв'язання, генерувати ідеї, робити аргументовані висновки.

Важливу роль у вирішенні цих завдань відіграє організація процесу навчання на уроках історії, який повинен сприяти інтелектуальному й творчому розвитку кожного школяра, ставити його в позицію цілеспрямованого, активного учасника процесу пізнання. Традиційно у процесі навчання увага та енергія учнів концентрується в основному на змісті засвоюваного матеріалу. Однак розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація відбувається лише у процесі активної пізнавальної діяльності.

Реалізувати сучасні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з історії в контексті діяльнісного та компетентнісного підходів значною мірою дозволяє використання краєзнавчої складової курсу історії України як на рівні змісту навчального матеріалу (дає можливість розкрити специфіку й особливості загальних історичних процесів на місцевому, доступному матеріалі, сприяє формуванню в учнів цілісного бачення історії України, узагальненому розумінню всесвітньо-історичного руху людства), так і на рівні організації пізнавальної діяльності учнів на уроці (виконання краєзнавчих пізнавальних завдань, проведення досліджень, здійснення проектної діяльності тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз численних досліджень відомих радянських дидактів, сучасних психолого-педагогічних і методичних напрацювань свідчить про достатню розробленість поняття пізнавальної діяльності учнів, зокрема у працях Д. Богоявленського, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Кабанової-Меллер, А. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Тализіної та ін., що і стали основою для методики навчання історії.

Поняття пізнавальної діяльності учнів пов'язане з проблемою формування прийомів пізнавальної/навчальної діяльності учнів, яка достатньо висвітлена в методичних працях радянського періоду, наприклад, П. Гори.

Питанням активізації і керування пізнавальною діяльністю у навчанні різних предметів, зокрема, історії присвячені праці Г. Ващенка, П. Гори, В. Давидова, Н. Дайрі, І. Лернера, І. Підласого, С. Рубінштейна та ін.

Науково-методичне обґрунтування використання краєзнавчих матеріалів у навчанні історії дали вітчизняні та російські методисти

В. Бадяк, Л. Баженов, Є. В'яземський, А. Сейненський, О. Стрєлова, Я. Треф'як та ін. Практичні рекомендації щодо вивчення краєзнавчих матеріалів у межах певного шкільного курсу розробили В. Власов, Я. Камбалова, В. Мисан.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти організації пізнавальної діяльності учнів 7–8 класів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням О. Кабанової-Меллер, пізнавальна діяльність учнів спрямовується на: 1) оволодіння прийомами розумової діяльності з метою організації власної; 2) оволодіння знаннями, навичками, розвиток пізнавальних інтересів, свідомого ставлення до учіння [6, 13].

Організація пізнавальної діяльності учнів основної школи з краєзнавчим матеріалом передбачає реалізацію краєзнавчої складової змісту шкільного курсу історії України, що у загальному визначенні включає форми, методи, умови, в яких ефективно відбувається процес навчання.

Сьогодні опанування учнями 7–8 класів змісту курсу історії України має бути організоване в межах діяльнісної моделі навчання, за якою структурно-функіональними компонентами процесу навчання стають: діяльності, засоби їх засвоєння, здібності, які має набути учень, щоб оволодіти засобами. Діяльнісний підхід у навчанні реалізується, якщо основним елементом занять є самостійне індивідуальне чи групове виконання учнями пізнавальних завдань, тобто освоєння діяльності, особливо її нових видів. Тоді школярі набувають фактичних знань як наслідок виконання завдань, організованих у доцільну та ефективну систему. Поряд з освоєнням видів діяльності учень формує власну систему відносин з іншими, ставлень, ціннісних орієнтацій і настанов.

Діяльнісний підхід передбачає дотримання певних педагогічних умов, які мають забезпечити формування навчально-пізнавальних умінь учнів. Педагогічні умови підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: зовнішні – організація навчально-виховного процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісні взаємодії; внутрішні – мотивація, потреба у самовдосконаленні, нахили, уподобання, зацікавленість.

Сучасні методисти О. Пометун та Г. Фрейман зауважують, що успішність формування пізнавальних умінь у навчанні історії залежить від низки умов, а саме:

– найбільш важлива робота у цьому напрямку має проводитися у 5–7 класах;

– вона має бути систематичною і послідовною;

– учитель повинен чітко уявляти, яких прийомів навчальної роботи відповідно до вікових пізнавальних можливостей потрібно навчати школярів у конкретних класах, на яких темах і джерелах з давньої та середньовічної історії можна проводити таке навчання [7, 79–80].

У свою чергу, В. Беспалько головними методичними умовами формування знань у навчанні називає:

1) попереднє проектування навчального процесу;

2) визначення структури та змісту навчально-пізнавальної діяльності учнів;

3) визначення цілей навчання для здійснення у подальшому об'єктивного контролю за якістю засвоєння учнями навчального матеріалу та розвитку їх особистості;

4) цілісне уявлення про навчально-виховний процес;

5) гармонійна взаємодія всіх елементів педагогічної системи;

6) забезпечення високої стабільності успіхів і досягнень у навчанні кожного учня [2, 12–13].

У низці досліджень пізнавальна діяльність учнів ототожнюється з навчальною діяльністю. Організація навчальної діяльності учнів передбачає:

- розвиток навчально-пізнавальних мотивів учнів;
- вибір конкретних методів і прийомів навчання, адекватних пізнавальним завданням та пізнавальним можливостям учнів;
- організацію таких форм навчального співробітництва, які потребують активності та ініціативності учня.

Усі види навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках історії тісно пов'язані між собою. Це дає можливість учителю за допомогою діяльнісної методики закласти основу для глибокого усвідомлення учнями історичних фактів, створити цілісний образ епохи, сприяти розвитку навчально-пізнавальних умінь та емоційно-оцінних суджень.

У процесі організації пізнавальної діяльності учнів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України необхідно враховувати психолого-педагогічні закономірності їх мислення та специфіку змісту краєзнавчої складової курсу історії України 7–8 класів. До вікових особливостей семикласників слід віднести достатній рівень розвитку індивідуальних психічних процесів: достатній об'єм уваги, здатність самостійно визначати мету і керуватися нею у своїй діяльності, розумові вміння дозволяють сприймати об'єкти пізнання як загалом, так і за структурними компонентами. Розумові вміння дозволяють відбирати з тексту та інших джерел потрібну інформацію, виокремлювати головне, порівнювати

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

за істотними ознаками, робити нескладні порівняльні характеристики й теоретичні узагальнення, будувати докази за аналогією, знаходити способи спростування тези, висувати ґрунтовну гіпотезу тощо. Рівень розвитку психічних процесів семикласників потребує переключення з одного виду діяльності на інші. У 7 класі учні розпочинають вивчення систематичного курсу історії України, зміст якого включає інформацію з різних галузей історичного знання, містить значний обсяг понять теоретичного рівня узагальненості, засвоєння яких потребує відповідних методів і прийомів організації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії.

Розумові вміння і навички 13–14-річних учнів інтенсивно розвиваються й ускладнюються. Учні 8 класів здатні опанувати значний обсяг навчальної інформації, аналізувати, порівнювати об’єкти за самостійно складеним планом, використовувати різноманітні прийоми й види конкретизації, самостійно висувати гіпотези. Рівень пізнавальних потреб залишається досить високим. Виконання пізнавальних завдань учнями потребує меншої допомоги вчителя, учні прагнуть більшої самостійності.

Навчальний матеріал курсу історії України 8 класу забезпечує можливість організації широкої дослідницької діяльності учнів.

Проведені дослідження з питань науково-методичного обґрунтування краєзнавчої складової шкільної освіти, зокрема В. Бадяка, Л. Баженова, Є. В’яземського, А. Сейненського, О. Стрєлової, Я. Треф’яка та ін., свідчать про те, що пізнавальна діяльність учнів з опанування краєзнавчих знань у сучасній шкільній практиці може здійснюватися на трьох рівнях:

1) отримання відібраних (готових) знань про «край», «регіон» з підручників, навчальних посібників, підготовлених учителем матеріалів;

2) самостійне набуття знань і вмінь у процесі активної пізнавальної діяльності під керівництвом учителя в урочний та позаурочний час з наукових, науково-популярних, літературних, Інтернет-джерел, періодичних видань, шкільних та історико-краєзнавчих музеїв, місцевих та сімейних архівів тощо;

3) здійснення пошуково-дослідницької діяльності учнів за допомогою методів науково-історичного дослідження [8].

Останніми роками збільшилася кількість досліджень вітчизняних науковців, у яких був здійснений аналіз практичних аспектів дослідницької роботи учнів на уроках історії та педагогічного керівництва нею (К. Баханов, Л. Задорожна, С. Михайличенко, О. Мокрогуз, П. Мороз, О. Пометун, О. Фідря, Г. Фрейман та ін.).

До найбільш використовуваних належать дослідницькі завдання, пов’язані з роботою з історичною картою (картою рідного краю): самостійне

створення учнем легенди карти та умовних позначень, складання карти на основі самостійного дослідження топоніміки місцевості, відтворення на карті місць визначних подій, складання уявної подорожі (маршруту) за допомогою карти, прогнозування військових операцій тощо [1, 278].

Фахівці з методики навчання історії приділяють значну увагу організації роботи учнів з історичними джерелами (письмовими, речовими, усними) на уроках історії України, спираючись на значний арсенал методів і прийомів використання історичних джерел, напрацьований радянською методичною школою 60–80-х років XX століття. Визначаючи організаційні етапи в роботі з документами, О. Пометун і Г. Фрейман пропонують такі етапи роботи з документом у навчанні: 1) учитель подає зразок аналізу документа; 2) учні аналізують документ під керівництвом учителя; 3) працюють під керівництвом учителя і самостійно; 4) самостійно вивчають документ у класі і вдома. Учитель на уроці ознайомлює учнів з документом, пояснює суть завдання. Удома учні готують невеликі повідомлення, описи на основі документа, тексту й ілюстрації підручника, твори, есе тощо [7, 151].

Дослідниця в галузі методики навчання історії Л. Задорожна пропонує таку послідовність роботи з історичним документом:

1. Яка назва документа?
2. Хто автор? Яка його життєва, політична, соціальна та інша позиція?
3. Де й коли написано документ?
4. Для кого він призначений?
5. З якою метою написане це джерело?
6. До якого виду джерел належить? Чи поділено документ на частини? Які назви вони мають?
7. Чи має документ невідомі слова, значення яких слід відразу ж з'ясувати за допомогою вчителя або словника?
8. До якого періоду історії належить це джерело?
9. Чи зможете ви переказати текст уголос? [4, 29].

У цілому у 7–9 класах робота над документом передбачає аналіз, спрямований на з'ясування: походження тексту, змісту тексту, достовірності інформації тексту, виявлення упереджень у тексті [7, 154–155]. Відповідні типи завдань формулює вчитель, організовуючи роботу учнів з краєзнавчими документами і джерелами та проводячи міні-дослідження або документальні розвідки з історії краю.

У процесі створення навчальних матеріалів особливо важливо враховувати загальнодидактичні принципи науковості, доступності, систематичності, послідовності навчання, стимулювання позитивного ставлення до освіти, розвитку пізнавальних інтересів учнів.

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

Виходячи з вищезазначеного, загальні науково-методичні принципи розробки краєзнавчих навчально-методичних матеріалів для учнів 7–8 класів передбачають:

- науковість, тобто відповідність матеріалу основним положенням та закономірностям історико-краєзнавчої галузі знань;
- доступність, тобто можливість сприймати та засвоювати матеріал;
- систематичність і послідовність викладення матеріалу, що спрощує та полегшує його засвоєння;
- створення змістових і структурних компонентів, які б сприяли формуванню та розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Важливо відзначити, що процес організації пізнавальної діяльності учнів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України підпорядковується основним компонентам процесу навчання: цільовому, змістовому, діяльнісному та результативному.

Цільовий компонент містить усю різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності: її основну мету – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, конкретне завдання формування історичної компетентності шляхом організації пізнавальної діяльності учнів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України у 7–8 класах.

Змістовим компонентом є розробки уроків, учнівських проектів, зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–8 класів на уроках історії України відповідно до навчальної програми у процесі розвитку предметних знань, умінь, набуття досвіду практичної діяльності та емоційно-оцінного ставлення до історичного минулого шляхом реалізації краєзнавчої складової курсу історії України.

Діяльнісний компонент передбачає взаємодію учнів і педагогів, їх співробітництво, організацію й управління процесом і включає певні види навчально-пізнавальної роботи учнів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії – виконання пізнавальних, дослідницьких завдань, учнівські проекти, написання творчих робіт, уроки-екскурсії, а також використання активних та інтерактивних методів навчання. На нашу думку, використання групових форм роботи учнів на уроках історії України та інтерактивної взаємодії суб'єктів навчального процесу є також необхідними методичними умовами активізації пізнавальної діяльності учнів.

Результативний компонент процесу відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки відповідно до визначеної мети і завдань [5, 70–71].

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз положень педагогічної та методичної науки дозволяє стверджувати, що організація пізнавальної

діяльності учнів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України буде ефективною за умов:

- забезпечення активної діяльності учнів на кожному з етапів пізнавальної діяльності за допомогою: а) інтерактивних методів навчання; б) системи пізнавальних завдань, орієнтованих на самостійну роботу учнів з опрацювання навчального історичного матеріалу з локальної та регіональної історії, поданого у підручниках і посібниках; в) проведення учнями нескладних самостійних досліджень з історії рідного краю з використанням різних джерел знань;

- урахування у змісті та методиці навчання учнів вікових та психолого-педагогічних особливостей підлітків;

- підвищення емоційно-ціннісної складової пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти : [монографія] / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – 394 с.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 192 с.

3. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с. – (Библиотека учителя истории, основ Советского государства и права, обществоведения).

4. Задорожна Л. Методика використання документів у процесі навчання історії / Л. Задорожна // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2005. – № 1. – С. 29–33.

5. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / І. В. Зайченко. – 2-е вид. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

7. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К. : Ґенеза, 2005. – 328 с.

8. Сейненский А. Е. Краеведение в школьном историческом образовании [Электронный ресурс] / А. Е. Сейненский. – Режим доступу : http://www.image.websib.ru/05/text_article.htm?485.

РЕЗЮМЕ

О. В. Луника. Теоретические вопросы организации познавательной деятельности учеников 7–8 классов с краеведческим материалом на уроках истории Украины.

В статье рассмотрено теоретические аспекты организации познавательной деятельности учеников 7–8 классов с краеведческим материалом на уроках истории Украины. Определены методы, приемы, условия формирования познавательных умений при обучении истории. Обосновано значение краеведческой составляющей курса истории Украины в процессе организации познавательной деятельности учеников 7–8 классов.

***Ключевые слова**: деятельностный подход, познавательная деятельность, познавательные умения, краеведческая составляющая содержания истории Украины, краеведческий материал, целевой компонент, смысловой компонент, деятельностный компонент, результативный компонент.*

SUMMARY

O. Lunika. Theoretical questions of organization of cognitive activity of pupils 7–8 classes with regional material on lessons of history of Ukraine.

In the article the features of organization of cognitive activity of pupils are examined 7–8 classes with regional material on the lessons of history of Ukraine. Methods, receptions, terms of forming of cognitive abilities, are determined in the studies of history. The value of regional constituent of course of history of Ukraine is grounded in the process of organization of cognitive activity of pupils 7–8 classes.

Key words: diyal'nisniy approach, cognitive activity, cognitive abilities, local history component of the course Ukraine's History, regional material, having a special purpose component, semantic component, diyal'nisniy component, effective component.

УДК 37.091.26:004

Н. В. Олефіренко, **Є. О. Ольховський**
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

КОНТРОЛЬ ТА ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ДИДАКТИЧНИХ РЕСУРСІВ

У статті розкрито особливості електронних дидактичних ресурсів, які реалізують функції контролю й діагностики навчального процесу. Визначено особливості програм електронного тестування для молодших школярів, які спрямовані на уникнення емоційного напруження та стимулювання школяра до одержання високих результатів. Зосереджено увагу на важливості діагностичних можливостей електронних ресурсів.

***Ключові слова**: електронні дидактичні ресурси, контроль, діагностика, початкова школа, навчальний процес.*

Постановка проблеми. Підвищення якості навчання є провідним завданням сучасного етапу реформування освіти. Якісна освіта є передумовою становлення успішної людини, здатної до самореалізації, самовдосконалення, самоідентифікації в динамічному високотехнологічному суспільстві. Забезпечення високої якості навчання ґрунтується на застосуванні контрольно-діагностичних заходів, які спрямовані на отримання інформації про перебіг і результативність навчального процесу та з'ясування причин відхилень від запланованих результатів. Посилення гуманістичної спрямованості навчання, визнання пріоритету розвитку дитини, підвищення стандартів початкової освіти, змінення критеріїв ефективності діяльності педагога – усе це позначилося на сутності контрольних дій педагога.

У зв'язку з цим питання організації контролю й діагностики навчання молодших школярів залишаються одними із найбільш актуальних у психолого-педагогічних дослідженнях.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність та основні питання здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів, критерії оцінювання навчальних досягнень молодших школярів висвітлено у

державних документах та наукових працях Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, І. П. Ґудзик, Н. С. Коваль, Л. П. Кочиної, О. Я. Савченко та ін. Окремі аспекти застосування інформаційних технологій для реалізації навчальних цілей, зокрема, для здійснення контролю знань школярів, розроблено у працях І. В. Данилової, Л. С. Ісакової, С. Я. Колеснікова, З. П. Ларських, М. М. Левшина, Й. Я. Ривкінд, Ф. М. Ривкінд, О. В. Суховірського, Н. І. Толяренко, О. В. Чащухіної та ін. Проблеми організації автоматизованого контролю за успішністю засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами з використанням електронних навчальних засобів порушуються у працях С. О. Зайцевої, В. В. Іванова, А. Г. Разумної, В. В. Сальникової, Н. В. Теличко та ін. У численних публікаціях висвітлено практичний досвід вчителів щодо створення та використання комп'ютерних тестів і завдань у тестовій формі для контролю і самоконтролю результатів навчання молодших школярів.

Разом з тим особливості електронних дидактичних ресурсів, які сприяють реалізації контрольної та діагностичної функцій, залишаються нерозглянутими.

Мета статті – висвітлити функціональні можливості електронних дидактичних засобів з точки зору здійснення контролю та діагностики навчального процесу в початковій школі

Виклад основного матеріалу. Контроль (від фр. *controle*) розуміється передусім як нагляд, спостереження і перевірка результативності навчальної діяльності учнів [2, 131; 5, 361]. Елементами контролю знань є перевірка – виявлення рівня знань, умінь і навичок, оцінювання – вимірювання рівня знань, умінь і навичок, облік – фіксація результатів у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику учня, відомостях.

Педагогічну діагностику тлумачать як загальний спосіб отримання інформації про перебіг і результати навчально-виховного процесу з метою з'ясування причин, які сприяють чи перешкоджають досягненню запланованих результатів. Моніторингом (від лат. *monitor* – «наглядаючий») у педагогіці називають процес систематичного збирання, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку [3, 20].

Разом з тим у педагогічній науці ці поняття часто змішують. Причинами такого змішування є те, що як контрольні, так і діагностичні та моніторингові процедури включають збирання даних про рівень навчальних досягнень учнів, використовують спільні методи одержання інформації. Крім того,

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

дослідники часто серед функцій контролю виділяють діагностувальну та прогностичну функції [2, 13; 4, 80], що дає підстави для розширення поняття контролю й наближення його до понять діагностики та моніторингу.

Так, В. Бондар розглядає педагогічну діагностику як новий рівень педагогічного контролю: «Контроль з боку вчителів за результатами діяльності учнів трактується як педагогічна діагностика і виходить за межі перевірки й оцінювання знань, вмінь та навичок. За педагогічної діагностики, яка здебільшого застосовується до виховання, враховуються індивідуальні особливості учнів: їхні інтереси, потреби й мотиви; захоплення, нахили, здатності та здібності; особливості перебігу психічних процесів – мови й мислення; уваги, уяви і фантазії; пам'яті, емоцій, волі тощо» [1, 183].

У підручнику з педагогіки за редакцією П. І. Підкасистого зазначається, що «контроль у дидактиці трактується як педагогічна діагностика» [6, 353]. С. Є. Шишов і В. О. Кальней систему контролюючих і діагностуючих заходів, що зумовлена цілеспрямуванням процесу навчання й передбачають у динаміці рівень засвоєння школярем навчального матеріалу та його коригування, називають моніторингом навчального процесу [10, 10].

Більшість дослідників у галузі педагогічної діагностики наголошують на її суттєвих відмінностях від контролю навчальних досягнень.

І. П. Подласий розглядає педагогічну діагностику як загальний спосіб отримання інформації про перебіг і результати навчально-виховного процесу, але уточнює, що діагностика має більший сенс, ніж традиційна перевірка навчальних досягнень школярів, оскільки завдання діагностики не обмежуються простою констатацією результату навчання, а також охоплюють аналіз і виявлення тенденцій процесів і результатів розвитку школярів, їх навчання й виховання [8, 543].

Аналогічної точки зору дотримується Л. П. Крившенко, яка відзначає, що контролем є спостереження за процесом засвоєння знань, умінь і навичок, яке констатує результати, не пояснюючи їх походження, а діагностування аналізує результати перевірки з урахуванням способів їх досягнення, виявляє тенденції й динаміку дидактичного процесу [7].

На нашу думку, найбільш глибока різниця між функціями контролю й діагностики навчального процесу полягає в їх провідній спрямованості: контрольна функція передусім адресована тому, кого навчають, допомагаючи йому з'ясувати ступінь успішності власної навчальної діяльності, виявити і ліквідувати допущені прогалини; діагностична функція адресована педагогу і допомагає йому з'ясувати причини труднощів учнів у навчанні й оптимізувати навчальний процес.

У нашому дослідженні будемо розуміти контроль як перевірку відповідності досягнутих результатів навчання заданому еталону (стандарту, вимогам, поставленій меті).

Діагностику будемо розглядати як діагностування причин відхилень між запланованими і досягнутими результатами. Педагогічна діагностика спрямована на аналіз умов перебігу навчального процесу, з'ясування їх впливу на рівень засвоєння матеріалу, передбачення подальшого процесу отримання знань, удосконалення вмінь і навичок учнями. Цілком слушною є думка про те, що педагогічна діагностика передбачає отримання даних про рівень навчальних досягнень школярів, але цим не обмежується.

Контроль і діагностика є надзвичайно важливими компонентами навчального процесу. Результати контролю є основою для педагогічної діагностики, а контроль і діагностика виступають складовими моніторингу, метою якого є вдосконалення процесу навчання і підвищення його якості. Разом з тим, якщо заходи щодо контролю навчальної діяльності в педагогічній науці і практиці розроблені, апробовані і використовуються, то діагностування потребує запровадження складних заходів і залучення інформаційно-комунікаційних технологій.

З'ясуємо, яким чином функції контролю й діагностики навчального процесу реалізовані в електронних дидактичних ресурсах.

Контрольна функція

У початковій школі від правильної організації контролю навчальної діяльності значною мірою залежить успішність дитини. На основі контролю учень може вчасно виявити прогалини і внести корективи у сформовані уявлення. Саме тому важливою є частота здійснення контрольних заходів.

Основним видом контролю в початковій школі є поточний, який спрямований на отримання оперативної інформації про процес навчання та його успішність. У шкільній практиці поточний контроль здійснюється повсякденно і реалізується у вигляді окремих заходів – усного опитування, розповіді учня, самостійного виконання завдань тощо.

Застосування електронних дидактичних ресурсів у навчальному процесі дозволяє інтегрувати контрольні заходи у процес навчання молодшого школяра. Це забезпечено властивістю інтерактивності сучасних програмних продуктів. Так, подання кожної нової порції навчального матеріалу може супроводжуватися діями школяра (вибрати відповідь на запитання, розв'язати завдання, указати шлях проходження героя, отримати роз'яснення або додаткові завдання тощо), які свідчитимуть про рівень опанування навчального матеріалу та необхідність усунення прогалин. Крім того, у процесі роботи з програмним продуктом сама

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

система відстежує всі дії школяра і може відзначити затримку під час вибору відповіді, звернення за додатковими поясненнями, допомогою. У такому разі контроль навчальної діяльності молодшого школяра супроводжує навчання школяра і набуває неперервного характеру.

Неперервний контроль, який здійснюється електронним засобом, сприяє підтримці уваги школяра, зосередженості на об'єкті, що вивчається, його активності, що є важливим в умовах обмеження термінів роботи молодшого школяра з комп'ютером.

Зауважимо, що контроль у педагогічних програмних засобах не створює для школяра атмосфери психологічного напруження і сприймається ним як необхідний етап для переходу до наступного рівня або розділу програмного засобу.

У навчальному процесі початкової школи важливу роль відіграє тематичний контроль, який спрямований на з'ясування рівня засвоєння школярами матеріалу навчальної теми або розділу. Тематичний контроль здійснюється за допомогою робіт для перевірки (самостійних, контрольних), які часто реалізуються у вигляді тестових завдань.

Застосування електронних дидактичних ресурсів, основу яких становлять тестові технології, дає вчителю змогу автоматизувати контроль навчальної діяльності школярів.

Відзначимо відомі особливості таких ресурсів:

- об'єктивність контролю, на результат якого не впливає особистісне ставлення вчителя до учня;
- оперативність контролю, оскільки результати одержуються учнем і вчителем відразу після завершення контрольної процедури;
- підвищення швидкості перевірки знань, умінь і навичок учня;
- багатопараметричність контролю, оскільки поряд з даними про правильність виконання запропонованих завдань система може явно або неявно збирати значну кількість додаткової інформації, яка характеризує процес виконання завдань учнем;
- інформативність контролю, яка полягає у можливості інтерпретувати результати тестування з метою отримання даних про рівень і структуру навчальних досягнень школяра, його індивідуальні особливості, які утворюють модель учня;
- урахування різної швидкості роботи школярів.

Крім того, необхідно вказати такі особливості комп'ютерного тестування:

- можливість виключити вплив випадкових чинників на результати контролю;

- можливість скорочення процедури контролю за рахунок адаптивних алгоритмів, які регулюють складність запропонованих завдань залежно від результатів виконання попередніх;

- можливості регулювання вчителем різних режимів роботи програми залежно від потреб уроку (режим важкості завдань, режим роботи з програмою, вибір кількості завдань, характеру завдань, миттєве або відтерміноване оцінювання).

Для молодших школярів важливими є також такі специфічні особливості програм електронного тестування, які допомагають усунути емоційне напруження процедури контролю, надати їй сприятливого емоційного забарвлення, стимулювати школяра до одержання найкращих результатів. До таких особливостей належать:

- сюжетне оформлення процедури контролю, яке надає йому привабливого характеру, дозволяє уникнути зайвого напруження й виконує стимулюючу функцію. Наприклад, перевірка вмінь розв'язання лінійного рівняння може бути подана у ситуації збирання урожаю, укладання цеглин до споруди, пошуку ключа до скрині зі скарбом тощо;

- посилення мотивації до виконання завдань за рахунок поєднання контрольної діяльності з ігровою;

- надання змагального характеру виконанню завдань, що є додатковим стимулом до покращання результатів навчання. Учень може бачити свій рейтинг, порівнювати його з попередніми власними досягненнями або досягненнями інших школярів;

- змінення видів діяльності у процесі контрольних заходів: учень може вказати на правильну відповідь мишкою, перетягнути відповідь у потрібне місце, увести з клавіатури числове або текстове значення, з'єднати запитання й відповіді лініями. Крім того, діяльність учня щодо введення відповіді може також набувати практичного характеру, наприклад дитина може створювати з окремих деталей-відповідей певну будівлю, отримувати малюнок шляхом зафарбування правильних елементів-відповідей, знаходити сузір'я, утворені із зірок-відповідей тощо;

- негайність одержання результатів перевірки, що сприяє вчасному виправленню хибних уявлень;

- розмаїття форм подання результатів перевірки – замість звичної репліки (правильно – неправильно) використовуються анімаційні засоби, музичне оформлення. Наприклад, після правильного вирішення кожного завдання із запропонованого набору поступово прояснюється цікаве зображення, герой робить крок до підкорення вершини, здійснюється стрибок через черговий бар'єр.

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

Електронні дидактичні ресурси можуть застосовуватися і для здійснення підсумкового контролю, який спрямований на з'ясування рівня навчальних досягнень школяра – структури засвоєних знань і вмінь (власне предметних, процесуальних, оцінних) і рівня оперування ними (репродуктивний, реконструктивний, творчий). Такі заходи становлять особливу значущість для школяра, оскільки супроводжуються виставленням підсумкової оцінки, впливають на рішення про переведення до іншого класу або школи тощо. У такому разі електронні системи контролю можуть надавати додаткову інформацію, яка орієнтує їх щодо самої процедури контролю. Наприклад, зручним для школяра можуть виявитися дані щодо кількості завдань, які залишилися для виконання, кількості правильних відповідей і допущених помилок тощо.

Для здійснення автоматизованої перевірки знань і вмінь учитель може скористатися готовими програмами для створення тестів – конструкторами тестів, наприклад Quiz Press (розробник – Sol Robots) Wondershare QuizCreator (розробник – компанія Wondershare), Schoolhouse Test (розробник – Schoolhouse Technologies) та ін. Підготовка тесту в таких програмах, як правило, полягає у наповненні бази запитань завданнями та конструюванні відповідей. Проте необхідність урахування психологічних особливостей молодших школярів, важливість створення позитивної атмосфери, необхідність дотримання інших вимог під час використання електронних дидактичних ресурсів (спирання на наочне подання інформації й використання різних органів чуття, забезпечення балансу між ігровим забарвленням і дидактичним смислом діяльності, урахування індивідуальних особливостей мислення, пам'яті й сприйняття інформації, наявність засобів заохочення школярів та засобів для створення ситуацій успіху) змушує вчителя початкової школи вибирати інші інструментальні засоби для самостійного створення систем автоматизованої перевірки знань і вмінь школярів.

Одними із найулюбленіших засобів для створення електронних тестів є програми створення презентацій. Серед таких програм на сьогодні переважно використовується програма PowerPoint, що зумовлено широким поширенням пакета Microsoft Office, підготовленістю вчителів до використання офісних технологій у навчанні, наявністю значної колекції дидактичних ресурсів, розроблених учителями для забезпечення власної педагогічної діяльності.

Перевагою використання програм для створення презентацій з метою для розробки автоматизованих тестів є можливість їх привабливого оформлення, забезпечення звуковим супроводом, можливість

супроводження кожного завдання або запитання потрібною схемою або малюнком. Крім того, середовище PowerPoint дозволяє конструювати завдання на встановлення відповідності, виконання яких пов'язано з визначенням відповідності між елементами двох множин, завдання на встановлення правильної послідовності дій.

Особливих зручностей надає вчителю доступність готових шаблонів, в яких реалізовано програмний код перевірки виконання завдань.

Іншим середовищем, яке приваблює вчителів початкової школи, є електронні таблиці, зокрема програма Microsoft Excel, яка також входить до інтегрованого пакета Microsoft Office. На практиці зручностей надають такі можливості цієї програми для створення систем тестування:

- обмін даними між програмами, що полегшує процес підготовки середовища тестування і дозволяє надати йому привабливого вигляду;
- модифікація й доповнення тестових завдань за потреби;
- програмне генерування чисельних значень у тексті завдань та відповідей. Це дозволяє уникнути запам'ятовування відповідей школярами та забезпечити варіативність завдань;
- спрощення аналізу правильності виконання завдання за рахунок відповідних функцій;
- подання результатів тестування у вигляді таблиці, діаграми, графіка тощо;
- зберігання результатів тестування й можливість їх подальшого аналізу;
- наявність шаблонів для створення тестів, які доступні вчителю у будь-який момент.

Для розробки систем перевірки знань і вмінь школярів учителі використовують і флеш-технології. Такі комп'ютерні тести можуть бути подані у вигляді повноцінного мультимедійного продукту, який містить текстові фрагменти, анімовані графічні елементи, відеофрагменти, аудіосупровід, елементи для вибору відповіді або для їх уведення з клавіатури та інші елементи, і водночас здійснюють повноцінну перевірку результатів та їх попередній аналіз.

Діагностична функція

Сучасні електронні дидактичні ресурси можуть не тільки зберігати дані щодо результатів навчальної діяльності кожного школяра, але й здійснювати попереднє опрацювання інформації, статистичну обробку отриманих даних і подавати результати обробки даних у зручному вигляді. Такі дані допоможуть учителю співвіднести відповіді учня і з'ясувати

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

причини наявних труднощів та прогалин. Програмні засоби здатні цілком непомітно для користувача збирати значну кількість додаткової інформації, яка дозволяє діагностувати стан того, кого навчають у кожний момент часу, особливості його реакції, необхідний час на обдумування відповіді. Крім того, такі дані можуть допомогти вчителю виявити індивідуальні особливості школяра, які впливають на його успішність, створити об'єктивне уявлення про особистість дитини, визначити, в якому вигляді інформація сприймається школярем найкраще.

Реалізація діагностичної функції і побудова на її основі процесу навчання є особливо важливою в початковій школі, де найбільше відчуваються розбіжності у підготовленості школярів та впливають індивідуальні особливості. Саме тому час роботи з комп'ютером повинен бути використаний найбільш ефективно для кожного конкретного школяра.

Можливість збирання даних про процес навчання школяра, здійснення їх статистичної обробки й побудови прогнозів лежить в основі адаптивних програм-тренажерів і навчаючих програм, які враховують особливості сприйняття, уваги, мислення школяра під час вибору способу і глибини подання нового матеріалу. Ефективність таких програм залежить від забезпечення відповідності між темпом просування учня у засвоєнні знань і темпом подання навчальної інформації або тренувальних вправ. Сучасні педагогічні програмні засоби на підставі збирання й статистичної обробки значного обсягу різноманітної інформації про роботу користувача з програмою здатні діагностувати причини його помилок й утруднень і надавати користувачу саме ту інформацію, яка сприятиме їх усуненню, негайно коригувати дії школяра.

Реалізовані діагностичні можливості програмних засобів визначають рівень їх інтелектуальності. Рівень інтелектуальності програмних продуктів є дуже важливим ще з огляду на той стислий термін, який виділяється на роботу молодшого школяра з комп'ютером.

Діагностична функція, яка закладена в сучасних дидактичних електронних ресурсах, перетворює комп'ютер на інтелектуального помічника вчителя.

Висновки. Виокремлено й схарактеризовано особливості електронних дидактичних ресурсів, які дозволяють реалізувати функції контролю й діагностики навчального процесу в початковій школі. Визначені функції дають учителю підстави для здійснення обґрунтованого вибору електронного ресурсу з урахуванням педагогічної мети, особливостей перебігу навчального процесу, специфіки умов.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні дидактичних вимог до авторських електронних ресурсів, які спрямовані на реалізацію контрольної та діагностичної функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

2. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Академия, 2007. – 224.

3. Майоров А. Н. Мониторинг образования – не цель, а средство. / А. Н. Майоров // Школьное обозрение. – 2002. – № 1. – С. 14–21.

4. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе / В. Г. Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

5. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. – М. : Высш. шк., 1989. – 382 с.

6. Педагогика : учеб. пособие [для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 640 с.

7. Педагогика : учеб. / [сост. Л. П. Крившенко и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 432 с.

8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. [для студ. пед. вузов] : в 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 1997. – 192 с.

10. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 203 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Олефиренко, **Е. А. Ольховский**. Контроль и диагностика учебного процесса в навчальной школе с использованием электронных дидактических ресурсов.

В статье раскрыты особенности электронных дидактических ресурсов, которые реализуют функции контроля и диагностики учебного процесса. Определены особенности программ электронного тестирования для младших школьников, направленные на избежание эмоционального напряжения и стимулирование школьника к получению высоких результатов. Акцентировано внимание на важности диагностических возможностей электронных ресурсов.

***Ключевые слова**: электронные дидактические ресурсы, контроль, диагностика, начальная школа, учебный процесс.*

SUMMARY

N. Olefirenko, Y. Olkhovskiy. Monitoring and diagnosis of educational process in primary school with electronic resources didactic software.

The article describes the electronic teaching resources that perfom the function of monitoring and diagnosis educational process. It's identified the features of testing programs for younger pupil directed to avoid emotional stress and encourage students for obtain good results. Focuses on the importance of the diagnostic potential of electronic resources.

Key words: electronic teaching resources, monitoring, diagnostics, primary school, educational process.

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

УДК 37.03

С. М. Прищепа
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВИДИ ОСОБИСТІСНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ТА ЇХ СТРУКТУРА

У статті розкрито походження поняття «активність», її головних ознак. Подано основні погляди дослідників на сутність особистісної активності. Проаналізовано підходи вчених до набутої чи уродженої характеристики особистісної активності. Виділено основні види активності та її структурні компоненти.

***Ключові слова**: особистісна активність, активність (фізична, інтелектуальна, соціальна, духовна), діяльність, модель особистості, самовиховання.*

Постановка проблеми. У Концепції загальної середньої освіти школа є однією з найголовніших інституцій навчання та виховання молодого покоління. У школі особистість не просто готують до дорослого життя, а дитина в ній повноцінно живе, тому весь навчальний процес вибудовується так, щоб сприяти гармонійному становленню особистості.

Процеси зростання відкритості суспільства, зміни у розумінні співвідношення матеріальної та духовної активності особистості привели до того, що проблема особистісної активності підлітків набуває особливої актуальності.

У зв'язку з цим виникає нагальна потреба будувати нову модель особистості, з'ясовувати її сутність, особливості; розглядати особистість, з одного боку, як самостійну систему, а з другого – як систему, яка тісно пов'язана з такими системами, як суспільство та навколишнє середовище.

Аналіз актуальних досліджень. Особистісна активність є складною проблемою не лише педагогічних, але й філософських, соціологічних, психологічних досліджень. Їй приділяли пильну увагу такі філософи та соціологи, як Г. Ареф'єва, Є. Головаха, Н. Соболєва, Т. Титаренко; психологи та педагоги – К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, О. Киричук, О. Коберник, О. Конопкін, В. Лозова, С. Собко та ін. На думку Т. Артем'євої особистісна активність – це певна міра зусиль, яку докладає особистість для реалізації значущих можливостей. О. Коберник розглядає особистісну активність як здатність до самостійного вибору в майбутньому.

Мета статті – з'ясувати структуру особистісної активності, виділити основні види особистісної активності.

Виклад основного матеріалу. Протягом історії розвитку активності особистості спостерігається існування двох систем: колективізму та індивідуалізму, які на певній стадії за певних умов витісняють одна одну.

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

Сучасний підхід до суспільних проблем має свої чітко окреслені особливості. Таким чином, переглядається традиція індивідуалізму, з якої зростала західна цивілізація і яка ще в минулому столітті не знаходила належного застосування в системі цінностей українського суспільства.

Як стверджує дослідниця Н. Анікєєва, у всіх колективних системах виділяється певна спільна ознака – «свідома організація продуктивних сил суспільства для виконання певного соціального завдання» [2]. Ідеологи подібних систем свідомо принижували значення особистісної активності, посилаючись на те, що особистість не завжди прагне до суспільної мети.

Саме з цим пов'язаний конфлікт між індивідуальною і колективною свободою. Усі види колективної форми прагнуть організувати суспільство у цілому, підпорядкувати всі його ресурси задля досягнення єдиної мети і, як правило, відмовляються визнавати будь-які сфери автономії, де особистість та її активність є самоцінними. Зрештою, за таких умов особистісна автономія якщо й існує, то лише формально.

Цілий ряд рис активної особистості є похідним від слова «воля»: у розумінні прийняття рішень – це самостійність і відповідальність, у розумінні (само)реалізації – це наполегливість, самовладання тощо. Завдяки волі об'єднуються і проявляються зовнішній і внутрішній світ особистості, хоча сама воля не визначається однозначно ні зовнішньою, ні внутрішньою необхідністю особистості. Вона може вибирати між різними цілями та способами дії. У результаті свобода особистості є свободою вибору і самовизначення.

Жодні з макрочинників (об'єкти, явища, відносини, обставини, що впливають на життєдіяльність великої групи людей, яка проживає у різних країнах); мезочинників (умови й обставини життєдіяльності людини і соціальної групи, до якої вона належить: ідеологія, духовно-моральні відносини, моральні норми та цінності); мікрочинників (матеріальні, побутові умови життя людини, її найближчого соціального оточення) не будуть успішно реалізовуватися та працювати на формування і розвиток особистості, якщо не буде центрального чинника – ***активності особистості*** – внутрішньо-зовнішнього чинника.

Саме він керує і регулює всі інші. Його можна виразити однією формулою, відомою нам, – «Я САМ», що виражається в «Я-концепції» творчого саморозвитку особистості [10].

Активність як наукова категорія в сучасних наукових працях досліджується в різних аспектах: філософському, біологічному, психологічному, соціологічному. Так, у філософії зміст цього поняття здебільшого розкривається як погляд особистості на життя і характер її

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

ставлення до суспільства. Соціально-психологічний підхід до визначення поняття «активність» має певні особливості і тлумачиться, як система ставлень особистості до суспільства, до інших людей, до самої себе: як стійкий компонент внутрішньої структури особи, що визначає спрямованість її діяльності; як ієрархічна система диспозицій – елементарних фіксованих установок, соціальних фіксованих установок, загальної спрямованості особи, її ціннісних орієнтацій на мету життєдіяльності й засоби її досягнення [5, 12–13].

Варто звернутися до словників, які розглядають етимологію слова «активність». Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке визначення: «Активність – енергійна діяльність, діяльна участь у чому-небудь» [3, 12]. Поняття «активність» у Словнику іншомовних слів трактується так: «Посилена діяльність, діяльний стан» [8, 22].

На думку К. Абульханової-Славської, за допомогою активності людина вирішує питання про узгодження, порівняння об'єктивних і суб'єктивних чинників діяльності, використовуючи активність у необхідних, а не у будь-яких формах, у потрібний, а не у будь-який слушний час, діючи з власної волі, використовуючи свої здібності, ставлячи свої цілі, тим самим оцінюючи активність як частину діяльності, як її динамічну складову, що реалізовується ситуативно, тобто в потрібний момент часу.

Видатний педагог С. Гончаренко визначає активність особистості як «здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури» [4, 21].

Саме активність допомагає людині вирішувати різноманітні питання, діяти впевнено у будь-яких ситуаціях, постійно брати на себе відповідальність. Розглядаючи специфічність розвитку особистості, варто звернути увагу на таку її рису, як активність, адже активність людини є тією основною властивістю, за допомогою якої особистість вправно керує своїм розвитком, ураховуючи цінності та вимоги суспільства.

Основні погляди дослідників на поняття «особистісна активність» наведено у табл. 1:

Таблиця 1

№ п/п	Дослідник	Визначення «особистісної активності»
1	К. Абульханова-Славська	Притаманний особистості спосіб організації життя, регуції та саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, ставлень особистості до життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства, з другого боку [1, 113]

Продовження табл. 1

2	О. Киричук	Система морального ставлення особистості передусім до природи, частинкою якої вона є; до суспільства у цілому і спільностей, через які й здійснюється внутрішній зв'язок з природою та суспільством; ставлення до самої себе, до свого місця й ролі в навколишньому світі [5, 15–16]
3	Ю. Міславський	Прояв ініціативності, цілеспрямованості, самостійність у вчинках, діяльності, праці [7]

Проаналізувавши твердження табл. 1, можна стверджувати, що активність має особистісний рівень, спосіб задоволення потреб, особистість, яка змінює, перетворює потреби відповідно до власних позицій.

На думку О. Коберника [6], категорія «активність» – це найбільш широке поняття, в основі якої лежить єдність фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку особистості, яка окреслює функціонування людини як по вертикалі, так і по горизонталі. Тобто активність можна розглядати як здатність до самостійного вибору в майбутньому, до реалізації власних можливостей, здібностей, потреб.

Досліджуючи активність, учені розглядали характеристики активності: відповідальність, ініціативність, стійкість, тобто активність має особистісну основу: не лише виражає потреби, але й відповідає їм.

Серед дослідників існувало два напрями стосовно понять «активність» та «діяльність». Деякі дослідники (В Коган, І. Харламов) зазначали, що активність більшою чи меншою мірою є показником діяльності, інші дослідники (О. Киричук, П. Кряжев) стверджують, що активність є її діяльністю.

Вивчаючи активність як особливу рису особистості, яка постійно змінюється на певних рівнях життєдіяльності, дослідники торкалися проблеми видів активності. Науковці розрізняють такі види особистісної активності: психічна, когнітивна, розумова, інтелектуальна, творча, пізнавальна, поведінкова, комунікативна, трудова, соціальна, надситуативна.

На нашу думку, деякі види активності дещо видозмінені та повторюються. Ми виділяємо види особистісної активності за сферами розвитку: фізична, інтелектуальна, соціальна та духовна.

Фізична активність виокремлює певний рівень рухових умінь і навичок, фізичних якостей підлітка. Інтелектуальна активність забезпечує здатність підлітка мислити, окреслює готовність та прагнення особистості до розумової діяльності. Соціальна активність відображає власну індивідуальність підлітка, підготовку до вибору свого місця у соціумі. Духовна активність розглядає сутність морально-духовних цінностей кожного підлітка, самооцінювання школярами власних вчинків, які відображають ставлення підлітка до рідних та близьких.

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

Досліджуючи проблему особистісної активності, науковці звертали увагу на уроджену чи набуту характеристики активності особистості.

Ще З. Фрейд пояснює активність особистості природними, уродженими особливостями організму. Не погоджується з психологом З. Фрейдом Ю. Міславський, який уважає, що якби активність була уродженою властивістю, то не дала б можливість особистості проявити свій людський початок. Дослідник А. Маслоу зазначає, що активність проявляється лише там, де особистість відчуває себе потрібною. Слід виділити положення Д. Узнадзе про особистісну активність. Учений зазначає, що активність особистості проявляється тоді, коли людина бажає задовольнити власні потреби.

Отже, особистісна активність – це самостійна категорія, є змінною, набутою, а не уродженою якістю людини, ось чому активність піддається формуванню та подальшому розвитку, тобто прагнення розширювати сферу своєї діяльності, здатність нести в собі потенціал енергії, сили, творчості.

Як зазначає С. Собко, у категорії «активність» провідного значення набувають ті аспекти ставлення людини до навколишнього світу, у яких це ставлення розкривається з боку процесів саморуху, саморегуляції, тобто з боку свого витоку рухомих сил, переваги внутрішніх умов детермінації над зовнішніми [9].

Досліджуючи проблему особистісної активності учня, О. Киричук [5, 13] виділяє два основні підходи до зовнішніх та внутрішніх виявів активності особистості. Прихильники першого напряму охоплювали в основному зовнішні прояви активності учня, а саме його дії, вчинки, які визначаються суспільними нормами та правилами поведінки, його відносини з оточуючими. Багато з дослідників включають сюди моральну, трудову активність, суспільно значущу активність, самовиховання.

Існував й інший підхід до цього питання, прихильники якого зосереджували свою увагу на внутрішніх силах людини – її потреби, інтереси, мотиви, діяльність.

Досліджуючи структуру особистісної активності, варто говорити про те, що існує внутрішня організація активності, тобто ставлення людини до світу, та зовнішня організація активності, тобто процеси поведінки (рис. 1).

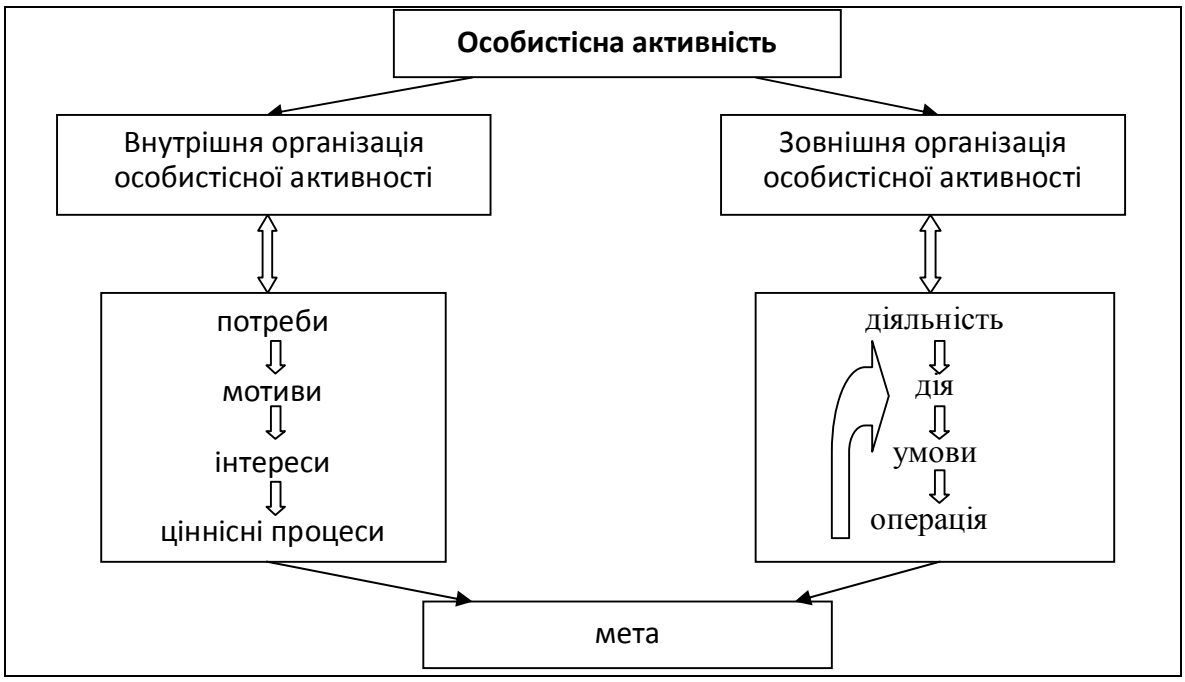

Рис. 1

З рис. 1 видно, що всі складові зовнішньої та внутрішньої організації особистісної активності взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну.

Зауважимо, що особистісна активність – це особлива форма активності особистості, яка відображає внутрішній світ, прийняття моральних цінностей та індивідуальні особливості. Особистісна активність допомагає підліткам знаходити ситуації та предмети для задоволення власних потреб.

Висновки. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел можна стверджувати, що сьогодні існують складні рівні та форми прояву особистісної активності, які спричинені історичною ситуацією, культурно-етнічними характеристиками, індивідуальними особливостями.

Отже, що особистісна активність полягає в тому, що особистість сама перебуває в русі, вбирає в себе велику кількість динамічних проявів, виявляє власну динаміку в різних видах діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110–134 с.

2. Аникеева Н. Развитие потребности в общении – одна из важнейших формирования личности / Н. Аникеева // Формирование потребности личности в общении : межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1981. – С. 18–28.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Бусел]. – К. : Ірпінь ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Киричук О. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. Киричук. – К. : Рад. шк., 1983. – 136 с.

6. Коберник О. Життєва активність учнів сільської школи: зміст, складники та індикатори / О. Коберник // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 51–60.

7. Миславский Ю. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с.

8. Словник іншомовних слів / [уклад. : С. Морозов, Л. Шкаралупа]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.

9. Собко С. Г. Формування особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у поза аудиторній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Собко Сергій Григорович. – Кіровоград, 2006. – 255 с.

10. Якса Н. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с. – (Вища школа XXI століття).

РЕЗЮМЕ

С. М. Прищепа. Виды личностной активности учеников и их структура.

В статье раскрыто происхождения понятия «активность», ее главных черт. Предлагаются основные взгляды исследователей относительно сущности личностной активности. Проанализированы подходы ученых к приобретенной или врожденной характеристики личностной активности. Выделены основные виды активности и ее структурные компоненты.

***Ключевые слова**: личностная активность, активность (физическая, интелектуальная, социальная, духовная), деятельность, модель личности, самовоспитание.*

SUMMARY

S. Pryshchepa. Structure and basic types of personality activity of pupils.

The article reveals the origin of the concept «activity», its main lines. Gives basic outlooks of researchers in relation to essence of personal activity. Analyzes approaches of scientists as to purchased or innate description of personal activity. Distinguishes basic types of activity and its structural components.

Key words: personal activity, activity (physical, intellectual, social, spiritual), activity, model of personality, self-education.

УДК 378.147:51

С. П. Семенець
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ ТА ЇЇ МЕТОДИКИ

У статті розкрито методологічні засади застосування методу проектів у навчанні математики та її методики, створено навчально-методичну модель під час організації проектної діяльності учнів і студентів, з'ясовано специфіку змістово-теоретичних дій, подано операційний склад структурно-математичного і структурно-дидактичного аналізу у процесі розв'язування проектних задач.

***Ключові слова**: метод проектів, теоретичні методи дослідження, навчання математики та її методики, структурно-математичний і структурно-дидактичний аналіз.*

Постановка проблеми. Прийняті на загальнодержавному рівні гуманістична, особистісно орієнтована, культурологічна парадигми освіти детермінують необхідність створення науково-методичних систем, в основі яких лежать цілі особистісного розвитку, проблемний і дослідницький методи навчання.

Аналіз актуальних досліджень Різні методичні аспекти впровадження розвивальних технологій математичної освіти висвітлено у працях

Е. І. Александрової, Х. Ж. Ганєєва, О. Б. Воронцова, В. І. Горбачова, О. І. Скафи, С. О. Скворцової, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкової, О. С. Чашечнікової. Організації проектної діяльності учнів і студентів присвячені праці Д. Дьюї, В. Кілпатрика, Н. В. Морзе, В. Г. Моторіної, Є. С. Полат, Г. К. Селевка, С. Т. Шацького. Однак у педагогічних дослідження недостатньо простудійовано методологічні засади застосування методу проектів у навчанні математики та її методики, не уточнено зміст і не конкретизовано структуру проектної технології.

Мета статті – розкрити методологічні засади застосування методу проектів у навчанні математики та її методики, з'ясувати склад змістово-теоретичних дій, створити навчально-методичну модель під час організації проектної діяльності учнів і студентів.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів репрезентує ідеї гуманістичного напряму у філософії та освіті, актуалізує суб'єктну поведінку майбутніх фахівців на основі діяльнісного та розвивального підходів. Завдяки цьому забезпечується досягнення цілей особистісного розвитку: науково-теоретичного мислення, творчих здібностей, учіння з метою оволодіння навчальним матеріалом і професією. Порівняльний аналіз концептуальних засад системи розвивального навчання [6] та методу проектів як педагогічної технології дозволяє виділити істотні чинників, що їх об'єднують: *діяльнісний та особистісно орієнтований підходи; принципи проблемності та самодіяльності; відмова від традиційної установки на готові знання і способи дій; задачний підхід до організації процесу пізнання; практична та прикладна спрямованість; планування та рефлексія пошуково-дослідницької діяльності; колективно розподілені та індивідуальні форми роботи; контроль та змістова оцінка одержаних результатів і виконаної роботи.*

З огляду на рівень теоретичного узагальнення поставлених задач-проблем, методологічною основою методу проектів слугує система історично сформованих загальнонаукових методів пізнання (відображення дійсності) і мислення, що належать до теоретичної групи. Так, у навчанні математики та її методики метод проектів застосовується під час розв'язування навчально-теоретичних задач, які, згідно з рівнем змістового теоретичного узагальнення, займають третю сходинку в задачній структурі розвивальної математичної освіти [6]. Цілісне вивчення проблеми забезпечують такі теоретичні методи дослідження, як: *історичний і логічний, аксіоматичний і структурно-системний, моделювання і сходження від абстрактного до конкретного.* Вони, з одного боку, ураховують специфіку

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

математичного пізнання, а з другого – забезпечують формування системності та фундаментальності знань, оволодіння знаннями про методи їх одержання.

Історичний і логічний методи дослідження дають змогу простежити об'єкт вивчення в динаміці його становлення й розвитку, обґрунтувати існуючі теоретичні уявлення, висунути нові теоретичні припущення, розкрити внутрішні зв'язки й закономірності розвитку об'єкта пізнання. Розглядаючи історію математики як інтеграційну основу навчання предметів математичного циклу, український методист-математик В. Г. Бевз наголошує: «Історичний підхід у навчанні служить сильним і дієвим засобом у боротьбі з догматизмом і формалізмом, сприяє свідомому засвоєнню математичних знань і формуванню творчої особистості» [1, 5]. Сутність названих методів відповідає прийнятому в розвивальній освіті принципу змістового узагальнення, що полягає у виділенні загальної форми, установленні структури, з'ясуванні походження змісту теоретичних понять.

У математиці стали широко поширеними аксіоматичні теорії, в основу яких покладено теоретико-множинні трактування. *Аксіоматичний метод* передбачає перелік низки об'єктів, що вважаються вихідними (неозначуваними, первісними); формулювання тверджень, які приймаються без доведення (аксіом). Сукупність тверджень, які можна вивести логічним шляхом із системи аксіом, утворюють теорію цієї структури. Такий підхід, згідно з дослідженнями групи математиків під колективним псевдонімом Бурбакі, приводить до поняття математичної структури і слугує формуванню системності математичних знань [2]. З позицій загальнонаукової методології аксіоматичний метод і поняття математичної структури репрезентує ідею *структурно-системного* методу дослідження, який ще називають *системним підходом.* Його реалізація передбачає системний аналіз – виділення зв'язаних і взаємодіючих компонентів морфологічного, структурно-функціонального, генетичного аналізу, що дозволяє визначити склад об'єкта як організованої системи.

Побудова математичної теорії за допомогою аксіоматичного методу передбачає перевірку трьох вимог, одна з них (найсуттєвіша) вимагає побудови моделей (інтерпретацій). Зведення побудованої математичної теорії до іншої загальновизнаної (як правило, декартової) в методі моделей є прикладом цілісності, структурованості та логічної досконалості математичної науки. Моделювання реалізується способом заміщення досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним, так, що, відображуючи й досліджуючи новий об'єкт (модель), одержується нова інформація про об'єкт пізнання [5, 310]. На необхідності створення навчальних моделей наголошував В. В. Давидов: «Узагалі там, де змістом навчання є зовнішні

властивості речей, принцип наочності себе виправдовує. Але там, де змістом навчання стають зв'язки і відношення предметів, – там наочність не є достатньою. Тут сили принцип моделювання» [3, 279].

Основою будь-якого моделювання слугують міркування, які є однією з форм аналізу і полягають у виділенні істотного, відволікаючись від неістотного. Таке міркування називають абстрагуванням. Тому природно, що метод моделювання можна об'єднати в одну групу ще з одним загальнонауковим методом пізнання, що застосовується на теоретичному рівні дослідження, – *сходження від абстрактного до конкретного*. Оскільки математика і як наука, і як дисципліна має дедуктивний характер, то реалізація методу сходження від абстрактного до конкретного у процесі її вивчення відповідає закону діалектики про єдність форми і змісту. Відтак розв'язується одна з найбільш актуальних дидактичних проблем – відповідність між змістом дисципліни та методами її вивчення (навчального пізнання).

З огляду на визначену методологію процес розв'язування навчально-теоретичних задач математики організовується у *формі створення (розробки) та презентації проектів, що за своїм змістом належать до дослідницько-пошукового типу.* Метод проектів доцільно використовувати у старшій школі, де в учнів достатній рівень інформаційної культури і провідну роль у змісті навчального матеріалу починає відігравати не тільки система навчальних, але й навчально-теоретичних задач (способи дій у процесі їх розв'язування). Організація роботи над навчальним проектом може здійснюватися за такою узагальненою схемою:

1. Вибір теми проекту, визначення кількості його учасників.

2. Навчальний діалог з метою чіткої постановки навчально-теоретичної задачі-проблеми.

3. Колективне конструювання системи завдань, що мають розв'язуватися в межах поставленої проблеми.

4. Розподіл завдань, організація колективно розподіленої дослідницько-пошукової діяльності (групової, парної, індивідуальної).

5. Контроль та змістова оцінка попередньо одержаних даних, знайдених способів розв'язування.

6. Захист проекту, його презентація та опонування. Змістова оцінка проекту, формулювання висновків щодо його практичної реалізації в навчальному процесі.

7. Постановка навчально-дослідницької задачі, що пов'язана з розробленим проектом і має розв'язуватися індивідуально.

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

Третій і четвертий кроки в наведеній схемі здійснюються відповідно до логіки загальнонаукових теоретичних методів дослідження: *історичний і логічний; аксіоматичний і структурно-системний; моделювання і сходження від абстрактного до конкретного.* Кожен із них реалізується за визначеною схемою і містить завдання, що розв'язуються за колективно розподілених форм роботи.

I ***етап****:* пошук необхідної інформації, що розкриває історичний шлях розвитку предмета вивчення, його місце і роль у змістовій математичній лінії; аналіз знайденої інформації, виділення основних математичних понять і відношень; побудова блок-схеми, що репрезентує генезу предмета вивчення; презентація першого етапу розв'язування проектної задачі; контроль і змістова оцінка засвоєння історичного та логічного етапу вивчення проблеми.

II ***етап****:* пошук інформації про теоретико-математичне обґрунтування предмета вивчення; структурно-математичний аналіз змісту навчального матеріалу; створення понятійно-математичної схеми (як ієрархії математичних понять, відношень та їх властивостей); презентація другого етапу розв'язування проектної задачі; контроль й оцінка засвоєння математичного методу пізнання (поняття математичної структури) під час розв'язування навчально-теоретичної задачі.

III ***етап****:* геометрична (графічна, векторна) інтерпретація математичних понять, відношень та їх властивостей; побудова математичної моделі задачної ситуації (векторна, декартова реалізації); виділення методів і способів розв'язування основних типів задач, побудова навчальних моделей та їх реалізація у процесі розв'язування часткових задач; побудова навчально-теоретичної моделі розв'язання задачі; презентація третього етапу розв'язування проектної задачі; контроль і змістова оцінка засвоєння методів математичного моделювання і сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового).

IV ***етап****:* побудова узагальнювальної та систематизуючої блок-схеми розв'язання навчально-теоретичної задачі математики; підготовка до презентації проекту; контроль і змістова оцінка навчально-теоретичної діяльності, засвоєння теоретичних методів дослідження; постановка нової проектної або навчально-дослідницької задачі математики.

Педагогічний досвід підтверджує ефективність застосування методу проектів під час розв'язування студентами навчально-теоретичних задач методики математики. Організація колективно розподіленої роботи студентів здійснюється за вищенаведеною схемою, а її підсумком стає формулювання нової дослідницької задачі-проблеми, що пов'язана з

розробленим проектом і має розв'язуватися індивідуально в межах курсової чи дипломної роботи. Уточнимо зміст роботи студентів у процесі застосування теоретичних методів наукового пізнання.

I ***етап*** *(історичного і логічного дослідження):* пошук необхідної інформації, що розкриває історичний розвиток (генезис) предмета вивчення, його місце і роль у курсі шкільної математики на різних етапах розвитку освітнього простору; ретроспективний аналіз проблеми, виділення системотвірних понять і відношень; побудова блок-схеми, що репрезентує ґенезу предмета вивчення; презентація першого етапу розв'язування навчально-теоретичної задачі; контроль і змістова оцінка засвоєння історичного і логічного методів дослідження.

II ***етап*** *(аксіоматичного і структурно-системного дослідження):* пошук інформації про існуючі способи побудови математичної теорії і методики її вивчення в середній школі (традиційні, інноваційні); структурно-математичний аналіз змісту навчального матеріалу, створення понятійно-теоретичної схеми, що відображає складові математичної структури; структурно-дидактичний аналіз проблеми дослідження, виділення компонентів методичної системи навчання; презентація другого етапу розв'язування навчально-теоретичної задачі; контроль і змістова оцінка засвоєння аксіоматичного і структурно-системного методів теоретичного дослідження.

III ***етап*** *(моделювання і сходження від абстрактного до конкретного):* інтерпретація системи теоретичних понять і відношень змістової лінії (розділу, дисципліни) в межах однієї математичної теорії (математичне моделювання, створення векторної або декартової реалізації); перевірка аксіоматичних теорій на сумісність, повноту й незалежність; побудова теоретичної моделі, що відображає розвиток математичної теорії та компоненти методичної системи навчання; обґрунтування прийнятих теоретичних положень з позицій вищої математики; виділення основних типів задач, створення навчальних моделей; реалізація навчальних моделей у процесі розв'язування часткових задач; методичне розроблення кількох центральних тем змістової лінії; презентація третього етапу розв'язування навчально-теоретичної задачі; контроль і змістова оцінка засвоєння методів моделювання та сходження від абстрактного до конкретного.

IV ***етап*** *(узагальнення, рефлексії й планування):* побудова узагальнюючої блок-схеми розв'язання навчально-теоретичної задачі методики математики; підготовка проекту до презентації; контроль і змістова оцінка засвоєння методів теоретичного дослідження; постановка нової

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

навчально-теоретичної задачі методики математики, формулювання науково-методичної задачі, що має розв'язуватися в межах курсової чи дипломної роботи.

Зауважимо, що специфіка методики навчання математики передбачає застосування двох різновидів системного аналізу: *структурно-математичного і структурно-дидактичного.* Під структурно-дидактичним аналізом теми шкільної математики (дидактичної одиниці) розуміємо систему операцій, що передбачає: визначення дидактичних цілей навчання математики; структурування змісту навчального матеріалу математики (структурно-математичний аналіз), формування його змістових узагальнень; виділення основних навчальних задач, прийомів, способів і методів навчального пізнання; установлення організаційних форм навчання математики (колективних, колективно розподілених та індивідуальних); визначення засобів навчального пізнання (учіння математики), форм контролю, діагностики та корекції знань учнів; проектування способів рефлексії навчально-математичної діяльності учнів; рефлексію процесу учіння методики математики (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль).

Отже, структурно-дидактичний аналіз, як дія вищого рівня теоретичного узагальнення, включає іншу змістово-теоретичну дію – структурно-математичний аналіз. Тому для її формування необхідно забезпечити цілісне засвоєння дії структурно-математичного аналізу, яка в задачній ситуації вищого рівня змістово-теоретичного узагальнення виконує роль спеціальної операції. Згідно з теорією навчальної діяльності виконання такої операції має бути досконалим, тобто характеризуватися високим рівнем оволодіння [4].

Структурно-математичний аналіз навчального матеріалу передбачає: обґрунтування теоретико-методологічних основ навчального матеріалу (провідної математичної ідеї, методів математичного пізнання та дослідження); з'ясування основних понять, відношень та їх властивостей (аксіом) згідно з поняттям математичної структури; установлення структури системи означувальних понять і відношень, з'ясування способів їх уведення (означення); виділення основних теорем, установлення їх структури, способів і методів доведення; строге математичне обґрунтування виконуваних перетворень; виділення основних типів математичних задач, установлення їх структури, прийомів, способів і методів розв'язування; рефлексію процесу учіння математики (самоконтроль і самооцінка).

Висновки. Таким чином, метод проектів у навчанні математики та її методики передбачає застосування методів теоретичного дослідження і двох різновидів системного аналізу (структурно-математичного і

структурно-дидактичного), тим самим забезпечує наукове (цілісне) вивчення поставленої проблеми, формування професійної готовності до практичної реалізації набутих знань і вмінь. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час упровадження методу проектів є методично доцільним, оскільки дозволяє використати мультимедійні бази даних, електронні бібліотеки, бази даних Інтернет-посилань, забезпечує швидкодію в одержанні, перетворенні, передачі й використанні інформації, полегшує процес моделювання й унаочнення, звільняє від рутинної роботи, слугує внутрішній мотивації проектної діяльності, яка за своїм змістом наближається до науково-дослідницької і творчої.

Перспективи подальших наукових розвідок у з'ясуванні питань комп'ютерної підтримки навчання математики та її методики в умовах застосування методу проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз В. Г. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу / В. Г. Бевз // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2005. – Вип. 70. – С. 3–11.

2. Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки. – М. : Знание, 1972. – 32 с.

3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.

4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 204 с.

5. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.

6. Семенець С. П. Наукові засади розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики : [монографія] / С. П. Семенець. – Житомир : Волинь, 2010. – 504 с.

РЕЗЮМЕ

С. П. Семенец. Метод проектов в обучении математике и её методике.

В статье раскрыты методологические основания применения метода проектов в обучении математике и её методике, создана учебно-методическая модель при организации проектной деятельности учащихся и студентов, уяснена специфика содержательно-теоретических действий, представлен операционный состав структурно-математического и структурно-дидактического анализа при решении проектных задач.

***Ключевые слова**: метод проектов, теоретические методы исследования, обучение математике и её методике, структурно-математический и структурно-дидактический анализ.*

SUMMARY

S. Semenets. Method of projects in teaching mathematics and its method.

The article explores the methodological basis of the method of projects in teaching mathematics and its methods, educational-methodological model in the course of the project activities of pupils and students, found specific in content and theoretical activities, and provides structural and mathematical analysis and operational structural and didactic composition in the process of solving design problems.

Key words: project method, theoretical research methods, teaching mathematics and its methods, structural and mathematical and structural and didactic analysis.

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

УДК 378.041

Є. Д. Харькова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧА САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ

У статті розглянуто проблему самостійної діяльності молодших школярів, яка спрямована на формування в них інтелекту і творчого потенціалу. Представлено різні підходи до визначення сутності понять «самостійна робота», «самостійна діяльність»; виокремлено й охарактеризовано основні ознаки самостійної роботи учнів молодших класів. Подано обґрунтовану з психолого-педагогічних позицій класифікацію самостійних робіт учнів початкової ланки.

***Ключові слова**: творча самостійна діяльність; творчий потенціал особистості; ознаки самостійної роботи учнів молодших класів; активізації пізнавальної діяльності.*

Постановка проблеми. Освіта XXI століття має будуватись на науково обґрунтованих знаннях. Тільки за цієї умови вона спроможна формувати особистість, здатну до теоретичного і критичного мислення [1, 5].

Однією з найважливіших цілей перспективної системи освіти є розвиток *творчого потенціалу особистості,* провідні елементи якого складають системне наукове й конструктивне мислення, розвинута уява, образне, асоціативне мислення, розвинуті інтуїція і почуття нового, хороша мовленнєва і риторична підготовка, володіння мовами. Розв'язання цієї проблеми є необхідною умовою для підвищення загального рівня соціального інтелекту суспільства, здібностей людей продукувати і засвоювати нові знання, процеси і технології з тим, щоб зробити ці нововведення звичними елементами культури постіндустріального інформаційного суспільства.

Оскільки одним з головних завдань системи освіти в державних документах визначено сприяння становленню і самореалізації особистості, розкриття її творчого потенціалу, то перспективна система освіти має приділити особливу увагу розвитку в людині перелічених вище якостей [1, 7–8].

Аналіз актуальних досліджень. З 70-х років XX століття традиційне навчання і в змістовному, і в організаційному планах починає поступово змінюватись, зокрема, під впливом концепцій *активізації пізнавальної діяльності* (Л. Арістова, Д. Брунер, А. Есаулов, В. Лозова, С. Рубінштейн, О. Савченко, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна), *творчої педагогіки* (В. Андреєв, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, М. Нікандров, С. Сисоєва, Н. Щуркова), *інноваційних технологій навчання* (А. Алексюк, В. Беспалько, Б. Блум, Дж. Керолл, М. Кларін, М. Левіна, М. Палтишев,

О. Пєхота, П. Третьяков, А. Фурман, А. Хуторський, В. Шаталов). Зазначені концепції набули достатньої наукової та експериментальної вагомості та багато в чому змінили сутнісні характеристики процесу навчання в школі. Сьогодні в навчальному процесі очевидна не стільки сама по собі взаємодія вчителя й учнів, скільки якість такої взаємодії: вміла організація і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності, зокрема самостійної роботи тих, хто навчається. Саме активна взаємодія (і безпосередня, і опосередкована) вчителя з учнями є, на думку багатьох педагогів (А. Алексюк, В. Андреєв, В. Лозова, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), визначальною при розкритті сутності сучасного навчання.

Однією з умов успішного переходу до інноваційної освіти стало запровадження модульного навчання. Сучасна концепція цього навчання базується на широкому використанні теорій програмованого навчання (Т. Ільїна, В. Беспалько, М. Шахмаєв), проблемного навчання (М. Махмутов, О. Матюшкін, І. Лернер, В. Онищук), теорії змістовного узагальнення (В. Давидов і його послідовники), укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв, В. Шаталов та ін.), формування системності знань (Л. Зоріна та ін.), наукового застосування діагностичних методів і прийомів для визначення адекватних результатів навчальної діяльності (О. Божович, К. Інгенкамп, О. Кочетов, І. Підласий).

Мета статті – охарактеризувати проблему творчої самостійної діяльності молодших школярів, виділити ознаки самостійної роботи учнів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Модульне навчання та його види (проблемно-модульне, модульно-розвивальне), на думку його дослідників, стає чинником суттєвого підвищення самостійного потенціалу молодших школярів, запровадження таких форм і методів самостійної діяльності, які забезпечують інтенсивний розвиток самостійності та активності учнів початкових класів. Але модульне навчання поки що недостатньо використовує існуючі концепції і технології самостійної роботи (Ш. Амонашвілі, О. Божович, В. Буряк, В. Дяченко, В. Петров, П. Підкасистий, Т. Шамова та ін.), часто підміняє їх теорією самостійної діяльності учнів взагалі. В опублікованих теоретичних і методичних роботах не розкриваються особливості організації творчих самостійних робіт у структурі модульної технології, не з'ясовуються особливості їх діагностики й оцінки.

Теорія і практика самостійної роботи не базується в повній мірі на провідних вимогах модульної технології – психолого-педагогічної завершеності, перспективності, паритетності, пізнавальної компетентності

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

учня на операційному і рефлексивно-оціночному етапах. У концептуальному і методичному планах модульне навчання взагалі і його суттєва складова – самостійна робота учнів – практично не пов'язуються з сучасними інноваційними технологіями освіти, що не може негативно не відбитися на розвитку будь-якої парадигми навчання.

Самостійна діяльність учнів у дидактиці розглядається як провідний спосіб активного, продуктивного, розвивального навчання. Ще К. Ушинський стверджував, що «самостійність голови учня складає єдино міцну основу будь-якого плідного учіння» [2, 226]. Саме К. Ушинському належать основоположні для сучасної вітчизняної дидактики ідеї про сутність, значення і способи організації самостійної діяльності учнів. Видатний педагог уважно і творчо засвоїв та переосмислив й філософсько-педагогічні концепції давньогрецьких учених (Архіта, Арістоксена, Сократа, Платона, Арістотеля), роботи Я. Коменського, Й. Песталоцці, Г. Сковороди, М. Пирогова та багатьох інших видатних мислителів. К. Ушинський всебічно розвивав у своїх творах ідеї школи Сократа про першорядність добровільного, активного і самостійного оволодіння дітьми знаннями, про те, що розвиток мислення людини успішно протікає тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – шляхом самопізнання (Сократ). Тільки така діяльність несе дитині справжню радість і задоволення і тим самим усуває пасивність у придбанні нових знань. «...У душі дитини, – писав К. Ушинський, – сильніше за все виявляється прагнення до самостійної діяльності» [3, 90]. Тому реорганізацію освітнього процесу у школі К. Ушинський уявляв собі, в основному, в плані організації серйозної і цікавої творчої самостійної роботи учня, а не обтяжливого механічного відсиджування ними уроків за розкладом.

Положення педагога про діяльність як спеціальну людську функцію активного перетворення дійсності, реального життя і на сьогодні залишається однією з актуальних проблем психології і педагогіки. Ідея побудови навчального процесу на основі вільної діяльності учнів, сформульована К.Ушинським, для значного числа педагогів і сьогодні звучить утопічно – настільки звичними стали створювані віками примусові форми навчання [3, 20].

Важливим відкриттям педагога, на нашу думку, стало аргументоване ним положення про те, що самостійна праця стає джерелом розвитку дитини лише за умови установки на вільний творчий пошук, на роботу уяви за допомогою нових комбінацій уявлень. Таке завдання К. Ушинський ставив у дидактиці як одне з провідних. Якщо пам'ять зберігає матеріал первісних уявлень, то завдання уяви виступає на більш високому – художньому чи

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

теоретичному – рівні: вона забезпечує можливість творчої переробки матеріалу, який збережений пам'яттю [3, 296]. Відзначимо і такий важливий момент. Ушинський наголошував, що організація самостійної діяльності учня – це найнеобхідніша і одночасно найскладніша місія педагога як творчої особистості та компетентного професіонала. І тому свою роботу він має будувати не на інтуїції і здоровому глузді, а на наукових основах дидактики і психології. Педагог вважав, що об'єктивну основу дидактики як теорії навчання, ядром якої є пізнавальна діяльність учня, складають три логічних моменти пізнання. Перший, що знаходиться на стадії чуттєвого сприйняття, дає організму людині враження, які переробляються у відчуття. Відчуття залишають слід у вигляді уявлень, що усвідомлюються і відтворюються навіть тоді, коли і сліду нема від предмета, який породив наше враження. Другий момент – пізнання на стадії абстрактного розуму (розсудку) – оперує поняттями, відпрацьованими на основі абстрагування суттєвих ознак відчуттів та уявлень, які узагальнюються в абстрактні образи і виражаються у словах. Третім, вищим моментом пізнання відомий педагог вважав мислення на ідейній (інтелектуальній) стадії. Людина, яка досягає такого рівня пізнання, створює концепції, що в силу своєї узагальненості характеризуються творчою спрямованістю [3, 629]. Саме формування такого рівня мислення – теоретичного – основне завдання самостійної пізнавальної діяльності. У цьому К. Ушинський випередив своїх сучасників і вийшов на рівень теорії пізнання та навчання ХХ століття з її діалектичною логікою, що проникає у сам процес одержання знань, у сам процес мислення. Розум осягає світ не споглядально, а творчо. Розсудливе пізнання оперує абстракціями у рамках заданої схеми, не заглиблюючись в їх природу та зміст, а інтелектуальне, спираючись на досягнуті абстракції, створює мислення, що допомагає пізнати, і перетворити світ. Розсудливе мислення переходить в інтелектуальне і завершується ним, а останнє, досягаючи певної зрілості, стає розсудливим [3, 23].

При розгляді проблеми самостійної роботи в початковій школі, важливими є не тільки теоретичні дослідження і практичний досвід Василя Олександровича Сухомлинського, який надавав великого значення різним видам самостійної праці учнів для виховання їх інтелекту і творчого потенціалу. Для педагогічної науки і практики залишається актуальною думка В. Сухомлинського про те, що мудрість учителя в тому, щоб не давати знання в готовому вигляді, звільняючи дітей від самостійної думки. Якщо вчитель намагається полегшити розумову працю, домагаючись, щоб матеріал для учнів був найзрозумілішим, він «по суті утруднює її, немовби присипляє, притупляє допитливий розум» [5, 401]. Це положення в різних

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

варіаціях зустрічається в творах В. Сухомлинського неодноразово, тому що самостійна робота учня є незамінною умовою розвитку його розуму, пам'яті, кращих рис характеру. «Радість відкриття, здивування перед істиною, здобутою власними силами, дає людині самоутвердження, переживання гордості, поваги до самої себе» [5, 401].

Для нашого дослідження важливими стали думка і практика В. Сухомлинського щодо мистецтва вчителя створювати для учнів розумові труднощі і витончено вести їх шляхом самостійного подолання цих перешкод. Якщо спробувати узагальнити цінні надбання В. Сухомлинського з приводу самостійної діяльності учнів, то можна побудувати певний ланцюг послідовних підходів і дій учителя з організації самостійної роботи школярів, які пропонуються нашим видатним педагогом.

Чим старші школярі, тим більший обсяг самостійних робіт вони мають виконати як при освоєнні нових знань, так і в застосуванні вже засвоєних, різноманітними мають бути методи й прийоми організації розумової праці на уроках. «Коло теоретичних знань, практичних умінь та навичок настільки широке, що якби засвоєння знань на кожному уроці не поєднувалося з їх застосуванням і передаванням, самостійними пошуками, діти не могли б успішно навчатися» [6, 281].

В. Сухомлинський підкреслює необхідність творчого характеру самостійної інтелектуальної роботи молодших школярів. Якщо в інтелектуальному вихованні на перше місце не висувається розвиток творчих розумових здібностей, то, по суті, відсутнє інтелектуальне життя і особистості, і колективу [7]. Школа, за словами В. Сухомлинського, потребує докорінного наукового вдосконалення, щоб у ній «панувала яскрава думка, живе слово і творчість дитини. На цих трьох китах повинен стояти весь зміст, весь характер духовного життя, розумового розвитку школярів» [8, 343].

Необхідність постановки мети самостійної роботи не тільки вчителем, але й самими учнями – актуальне сьогодні. Важливо, «щоб мету, яку треба досягти у вивченні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини» [9, 107]. «Інтелектуальна активність дитини вимагає не лише самостійної розумової праці, але, що особливо важливо, усвідомленості мети (що, на жаль, часто ігнорується педагогами), переживання інтелектуальних почуттів у зв'язку з цим» [7, 314].

В. Сухомлинський на основі багаторічного професійно-творчого досвіду дійшов цінного для науки і практики висновку про те, що найважливіші знання – теоретичні. Важливими є узагальнюючі знання – учень повинен не

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

заучувати й запам'ятовувати, а виводити шляхом самостійного аналізу фактів, явищ, розв'язання широкого кола пізнавальних задач. Оволодівши теоретичними знаннями, постійно використовувати їх у подальшому придбанні нових знань та умінь. Тому у практиці кращих вчителів завжди переважає «дослідницький підхід до предмета вивчення. Учневі не дають готових знань, доведень правильності тієї чи іншої істини. Вчитель надає школярам можливість формулювати кілька можливих пояснень, а в самій дійсності шукати підтвердження й спростування кожної з висунутих гіпотез» [5, 58]. Звернемо увагу на те, що В. Сухомлинський надає перевагу в самостійній роботі учнів дослідницькому методу – одному з провідних у творчій діяльності, тим самим підтверджуючи пріоритет у навчанні самостійних робіт творчого характеру.

Самостійні роботи, на думку В. Сухомлинського, обов'язкові на всіх етапах уроку. А при первинному вивченні матеріалу – особливо. Тільки такий підхід гарантує успішне оволодіння новими знаннями. «Обов'язково повинна бути на такому уроці самостійна робота, в процесі якої усвідомлюються факти і відбувається перехід до узагальнюючої істини. Не менш важливі самостійні роботи і на етапі осмислення та узагальнення теми» [9, 491].

Учитель повинен мати кілька варіантів завдань для самостійної роботи, які відрізняються складністю, щоб кожний учень, особливо на етапі застосування знань, мав право вибору. «Учневі надається можливість вибирати будь-який варіант. Діти дуже чутливі до цієї свободи вибору, вони вбачають у ній можливість утвердити свою гідність… Самостійна праця набуває морального змісту: за своїм бажанням учень робить те, що його приваблює можливістю випробувати силу волі. Прагнення вибрати найскладніший шлях поступово стає моральною звичкою» [6, 164].

Аналіз іншої літератури, присвяченої питанням самостійної навчальної роботи (Р. Микельсон, В. Буряк, Г. Ващенко, Б. Есипов, О. Нильсон, В. Орловський, П. Підкасистий, Н. Половникова, А. Усова, Т. Шамова та ін.) показав, що єдиної думки відносно сутності поняття «самостійна робота» поки що не існує. Багато дидактів вважає, що сутність самостійної роботи у самостійному виконанні учнями молодших класів навчальних завдань при наявності прямого чи опосередкованого керівництва вчителя. Ще в 40-і роки минулого століття на цей суттєвий критерій поняття «самостійна робота» звернув увагу Р. Нікельсон: «Під самостійною роботою ми розуміємо виконання учнями завдань без усякої допомоги, але під наглядом учителя» [10, 10]. Аналогічне визначення знаходимо в Українському педагогічному словнику: «самостійна навчальна робота – різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної

діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі» [11, 297]. М. Дайрі виділяє такі ознаки самостійної роботи: а) учень виконує її сам, без сторонньої прямої допомоги; б) він дійсно спирається на власні знання, уміння, переконання, життєвий досвід.

Самостійна робота як засіб активізації та оптимізації учіння в останні десятиліття досліджувалась в роботах Л. Арістової, Ю. Бабанського, М. Данилова, Б. Єсипова, І. Лернера, В. Лозової, М. Махмутова, В. Онищука, П. Підкасистого, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Харламова, Т. Шамової та інші.

З теорії самостійних робіт у початковій школі відомо, що не будь-яка самостійна діяльність може бути віднесена до самостійної роботи учня. Ряд дослідників (М. Данилов, Б. Єсипов, П. Підкасистий, Т. Шамова) самостійною роботою називають лише таку діяльність молодших школярі, яку він виконує суто індивідуально, сам на сам з конкретним об'єктом завдання, без втручання у цей процес будь-кого (вчителя, учнів, батьків тощо). Інструкція, стимулювання і планування конкретних дій можливі лише до безпосереднього самостійного осмислення і виконання завдання. Якщо учні молодших класу слухають і сприймають будь який матеріал – чи то репродуктивний, чи проблемний – перед нами наявна самостійна діяльність, а не самостійна робота молодших школярів. Не можна віднести до самостійної роботи фронтальний (під керівництвом учителя) розгляд окремих прикладів розв'язання задач або фактів, що підтверджують або спростовують наукові положення. Індивідуальна самостійна робота при наявності інших корисних форм навчання найбільш продуктивна і для нарощування нових знань, і для розвитку емоційно-інтелектуальної, вольової, духовної сфери особистості.

Поглиблює і розширює наші знання про самостійну навчальну працю П. Підкасистий, який розглядає самостійну пізнавальну діяльність взагалі і самостійні роботи учнів молодших класів, зокрема, у єдиному і нерозривному просторі процесу навчання та учіння, пізнання і мислення. Щоб визначити сутність і види самостійної діяльності і самостійних робіт, П. Підкасистий звертається до психологічних основ пізнавальної діяльності, спираючись на положення С. Рубінштейна і дослідників його школи про особливості різних рівнів навчальної діяльності. «В одних випадках учень, виконуючи певний вид самостійної роботи, здобуває нові знання. Вони виступають відносно самого процесу пізнання учня як результат пошуку. В інших – ці знання, що застосовуються учнем при вивченні нових явищ, подій, виступають відносно нових знань, які здобуваються, як засіб, інструмент діяльності» [4, 138].

Висновки. Таким чином, розглянувши ряд варіантів розв'язання означеної проблеми, можна дійти висновку, що на сьогодні існує декілька підходів до розкриття сутності самостійної роботи. Самостійна робота визначається як:

- форма навчання (Н. Дайрі, В. Мікельсон);
- метод навчання (Б. Єсипов, А. Жарова, А. Усова);
- вид навчальної діяльності (О. Нільсон, В. Дьяченко та ін.);
- засіб організації та управління пізнавальною діяльністю (П. Підкасистий, В. Буряк, В. Орловський, Н. Половникова).

Така розбіжність позицій пояснюється тим, що розглянута категорія дидактики складна, багатогранна, неоднозначна. Цей факт відзначають немало дослідників. Зокрема, О. Нільсон у своїй роботі пише: «Утруднення і недоліки при визначенні самостійної роботи і при її класифікації пов'язані з її подвійним характером. Характер цей добре виявляється, якщо розглядати самостійну роботу у вигляді двостороннього процесу, тобто взаємодії учителя й учня» [10, 74].

Дидакти поки що не знайшли згоди у визначенні єдиних критеріїв самостійної роботи учнів. Але, якщо узагальнити різні позиції з цього питання, то можна одержати такий ряд провідних ознак самостійної роботи.

1. Наявність педагогічної мети та відповідного навчального завдання, яке й визначає характер і специфіку діяльності школярів, мету і мотиви самостійної роботи.

2. Наявність внутрішніх мотивів і пов'язане з ними усвідомлення учнями молодших класів змісту, мети і плану роботи, що виконується.

3. Виділення для самостійної роботи спеціального часу.

4. Відсутність безпосередньої участі вчителя у роботі учнів молодших класів.

5. Обов'язковість виконання роботи кожним, хто одержав завдання.

6. Здібність учнів молодших класів самостійно і свідомо поставити перед собою ті або інші цілі, задачі, планувати свою діяльність і здійснювати її.

У зв'язку з тим, що проведені дослідження самостійних робіт учнів молодших класів спирались в основному на традиційну класно-урочну систему, в їх визначенні, як правило, відсутні ознаки нових освітніх технологій, таких, як ґрунтовна психолого-педагогічна мотивація, озброєність учнів уміннями для виявлення помилок і знаходження їх причин, наявність критеріального апарату для самокорекції і самоконтролю, обов'язковість зворотних зв'язків за допомогою звичайних або інформаційних засобів тощо.

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

Важливим поступом у розвитку теорії самостійної діяльності учнів молодших класів стала обґрунтована з психолого-педагогічних позицій класифікація самостійних робіт. Більшість дослідників за основу такої класифікації обрала відомі педагогіці рівні самостійної продуктивної діяльності учнів, що відповідають їх навчальним можливостям.

Найбільш типовою стала така класифікація самостійних робіт: 1) самостійні роботи за зразком; 2) реконструктивно-варіативні самостійні роботи; 3) евристичні самостійні роботи на застосування складних узагальнено-теоретичних понять науки; 4) творчі самостійні роботи [4, 151].

Наведена класифікація найбільше обґрунтована логікою навчального процесу, діалектикою відображувальної і творчої діяльності та динамікою поступального розвитку пізнавальної самостійності та активності учнів молодших класів – від простої наслідувальної роботи до творчої діяльності дослідницького чи художнього характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пригожин И. Порядок из хаоса / И. Пригожин., И. Стергенс. – М. : Прогрес, 1986. – 432 с.

2. Ушинський К. Д. Избр. пед. соч. / К. Д. Ушинський. – М., 1974. – Т. ІІ.

3. Ушинський К. Д. Собрание сочинений / К. Д Ушинський. – М. – Л. : Учпедгиз, 1948–1950. – Т. 8.

4. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. – Вибрані твори в п’яти томах. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад шк., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.

6. Сухомлинський В. О. Павлішська середня школа. Вибрані твори в п’яти томах / В. О Сухомлинський. – К. : Рад. – Т. 4. – С. 7–390.

7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. – Вибрані твори в п’яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 1. – С. 59.

8. Сухомлинський В. О. На трьох китах. – Вибрані твори в п’яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5 – С. 339–343.

9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. – Вибрані твори в п’яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1997. – Т. 2. – С. 419–654.

10. Никельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процес се обучения / Р. М. Никельсон. – М. – Л. : Учпедгиз, 1940.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Д. Харькова. Творческая самостоятельная деятельность младших школьников в контексте современной дидактики.

В статье рассмотрена проблема самостоятельной деятельности младших школьников, которая направлена на формирование их интеллекта и творческого потенциала. Представлены разные подходы к определению сущности понятий «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность»; выделены и охарактеризованы основные признаки самостоятельной работы учащихся младших

классов. Подана обоснованная с психолого-педагогических позиций классификация самостоятельных работ учащихся начального звена.

***Ключевые слова**: творческая самостоятельная деятельность, творческий потенциал личности, признаки самостоятельной работы учеников младших классов, активизации познавательной деятельности.*

SUMMARY

E. Harkova. Creative self activity of junier schoolchildren in the context of modern didactice.

In the article is considered the problem of junior schoolchildren's independent activity directed on their intellect and creative potential forming. Different approaches to the determination of concept's existing «self independent work», «self activity»; the main signs of junior schoolchildren's independent work are parted and characterized. It is given based of psychologically pedagogical positions the classification of independent works of junior classes.

***K**ey words: creative independent activity; creative potential of personality, signs of independent work of junior pupils, activations of cognitive activity.*

УДК 316.422:378.147«312»

І. М. Щербакова, Н. В. Макаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто теоретичні основи професійного самовизначення старшокласників в умовах соціально-економічної трансформації суспільства. Проаналізовано актуальні проблеми професійного самовизначення, які постають перед старшокласниками за умов соціально-економічної трансформації суспільства. Уточнено особливості та складові компоненти професійного самовизначення старшокласників в умовах кризового сьогодення.

***Ключові слова**: самовизначення, професійне самовизначення, вибір професії, криза, інноваційне навчання.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічної трансформації суспільства відбуваються докорінні зміни в системі професійної орієнтації, які істотно позначаються на професійному самовизначенні старшокласників. Загальновідомо, що самовизначення – це завжди утвердження власної позиції у проблемній ситуації. Останнє безпосередньо стосується особливостей професійного самовизначення старшокласників в умовах кризового сьогодення. Виходячи з того, що професійне самовизначення – це самостійне й усвідомлене узгодження своїх можливостей зі змістом і вимогами професії, старшокласники повинні визначати своє життєве кредо і свій стиль уже «тут і зараз», щоб потім у дорослому житті бути щасливими, успішними й конкурентоспроможними. Саме тому ми вважаємо, що досліджувана проблема є актуальною на сучасному етапі і потребує ґрунтовного теоретичного аналізу.

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

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням професійного самовизначення особистості в контексті її загального самовизначення займалися провідні вітчизняні науковці (К. А. Абульханова-Славська, Т. М. Афанасьєва, І. С. Кон). У працях багатьох учених аналіз професійного самовизначення пов'язується з дослідженням проблем: соціальної зрілості і визначення життєвої позиції особистості (Л. І. Анциферова, Л. Н. Коган, І. С. Кон, А. В. Мудрик, Д. І. Фельдштейн); самоздійснення і самореалізації особистості (П. П. Соболь, В.Ф. Сафін). Представники вікової психології і психології розвитку вивчають проблему професійного самовизначення, зважаючи на специфіку юнацького віку, процеси соціалізації і вибору сфери професійної діяльності (Р. Берне, Л. І. Божович, В. І. Журавльов, А. М. Кухарчук, А. В. Мудрик, П. А. Шавір).

Мета статті – проаналізувати актуальні проблеми професійного самовизначення старшокласників в умовах соціально-економічної трансформації суспільства.

Виклад основного матеріалу. Сучасне життя дає молодим людям безмежні можливості для вибору, проте водночас ставить їх перед суворою необхідністю робити правильний вибір у ранньому віці. Природно, що для багатьох молодих людей це занадто складно, адже вибір потрібно робити вже у 10 класі, а для деяких випускників у 8–9 класі, якщо вони на той момент уже вирішили вступати до коледжу чи училища. Крім того, у певних сферах суспільного життя сучасна молодь відчуває втрату існуючих дотепер соціальних гарантій, у зв'язку з чим планування майбутнього для більшості 15–16-річних стає схожим на претензійно-сміливу мрію: високий випускний бал уже більше не гарантує вступу до ВНЗ, а у майбутньому – хороші знання з фаху не гарантують стабільного робочого місця на ринку праці; система пенсійного забезпечення – дискусійна, та й в особистісній сфері довготривалі відносини стають дедалі дефіцитнішими. Тому реакція сучасної молоді цілком природна – це посилена потреба у чіткому орієнтуванні та емоційному захисті в житті.

Для сучасного старшокласника визначитися з вибором майбутньої професії, а отже, і власної долі сьогодні є непростим завданням. По-перше, сучасні випускники розуміють, що вони мають обрати не просто улюблену, а й затребувану в майбутньому професію і зробити цей вибір не в останньому класі. По-друге, вони вже зараз мають планувати стратегії власного життя, орієнтуватися в системі найрізноманітніших неоднозначних цінностей. Вони мають визначати своє життєве кредо і свій стиль уже сьогодні. А це насправді досить складно, тому що нині у світі відбувається глибинна трансформація усталених форм людського існування, викликана загальноцивілізаційними

тенденціями останніх десятиліть. Набирає обертів всесвітня глобалізація, яка характеризується бурхливим нарощуванням якості і кількості інформації, динамічним формуванням масових процесів, що змінюють світ. Проте XX століття принесло людству не тільки видатні досягнення науки, техніки, технології, збагачення культурної спадщини, але й катастрофічні за своїми наслідками катаклізми – війни, тоталітаризм, расову нетерпимість, криваві міжнаціональні конфлікти, невідомі раніше хвороби, деформацію моральних ідеалів і цінностей.

Сучасна Україна, особливо її молоде покоління, потрапивши в екстремальні умови системної кризи, чи не найбільше потерпає саме від останнього – від деформації морально-вольових ідеалів і цінностей. В умовах економічної і соціально-політичної нестабільності посилюється соціально-психологічне напруження в системі стосунків між людьми, поглиблюються песимістичні настрої, знижуються смисложиттєві орієнтири і ціннісно-мотиваційні чинники поведінки і діяльності. Змінюється спосіб мислення сучасного покоління, механізми людських відносин, зміщуються моральні орієнтири, а тому життєво необхідним стає пошук нових ідеалів, нових цінностей, нових пріоритетів сучасної молоді.

Отже, на увагу заслуговують загальні концептуальні положення теорії професійного самовизначення старшокласників як багатоаспектного процесу (Н. Жемера), а також основні постулати А. Маслоу, який запропонував концепцію професійного розвитку і виділив як центральне поняття «самоактуалізацію» – прагнення людини удосконалюватися, висловлювати, проявляти себе у значущій справі [1].

Професійне самовизначення охоплює старший шкільний вік, однак йому передує етап первинного вибору професії, який характерний для учнів молодшого шкільного віку, коли ще не виникає питань про зміст професії, умови роботи (іноді на цій стадії затримуються і підлітки, адже світ професій дуже великий).

Сучасний світ професій (ринок праці) дуже складний. Він включає тисячі різних цікавих професій і спеціальностей. Старшокласників водночас можуть приваблювати десятки професій. Питання лише в тому, чи усвідомлюють вони, що різні види праці вимагають від людини різних і часом суперечливих професійно важливих якостей, здібностей, знань. Саме тому Г. Щедровицький розглядає професійне самовизначення як здатність майбутнього суб'єкта праці будувати самого себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність. Отже, досліджуючи професійне самовизначення особистості, необхідно зосереджувати увагу на активному пошуку особистістю можливостей для

саморозвитку, для формування себе як повноцінного учасника суспільно корисної праці, як активного суб'єкта праці [2].

На етапі професійного самовизначення (старший шкільний вік) виникають і формуються професійні наміри і схильності, первинне орієнтування в різних сферах праці; професійне навчання як освоєння обраної професії здійснюється після отримання шкільної освіти; професійна адаптація характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності і залученням до системи виробничих і соціальних відносин; самореалізація у праці (часткова або повна) пов'язана з виконанням або невиконанням тих очікувань, які стосуються професійної праці [3].

Старший шкільний вік – це період уточнення соціально-професійного статусу (10–11 класи). На цьому етапі в сучасній системі освіти старшокласники, які вибрали профіль навчання чи опанували (за бажанням) професію, уточнюють відповідність своїх професійних та інших якостей, стану здоров'я вимогам професійної діяльності, що обирається. Саме тому мету професійної орієнтації учнів старших класів слід розглядати в загальному зв'язку з цілями і завданнями трудової підготовки школярів. При цьому необхідно враховувати логіку розгортання періодів модульно-розвивального навчання і рівнів самовизначення (як особистісного, так і професійного), які в інноваційній взаємодії можна подати у вигляді схеми [4].

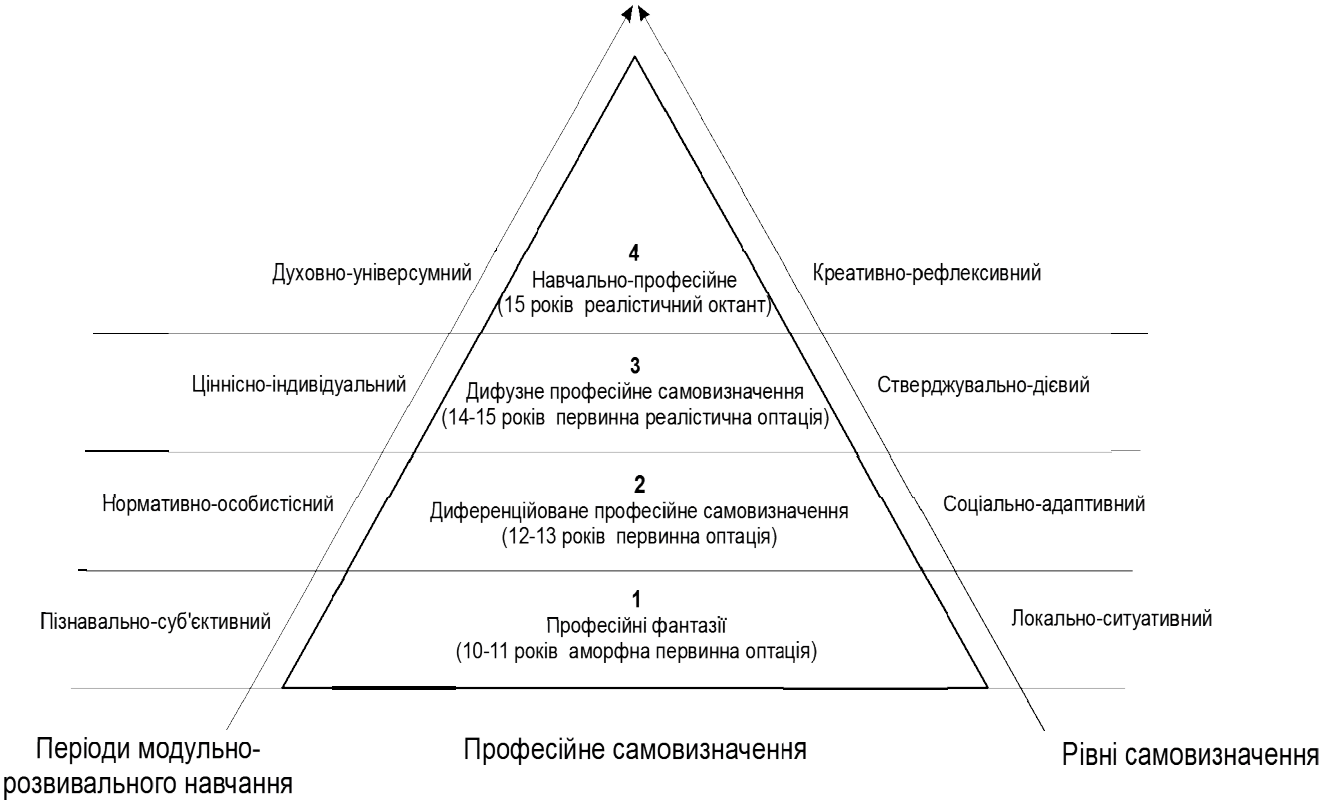

Рис. 1. Схема логічного розгортання періодів модульно-розвивального навчання та рівнів особистісного і професійного самовизначення

Вибір конкретної професії відбувається на стадії первинної реалістичної оптації (9–11 класи). Причому вдалий (оптимальний) вибір професії залежить від здатності особистості співвідносити власні можливості з вимогами певної професії, а також від здатності адаптуватися до мінливих соціально-економічних умов кризового сьогодення. Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи є центральним новоутворенням психічного та особистісного розвитку у цьому віці. Характерною рисою є також формування життєвих цілей і планів.

Життєвий план виникає в результаті узагальнених цілей, які ставить перед собою особистість. Життєві плани можна умовно поділити на: професійно-освітні (отримати цікаву улюблену роботу, підвищити свою кваліфікацію, отримати вищу освіту, другу вищу освіту); суспільно-політичні (розширити свій політичний кругозір, брати участь у суспільному житті); романтико-пізнавальні (побувати в інших містах і країнах); особистісно-сімейні (знайти вірних друзів, створити сім'ю, виховати дітей справжніми людьми); матеріально-побутові (добитися гарного матеріального становища, забезпечити хороші житлові умови тощо).

Для старшокласників-випускників вибір професії – це серйозний крок. Але проблема в тому, що вони слабо орієнтуються в наукових основах професійного самовизначення, зокрема психологічних. Більшості юнаків і дівчат не вистачає загальних знань психології особистості, їм важко розібратися у своїх інтересах, здібностях, якостях та рисах характеру. Їх уявлення про особистість часто залишаються на рівні життєвих, побутових суджень. Проте, на нашу думку, їм ще важче розібратися в тому, як їх індивідуально-типологічні характеристики відповідають вимогам професій, які вони обирають. Усе це дає право стверджувати, що психологічна просвіта як умова формування об'єктивної самооцінки, як умова правильного вибору професії дуже потрібна нашим старшокласникам.

Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії і культурі взагалі. Постійний пошук свого місця у світі професій дозволяє особистості знайти професійну галузь діяльності для повної самореалізації. Проте в деяких випадках старшокласники потребують професійної психологічної допомоги. Так, використання на стадії первинної реалістичної оптації психоконсультування (індивідуального або групового) забезпечує створення умов для формування особистісних новоутворень, а саме компонентів свідомого вибору професії, що сприяє узгодженості тріади «хочу – можу – повинен», а також формуванню особистості як активного, свідомого суб'єкта праці.

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

Задля оптимізації ефективного професійного самовизначення старшокласників психолог може застосовувати такі психотехнології, як: діагностичні і профорієнтаційні ігри, тренінги, діагностичний інструментарій, психолого-педагогічні консиліуми, професіографування, прогностичне планування професійного розвитку особистості [4]. Отже, професійне самовизначення – це емоційно забарвлене ставлення особистості до свого місця у світі професій. На професійне самовизначення особистості впливають соціальні умови і міжособистісні відносини в колективі, проте провідне значення у професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення і формування як активного суб'єкта праці.

Висновки. Вибір професії – це одне з найважливіших рішень у житті кожної людини. Саме від цього рішення залежить життєвий шлях особистості, її місце в суспільстві. Неприємно констатувати, але сьогодні значна частина старшокласників не усвідомлює, де буде продовжувати навчання після школи, хоча їм постійно нагадують, що своє майбутнє професійне життя варто планувати задовго до останнього шкільного дзвоника. У цьому важливому питанні необхідно не тільки радитися з батьками, учителями, друзями, знайомими, але й уже під час навчання починати аналізувати різноманітні довідники навчальних закладів регіону, країни, намагатися зібрати якомога більше інформації про майбутню професію. Отже, професійне самовизначення – це динамічний процес розвитку цінностей, здібностей, інтересів школярів протягом усього навчання в загальноосвітній школі, проте воно актуалізується саме у старшому шкільному віці, коли особистість повинна знайти відповідь на питання: ким бути, до якої соціальної групи належати і з ким працювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаров Н. Н. Професійна орієнтація школярів / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. – М. : Просвіта, 1989. – 192 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.

3. Климов Е. А. Как выбирать профессию : кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

4. Щербакова І. М. Психологічний супровід професійного самовизначення підлітків за умов інноваційного навчання / І. М. Щербакова // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби теми освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11–12 квіт. 2006 р. – Суми, 2006. – С. 134–137.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Щербакова, **Н. В. Макаренко**. Актуальные проблемы профессионального самоопределения старшеклассников в условиях социально-экономической трансформации общества.

В статье рассмотрены теоретические основы профессионального самоопределения старшеклассников в условиях социально-экономической

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

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

трансформации общества. Проанализированы актуальные проблемы профессионального самоопределения, которые появляются у старшеклассников в условиях социально-экономической трансформации общества. Уточнены особенности и составные компоненты профессионального самоопределения старшеклассников в условиях кризисной современности.

***Ключевые слова**: самоопределение, профессиональное самоопределение, выбор профессии, кризис, инновационное обучение.*

SUMMARY

I. Shcherbakova, N. Makarenko. Issues of the day of professional self-determination of senior pupils in the conditions of socio-economic transformation of society.

In the article the theoretical bases of professional self-determination of senior pupils are considered in the conditions of socio-economic transformation of society. The issues of the day of professional self-determination, which appear before senior pupils in the condition of socio-economic transformation of society, are analysed. Features and component of professional self-determination of senior pupils are specified in the conditions of crisis contemporaneity.

Key words: self-determination, professional self-determination, choice of profession, crisis, innovative studies.

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

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.018.552+378.013.43

О. О. Бондаренко
Сумський державний університет

ІНТЕРКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ОСЕРЕДКІВ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто поняття «полікультурна освіта», уточнено сутність та описано форми інтеркультурного виховання студентів. На прикладі Культурно-мистецького центру Сумського державного університету охарактеризовано інтеркультурну складову діяльності університетських осередків культури в умовах інтернаціоналізації вищої школи.

***Ключові слова**: полікультурна освіта, інтернаціоналізація вищої школи, інтеркультурне виховання студентів, університетські осередки культури, Культурно-мистецький центр.*

Постановка проблеми. Стрімка інтернаціоналізація вітчизняної освіти активізує діяльність університетів у сфері міжнародних відносин та стимулює академічну мобільність студентів. У зв'язку з цим виникає необхідність підсилення діяльності, спрямованої на виховання студентів у дусі миру й терпимості та дотримання основних прав і свобод іноземних громадян. Постає також проблема ознайомлення студентів з культурами зарубіжних країн, їх розуміння, обміну культурним досвідом.

У директивних документах Європарламенту та Ради Європи наголошується на необхідності сприяння діалогу культур та забезпечення інтеркультурного виховання молоді, метою якого є розвиток толерантності, порозуміння та поваги між представниками різних національностей, їх мирне співіснування в мультикультурному середовищі європейського навчального закладу. Саме тому одним із найбільшпріоритетних напрямів діяльності сучасних університетів повинно стати інтеркультурне виховання студентів.

Аналіз актуальних досліджень. У період глобалізації та євроінтеграції дедалі більше вітчизняних та зарубіжних науковців приділяють увагу проблемам полікультурного виховання, інтеркультурної та міжкультурної комунікації. Філософсько-культурологічний вимір міжкультурної взаємодії та інтеркультурної комунікації вивчали О. Бобловський, О. Лозовицька, І. М'язова, М. Триняк, О. Фельдман. О. Бойко та М. Юр присвятили свої праці проблемам інтеркультурної комунікації в контексті мистецької освіти та дозвілля. Г. Ващенко, Л. Голік, О. Джуринський, Т. Клинченко, М. Красовицький, Г. Левченко висвітлювали ідеї полікультурного виховання. В. Довженко досліджував формування духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі.

Питання виховання культури міжетнічних відносин досліджувала Г. Назаренко, а проблеми міжкультурної комунікації в поліетнічному соціумі – Г. Абрашкевічус. Теоретичні аспекти інтеркультурного виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва розглядаються у публікаціях Г. Ніколаї. Наголосимо на тому, що більшість науковців розглядає проблеми полікультурності та міжкультурної комунікації в контексті навчального процесу, особливо під час вивчення іноземних мов або у філософському чи культурологічному аспектах. Водночас питання інтеркультурного виховання студентів у процесі позанавчальної діяльності відповідних університетських підрозділів майже не були предметом спеціальних розвідок.

Мета статті – з'ясувати роль університетських осередків культури в інтеркультурному вихованні студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Сучасний європейський університет є прикладом полікультурного середовища, де здобувають освіту представники різних національностей та етнічних груп, що зумовлює необхідність звернутися до окреслення поняття «полікультурна освіта». У Міжнародній енциклопедії освіти це поняття визначається як освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовою, етнічною, національною чи расовою ознакою [5].

Концепцію полікультурної освіти розробив американський учений Джеймс Бенкс, який убачав ефективність полікультурної освіти лише за умов заохочення й поваги до принципу різноманіття, інтегрування етнічного змісту до всіх предметів протягом усіх років навчання, доступності для всіх, хто навчається, об'єктивної інформації з історії й культури етнічних груп, наявності систематичних, всеосяжних, обов'язкових програм підготовки й удосконалення педагогів, зміни культури навчального закладу та його навчальної програми, спрямування змісту освіти на формування цінностей, стосунків і способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм; реалізацію міждисциплінарного підходу [3].

У сучасному науково-педагогічному просторі актуалізується також термін «інтеркультурне виховання». У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000 р.) інтеркультурне виховання визначається як усвідомлення різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського і національного компонентів культури у широкому значенні.

У документі зазначено, що важливе місце у вихованні посідає формування у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя культури міжетнічних відносин на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності. Пріоритетними напрямами інтеркультурного виховання визначено: формування інтеркультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій; неприйняття будь-яких форм насильства, деструктивного націоналізму, проявів шовінізму та фашизму [2].

У сучасному університеті на розвиток особистості студента впливають кілька чинників, серед яких вагоме місце посідає полікультурне середовище. Саме тому університет повинен виховувати особистість, здатну зберігати свою національну ідентичність, яка глибоко усвідомлює національну культуру і розуміє, що вона є невід'ємною складовою культури світової. Водночас актуалізується проблема здійснення інтеркультурного виховання студентської молоді як прогресивного прошарку сучасного суспільства на всіх етапах навчально-виховного процесу в університеті.

Виховання у вищій школі здійснюється не тільки у процесі навчання, а й під час участі в культурно-мистецькій та дозвіллєвій діяльності. Вплив культури і мистецтва на формування і розвиток особистості науково доведений протягом усіх етапів розвитку педагогічної науки. Провідну роль мистецтва та естетичного виховання у розвитку особистості довів ще давньогрецький філософ Платон, який надавав особливого значення музичному мистецтву та живопису, які несуть цінності й тим самим ушляхетнюють вихованця. Проблеми виховання засобами культури і мистецтва досліджували багато польських учених, ідеї яких були відображені в концепціях естетичного виховання (І. Войнар) та виховання через мистецтво (І. Войнар, Б. Суходольський, С. Шуман), а також у концептуальних положеннях педагогіки культури (С. Гессен) та інших напрямах педагогічної науки.

Для нашого дослідження проблеми інтеркультурного виховання студентів важливою є концептуальна ідея М. Ґалася щодо впливу на них субсередовища. На його думку, для досягнення бажаних результатів виховання потрібно створювати такі умови в субсередовищах, які будуть сконцентровані на меті та завданнях виховання, взаємно підтримуватися та доповнюватися [4, 26]. Таким субсередовищем для студентів стає університет: навчальні заняття у студентських групах, позанавчальна діяльність (гуртки, клуби за інтересами, бібліотеки, музеї, культурно-мистецькі та спортивні заходи тощо), місце проживання (гуртожитки).

Кожному навчальному закладу притаманна відповідна культурна атмосфера, що залежить від фахівців, які в ньому працюють, від профільної спрямованості навчання, концепції виховання, місцевих традицій та інтересів студентів. Вища школа як виховне середовище не є монолітом. Культурна ідеологія студентського середовища, його субкультура визначають певний характер поведінки, створюють тривалі зв'язки між молодими людьми.

У сучасних університетах виховання ототожнюється з процесом самовиховання та участю студентів у діяльності позанавчальних підрозділів, а для реалізації ідей інтеркультурного виховання особливого значення набувають підрозділи художньо-естетичного спрямування, зокрема університетські осередки культури. На сучасному етапі розвитку вищої школи завдяки її активної інтернаціоналізації університети стали осередками поєднання елементів різнорідних культур, що зумовлює необхідність ознайомлення студентів з цими культурами та виховання терпимості й сприйняття різності національної культури і культури інших народів. У цьому річищі й спрямовують свою діяльність університетські осередки культури, серед яких ми виокремлюємо центри культури і мистецтв, бібліотеки, музеї, центри фізичної культури, творчі колективи та клуби за інтересами. Серед цілей, які постають перед університетськими осередками культури, виділяємо: створення культурного середовища в університеті, здійснення інтеркультурного виховання студентів, сприяння гармонійному розвитку їх особистості.

Характерними ознаками інтеркультурного виховання в університетських осередках культури є тісний зв'язок вихованців з цінностями світової культури, вивченням та розумінням культур різних народів світу. Серед складових інтеркультурного виховання виокремлюємо: формування особистості, вільної від ксенофобії, вивчення історії та іноземних мов для вільного спілкування з представниками різних національностей, ознайомлення з культурною та мистецькою спадщиною, розуміння культурних традицій та національних особливостей представників різних народів, виховання толерантності та сприйняття інших культур.

Під час участі студентів у діяльності університетських осередків культури на розвиток особистості студента справляють вплив твори музичного, театрального, кінематографічного мистецтва, літератури, живопису. Важливим чинником інтеркультурного виховання засобами культури і мистецтва є творча активність студентів – їх танцювальна, музична, театральна та літературна аматорська діяльність у творчих колективах, спрямована на створення чи виконання творів мистецтва, демонстрацію доробку світової культурної спадщини.

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

Висвітлюючи діяльність університетських осередків культури, спрямовану на інтеркультурне виховання молоді, ми пропонуємо ознайомитися з досвідом роботи Сумського державного університету, який є прикладом сучасного європейського університету, бо в ньому навчаються понад 1000 іноземних студентів з більше ніж 60 країн Європи, Азії, Африки, Америки та Австралії. Студенти-іноземці не лише отримують у СумДУ знання європейського рівня, але й беруть активну участь у науково-дослідній роботі, громадському, спортивному та культурно-мистецькому житті вишу.

Серед форм діяльності Культурно-мистецького центру (КМЦ) широко поширеними стали фестивалі культур зарубіжних країн, культурно-мистецькі заходи за участі іноземних студентів, фотовиставки та відеопрезентації національних общин студентів-іноземців, які навчаються в університеті [1]. Протягом 2012 року КМЦ став організатором таких заходів для іноземних студентів:

- «Містер іноземний студент» (лютий 2012 р.), де у програмі виступів кожного учасника була презентація своєї країни, демонстрація прапора, герба, національного костюма, національної інструментальної музики, танців та пісень. У конкурсі «Візитівка» усі учасники розповідали про свою родину та цікаві факти з історії чи традицій своєї країни. У конкурсі «Мої таланти» учасники демонстрували свої танцювальні, вокальні і театральні здібності. У конкурсі «Загальний танок» усі учасники виконали український гопак у національних українських костюмах.
- «Фестиваль культур іноземних держав» (квітень 2012 р.), перша частина якого проходила у холі актового залу, де студенти-іноземці презентували страви національної кухні, а також розповідали про народні традиції і національні свята, на які готуються ці страви. У другій частині заходу студенти-іноземці з 23 країн представили на сцені національні пісні й народні танці. Родзинкою заходу стали виступи студентів з Іраку, Танзанії та Нігерії, які продемонстрували вміння читати вірші та співати пісні українською мовою, а студенти з Індії та Пакистану презентували авторську поезію українською мовою. Студентка з Китаю провела майстер-клас для всіх присутніх з виконання пісень китайською мовою.
- «Dance-battle» (травень 2012 р.), який проходив на площі поблизу університету, об’єднав студентів, що полюбляють різні танцювальні стилі – від національних африканських, арабських та українських до вуличного хіп-хопу, брейку, фанку тощо. Цікавою особливістю цих виступів стало те, що хореографами-постановниками всіх танців, які були продемонстровані представниками 12 країн світу, були самі студенти. У свої виступи вони включили не тільки сучасні рухи, але й стилі традиційних народних танців.

За результатами цього заходу було створено танцювальний колектив, заняття в якому проводять самі студенти, а його учасниками стали студенти з 5 країн світу. На заняттях колективу здійснюються постановки сучасних хореографічних композицій з елементами народних танців.

- «Талант-internasional» (листопад 2012 р.) став фестивалем талантів іноземних студентів СумДУ, в якому взяли участь близько 120 студентів-іноземців. Кожен учасник заходу намагався включити до свого виступу національну складову, навіть якщо номер складався із сучасного репертуару, на сцені обов'язково демонструвалися національні костюми та прапор держави, представники якої виступали.

Одним із найбільш дійових методів роботи Культурно-мистецького центру, спрямованих на здійснення інтеркультурного виховання, стало залучення студентів-іноземців до гурткової роботи та до участі у всіх культурно-мистецьких заходах, що проводяться в університеті, нарівні з українськими студентами. Студенти-іноземці беруть участь у діяльності творчих колективів та клубів за інтересами. Так, інструментальний ансамбль СумДУ має у своєму складі групу іноземних студентів, які грають як національну музику, так і всесвітньо відомі хіти, у тому числі музику українських авторів та народні пісні. Студенти з Узбекистану, Туркменістану, Азербайджану, Танзанії та Нігерії займаються у вокальній студії, де співають вокальні твори як рідною мовою, так й англійською, російською та українською, у тому числі в дуетах або ансамблях разом з українськими студентами.

Іноземних студентів СумДУ також було залучено до популярного серед молоді творчого напряму – ігор КВН. У 2012 році було створено команду КВН зарубіжних студентів СумДУ «С акцентом», яка успішно виступає не тільки у міжфакультетських іграх КВН, але й вийшла у фінал всеукраїнської ліги КВН «Сумка» та взяла участь у всеукраїнському фестивалі Відкритої харківської ліги КВН.

В університеті проводиться велика кількість університетських, міських та всеукраїнських мистецьких заходів, до участі в яких залучаються іноземні студенти. Наприклад, у традиційному масовому заході «Посвята першокурсників у студенти» студенти-іноземці презентували свої національності під час «Параду країн», на який вони вийшли в національних костюмах і з прапорами своїх країн, а також виступили у номері «Нас об'єднав СумДУ», в якому засобами музики і танцю продемонстрували першокурсникам символічну єдність усіх студентів.

До заходів, присвячених Міжнародному дню студента, були організовані спортивні змагання, серед яких особливо цікавими виявилися

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

«Міжнародні старти в СумДУ», де у веселих спортивних естафетах узяла участь і команда іноземних студентів, а в турнірі з футзалу іноземні студенти вибороли перемогу серед 7 факультетських команд. Міжнародний день студента також був позначений у СумДУ врученням звання «Кращий студент СумДУ 2012 року», у тому числі в номінації «Кращий іноземний студент», а в концертній програмі були представлені виступи інструментального ансамблю та вокальної студії, до складу яких входять студенти-іноземці. Глядачі в залі, серед яких теж були присутні студенти-іноземці, щиро підтримували всіх номінантів та артистів, незалежно від їх національності.

Студенти-іноземці, які навчаються в СумДУ, беруть активну участь у таких заходах, як «Вечорниці», «Різдвяні зустрічі», концертах до Дня захисника Вітчизни, 8 Березня, Дня працівників освіти, у шоу-програмах «Міс СумДУ», конкурсах талантів «Весняна феєрія» тощо.

Таким чином, діяльність культурно-мистецького центру СумДУ спрямовується на збереження культурних традицій усіх національностей студентів, виховання поважного ставлення до різних етнічних груп, популяризацію національної музики, танців, образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, підтримку аматорського артистичного руху, вивчення та шанування історії свого народу, що не лише слугує збереженню і примноженню національних традицій, але й набуває вагомого значення для гармонійного розвитку особистості студента.

Висновки. Дослідження шляхів здійснення інтеркультурного виховання студентів у Сумському державному університеті дозволило дійти висновків про те, що його ідеї можуть ефективно реалізовуватися у процесі діяльності університетських осередків культури. Під час проведення культурно-мистецьких заходів студенти різних національностей проявляють цікавість до ознайомлення з народною творчістю, із задоволенням вивчають пісні мовою оригіналу та виконують їх разом, беруть участь у виступах багатонаціональних колективів, які пропонують глядачам сучасні музичні та вокальні твори, народні пісні, а також традиційні національні танці й хореографічні композиції сучасних напрямів.

Участь представників різних національностей у творчих колективах виховує в них не тільки повагу один до одного і толерантність, відповідальність кожного за загальну справу, але й допомагає подолати мовний бар'єр, спілкуючись однією мовою під час репетицій, концертних виступів і творчих зустрічей. Залучення іноземних студентів до програм усіх заходів як учасників і глядачів дозволяє формувати інтеркультурний менталітет сучасної молоді.

Наголосимо на тому, що осередки культури українських університетів прагнуть брати участь у загальноєвропейських студентських культурно-дозвіллєвих заходах, які сприяють створенню загальноєвропейського культурно-дозвіллєвого простору та інтернаціоналізації дозвілля студентів. Проте нині університетські осередки культури переважної більшості вітчизняних вишів потребують модернізації своєї діяльності згідно з ідеями інтернаціоналізації вищої школи, у зв'язку з чим існує необхідність забезпечити ці процеси відповідними методичними розробками та рекомендаціями з проблем інтеркультурного виховання студентів. Саме на це будуть спрямовані наші **подальші наукові розвідки**.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури: досвід Польщі : навч.-метод. посіб. [для кер. підрозділів з позанавч. роботи та органів студент. самоврядування] / О. О. Бондаренко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 92 с.

2. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2000.

3. Banks J. A. Multicultural Education / J. A. Banks // The International Encyclopedia of Education: Research and Studies. – Oxford : Pergamon Press, 1985. – Vol. 6. – P. 3340–3442.

4. Gałaś M. Teoretyczne i praktyczne aspekty badań pedagogicznych nad zyciem kulturalnym studentów / M. Gałaś // Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów. – Zielona Góra, 1988. – S. 37–44.

5. International Dictionary of Education. – Oxford : Rergamon Press, 1994. – Vol. 7. – P. 3963.

РЕЗЮМЕ

О. А. Бондаренко. Интеркультурная составляющая деятельности университетских ячеек культуры.

В статье рассмотрено понятие «поликультурное образование», уточнена сущность и описаны формы интеркультурного воспитания студентов. На примере Центра культуры и искусств Сумского государственного университета охарактеризована интеркультурная составляющая деятельности университетских ячеек культуры в условиях интернационализации высшей школы.

***Ключевые слова**: поликультурное образование, интернационализация высшей школы, интеркультурное воспитание студентов, университетские ячейки культуры, центр культуры и искусств.*

SUMMARY

O. Bondarenko. Intercultural component of university cultural centers' activities.

The author considers the notion on «policultural education», clarifies the essence and forms of students' intercultural education. The practices of the Center of culture and arts of Sumy state university are used in order to characterize intercultural component of university cultural centers' activities in the context of internationalization.

Key words: policultural education, internationalization of higher education, students' intercultural education, university cultural centers, center of culture and arts.

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

УДК 371.134

І. А. Бріжата
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті подано результати педагогічного експерименту, який проводився в системі післядипломної педагогічної освіти з метою вдосконалення здоров'язбережувальної підготовки фахівців фізичної культури.

***Ключові слова**: педагогічний експеримент, післядипломна освіта, здоров'язбережувальна підготовка, фахівці фізичної культури.*

Постановка проблеми. Процес суспільного прогресу пов'язаний зі швидкою зміною параметрів національної системи освіти, виникненням нових концептуальних підходів до організації навчального процесу дорослих. Тільки за умови безперервності освіти людина може вважатися освіченою, бути компетентним працівником, справжнім професіоналом у своїй сфері.

Галузь фізичної культури і спорту відіграє одну з найбільш визначальних ролей у формуванні внутрішніх та зовнішніх передумов зміцнення української державності. Саме її зусиллями формується фізичне та духовне здоров'я нації, зміцнюється міжнародний авторитет держави. Тому сьогодні важливо зберегти і забезпечити подальше посилення позитивного впливу фізичної культури і спорту на розвиток українського суспільства. Вирішення цього завдання потребує кадрового забезпечення з відповідним рівнем професійної компетенції. Але нова політична, економічна і соціальна ситуація, що склалася в Україні останнім часом, значною мірою впливає і на систему підготовки та підвищення кваліфікації фахівців фізичної культури. Особливого значення набуває проблема підвищення здоров'язбережувальної компетенції фізкультурних кадрів, які працюють у дитячих колективах, спортивних командах та в системі фізичного виховання молодого покоління.

Доведено, що необхідний комплекс практичних умінь і навичок фахівець фізичної культури повинен здобувати та вдосконалювати протягом професійної діяльності, що зводиться до неперервної освіти. Такі завдання вирішує система післядипломної педагогічної освіти працівників фізичної культури і спорту [3]. Однак суттєвою проблемою професійної діяльності вчителя фізичної культури, тренера або інструктора є збереження здоров'я вихованців. Тому постає необхідність вносити корективи в систему підвищення їх кваліфікації з урахуванням специфіки роботи та умов праці.

Аналіз актуальних досліджень. Фахівці фізичної культури і спорту мають бути готовими до модернізації змісту своєї професійної діяльності. Ця

готовність повинна формуватися не тільки у закладах, де фахівець отримав вищу освіту і здобув кваліфікацію, але й в умовах післядипломної освіти.

За даними дослідників (Р. К. Бикмухаметова, 2003; І. Р. Свістельник, С. В. Свистунова – 2003; А. А. Захарова, 2005; О. І. Камаєва, 2007; Н. Клокар, 2008; Б. Ф. Курдюкова, 2009; Ю. М. Ніколаєва, 2011; В. І. Шандригося, 2012 та ін.), сучасні тенденції до розвитку вищої освіти визначають суттєві зміни у підходах до стратегії модернізації вищої професійної освіти в галузі фізичної культури і спорту.

На думку О. Ануфрієвої [1], зі швидким зростанням обсягів інформації, постійним її оновленням, розширенням та поглибленням відбувається знецінення здобутої раніше освіти. Стало вже очевидним, що набутку знань і вмінь, отриманого студентом у ВНЗ, вистачає на три – п’ять років праці.

Необхідність у додатковій освіті, а саме професійній перепідготовці, підвищенні кваліфікації, трансформується сьогодні в нагальність безперервної освіти [4], яка останнім часом набуває ознак масової, що визначено у працях: С. В. Антощук, С. І. Болтівець, В. М. Буренко, В. І. Гончарова, Б. А. Дьяченко, В. Жидких, В.І. Жолдак, І. А. Зязюна, О. І. Камаєва, Е. Каргаполова, В. Ковальчука, О. Олійника, С. В. Свистунова та ін.

Практика фізкультурно-спортивної роботи включає організаційні форми та структури управління, що диктує необхідність не тільки підготовки фахівців з певним обсягом і рівнем знань [5], але й створення умов для їх післядипломної освіти, що забезпечуватиме підвищення кваліфікації та їх науково-методичну роботу [3].

Учитель має продуктивно проектувати результат педагогічного процесу відповідно до поставленої мети, аналізувати і знаходити засоби її досягнення. Цього потрібно навчати не тільки студентів педагогічних ВНЗ, але й учителів у закладах післядипломної освіти [2]. Навіть невеликі відступи від такого завдання в умовах швидкозмінних, багатофакторних обставин призводять до небажаних результатів. Це зумовлює неадаптованість учителів до інноваційних змін, оперативного розв’язання шкільних суперечностей, ухвалення гнучких рішень [4]. Тому важливо дослідити механізми взаємозв’язку післядипломного і шкільного педагогічних процесів з метою вдосконалення першого.

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду засвідчив, що ці процеси не можуть існувати відокремлено, дослідження їх взаємодії і взаємовпливу набуває особливої актуальності.

Оскільки термін підготовки педагогів у закладах післядипломної освіти весь час скорочується, а вимоги до професійної компетентності вчителя

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

посилюються, то необхідно шукати більш доцільні шляхи ефективного взаємозв'язку шкільного і післядипломного педагогічних процесів.

Актуальність обраного напряму дослідження підтверджують численні наукові праці з питань теорії і практики післядипломної педагогічної освіти вчителів та підвищення кваліфікації керівних кадрів навчальних закладів. Так, проблеми післядипломної освіти педагогічних кадрів у науково-педагогічній літературі останнім часом вивчаються дедалі інтенсивніше. Так, у фундаментальних працях Н. Г. Протасової (1998), А. П. Соколовської (2000), А. М. Москаленко (2001), Л. І. Шевчук (2001), А. М. Зубко (2002), С. А. Болсун (2002), П. І. Матвієнко (2003), В. К. Мельник (2003), Л. А. Пермінової (2005), Н. І. Білик (2005), В. Ю. Арешонкова (2006) висвітлено теоретичні основи розвитку та вдосконалення післядипломної освіти з метою підвищення рівня професійності педагога, розроблено окремі аспекти технології навчання фахівців у післядипломний період. Питання щодо розвитку післядипломної освіти у країнах Західної Європи, а саме Англії, Франції, Німеччині, Польщі, знаходилося у центрі уваги науковця С. І. Синенко (2002); Л. М. Юрчук (2003) дала порівняльну характеристику. Розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України протягом 1970–2004 років досліджувала Н. М. Чепурна (2005).

Предметно проблеми організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти, зокрема вчителів фізичної культури, за сучасних умов досліджено недостатньо. Оскільки особливості навчання дорослих людей справляють визначальний вплив на добір змісту і форм навчання, організації та управління навчальним процесом у закладах післядипломної освіти вчителів фізичної культури, їх урахування та використання надзвичайно важливо для сучасної практики і підвищення ефективності функціонування системи післядипломної освіти педагогічних кадрів у майбутньому. Усе це актуалізує питання розробки нових технологій, методик навчання фахівців і підходів до організації навчального процесу в системі післядипломної освіти.

Мета статті – з'ясувати шляхи вдосконалення здоров'язбережувальної підготовки фахівців фізичної культури в системі післядипломної освіти

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідна робота здійснювалася на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (2009–2010 рр.) та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (2011–2012 рр.).

Відповідно до мети визначався стан здоров'язбережувальної компетентності фахівців фізичної культури шляхом проведення педагогічного експерименту.

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

Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, застосування тестів та перевірка їх ефективності дали змогу створити методику оцінки здоров'язбережувальної підготовки фахівців фізичної культури.

Доведено, що процес здоров'язбережувальної підготовки фахівців фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти передбачає взаємодію теоретичних і практичних дисциплін фахового спрямування, реалізацію нових травмопрофілактичних навчальних програм на основі оновлення змісту і методики навчання щодо збереження здоров'я молодого покоління. Установлено, що здоров'язбережувальні технології навчання в системі післядипломної освіти відрізняються своєю складністю, оскільки навчатися має доросла людина з вищою освітою та певним життєвим і професійним досвідом. Визначено, що найважливіше для фахівців фізичної культури – це професіоналізм, який розвивається та вдосконалюється в системі післядипломної освіти. Він характеризується як сукупність взаємопов'язаних компонентів, підпорядкованих меті розвитку, вихованню і навчанню молодого покоління та дорослих людей.

Під час педагогічного експерименту у процесі визначення травмопрофілактичної підготовки фахівців фізичної культури було встановлено, що рівень підготовленості за темою «Безпека організації занять фізичними вправами» за результатами тестування є незадовільним (за 100-бальною шкалою), оскільки серед фахівців фізичної культури лише 0,6% показали високий рівень, 3,6% – середній, 12,7% – нижчий середнього, 26,7% – низький і 56,4% – дуже низький. Відповідно $X_{ср.} = 26,6 \pm 5,26$, що характеризує нижчий середнього рівень підготовленості.

Тести на виявлення знань з безпечного дозування фізичних навантажень довели, що високий рівень мають тільки 1,8% респондентів, вищий середнього – 17%, середній – 23,6%; нижчий середнього – 26,7%, низький – 20% і дуже низький – 10,9%. Середня оцінка у групі становила $X_{ср.}=22,99 \pm 3,65$, цей показник засвідчує нижчий середнього рівень підготовленості.

Опитування фахівців фізичної культури за темою «Методи страховки» дозволило виявити, що високий рівень підготовки показали лише 1,2% респондентів, вищий середнього рівень – 16,4%, середній рівень – 26,1%, 27,3% – нижчий середнього рівень, 17,6% – низький і 11,5% – дуже низький рівень підготовленості. Середня оцінка досліджуваної групи за результатами тестування становила $X_{ср.}=26,2 \pm 4,7$ і визначена як нижчий середнього показник.

Упровадження до навчальної програми експериментальної групи змістових модулів із травмопрофілактичної підготовки, безпеки

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

проведення занять фізичної культури, профілактики передозувань навантажень, медико-біологічного контролю під час організації занять дозволило підвищити рівень знань щодо збережувальних технологій у фізичному вихованні.

За результатами повторного тестування під час підсумкової атестації визначено, що кількість фахівців фізичної культури з високим рівнем знань в експериментальній групі була більшою на 14,4%, ніж у контрольній. З вищим середнього рівнем підготовленості у контрольній – 23,2%, а в експериментальній - на 22,5% більше. За середнім рівнем підготовленості кількість респондентів контрольної та експериментальної груп були досить близькі. Позитивним є те, що в експериментальній групі не виявлені особи, які мали б низький рівень підготовленості, а у контрольній групі їх кількість становила 17,1%.

Середня кількість відповідей у контрольній групі – $X_{ср.}$=37,55±6,5, вона і визначена як нижчий середнього рівень травмопрофілактичної компетентності, а в експериментальній – $X_{ср.}$=45,8±4,8, що засвідчує вище середнього рівень підготовленості.

Вивчення модуля з медико-біологічного контролю під час організації занять фізичною культурою в експериментальній групі дало можливість підвищити їх рівень знань за цією темою. У групі спостерігається збільшення на 26,4% фахівців, які мали високий рівень компетентності (8,5% та 34,9%). Вищий середнього рівень підготовленості продемонстрували слухачі в експериментальній групі – 27,7%, а в контрольній – 23,1%. Різниця становила 2,9% на користь експериментальної групи.

Середня кількість відповідей у контрольній групі була $X_{ср.}$=26,86±4,5, що означає нижчий середнього рівень підготовленості, а в експериментальній – $X_{ср.}$=33,8±3,8, що визначається як вищий середнього рівень підготовленості. Під час порівняння «зрізів» знань травмопрофілактичної підготовки у контрольній та експериментальній групах за результатами тестування було визначено статистично достовірні відмінності (при $t = 10,7$ та надійності $P = 0,95$). Таким чином, для рівня компетентності з медико-біологічного контролю $t > t_{гр}$, тобто різниця між цими групами є статистично вірогідною.

Включення до навчального плану змістового модуля «Безпечне екіпірування на заняттях фізичними вправами» також дало можливість установити досить суттєву різницю у результатах тестів контрольної та експериментальної груп. З високим рівнем підготовленості в експериментальній групі визначено 24 респонденти, що у 6 разів більше, ніж у контрольній; з вищим середнього – 34, що на 10 більше, ніж у

контрольній; із середнім рівнем підготовленості різниця не суттєва і становить 0,3%, але в експериментальній групі були і такі фахівці, які мали нижчий середнього рівень (експериментальна – 3,6%, контрольна – 28%). В експериментальній групі також відсутні респонденти з низьким рівнем підготовленості, а у контрольній їх кількість становить 7,3%.

Відповідно під час порівняння результатів тестів контрольної та експериментальної груп після останнього етапу досліджень визначено статистично достовірні відмінності (при t = 10,6 та надійності P = 0,995). Отже, для рівня компетентності фахівців за темою безпечного екіпірування у фізичному вихованні і спорті t > trp, тобто різниця між цими групами є статистично вірогідною.

Аналіз результатів педагогічного експерименту довів, що підвищення травмопрофілактичного рівня підготовки в експериментальній групі відбулося за рахунок вивчення змістових модулів з попередження травматизму та самовдосконалення, де в основу була покладена підготовка власного проекту і передбачалося:

1. Виявлення оптимальних можливостей для збереження здоров'я учнів на власній навчальній базі.

2. Підготовка плану матеріально-технічного вдосконалення спортивної бази.

3. Підготовка спортивного активу з-поміж учнів та залучення їх до участі у вивченні питань щодо безпеки занять, у тому числі самостійних.

4. Тестування фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів, створення єдиної бази даних персоніфікації фізичного розвитку учнів власної школи.

Під час вивчення ролі самоосвіти педагогічних працівників, що реально може забезпечити безперервність їх освіти, особистісного розвитку і професійного вдосконалення, установлено, що 68,3% учителів фізичної культури контрольної та 92,8% експериментальної груп погоджуються з думкою про те, що потрібно займатися науково-методичною роботою завжди; 24,4% уважає, що це не потрібно, але є і такі думки, що займатися потрібно періодично, можливо, за бажанням або за певних обставин – 6% в експериментальній та 7,3% у контрольній групах.

У свою чергу, фахівці зазначають, що для заняття науково-методичною роботою потрібні: бажання і вільний час – 45,4%; наявність та доступ до відповідної, спеціальної літератури – 33,3%; матеріально-технічна база та доступ до Інтернету – 21,2%.

У процесі анкетування було виявлено, що фізкультурні працівники (учителі фізичної культури, тренери з виду спорту) не зацікавлені у додатковій

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

традиційній здоров'язбережувальній підготовці. Проте експериментально було доведено потребу у вдосконаленні професійних, адаптивних, соціально-педагогічних знань, умінь і навичок щодо збереження здоров'я вихованців. Більш привабливими формами організації навчального процесу були такі: круглий стіл – позитивно відзначили 52,1% респондентів, індивідуальні консультації – 49,1%, ділові ігри – 47,3%, виїзні заняття – 42,4%, найменше використовувати заняття у вигляді лекцій, семінарів, самостійних занять відповідно до завдання викладача.

Висновки.

1. Уточнено й науково обґрунтовано відмінності процесу навчання фахівців фізичної культури в системі післядипломної освіти, розкрито структуру процесу здоров'язбережувальної підготовки, визначено тенденції його розвитку.

2. Експериментально обґрунтовано ефективність та доцільність використання розробленої методики травмопрофілактичної підготовки фахівців фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти. Запропоновано методичні рекомендації щодо здоров'язбережувальної освіти фахівців фізичної культури.

3. Визначено основні мотиви навчання фахівців фізичної культури в системі післядипломної освіти з урахуванням досвіду та стажу роботи за фахом.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у тому, що на підставі наукового аналізу особливостей організації післядипломної педагогічної освіти фахівців фізичної культури буде запропоновано навчально-методичний матеріал для вдосконалення їх здоров'язбережувальної підготовки. Визначатимуться пріоритетні напрями розвитку післядипломної педагогічної освіти, спрямованої на збереження здоров'я молодого покоління. Результати дослідження, практичні рекомендації будуть використані в умовах реформування системи педагогічної освіти в Україні, зокрема під час професійної підготовки фізкультурних кадрів – учителів фізичної культури, викладачів фізичного виховання вищих навчальних закладів, тренерів та інструкторів-методистів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва О. Оцінювання кінцевих результатів діяльності закладів освіти / О. Ануфрієва // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 36–38.

2. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.

3. Єфіменко П. Б. Педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. наук фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / П. Б. Єфіменко. – Харків, 2002. – 20 с.

4. Лавренюк А. З практики модернізації деяких аспектів післядипломної педагогічної освіти в регіоні / А. Лавренюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1 (4). – С. 92–95.

5. Свістельник І. Р. Інформаційне забезпечення спортивної освіти: наукові засади / І. Р. Свістельник // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 2. – С. 2–3.

РЕЗЮМЕ

И. А. Брижатая. Мониторинг качества здоровьесберегающей подготовки специалистов физической культуры в системе последипломного образования.

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, который проводился в системе последипломного педагогического образования с целью усовершенствования здоровьесберегающей подготовки специалистов физической культуры.

***Ключевые слова**: педагогический эксперимент, последипломное образование, здоровье сберегающая подготовка, специалисты физической культуры.*

SUMMARY

I. Brizhata. Monitoring the quality of training in the system of postgraduate education on health issues.

The article presents the results of the experiments, which took place in the system of postgraduate teacher education to improve the health-saving value of training physical education.

Key words: pedagogical experiment, postgraduate education, health training, physical education specialists.

УДК 808.55:371.134

Д. В. Будянський
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

У статті досліджується проблема формування риторичної компетентності майбутніх учителів історії. Розглянуто зміст і структуру поняття «риторична компетентність». На основі аналізу розділів класичної риторики запропоновано етапи і методи формування цієї якості у студентів історичного факультету.

***Ключові слова**: конпетентність, класична риторика, оратор, промова, майстерність учителя історії.*

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, які наразі відбуваються в українському суспільстві, обумовлюють нові освітні пріоритети, одним з яких є формування високодуховної творчої особистості, здатної до високоефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Розвиток комунікативної культури, техніки і логіки мовлення, формування навичок ефективного спілкування громадян України можна здійснити перш за все через вдосконалення риторичних якостей у працівників галузі освіти (вчителів, викладачів, психологів).

Особливого значення оволодіння ораторськими якостями відіграє, на наш погляд, в діяльності вчителів історії, першорядне завдання яких

полягає у вихованні поваги до історії і традицій рідного народу і потреби уважного, аналітичного вивчення світових історичних процесів.

Учитель історії у своїй професійній діяльності повинен повною мірою реалізовувати головні завдання майстерного оратора: інформувати, переконувати і дарувати естетичну насолоду аудиторії.

Реалізація цих завдань на практиці не можлива без володіння такою інтегративною якістю, як «риторична компетентність».

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «компетентність» (лат. competens – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [8].

У науковій літературі використовуються поняття риторичної (Л. Ассуїрова, Л. Горобець, Т. Донська, І. Іванчук, Л. Качалова, Н. Отводенко), комунікативно-риторичної (С. Камишева, Н. Гарифулліна, І. Вяткіна, Т. Федосєєва), мовно-риторичної компетентності (Г. Онуфрієнко). Однак у більшості випадків ці поняття використовуються відносно роботи вчителів-філологів.

Отже, формування риторичної компетентності майбутніх учителів історії є, наразі, ***актуальним*** напрямком наукових пошуків, який недостатньо розроблений у літературі.

Мета статті полягає у з'ясуванні змісту дефініції «риторична компетентність», а також розробці методів та етапів формування цієї якості у майбутніх учителів історії.

Виклад основного матеріалу. Визначимо зміст поняття «риторична компетентність». Російський дослідник Л. Горобець стверджує, що риторична компетентність – це здатність усвідомлено створювати, виголошувати й оцінювати авторсько-адресний текст мовленнєво-риторичного жанру відповідно до мети і ситуації публічного мовлення, усвідомлене і мотивоване використання риторичних засобів носіями вищого типу мовленнєвої культури з опорою на поєднання їх інтелектуальних, духовних, моральних якостей [4].

На основі аналізу досліджень вищезгаданих авторів ми визначаємо риторичну компетентність учителя історії як комплекс риторичних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, який забезпечує гармонізацію та оптимізацію всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети, утвердження вищих морально-етичних і патріотичних ідеалів суспільства.

У структурі риторичної компетентності вчителів історії виділимо такі *елементи*:

— комплекс мовних і риторичних знань у контексті їх ефективного застосування в процесі викладання історії (знання теорії та історії красномовства, особливостей ораторської діяльності видатних історичних постатей);

— комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в активну комунікацію);

— володіння експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого результату;

— педагогічний артистизм (використання здобутків театрального мистецтва у процесі публічного виступу);

— доречна тілесна експресія (невербальні засоби);

— ціннісні орієнтації, духовність, яскраві особистісні якості [3].

Переважна більшість гуманітарних дисциплін, які викладаються на історичному факультеті, містить у собі риторичний потенціал. Кожна з таких дисциплін здійснює свій внесок у формування риторичної культури студента: педагогіка, основи педагогічної творчості, психологія, філософія, соціологія, логіка, естетика, етика тощо в діалектичній єдності зорієнтовані на формування і розвиток комунікативної культури, удосконалення й оптимізацію професійного мовлення. Але провідну роль у становленні риторичної особистості майбутніх учителів історії відіграє наука «риторика».

На основі аналізу праць сучасних дослідників риторики С. Абрамовича , Л. Мацько, О. Мацько, В. Нищети, Г. Сагач, П. Таранова, а також узагальнення власного викладацького досвіду визначимо етапи формування риторичної компетентності майбутніх учителів історії, які базуються на основних розділах класичної риторики таких, як: інвенція, диспозиція, елокуція, елоквенція, меморія, акція [6].

Розглянемо докладніше кожен розділ класичної риторики в контексті проблеми формування риторичної компетентності майбутніх учителів історії.

Першим етапом процесу роботи над промовою (для вчителя історії – науковою доповіддю, матеріалом уроку чи позакласного заходу) є *інвенція* (лат. inventio – винахід, вигадка) – розділ класичної риторики, в якому розробляються питання винайдення задуму, ідеї, формулювання гіпотези майбутнього виступу.

На цьому етапі педагог, перш за все, визначає проблему, формулює тему, систематизує власні знання про предмети, явища, категорії історичної науки, які стануть предметом промови, потім порівнює їх зі знаннями, якими володіють інші учасники і визначає, який предмет і в

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

якому обсязі він повинен представити у промові. Основне в інвенції – вдало, доречно вибраний предмет розмови і намір його представити та розкрити так, щоб досягти здійснення задуму.

Диспозиція (лат. dispositio – розташовую, розміщую) – це другий розділ риторики, в якому формулюються основні поняття про предмет виступу і визначаються правила оперування поняттями, тобто формуються аналогічні процедури. Основне призначення гарної диспозиції, тобто на етапі побудови промови, – запропонувати цілий набір положень і в такій послідовності, щоб вони не суперечили одне одному, а конкретно переміщувалися з однієї частини в іншу аж до закономірного висновку. При вивченні цього розділу риторики студенти історичного факультету оволодівають знаннями щодо доречної організації навчального матеріалу.

Розробки попередніх етапів (інвенції і диспозиції) набувають конкретного мовного вираження в *елокуції* (лат. eloguor – висловлююсь, викладаю) – третьому розділі класичної риторики, в якому розкриваються закони мовного вираження предмета спілкування.

Це сфера використання мовних засобів з метою найбільш точного й ефектного вираження думки. На етапі елокуції розвинулося вчення про стилі. Цей розділ риторики називають найкрасивішим. Саме він приводить учителя-оратора до мети.

Складовою частиною елокуції є *елоквенція* – найбільший розділ риторики, в якому досліджуються фігури слова (тропи) і фігури думки (риторичні фігури). Майбутні вчителі історії на цьому етапі вивчають особливості використання прикрашальних засобів ораторами від Стародавнього світу і сьогодення. На основі аналізу найвидатніших шедеврів красномовства студенти виявляють найбільш сильні прийоми, і за рахунок цього збагачують власний ораторський арсенал.

Проведення конкурсів ораторської майстерності, під час яких студенти виголошують промови видатних ораторів, сприяє утвердженню погляду на тропи і фігури як на творчі елементи мови, що відбивають специфіку творчого мислення, художнього бачення предмета мовлення, а не пусті прикраси.

Наступний розділ риторики, у якому досліджуються методи запам'ятовування промови таким чином, щоб засвоїти не тільки фактичну інформацію, а й образність, цікаві деталі, отримав назву *меморія* (лат. memoria – пам'ять, згадка). В процесі роботи на цьому етапі оволодіння риторичною компетентністю студенти вивчають і застосовують на практиці мнемотехніку, яка включає систему методів, прийомів запам'ятовування матеріалу, швидкого відтворення, розвитку оперативної пам'яті, уміння

користуватися набором різноманітних знань, якими володіє промовець. Вивчення досвіду ефективного використання пам'яті видатних ораторів (зокрема «римська кімната» Цицерона), читців, акторів, педагогів, психологів є надзвичайно важливим саме для вчителів історії, які в своїй професійній діяльності постійно оперують великою кількістю дат, цифр, географічних назв, імен виданих постатей, цитат тощо.

Найвідповідальнішим етапом риторичної діяльності вважається *акція* (лат. actio – дія, дозвіл), призначення якого полягає в тому, щоб зовнішньо і внутрішньо підготувати педагога-оратора до виступу. Саме під час безпосередньої взаємодії з учнями має реалізуватися вся тривала попередня підготовча робота. Важливими на цьому етапі є самоконтроль учителя, вміння коригувати свої дії, відповідно до змін, які постійно відбуваються в процесі педагогічного спілкування, мобілізувати свої сили, активізувати і довгий час утримувати увагу учнів, спрямовувати їх пізнавальну і мовну активність.

Учитель історії повинен мати належний зовнішній вигляд, досконало володіти технікою (професійне дихання, дикція, сила звучання голосу, тембр) і логікою (відсутність суперечності між основними інформаційними блоками, логічні наголоси, паузи) мовлення, доречно й артистично використовувати невербальні засоби (міміка, жестикуляція, постава, хода, кінесика), тобто бути для учнів взірцем мовної і мовленнєвої культури.

Після виступу, проведення уроку чи виховного заходу настає етап *релаксації* (від. лат. relaxatio – зменшення, ослаблення). Досвідчений педагог-оратор на цьому етапі обов'язково ще раз програє в уяві свій виступ, проаналізує його сильні і слабкі елементи і зробить відповідні висновки на майбутнє.

При вивченні цього розділу студенти-історики оволодівають різноманітними техніками аутотренінгу, самонавіювання, розвивають здатність до самооцінки, самокритики і самокорекції.

Найбільш ефективним методом формування риторичної компетентності майбутніх учителів історії, на наш погляд, є безпосередня практична публічна мовленнєва діяльність студентів: виступи на наукових конференціях, семінарських і практичних заняттях, проведення диспутів, тренінгів, уроків, виховних заходів під час проходження педагогічної практики, участь у святкових заходах факультету, університету тощо. Цей вид роботи повністю відповідає одному із правил Дейла Карнегі: «Практикуйтеся! Практикуйтеся! Практикуйтеся!» [5, 9].

Також важливим елементом процесу формування риторичної компетентності є розвиток у студентів професійно-особистісних рис, які, у

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

підсумку, утворюють неповторний образ учителя-оратора. Всі видатні оратори, як правило, були яскравими, самобутніми особистостями. Характерна манера виступу перед аудиторією, особливі інтонації, жести, ораторські прийоми, оригінальність висловлення думок тощо стали професійною візиткою видатних красномовців різних епох. Отже, головним результатом процесу формування риторичної компетентності має бути високодуховна, високоінтелектуальна неповторна творча особистість учителя здатна до продуктивної мисленнєво-мовленнєвої публічної діяльності.

Висновки. Наразі в усьому світі оволодіння професійною риторичною майстерністю є невід'ємним елементом підготовки спеціалістів практично будь-якого профілю. Особливо це стосується вищої педагогічної освіти, і зокрема процесу підготовки майбутніх учителів історії, відповідальних за інтелектуальне, духовне, патріотичне, світоглядне становлення молодого покоління.

Важливим елементом професійної майстерності вчителя історії є риторична компетентність, яку ми визначаємо як систему, що складається із риторичних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, яка забезпечує високу результативність педагогічної діяльності, зокрема формування в учнів ґрунтовних знань з історії, уміння давати обґрунтовану оцінку історичним подіям і постатям, виховання морально-етичних і патріотичних ідеалів, розвиток ораторських здібностей.

З метою формування риторичної компетентності майбутнього вчителя історії актуальним є питанням пошуку нових підходів до викладання «Ораторського мистецтва», «Основ красномовства», «Риторики» і таких суміжних дисциплін, як «Виразне читання», «Театральна педагогіка» тощо.

Отже, проблема становлення риторичної особистості вчителя історії відкриває широкий простір для нових наукових пошуків: вивчення сучасних риторичних тенденцій у контексті їх педагогічної спрямованості, зокрема неориторики, дослідження сучасних PR-технологій, аналіз публічної творчості представників сучасного академічного, політичного, соціально-побутового красномовства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С. Д. Риторика : навч. посіб. / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарьов. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.

2. Будянський В. І. Риторика – мистецтво красномовства : навч. посіб. / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : «Козацький вал», 2007. – 119 с.

3. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти / Н. Голуб // Методика мови, 2010. – С. 2–7.

4. Горобец Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования [Электронный ресурс] / Л. Н. Горобец. – Режим доступа : ftp: //lib.herzen.spb.ru\text\qorobets_11_62_214_218_pdf.

5. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Д. Карнеги. – М., 1989 – 77 с.

6. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.

7. Нищета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема / Нищета Володимир Анатолійович // Вісник Національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. — 2010. – С. 96.

8. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк. – Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.

9. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. [для середн. і вищ. навч. закл.] / Г. М. Сагач // КНУ ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Ін Юре, 2000. – 565 с.

10. Таранов П. С. Искусство риторики : универсальное пособ. для умения говорить красиво и убедительно / П. С. Таранов. – Симферополь, 2001. – 576 с.

РЕЗЮМЕ

Д. В. Будянский Формирование риторической компетентности будущих учителей истории.

В статье исследуется проблема формирования риторической компетентности будущих учителей истории. Рассмотрено содержание и структура понятия «риторическая компетентность». На основе анализа разделов классической риторики предложены этапы и методы формирования этого качества у студентов исторического факультета.

***Ключевые слова**: компетентность, классическая риторика, оратор, речь, мастерство учителя истории.*

SUMMARY

D. Budjansky. Formation of the rhetorical competence of future teachers of history.

The article researches the problem of formation of the rhetorical competence of future teachers of history. The author examines the content and structure of the notion of 'rhetorical competence'. The stages and methods of formation of this quality of the students of the History Department were proposed on the basis of the analysis of the sections of classical rhetoric.

Key words: competence, classical rhetoric, orator, speech, mastery of the teacher of history.

УДК 37.035:343.85:373.5

Г. В. Волошко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито поняття «превентивна педагогіка» та «превентивне виховання». Виділено їх завдання та функції, охарактеризовано шляхи підготовки майбутніх педагогів до реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

***Ключові слова**: превентивна педагогіка, превентивне виховання, превенція, підготовка майбутніх педагогів.*

Постановка проблеми. Глобальна перебудова соціально-економічних умов в українському суспільстві потребує нових підходів до виховання та профілактичної роботи в загальноосвітніх навчальних

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

закладах, які б ураховували всі стадії процесу соціалізації дитини як суб'єкта виховного процесу, ґрунтувалися на принципах необхідності збереження й розвитку соціально активної, здорової особистості.

Згідно з методичними рекомендаціями з питань організації виховної роботи в навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році, метою сучасного освітнього процесу є не тільки формування в учнів необхідних компетенцій, надання ґрунтовних знань з різних предметів, а й формування громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, розв'язувати особисті проблеми, творити себе й навколишній світ. Ключовими у процесі виховання стають такі позиції, як: ціннісне ставлення до себе; ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей; ціннісне ставлення особистості до суспільства й держави; ціннісне ставлення до праці; ціннісне ставлення до природи; ціннісне ставлення до культури й мистецтва [2].

Водночас у документі наголошується на необхідності підвищення професійної компетентності педагогів, які здійснюють превентивну роботу у школі. Сучасна школа потребує фахівців, спроможних залучати дітей до засвоєння загальнолюдських цінностей, запобігати відхиленням у поведінці, забезпечувати своєчасну превенцію різних відхилень – соціальних, моральних, психологічних у роботі з конкретною особистістю та сім'єю. Так, сучасні вихователі повинні бути готовими до реалізації таких напрямів діяльності:

- проведення просвітницької діяльності з метою формування негативного ставлення до протиправних дій;
- ужиття заходів, спрямованих на підвищення моральності в суспільстві, а також правової культури громадян;
- формування відповідального ставлення до здорового способу життя;
- запобігання проявам екстремізму, расової та релігійної нетерпимості;
- здійснення моніторингу ризиків виникнення всіх форм насильства серед дітей та учнівської молоді;
- з'ясування причин тривожності та агресивності;
- проведення профілактичної роботи з неблагополучними сім'ями;
- розробка механізму екстреного реагування на факти бездоглядності дітей з метою профілактики злочинної діяльності;
- створення індивідуальних програм психолого-педагогічного супроводу учнів «групи ризику» та ін.

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

Відповідно до потреб соціальної ситуації у країні та рекомендацій Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України проблему підготовки майбутніх педагогів до реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх закладах уважаємо актуальною й такою, що вимагає ґрунтовного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням різних аспектів превентивної педагогіки займалися такі відомі науковці, як: З. Зайцева, С. Кириленко, О. Пилипенко, В. Постовий, В. Приходько, Ю. Якубова та ін. Превентивну функцію в діяльності вихователя, класного керівника та особливості підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів до її реалізації розглядали В. Алфімов, М. Босенко, Н. Ничкало, В. Оржеховська, Г. Сагач, В. Слюсаренко та ін.

Мета статті – розкрити сутність поняття «превентивне виховання», визначити його функції, з'ясувати специфічні ознаки, пов'язані із сучасністю, та намітити шляхи підготовки майбутніх педагогів до реалізації цього напряму виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо сутність поняття «превентивне виховання». Термін «превентивний» трактується як «попереджувальний», «охоронний», «захисний», що характеризує профілактику девіантної деструктивної поведінки, різних залежностей, ВІЛ/СНІДу, асоціального способу життя, забезпечення соціально-правового захисту дітей і молоді.

Згідно з Концепцією превентивного виховання дітей і молоді України, прийнятої у 1998 році, превентивне виховання – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей та молоді [3].

Превентивне виховання вважаємо видом психолого-педагогічної діяльності та предметом вивчення окремої науки, яка має свою мету, принципи, зміст, форми і методи *превентивної педагогіки*.

Як указує В. М. Оржеховська, мета превентивної педагогіки полягає в досягненні сталої відповідальної поведінки учнів та у формуванні імунітету до негативних чинників соціального середовища. Автор виділяє чотири аспекти основної мети превентивної педагогіки, а саме: педагогічний, соціальний, психологічний, правовий. Відповідно до педагогічного аспекту необхідно виховувати таку особистість, яка може володіти культурою моральних цінностей, самоактуалізацією, свідомим вибором моделей позитивної поведінки. Соціальний аспект характеризується об'єднанням усіх суб'єктів

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

превентивної діяльності на міждисциплінарному рівні, спрямованих на своєчасну реалізацію попереджувальних заходів з метою нейтралізації та усунення негативних впливів на дітей та молодь. Психологічний аспект превентивної педагогіки передбачає здійснення диференційованого індивідуально-психологічного і гендерного підходів до виявлення деструктивних рис у поведінці особистості й розробку науково обґрунтованих програм соціалізації та корекції. У правовому аспекті відбувається формування правової культури та дотримання прав людини [4].

Превентивна діяльність визначеної науки проводиться з різними категоріями суб'єктів: діти дошкільного і шкільного віку, учні ПТУ, студенти; неповнолітні, які перебувають на обліку (шкільному, кримінальному, наркологічному); неповнолітні «групи ризику», неповнолітні, які перебувають в установах соціальної реабілітації, неповнолітні з неблагополучних сімей, сироти; молоді родини та родини, які мають дітей з девіантною поведінкою, педагогічні колективи навчально-виховних та інших установ тощо.

Дослідники виділяють три види превенції: первинна, вторинна, третинна. Первинна превенція передбачає соціальні дії (освітньо-профілактичні заходи), спрямовані на забезпечення умов профілактики поширення несприятливого впливу негативних явищ, формування здорового способу життя, розвитку духовності та моралі, інформації про наслідки небезпечної поведінки шляхом реалізації виховних моделей впливу на особистість із метою запобігання різним проявам небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилень. В основі її лежить ***позитивна педагогічна діяльність, метою якої є своєчасне виявлення й усунення несприятливих інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних та інших факторів.*** Вторинна превенція (допомога та корекція) характеризується як система цілеспрямованих заходів з метою виявлення та усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного і соціального виховання та інших факторів, що негативно впливають на розвиток дитини. Сюди відноситься корекційна робота з «групами ризику», включаючи медико-соціальну діяльність. За допомогою психолого-педагогічних і соціально-терапевтичних технологій справляється ***вплив на особистість з метою навчити її допомагати собі, вирішуючи особистісні проблеми, які провокують негативні прояви поведінки.*** Третинна превенція (адаптація, реабілітація та ресоціалізація) – сукупність соціально-педагогічних форм, методів і заходів, спрямованих на запобігання перетворенням відхилень у поведінці в більш глибоку стадію та створення умов для реабілітації та ресоціалізації особистості. Цей рівень передбачає відтворення соціокультурного оточення для різних категорій дітей та молоді, допомогу у спілкуванні, працевлаштуванні

й навчанні з метою реабілітації соціальних зв'язків або адаптації в соціальному середовищі [4; 7].

Саме на цих трьох рівнях превентивна педагогіка виконує свої основні функції: діагностично-прогностичну, корекційно-реабілітаційну, освітньо-консультативну, організаційно-методичну, інтегративно-просвітницьку, науково-дослідну [4].

Під час реалізації діагностично-прогностичної функції встановлюються причини й умови відхилень у поведінці дітей і молоді, прогнозуються тенденції їх розвитку, з'ясовуються шляхи та способи превентивного впливу на соціальну ситуацію розвитку особистості. Під час виконання корекційно-реабілітаційної функції узгоджуються особливості виховного процесу з реальними умовами соціалізації дитини, використовуються технології коригувальної допомоги, перевиховання та подолання негативних проявів у поведінці, формування досвіду позитивного способу життя. Освітньо-консультативна функція передбачає реалізацію сучасних методик надання оптимальної освітньої, консультативної інформації; попередження і нейтралізацію надмірної інформації про види й форми негативних явищ.

Ретельне опрацювання та здійснення міжгалузевих науково-дослідних проектів з проблем превентивного виховання відбувається під час реалізації організаційно-методичної функції. У цьому аспекті також досліджуються соціально-гігієнічні та медико-біологічні фактори розвитку схильності до негативної поведінки, розробляються заходи щодо її профілактики. Інтегративно-просвітницька функція полягає у збиранні, аналізі, адаптації, узагальненні та впровадженні практичного досвіду превентивного виховання, інтеграції у світовий превентивний процес під час роботи з дітьми та молоддю. Науково-дослідна функція передбачає розробку теоретичних і практичних інновацій у створенні нової системи превентивного виховання, що зумовлено важливими потребами ***суспільства у збереженні й розвитку соціально активної, здорової особистості, та створення для дітей і молоді умов для реалізації особистих прагнень і здійснення їх прав і свобод, у тому числі для захисту від деструктивних ситуацій.***

Аналізуючи превентивне виховання як систему попереджувальних і профілактичних дій для усунення негативних вчинків, рис характеру, проявів асоціальної поведінки, деякі дослідники вважають визначальним положенням технології превентивного виховання фізіології дітей, проникнення в їх внутрішній світ, вивчення психолого-педагогічних особливостей, впливу спадковості та

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

середовища, виховання соціальної спрямованості поведінки школяра, створення незалежних психолого-педагогічних умов [6, 41]. У цьому напрямі одним із видів профілактичної роботи є формування внутрішньої позиції, навичок асертивної та відповідальної поведінки, зокрема програм соціально-психологічної компетентності, навчання життєвих навичок, факторів ризику та захисту, на основі підходу альтернативної діяльності, за технологією «рівний-рівному» [1].

Сучасна система превентивного виховання повинна ґрунтуватися на принципах особистісно орієнтованого гуманістичного підходу до дитини, системності, інтегративності, наступності, конкретності, етичності, включаючи принципи синергетики (відкритості, обміну енергією між учасниками превентивного процесу, адекватного інформаційного насичення, права вибору тощо). Саме синергетичний підхід характеризує превентивну педагогіку як відкриту систему, здатну до самоорганізації [5].

На нашу думку, підготовку майбутніх педагогів до реалізації превентивного виховання у школі у вищих навчальних закладах слід проводити послідовно і цілеспрямовано, починаючи з молодших курсів. При цьому вводити поняття превентивної педагогіки у площину різних навчальних дисциплін педагогічного спрямування і ретельно їх вивчати. З власного досвіду на розгляд майбутнім педагогам пропонуємо окремі теми з основ превентивної роботи у школі в межах навчального курсу «Методика виховної роботи класного керівника». Наприклад, «Робота класного керівника з неблагополучними сім'ями», «Діти групи ризику і важковиховуваність», «Адиктивна поведінка і її різновиди» тощо.

У практичній роботі перевагу віддаємо інтерактивним методам навчання студентів, а також груповій роботі з метою створення й проведення на семінарських заняттях виховних проектів превентивного спрямування для учнів і батьків. Особливо актуальними вважаємо такі виховні проекти студентів, як:

- «Що означає бути толерантним?» – для учнів середніх класів;
- «Інтернет ЗА та ПРОТИ» – для старшокласників;
- «Як розпізнати прояви насилля» – для учнів середніх класів;
- «Гемблінг у сучасному світі» – для учнів підліткового віку;
- «Мої права й обов'язки» – для учнів середніх класів;
- «Школа конфліктології» тощо.

Уважаємо, що поряд з підготовкою до реалізації превентивного виховання у процесі розробки виховних проектів майбутні педагоги набувають важливих особистісних якостей і професійних умінь, зокрема прогностичних, комунікативних, організаційних, оцінювальних і

рефлексивних. Виховний і методичний аспекти для студентської молоді ґрунтовно також розкриваються під час проведення традиційного масового заходу «Фестиваль соціально-педагогічної реклами» серед студентів різних курсів.

Висновки. Отже, превентивне виховання визначаємо як предмет вивчення превентивної педагогіки та певний вид психолого-педагогічної діяльності, який характеризується комплексною цілеспрямованою взаємодією вихователя та особистості, спрямований на оптимальний фізичний, психічний, духовний і соціальний розвиток особистості, вироблення в учня імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці.

Основними функціями превентивної педагогіки та превентивного виховання є: діагностично-прогностична, корекційно-реабілітаційна, освітньо-консультативна, організаційно-методична, інтегративно-просвітницька, науково-дослідна. Серед основних завдань соціального виховання виділяємо такі:

- сприяння інтелектуальному, морально-етичному, естетичному розвитку особистості шляхом створення умов для формування позитивних якостей у процесі різних видів діяльності;

- організація соціально-психологічної роботи, спрямованої на протидію втягування дітей та молоді до негативної діяльності;

- стимулювання дітей та молоді до здорового способу життя й позитивної соціальної орієнтації (формування навичок збереження і зміцнення власного здоров'я) тощо.

Одним із засобів підвищення професійного рівня фахівців навчальних закладів щодо превентивної діяльності серед дітей та молоді вважаємо цілеспрямовану підготовку майбутніх педагогів у педагогічних закладах освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у створенні цілеспрямованої програми підготовки майбутніх педагогів до реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посіб. / О. В. Беспалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

2. Деякі питання організації виховної роботи. Лист МОН молодь спорт № 1/9-595 від 23.08.12 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30820/.

3. Концепція превентивного виховання дітей і молоді // Учитель. – 2000. – № 1–3. – С. 6–11.

4. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка – нова філософія виховання / В. М. Оржеховська // Наукові записки. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – Т. 33 ; Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–7.

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

5. Пилипенко О. І. Розвиток превентивної педагогіки в парадигмі синергетичного підходу [Електронний ресурс] / О. І. Пилипенко // Педагогічна теорія і практика. – 2011. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2011_2/Pilipenko.pdf.

6. Приходько В. М. Технології превентивного виховання у роботі соціального педагога / В. М. Приходько // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 4, квітень. – С. 40–54.

7. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / [під заг. ред. д-ра пед. наук, проф. В. М. Оржеховської]. – Тернопіль : ТОВ «Терно граф», 2007. – 200 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Волошко. Подготовка будущих педагогов к реализации превентивного воспитания в общеобразовательных учебных заведениях.

В статье раскрыты понятия «превентивная педагогика» и «превентивное воспитание». Выделены их задания и функции, охарактеризованы пути подготовки будущих педагогов к реализации превентивного воспитания в общеобразовательных учебных заведениях.

***Ключевые слова**: превентивная педагогика, превентивное воспитание, превенция, подготовка будущих педагогов.*

SUMMARY

G. Voloshko. Educationalists'-to-be training in performing preventive education at comprehensive educational establishments.

The notions «preventive pedagogics» and «preventive education» are revealed in the article. The author defines their tasks and functions, characterizes the ways of training educationalists-to-be in performing preventive education at comprehensive educational establishments.

Key words: preventive pedagogics, preventive education, prevention, educationalists'-to-be training.

УДК 371.132

О. Г. Гаврилюк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Розкрито вихідні теоретичні та методологічні основи дослідження психолого-педагогічної компетентності викладача і процесу її формування. Визначено і науково обґрунтовано сутність цього феномену як особистісно-професійної системної якості педагога. Визначено основні критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи.

***Ключові слова**: компетентність, компетентний, професійна самоорганізація педагога, викладач вищої школи.*

Постановка проблеми. Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу. Ефективне розв'язання завдань вищої освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення навчальних

закладів, на рівні професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя. І якщо система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі новоутворення і зміни, забезпечується вищими педагогічними навчальними закладами освіти ІІ–ІV рівня акредитації, то система підготовки викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) не задовольняє сучасних потреб суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності.

Актуальність вирішення цієї проблеми на сьогодні зумовлюється й загостренням низки суперечностей, що характеризують сучасний простір вищої освіти в Україні на нормативно-організаційному, концептуальному та методичному рівнях:

– між задекларованим положенням про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства (ст. 48 Закону України «Про вищу освіту») повинен здобути спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту, та відсутністю науково обґрунтованої системи такої підготовки;

– між декларуванням ідеалів та принципів особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб’єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, та переважанням когнітивно орієнтованого підходу до визначення змісту, форм і методів його підготовки;

– між утвердженням компетентнісного підходу в освіті, пріоритетом впровадження «компетентнісних» технологій і відсутністю теоретико-методологічного підґрунтя, невизначеністю сутності самого феномену професійної компетентності викладача ВНЗ, ототожненням його змісту з іншими педагогічними категоріями, недостатнім розробленням системи його формування.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема компетентності особистості в психолого-педагогічних науках знайшла відображення при розв’язанні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб’єкта професійної діяльності (К. О. Абульханова-Славська, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Ю. Г. Фокін, В.Д . Шадриков та ін.).

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

Загальнонаукові тлумачення поняття «компетентний», хоча й дещо відрізняються за своїм змістом у різних джерелах, але включають два загальних аспекти: компетентний – 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [1, 104].

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності, в основному, включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В іноземних працях на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності.

Дослідженню феномену професійної компетентності особистості присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, які зосереджені, перш за все, на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів вищих навчальних закладів. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і власне професійної компетентності викладачів ВНЗ розкриваються в працях В. П. Андрущенка, В. І. Бондаря, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, І. Ф. Ісаєва, В. Г. Кременя, Н. В. Кузьміної, І. П. Підласого, Н. Г. Протасової, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна, В. І. Тесленка та ін. Слід зазначити, що в науковій та науково-методичній літературі значне місце відводиться психологічному та педагогічному компонентам як основним складовим такого системного явища, як професійна компетентність педагога (О. О. Бодальов, В. М. Введенський, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, А. М. Москаленко, О. В. Полуніна, Ю. Г. Фокін та ін.), оскільки вони забезпечують здатність спеціаліста до особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення, визначають його акмеологічну культуру.

Мета статті – теоретичне та методологічне обґрунтування сутності психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ґрунтується на розумінні професійної компетентності педагога як певного рівня його професійної підготовки, що забезпечує здатність суб’єкта праці до виконання ним завдань і обов’язків педагогічної діяльності, міри й основного критерію його відповідності вимогам професійної діяльності. Професійна компетентність як складова професійної культури педагога, основа його професіоналізму й майстерності забезпечує успішність професійного розвитку фахівця й проявляється в різних видах педагогічної діяльності. Базовим компонентом

професійної компетентності викладача вищого навчального закладу є психолого-педагогічна компетентність як цілісний, динамічний особистісно-професійний феномен, що забезпечує його професійну самоорганізацію відповідно до вимог науково-педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна компетентність представлена діяльнісними та особистісними компонентами, механізмами й процесами їх свідомої генералізації та прояву.

Ефективність підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до науково-педагогічної діяльності забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням, з'ясуванням категоріального статусу психолого-педагогічної компетентності, характеристикою її структури й особливостей взаємодії та прояву компонентів, їх концептуальним наповненням, технологією формування психолого-педагогічної компетентності, що передбачає гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними активними, педагогічний супровід професійного становлення майбутнього викладача ВНЗ. Загалом, окреслені чинники забезпечують процес психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача ВНЗ до професійної діяльності.

Провідна ідея та основні положення концепції відображені в *загальній гіпотезі дослідження,* яка базується на припущенні, що формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу передбачає теоретико-методологічне обґрунтування її сутності, розроблення на цій основі та впровадження моделі формування як певної науково-методичної системи професійної підготовки.

1. Формування психолого-педагогічної компетентності передбачає циклічність та розвиток двох процесів самоорганізації: *професійної самоорганізації педагога*, результатом якої є демонстрація ним ефективної професійної діяльності, що забезпечує ефективні умови для самоорганізації магістранта, та *самоорганізація викладача*.

2. Педагог має володіти такими якостями як цілеспрямованість, організованість, рішучість, мати творчі здібності, вирізнятися креативністю, оригінальністю у підходах та способах вирішення справи, а також проявляти себе в інноваційній діяльності – творити щось нове, неординарне.

3. Викладач для вдосконалення своїх практичних навичок, збагачення свого багажу знань новими педагогічними прийомами, технікою і методиками, поліпшення та розроблення власних (авторських) програм навчання, підвищення рівня своєї компетентності повинен постійно самовдосконалюватись.

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

Узагальнюючи матеріали літературних джерел, ми можемо підкреслити, що в сучасних педагогічних дослідженнях немає достатнього усвідомлення сутності професійної компетентності викладача ВНЗ, її відмінності від професійної компетентності вчителя. Різноманіття концепцій та теорій професійного розвитку обумовило існування різних його визначень.

На основі вивчення матеріалів провідних психологів, педагогів, нами розкрито вихідні теоретико-методологічні основи дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога та процесу її формування. Центральною категорією, яка відображає суть взаємодії людини і професії, є професійний розвиток [4, 38]. Він розглядається як фундаментальний процес зміни особистості педагога, як пояснювальний принцип становлення професіоналізму і як цінність професійного суспільства.

Професійна компетентність педагога має тісний змістовний та функціональний взаємозв'язок з психолого-педагогічними феноменами, що виявляються в професійній діяльності і характеризують педагога як її суб'єкта:

– з позиції педагогічної культури;

– з позицій педагогічного професіоналізму;

– з позицій педагогічної майстерності.

Нами встановлено основні методологічні положення, які мають бути основою для розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ та її формування є:

– вона є системною якістю особистості, яка визначає відповідність фахівця вимогам до професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі і яка може бути подана у вигляді сукупності певних підсистем;

– її цілісність, саме існування забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Вона сама є «продукт» цієї взаємодії; її зміст зумовлений суспільством, його цінностями, що позначаються на рівні пріоритетів тієї чи іншої парадигми, яка стає методологічною базою науки, моделлю наукового пізнання.

Нами проведено дослідження основних вимог та умов професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі в історичній ретроспективі та на сьогоднішньому етапі розвитку вищої освіти України, професійних і особистісних компонентів педагога, які необхідні для успішної викладацької діяльності, особливостей професійного розвитку викладача вищого навчального закладу.

У нашій роботі ми проаналізували найбільш вагомі та значущі властивості викладача, розкрили структуру особистості педагога вищої

школи, яка включає мотивацію особистості, що обумовлена професійною спрямованістю викладача; здібності та інтегральні характеристики особистості педагога вищої школи. Однією з інтегральних характеристик особистості викладача є професіоналізм. Головним фактором досягнення професіоналізму педагога вищої школи є процес самовдосконалення. Професійне вдосконалення викладачів, подальший розвиток їх педагогічної діяльності є важливою умовою модернізації освіти.

Професійний розвиток викладача – це цілісний інтегрований процес, на який впливають ряд факторів, що ведуть до формування педагога (викладача, науковця, методиста, вихователя) як професіонала, так і особистості.

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив визначитися зі складовими професійного розвитку педагога вищої школи, якими є професійна спрямованість викладача, мотиваційний компонент та саморозвиток, який складає основу особистісного і професійного розвитку.

Здобуті за методиками діагностики особистості до мотивації на успіх та уникнення невдач результати показують, що більшість педагогів вищої школи (59,26%) мають помірно високий рівень мотивації до успіху.

Результати дослідження мотивації до професійної діяльності показали, що найбільшу кількість викладачів складають педагоги з середнім типом мотиваційного комплексу, в яких внутрішня мотивація (ВМ) переважає над зовнішньою негативною мотивацією (ЗНМ).

Отже, узагальнений теоретичний матеріал, результати емпіричного дослідження дають змогу стверджувати, що професійний розвиток – динамічний і безперервний процес самореалізації педагога вищої школи. Сьогодення вимагає інноваційності в діяльності, творчого пошуку, самовдосконалення викладачів і, як показало наше дослідження, педагоги вищої школи намагаються повністю задовольнити потреби сучасного суспільства, шляхом свого професійного розвитку.

Висновки. Методи формування психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ зорієнтовані на: 1) теоретичний аспект – засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної педагогічної діяльності у ВНЗ; 2) практичний аспект – формування системи базових професійних умінь і навичок; 3) особистісний аспект – розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, активізацію механізмів самоорганізації, розумової діяльності. Отже, процес формування психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ має

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

передбачати активізацію процесів професійної самоорганізації особистості та їх змістове (психолого-педагогічне) «наповнення».

Основними критеріями сформованості психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи визначені: успішність за результатами професійної психолого-педагогічної підготовки; рівень володіння базовими професійними вміннями; рівень усвідомлення сутності психолого-педагогічної компетентності викладача; рівень розвитку рефлексивності як єдності інтелектуально-рефлексивних та особистісно-рефлексивних форм; динаміка професійної самосвідомості, яка виявляється, з одного боку, у позитивній, зрілій Я-концепції, з другого – у внутрішній позитивній мотивації професійної діяльності, усвідомленні себе викладачем ВНЗ; розвиток мисліедіяльності викладача ВНЗ, спрямованої на його професійну самоорганізацію, що виявляється в актуалізації процесів самопізнання, самопідготовки, самовираження та самоствердження у професійному середовищі.

Відповідно до цих положень психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу розглядається як системна якість особистості, що визначає відповідність фахівця вимогам професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі й може бути представлена у вигляді сукупності певних підсистем. Її цілісність та існування забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності; вона є результатом взаємодії двох складних структур: професійної й особистісної.

Вважаємо, що проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з питанням психолого-педагогічних особливостей професійного розвитку педагога вищої школи. Актуальним є дослідження факторів, що негативно впливають на професійний розвиток особистості викладача, та чинників, які виступають в якості рушійних сил професійного вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гура О. І. Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи» : навч. посіб. / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2005. – 196 с.

2. Гура О. І. Теоретико-методологічні засади дослідження професійних якостей педагога / О. І. Гура // Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. – Х. : Основа, 2004. – Вип. XI. – С. 50–60.

3. Загальна психологія : підруч. / за заг. ред. С. Д. Максименка. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.

4. Новиков В. В. Социальное регулирование профессиональной адаптации молодежи / В. В. Новиков, З. Н. Фетисов. – М. : Наука, 1983. – 114 с.

5. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учеб. пособ. / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.

РЕЗЮМЕ

О. Г. Гаврилюк. Теоретико-методологические основы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя.

В статье рассматриваются исходные теоретические и методологические основы исследования психолого-педагогической компетентности преподавателя и процесса её формирования. Определена и научно обоснована сущность этого феномена как личностно профессионального системного качества учителя. Определены основные критерии сформированности психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы.

***Ключевые слова**: компетентность, компетентный, профессиональная самоорганизация педагога, преподаватель высшей школы.*

SUMMARY

O. Gavrilyuk. Theoretical methodological backgrounds of forming of psychological pedagogical copmetence of the teacher.

The research provides the basic theoretical and methodological researche's background of psychological – pedagogical competence of a teacher and the process of their formation. It is also determined and scientifically substantiated the main point of this phenomenon as the personal – professional systemic quality of a teacher. The main criteries of formation of psychological pedagogical teacher's of higher school competence are determined.

Key words: competence, competent, professional self-organization of a teacher, a teacher of higher school.

УДК 378.1.013

Н. В. Громова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧІ ЯКОСТІ ЯК ПОКАЗНИКИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ

У статті розкрито сучасний підхід до проблеми виокремлення та формування пізнавально-творчих якостей особистості, практичний прояв яких на різних рівнях є предметним показником творчої самореалізації студентів у навчанні. Подається сутнісна характеристика таких якостей, як: мотивація до самостійної творчості, діалогічна творча взаємодія суб'єктів навчання, володіння механізмами творчої діяльності, діагностичні уміння для вимірювання й оцінки освітніх продуктів, пізнавально-творча самостійність.

***Ключові слова**: пізнавально-творчі якості особистості, творча самореалізація студентів, освітні продукти, евристичне навчання, дидактична модель.*

Постановка проблеми. Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні вміння в цілісну систему, саморозвиватися й самовдосконалюватися протягом усього життя.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектність і значущість проблеми самореалізації особистості зумовили посилений інтерес до зазначеного феномена у філософів, соціологів, психологів, педагогів від давньогрецьких часів до сьогодення.

Проблемі формування та самореалізації творчої особистості у філософській та психолого-педагогічній літературі приділяється значна

увага (В. Андреєв, Д. Богоявленська, Р. Гриновська, І. Зязюн, В. Кан-Калик, А. Лук та інші). Протягом останніх років проведені дослідження, присвячені окремим аспектам самореалізації особистості, зокрема у науково-дослідницькій діяльності (Л. Левченко, М. Ситнікова) та позакласній виховній роботі старшокласників (О. Баришева, С. Гармаш, А. Ковальова, Н. Комісаренко, К. Фоменко), у підготовці майбутніх учителів (І. Краснощок, Н. Лосєва, Л. Рибалко).

Постановка проблеми в загальному вигляді полягає в тому, що теорія й практика самореалізації, як підтверджують проаналізовані дослідження, відкрила й обґрунтувала важливу для людства закономірність розвитку особистості, тобто динаміки її мотивів, здібностей, умінь, цінностей, творчого потенціалу тощо. Розвиток внутрішніх потенцій особистості має соціальну природу, а тому багато в чому залежить від економічних, культурних, педагогічних умов, у тому числі від якості навчання й виховання.

Поза увагою на сьогодні залишалися питання самореалізації важливих для молодої особистості пізнавально-творчих якостей безпосередньо в навчальному процесі – головній сфері діяльності сучасного студента, школяра. Самореалізацію ми розуміємо як всеохоплюючий процес самозростання особистості й складне інтегративне поняття.

Мета статті – зосередження дослідницької уваги лише на головних аспектах самореалізації у навчанні, а саме – на педагогічному забезпеченні активного самоздійснення пізнавально-творчих якостей студентів, що визначають успіх їх навчальних досягнень і є основою компетентності, мобільності, творчості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень пізнавально-творчих якостей виявив різні підходи до їх виокремлення та класифікації. Проте, як правило, ці якості визначаються дослідниками у відповідності з певними видами пізнавальної діяльності (мотиваційної, операційної, рефлексивної, корекційної тощо) або її способами. Так, у залежності від видів діяльності Н. Кузьміна виділяє гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності [4, 37].

В. Андреєв провідними якостями особистості вважає творчі здібності. Підставою для класифікації цих здібностей слугують два основних способи діяльності – евристичний та логічний. У відповідності з цим автор виокремлює інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні блоки здібностей [1, 73].

І. Калошина та А. Тряпіцина провідними творчими якостями особистості вважають абстрактно-логічне та конкретно-образне мислення,

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

володіння механізмами творчої діяльності та способами наукового дослідження [6].

А. Хуторський в залежності від способу евристичної діяльності виділяє когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні (методологічні) якості особистості [7, 127–139].

Б. Коротяєв серед провідних творчих здібностей особистості виокремлює здібності до сприймання інноваційних ідей, володіння методами і механізмами опису, пояснення й прогнозування [3].

С. Сисоєва до творчих якостей відносить спрямованість особистості, її характерологічні якості, якості психічних процесів, власне творчі уміння, а саме проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, до подолання інерції мислення, до міжособистісного спілкування, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію тощо [5, 20–26].

На основі аналізу вищезазначених досліджень і практичного досвіду вчителів та викладачів педагогічних університетів нами визначено коло необхідних і достатніх пізнавально-творчих якостей особистості – поглиблена мотивація до самостійної творчості, діалогічна творча взаємодія суб'єктів навчання, володіння механізмами творчої діяльності, діагностичні уміння для вимірювання й оцінки освітніх продуктів, пізнавально-творча самостійність.

Підставою для обрання наведеного кола пізнавально-творчих якостей стали провідні характеристики як змісту самореалізації особистості в навчанні, так і можливостей евристичної діяльності, що розглядається як чинник, умова, спосіб, показник досягнення успішної пізнавально-творчої самореалізації.

Виділення нами достатньо обмеженого кола пізнавально-творчих якостей було не випадковим: по-перше, надмірна кількість якостей не дає можливості ґрунтовно вивчити й адекватно виміряти та оцінити їх, по-друге, названі якості інтегративні за своїм змістом, а тому охоплюють практично всі провідні характеристики пізнавальної творчості студентів. Так, наприклад, мотивація до самостійної творчості включає усвідомлення особистісної значимості навчання, зокрема самостійної навчальної діяльності, важливості для себе загальної мети запланованої роботи, здатність студента її трансформувати й визначити власну мету, завдання, способи діяльності для їх досягнення.

Творча взаємодія – це діалектична інтеграція допомоги і протидії. Ця якість трактується в педагогічній і психологічній науці як розвинена здатність особистості допомагати товаришам, приймати допомогу від них і

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

педагога, одночасно проявляючи протидію щодо сторонніх пропозицій і рішень: критику, незгоду, доведення помилковості тощо.

Володіння механізмами творчої діяльності означає розуміння їхньої сутності, непересічної значимості при розв'язанні будь-яких творчих задач, освоєння структурних складових механізмів творчості, постійне успішне застосування цих механізмів у власній діяльності.

Діагностичні уміння являють собою розвинуту на певному рівні рефлексивну здатність особистості, що включає осмислені й трансформовані, достатньо узагальнені знання рівнів, показників і критеріїв конкретних освітніх продуктів, творче використання їх при створенні, вимірюванні та оцінці цих продуктів – основного результату самореалізації творчого потенціалу студента.

Пізнавально-творча самостійність акумулює практично всі з наведених якостей, одночасно утворюючи не їх суму, а нову узагальнену якісну характеристику особистості. По-перше, пізнавально-творча самостійність (ПТС) відображає серцевину творчої сутності особистості – сплав її творчих мотивів, умінь і самостійної волі. По-друге, ПТС найповніше віддзеркалює головний результат самореалізаторських зусиль людини у складному й напруженому навчальному процесі сьогодення, де головним чинником успіху стає самостійна творча робота. По-третє, з позицій сучасних діагностичного і культурологічного підходів рівні ПТС студента (учня) піддаються об'єктивному й достатньо точному вимірюванню за допомогою вже створених складових сучасного діагностичного інструментарію.

Пізнавально-творча самостійність (ПТС) інтегрує, з одного боку, такі важливі особистісні якості учнів та студентів – спрямованість до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації власного потенціалу; бажання, інтерес і здатність до виявлення навчальної проблеми, її суперечностей і способів їх розв'язання, і на основі цього здатність до формулювання власної мети, завдань діяльності, розвиненість умінь до взаємодії з іншими суб'єктами навчання, розвиненість рефлексивних умінь; а з іншого, – рівень розвитку комплексу процесуальних умінь творчого характеру (володіння механізмами й методами пізнавально-творчої діяльності, озброєння студентів діагностичним інструментарієм до різних видів самостійних робіт та відповідно оволодіння способами діагностичної діяльності).

Основним результатом успішної самореалізації у навчальній діяльності є наявність самостійно створених учнями чи студентами творчих продуктів. Перебіг експериментальної роботи довів, що лише за умови вільного і самостійного вибору студентом певного освітнього продукту з гуманітарної дисципліни можна сподіватися на вагомий навчальний успіх.

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

По суті вони створюють одночасно два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт є конкретним втіленням самостійної праці у значущому для особистості предметі (твір, стаття, доповідь, реферат, проект тощо). Внутрішній продукт (особистісні зміни) – це більш інтегрований і зовні часто непомітний результат навчальної діяльності, але він справді стратегічний, тому що виявляється в змінах уявлення особистості про своє місце в соціокультурному просторі, у творчому саморозвитку й процесі самореалізації.

Створення студентом нових освітніх продуктів виробляє вміння свідомо діяти в ситуації вибору, грамотно ставити цілі й досягати їх, діяти продуктивно як в процесі навчання, так і в майбутніх професійній та життєвій сферах.

Визначаючи, таким чином, основним видом навчальної діяльності студентів їхні освітні продукти, ми підкреслюємо автономність такої роботи, певну відокремленість від дій викладача та інших суб'єктів освітнього процесу і спрямованість, насамперед, на активний розвиток самостійності особистості в навчанні й житті. Одночасно в такому тлумаченні враховано сучасні вимоги до навчального процесу (В. Сухомлинський, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, І. Харламов, А. Хуторськой та ін.) як творчої взаємодії всіх його суб'єктів, особливості гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованого, евристичного навчання, кінцевим результатом якого виступає творча самореалізація особистості як пріоритетна мета навчально-виховного процесу, визначена в Національній доктрині розвитку освіти.

Запровадження авторської дидактичної моделі організації евристичного навчання студентів з метою їх творчої самореалізації [2], наповнення всіх її компонентів різноманітними видами евристичної діяльності, освоєння викладачами і студентами детально розробленого і доступного діагностичного інструментарію дали можливість оптимізувати мотивацію, прогнозування, оперативне створення, коригування й об'єктивне оцінювання особистісно значимих для студентів освітніх продуктів – предметних показників їхньої творчої самореалізації на різних її рівнях (початковому, середньому, достатньому, високому). Дидактична модель підтримувалася комплексом педагогічних умов: ствердження суб'єкт-суб'єктних стосунків, забезпечення тривалого занурення учнів у значиму для них пізнавально-творчу діяльність, застосування науково обґрунтованого і вичерпного діагностичного інструментарію.

У ході дослідження ми переконалися у тому, що поодинокими простими методами діагностики неможливо об'єктивно виміряти таке складне явище, як процес і результат самостійної діяльності студентів.

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

Потрібний був цілий комплекс засобів, методів, прийомів діагностики. Тому на основі вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду ми дійшли висновку про необхідність створення цілісного діагностичного інструментарію, який включає показники пізнавально-творчих якостей старшокласників у навчальній діяльності, їх рівні та критерії до кожної з виокремлених якостей.

Практичний прояв внутрішніх продуктів самореалізації підтверджувався якістю виконання зовнішніх продуктів. Для кожного виду зовнішнього продукту використовувався докладний критеріально-діагностичний інструментарій.

Висновки. Таким чином, у процесі експериментального дослідження ми переконалися, що запроваджена комплексна модель евристичного навчання сприяла суттєвій оптимізації пізнавально-творчої діяльності студентів Інституту філології, позитивно впливала на результативність індивідуальних творчих зусиль студентів, якість створених ними освітніх продуктів (письмових творів, наукових рефератів, доповідей, статей, освітніх проектів). З'ясовано, що творча самореалізація студента у навчальному процесі проявляється в розгортанні й становленні пізнавально-творчих якостей як важливих сутнісних сил, спрямованих, насамперед, на створення предметних результатів самореалізації – особистісно значимих освітніх продуктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.

2. Громова Н. В. Дидактична модель організації евристичного навчання учнів / Н. В. Громова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – Ч. 2. – С. 137–143.

3. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий : кн. для учителя / Б. И. Коротяев. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.

4. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант учителя / Н. В. Кузьміна // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / [уклад. Н. В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000.

5. Сисоєва С. О. Творчість як умова самореалізації особистості / С. О. Сисоєва // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / Ред. І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси, 2003. – Вип. ІІ. – С. 20–26.

6. Тряпицына А. А. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников : учеб. пособ. / А. П. Тряпицына. – Ленинград : Ленинградский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1989. – 92 с.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Громова. Познавательно-творческие качества как показатели самореализации студентов в обучении.

В статье раскрыто современный подход в проблеме выделения и формирования познавательно-творческих качеств личности, практическое проявление которых на разных уровнях является предметным показателем творческой самореализации студентов в обучении. Подается сущностная

характеристика таких качеств, как: мотивация к самостоятельному творчеству, творческое взаимодействие субъектов обучения, владение механизмами творческой деятельности, диагностические умения для измерения и оценки образовательных продуктов, познавательно-творческая самостоятельность.

***Ключевые слова**: познавательно-творческие качества личности, творческая самореализация студентов, образовательные продукты, эвристическое обучение, дидактическая модель.*

SUMMARY

N. Gromova. Cognitive creative features as indexes of student's self-realization in learning.

In the article it is opened a modern approach in the problem of determination and formation of cognitive-creative qualities of a person, the practical manifestation of which is a substantive proof of self-realization in teaching of students at various levels. It is given essential characteristic of such features as motivation for independent creative work, creative interaction between the subjects of teaching, possession of creative work mechanisms, diagnostic skills in measuring and evaluating education output, cognitive-creative self-independence.

Key words: cognitive-creative qualities of a person, creative self-realization of students, education output, heuristic teaching, didactic model.

УДК 37.015.3

В. М. Кобець
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНЬОЮ ПРОФЕСІЄЮ ЯК ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА САМОЕФЕКТИВНОСТІ

У статті розглянуто задоволеність студентів вибраною професією і її вплив на їх самоефективність та емоційний стан. Використано методику діагностики мотивації до навчання студентів, яка визначає наявність або відсутність стану задоволеності вибраною професією. Проаналізовано взаємозв'язок задоволеності професією з результатами діяльності.

***Ключові слова**: задоволеність професією, самоефективність студентів, стан емоційного задоволення, професійне навчання, мотивація.*

Постановка проблеми. Успішність процесу підготовки майбутнього фахівця, формування системи професійних умінь і навичок багато у чому залежить від задоволеності студента вибраною спеціальністю. Адже задоволеність і позитивне ставлення до професії наповнює смислом і змістом навчальну діяльність, яка є засобом досягнення професійних цілей. Таке ставлення складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу з точки зору їх особистісних, індивідуальних потреб, що можуть збігатися або не збігатися з цілями навчання.

Задоволеність вибраною спеціальністю виступає як провідний чинник регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності, які забезпечуються її сприятливим емоційним станом. Психологічний словник дає таке визначення задоволеності: «Задоволеність – емоційно забарвлений психічний стан людини, що виникає на основі відповідності її

намірів, установок, надій, потреб з наслідками і результатами діяльності, взаємодії із соціальним і природним оточенням» [6, 532].

Діагностика задоволеності студентів майбутньою професією, з'ясування її ролі у процесі професійного навчання, визначення її впливу на ефективність навчальної діяльності і пізнавальної активності студентів та формування позитивного ставлення до майбутньої професії на сьогодні є актуальними завданнями вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Задоволеність майбутньою професійною діяльністю є результатом дії сукупності різних мотивів навчальної діяльності студентів. Різні аспекти цієї проблеми, її взаємозв'язок з ефективністю і результатами навчальної та професійної діяльності вивчали Л. І. Божович, Е. Ф. Зеєр, Г. Клаус, Є. О. Клімов, Н. О. Клименко, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. І. Носков, А. О. Реан, В. Д. Шадріков та ін.

Відзначимо, що задоволеність професією тлумачиться науковцями по-різному: як ставлення особистості, мотив діяльності, особистісний сенс, настанова, емоційний стан та ін. А. К. Маркова вважає задоволеність вибором професії однією з найважливіших професійних якостей, яка визначається співвідношенням рівня домагань, характером мотивів і реального успіху у навчальній діяльності. На стадії навчання у вищій школі відбувається коригування професійних мотивів і цілей, з'являється перша задоволеність майбутньою працею, виникають мотиви самореалізації особистості у праці. Як визначає Н. В. Кузьміна, це інтегральний показник, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії і є системою мотивів, що вибудовуються у певній ієрархії і передають спрямованість особистості [3].

Більшість учених дотримуються думки про те, що існує певний взаємозв'язок між задоволеністю вибором професії та ефективністю і результативністю її виконання. Крім безпосередньої залежності між задоволеністю професією й успішністю навчальної діяльності, існує і зворотний зв'язок, коли на задоволеність професійним навчанням впливають зміст, методи навчання, міжособистісні відносини у групі тощо.

Як зазначає А. О. Реан, задоволеність професією зумовлена інтересами і схильностями, установками і цінностями особистості того, хто навчається, а також її характерологічними особливостями. Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Якщо професійні інтереси студентів лежать поза сферою спеціальності, яку вони обрали й опановують, то це позначиться не тільки на рівні професійного навчання, але й в подальшому на ефективності їх професійної діяльності [8].

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

Е. Ф. Зеєр стверджує, що поміж інших показників задоволеність вибраною професією також сприяє виникненню особливого емоційного стану – професійного оптимізму. Це сприяє професійному самоствердженню, активізує самовизначення особистості у професійній культурі й означає інтеграцію у професійне середовище [1]. Крім того, від задоволеності професією значною мірою залежить і психічне здоров'я людини. Якщо її не буде, то це, у свою чергу, може спричиняти психічні перевантаження навіть під час помірно напруженої професійної діяльності або навчання.

Важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому є виявлення професійних інтересів і схильностей. Від цього залежить успішність професійного навчання. Недаремно В. Д. Шадріков помітив, що «прийняття професії породжує бажання виконати її певним чином, породжує певну детермінуючу тенденцію і слугує початковим моментом формування психологічної системи діяльності» [10]. При цьому процес прийняття професії включає аналіз мотивів діяльності, здібностей студентів та їх емоційний стан задоволеності.

Мета статті – визначити рівень задоволеності вибраною професією студентів-менеджерів, виявити її вплив на їх самоефективність і емоційний стан.

Виклад основного матеріалу. Самоефективність – це уявлення людини про свою здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях. На думку А. Бандури, засновника соціально-когнітивної теорії, судження про самоефективність впливають на те, за яку діяльність ми беремося, як багато зусиль витрачаємо на ситуацію, як довго зберігаємо наполегливість під час виконання завдання, а також на наші емоційні реакції під час очікування ситуації або в самому процесі. Уявлення про свою ефективність роблять вплив на моделі нашого мислення, мотивацію, переконання, успішність та емоційне збудження [5, 439].

За результатами дослідження А. Бандури індивіди, переконані у високій самоефективності, здатні краще справлятися зі стресом і розчаруванням, ніж індивіди, переконані в низькій самоефективності [5, 446]. Зарубіжні вчені також установили, що сильні, позитивні переконання в самоефективності корисні для здоров'я. І навпаки, слабкі і негативні переконання в самоефективності шкідливі для здоров'я. Переконання в самоефективності впливають на здоров'я подвійно: впливають на поведінку, пов'язану зі здоров'ям, і прямо впливають на фізіологічні процеси (ефект плацебо). Переконання в самоефективності позначаються на вірогідності виникнення різноманітних захворювань і на процесах одужання.

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

Самоефективність як суб'єктна характеристика індивіда є системним феноменом, що має свою структуру, виконує певні функції у процесі професіоналізації суб'єкта, містить певну динаміку розвитку. Вона починає складатися лише у міру здійснення навчально-професійної діяльності, проходження всіх етапів університетської підготовки за умови розкриття і розвитку потенціалу особистості, поступового накопичення знань, умінь, власного професійного досвіду і задоволеності вибором професії.

Попри те, що задоволеність професією зумовлена безліччю чинників, її рівень піддається ймовірнісному прогнозуванню. Очевидно, що ефективність такого прогнозу визначається тим комплексом методик, які будуть застосовані для діагностики інтересів і схильностей студента, його настанов, ціннісних орієнтацій, а також характерологічних особливостей.

У процесі дослідження студентів-менеджерів третього курсу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» була використана методика С. О. Пакуліної, С. М. Кетько для діагностики мотивації навчання студентів, яка визначає наявність або відсутність стану задоволеності вибраною професією. Ця анкета-опитувальник дозволяє не тільки визначити рівень задоволеності професією, але й виявити, наскільки свідомо й осмислено студент обрав відповідну спеціальність, яка в майбутньому може стати його професією, чи задоволений він вибором своєї спеціальності, чи має бажання і намір працювати за отриманою спеціальністю.

У цілому у всіх студентів задоволеність знаходиться на такому рівні: низький – усього лише 6,7%, середній – 45%, високий – 48.3%. При цьому, як показують результати дослідження, з підвищенням рівня задоволеності збільшується й оцінка студентами міри задоволеності різними чинниками, сукупністю яких вона є. У табл. 1 наведено результати дослідження задоволеності студентів вибраною професією.

Таблиця 1

Аналіз задоволеності студентів вибраною професією

№ п/п	Мотиви	Рівень задоволеності (бали)			
		низький	середній	високий	Усього
1	Уважаю цю професію важливою і потрібною в суспільстві	3,0	4,3	3,9	4,0
2	Інтерес до професії	2,5	4,0	4,6	4,2
3	Спеціальність відповідає моїм здібностям	2,75	4,1	4,3	4,1
4	Отримати глибокі і міцні знання	3,25	3,7	4,4	4,0
5	Мати більше часу для самостійної роботи	2,5	2,7	3,3	3,0
6	Отримувати задоволення від досягнутих результатів	3,0	3,9	4,6	4,2
7	Задоволеність вибором професії	3,0	4,0	4,4	4,2

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

Продовження табл. 1

8	Бажання працювати за обраною спеціальність	2,75	4,1	4,6	4,2
9	Можливість саморозвитку і самовдосконалення	3,75	4,4	4,8	4,5
10	Досягти власної самореалізації	3,5	4,1	4,6	4,2
11	Навчання в аспірантурі	1,75	2,1	3,4	2,7
12	Досягти соціального визнання. Повага	2,75	4,0	4,0	3,9

Серед студентів з різним рівнем задоволеності, особливо з низьким, помітний розрив за такими характеристиками, як «інтерес до професії», «спеціальність відповідає здібностям», «бажання працювати за обраною спеціальність». Ці дані свідчать про те, що студенти з низьким рівнем задоволеності, мабуть, зробили помилковий вибір майбутньої спеціальності. Звідси і низька міра задоволеності вибором професії.

Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов’язані з неможливістю здійснити професійний вибір відповідно до інтересів, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов’язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності і своєї схильності до неї. Результати дослідження А. О. Реана добре ілюструють той факт, що навіть найпростіший аналіз професійних інтересів, здійснений своєчасно, може вплинути на задоволеність професією та її адекватний вибір [8].

Конкретне вирішення цього завдання багато у чому залежить від спільних зусиль педагога і психолога – як на стадії профорієнтаційної роботи у школі, так і у процесі навчання. Ці зусилля в основному зводяться до надання особі компетентної психолого-педагогічної допомоги під час вибору професії. Це завдання нелегке, та зате важливе і благородне, бо його успішне вирішення допоможе людині запобігти розчаруванню своєю майбутньою професією. Очікуваний ефект від психодіагностики мотивації і пов’язаного з нею особистісно мотиваційного вибору полягає в тому, що зменшиться кількість студентів, які невдало вибрали професію, що супроводжується їх негативним емоційним станом. Кожен абітурієнт з більшою відповідальністю буде вибирати майбутню спеціальність, і тому покращиться процес оволодіння нею, а також зменшаться втрати держави через її неадекватний вибір.

Звертає на себе увагу низький рейтинг у більшості студентів таких позицій, як «навчання в аспірантурі», «бажання мати вільний час для самостійної роботи». При цьому найвищий рейтинг у всіх груп студентів від низького до високого рівня отримала «можливість саморозвитку і самовдосконалення». Це свідчить про недооцінку студентами ролі самостійної роботи у цьому процесі, а також про те, що престиж навчання

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

в аспірантурі теж залишає бажати набагато більшого. Мабуть, уявлення студентів про саморозвиток і самовдосконалення не мають цілеспрямованого характеру. Це доводять і дані про наявність у них цілей, а також знань стратегії і тактики їх досягнення. Так, тільки дві третини студентів уміють ставити цілі повною мірою, а інші частково. При цьому серед студентів з високим рівнем задоволеності питома вага таких студентів удвічі вища, ніж у студентів з низьким рівнем.

Задоволеність вибором професії є інтеграційним показником, який відбиває ставлення суб'єкта до вибраної професії і є надзвичайно важливим саме як узагальнена характеристика його самоефективності. Так, низька задоволеність професією здебільшого стає надалі причиною слабкої успішності студентів і навіть відрахування з вишу. Високий її рівень сприяє активізації діяльності студентів, про що свідчать дані табл. 2.

Таблиця 2

Взаємозв'язок задоволеності професією з результатами діяльності

Рівень задоволеності	Показники результатів діяльності (бали)				
	Ставлення до навчання (у %)	Середній бал успішності	Мотив досягнення	Самоуправління	Самоефективність
Низький	40,0	4,0	10,8	24,8	9,8
Середній	61,5	4,32	14,0	27,0	39,5
Високий	69,7	4,5	14,3	28,2	44,6

За даними табл. 2, результати навчально-пізнавальної діяльності студентів підвищуються разом з рівнем задоволеності вибраною професією. Багато хто із студентів із середнім й особливо високим рівнями задоволеності робить усе можливе для досягнення успіху в навчально-пізнавальній діяльності. Цей стан дає відчуття компетентності і впевненості в собі і у своїх діях, а також сприяє формуванню у них позитивної перспективи на майбутнє. У студентів, що мають низький рівень задоволеності, показники навчально-пізнавальної діяльності помітно нижче, що робить вплив і на їх емоційний стан.

При цьому велику роль відіграє мотивація досягнення. Це прагнення до успіху, високих результатів діяльності. Вона організовує цілісну поведінку, підвищує навчальну активність, впливає на формування цілей і вибір шляхів її досягнення [9]. Відомо, що людина, яка прагне до успіху, володіє сильною мотивацією досягнення. Її розвиток пов'язаний з активною життєвою позицією, виробленням моделі поведінки, орієнтованої на успішне досягнення цілей діяльності. Так, за результатами цього дослідження, у студентів з високим рівнем задоволеності вибором професії формування мотивації успіху відбувається активніше, ніж у студентів із середнім і низьким рівнями.

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

Для визначення рівня самоефективності студентів у предметній діяльності, якою для них є навчально-пізнавальна, а в недалекому майбутньому стане професійна діяльність, у процесі дослідження був також використаний тест-опитувальник самоефективності (автори Дж. Маддукс і М. Шеєр, адаптований А. В. Бояринцевою). Він спрямований на вимірювання уявлення студента про власну компетентність, ефективність та особистісну впливовість.

Як показують результати дослідження, самоефективність студентів прямо залежить від рівня задоволеності студентів вибраною професією. Усі показники, що характеризують оцінку міри задоволеності студентів, підвищуються разом з підвищенням рівня задоволеності. Вони мінімальні у студентів з «низьким» рівнем самоефективності, дещо вищій – для рівня «нижче середнього», помітно вищі – для «середнього» рівня і максимальні у студентів з «високим» рівнем самоефективності.

Одним із найважливіших компонентів задоволеності є зацікавленість до майбутньої професії, яку можна розглядати як емоційне переживання пізнавальної потреби студента. Можливість і необхідність створення умов для виникнення інтересу до навчання і його формування проголошували багато дослідників. На їх думку, найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її сенсу, які є максимальними у студентів з високою мірою задоволеності.

Професійні інтереси формуються і визначаються дуже часто за допомогою механізму позитивного підкріплення. Безпосередній інтерес до предмета або процесу розвивається, коли людина встановлює для себе підвищені стандарти, які забезпечують їй у разі успіху позитивну самооцінку, і коли у неї є відчуття самоефективності стосовно того, що вона зможе цим стандартам відповідати. Саме подібний внутрішній інтерес надихає людину на зусилля протягом тривалого часу навіть за відсутності зовнішніх винагород [5, 442–443].

Успішні починання студента в певних видах діяльності сприяють розвитку і закріпленню інтересу до них. Позитивне ставлення до професії не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплене компетентним уявленням про неї і переконанням у своїй самоефективності у цій сфері. У міру подальшого особистісного зростання студент починає бачити шляхи самовираження, самореалізації в діяльності. Наприклад, потреби у престижі, визнанні, досягненні і підвищенні статусу визначаються академічними успіхами. Навчальні невдачі можуть призвести до формування негативних емоцій.

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

Висновки. Нові підходи до вищої освіти орієнтовані на підвищення самоефективності студентів і стан їх емоційного задоволення у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності. Процес освіти дає можливості інтелектуально-емоційної активізації особи. Студенти самі повинні побачити сенс власної роботи, опанувати процес власного навчання, стати справжніми суб'єктами освітньої діяльності.

При цьому велику роль відіграє стан задоволеності вибраною професією. Це інтегральний спосіб організації активності людини, детермінантами якої є як внутрішні, так і зовнішні причини. Він виконує селективну, когнітивну, спонукаючу, змістовно-регулювально-виконувальну та емоційно-формувальну функції. Судження про самоефективність або уявлення індивіда про свою здатність виконати конкретне завдання у цій ситуації відіграють ключову роль у формуванні задоволеності вибором професії завдяки своєму впливу на відбір цілей, на зусилля і наполегливість в їх досягненні, на емоційний стан і на здатність успішно долати стрес і наслідки негативних подій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

2. Кисель С. Г. Специфика мотивации учебной деятельности в вузе / С. Г. Кисель, А. Н. Василенко // Проблемы инженерно-педагогического образования : зб. наук. праць. – Х. : УІПА, 2004. – Вип. 7. – 235 с.

3. Кузьмина Н. В. Проблемы психологии профессионально-технического образования как объект комплексных исследований / Н. В. Кузьмина // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3,. № 5. – С. 146–154.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.

5. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М. С. Жам-Кочьян ; под ред. В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.

6. Психологический словарь / [под ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону, 2003. – 640 с.

7. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособие / [под ред. Л. М. Митиной]. – М. : Флинта, 2003. – 184 с.

8. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

9. Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підруч. / Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. – Х. : НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.

10. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 136 с.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Кобец. Удовлетворенность студентов будущей профессией как эмоциональная составляющая самоэффективности.

В статье рассмотрена удовлетворенность студентов выбранной профессией и ее влияние на их самоэффективность и эмоциональное состояние. Использована методика диагностики мотивации к обучению студентов, которая определяет наличие или отсутствие состояния удовлетворенности выбранной

профессией. Проанализирована взаимосвязь удовлетворенности профессией с результатами деятельности.

***Ключевые слова**: удовлетворенность профессией, самоэффективность студентов, состояние эмоционального удовлетворения, профессиональное обучение, мотивация.*

SUMMARY

V. Kobets. Students' satisfaction with the future profession as an emotional component of self-efficacy.

The students' satisfaction with the chosen profession and its impact on their self-efficacy and emotional state are considered in the article. The method for diagnosing of students' learning motivation is used. It defines presence or absence of the state of satisfaction with their chosen profession. The interrelation of the profession's satisfaction with results of activity is analyzed.

Key words: satisfaction of the profession, self-efficacy of students, state of emotional satisfaction, professional training, motivation.

УДК 165.0

І. М. Козубцов
Науковий центр зв'язку та інформатизації
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації НТУУ «КПИ»

ВІД ІДЕЇ ДО СИНТЕЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧИТЬ СВІДОМУ САМООСВІТУ МАЙБУТНІМ УЧЕНИМ

У статті розглянуто ідею поняття та перебіг синтезу професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вченого. Вона гармонійно сприяє розвитку філософії науки та фрактальної динамічної наукової картини світу знань за рахунок складних прихованих міждисциплінарних зв'язків. Успіх, очевидно, залежить від розробки теорії та методики професійної освіти майбутніх учених-міждисциплінарників.

***Ключові слова**: ідея, синтез, професійна, міждисциплінарна, науково-педагогічна компетентності, учені, освіта, фрактальна динамічна наукова картина світу знань.*

Постановка проблеми. За сучасних умов, коли спостерігаються великі потоки інформації і з'являються дедалі складніші трансдисциплінарні комплексні знання, стає актуальним нагальне завдання безперервного навчання. Людина, що навчається, – це не порожній контейнер, який держава за допомогою навчального закладу наповнює фактами і даними. Навчання – це процедура пробудження внутрішніх сил і можливостей, кооперативної спільної творчої діяльності вчителя і того, хто навчає у результаті чого змінюються вони обидва.

Досягнення нової якості життя у XXI столітті можливе лише за невідкладної реформи існуючих методів освіти і виховання. Як відзначав родоначальник сучасної еволюційної епістемології Конрад Лоренц, життя є пізнання. А навчитися жити – означає навчитися вчитися. Сьогодні людина,

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

будь то хлопець або навчений життєвим досвідом старий, щодня і щогодини виявляється зануреним у величезні потоки інформації, що планомірно формуються навчальними закладами та хаотично індивідуально ознайомленням з книжковим світом та ЗМІ (радіо, телебачення, преса, Інтернет) відповідно до ентузіазму індивіда.

Епоха учених-енциклопедистів і мислителів-універсалів безповоротно минула. Універсалізм особи полягає сьогодні не в обсязі утримуваних у пам'яті відомостей і не в масиві оперованих знань з різних дисциплінарних галузей, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації. Це припускає створення жорстких особових фільтрів – чітких способів відбору цінної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати і формувати власну систему знань. Головне – це не знати, а знати, як знайти, як швидко здобувати необхідні знання в сучасних енциклопедіях або у всесвітній мережі Інтернет. Головне – уміти знаходити шлях до знання, шлях до пошуку рішення і вміти робити по цьому шляху перші кроки [5].

Аналіз актуальних досліджень. Методологічним і теоретичним аспектам компетентнісного підходу, застосованого до результатів навчання, приділяли велику увагу у своїх дослідженнях учені і практики: І. Бабін, Н. Бібік, Ж. Делор, П. Згага, І. Зимова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Кушнір, М. Ларіонова, Л. Пуховська, Н. Родіонова, В. Сухомлин, В. Тихомиров, А. Хуторський та ін. З цих праць можна розуміти компетентність як «здатність людини вирішувати професійні завдання певного класу, що вимагає наявності у неї реальних знань, умінь і навичок. Компетентність опиняється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітку певну структуру» [4, 14]. Це поняття має особливості, які відрізняють його від понять «знання», «уміння», «навики», а саме: інтегрований характер, співвідношення з ціннісно-смисловими характеристиками особи, орієнтованість на практику [11, 5].

Мета статті – розглянути ідеї поняття та перебіг синтезу професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вченого, яка сприятиме самоосвіті, що наочно відображатиметься в розвитку філософії науки у всій фрактальній динамічній науковій картині світу знань.

Виклад основного матеріалу. Компетентність – це складна інтегрована характеристика індивіда, під якою розуміють сукупність знань, умінь, навичок, відносин, а також досвіду, що разом дає можливість ефективно проводити професійно або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання життєвих проблем і досягнення певних стандартів у сфері професії або виді діяльності [10, 18].

Поняття «компетенція» і досі визначають по-різному. Її трактують як соціально закріплений освітній результат, як здатність індивідуума, як основу реалізації людиною на практиці своїй компетентності [3].

Згідно з визначенням ЮНЕСКО, освіта є процесом соціалізації індивіда, в під час якого відбувається встановлення його здібностей до саморозвитку, пов'язаного з формуванням когнітивних компетенцій (*learning to know* – учитися знати, професійно-методична компетентність), діяльних (*learning to do* – учитися робити, компетентність у плані діяльності, перетворення задуманого в життя), комунікативних (*learning to live together* – учитися жити разом, соціально-комунікативна компетентність) і світоглядних (*learning to be* – учитися бути, компетентність в плані індивідуума) компетентностей [2, 37]. Сучасна освіта ґрунтується на компетентності, базується на описі, вивченні і демонстрації знань, навичок, поведінки і відносин, які потрібні для певної ролі, професії або кар'єри [12, 24]. Отож Радою Європи прийнята модель загальних ключових компетентностей, якими повинен володіти молодий європеєць [1, 156; 14]. Пропустивши в дисертаційному дослідженні у зворотному напрямку через міждисциплінарну призму [9, 7] всю множину ключових компетентностей [1, 14] було виявлено, що більшість з них не можна продіагностувати. Тому запропоновано синтезувати множину компетентностей, яку можна адекватно сформувати та продіагностувати на практиці. Отже, можна виділити одну з найбільш важливих компетентностей – науково-педагогічну (рис. 1).

Універсалізм особи полягає сьогодні не в обсязі утримуваних у пам'яті відомостей і не в масиві оперованих знань з різних дисциплінарних галузей, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації, у створенні жорстких особових фільтрів – чітких способів відбору цінної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати свою систему знань. Не варто забувати про особливості будови та психофізичні параметри властивостей індивуального людського мозку, які у всіх розвинені по-різному [13]. Це не слід уважати завадою на шляху майбутньої професійної діяльності. Навіть людина з обмеженими вадами може досягти успіхів, якщо вона свідомо виконує свої дії. Тому синтезована професійна міждисциплінарна науково-педагогічна компетентність дозволить навчитися вчитися, тобто сприятиме самоосвіті. Це судження, на перший погляд, видається гіпотетичною гіпотезою, однак на практиці доведено, що головне – не знати, а знати, як знайти, як швидко здобувати необхідні знання в сучасних енциклопедіях або в мережі Інтернет. Важливо вміти знаходити шлях до знання, шлях до пошуку рішення і вміти робити по цьому шляху перші кроки.

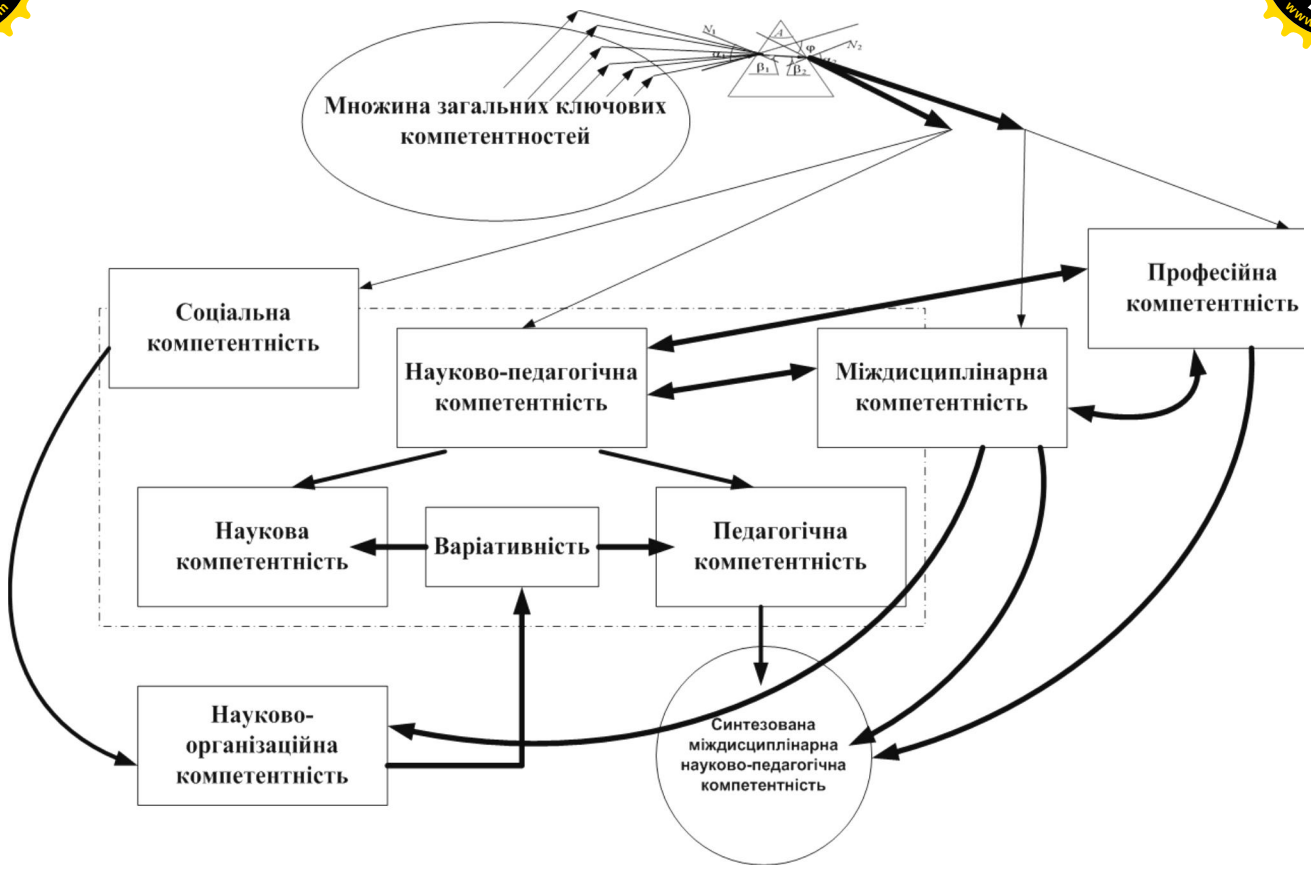

Рис. 1. Фрагмент перебігу синтезу професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності майбутнього вченого

Умовно професійна міждисциплінарна науково-педагогічна компетентність складається з таких складових: професійної, міждисциплінарної, наукової та педагогічної компетентностей. Коротко опишемо кожну складову, оскільки у процесі дисертаційного дослідження було виявлено нові міждисциплінарні зв'язки. Так, в опис синтезованої компетентності [7] додано професійну, щоб не створювати непорозуміння, та соціальну.

Отже, професійна компетентність, безумовно, є важливою компетентністю підготовки в нашому випадку здобувача як майбутнього вченого певної наукової галузі.

Міждисциплінарна спрямованість досліджень навела на думку про включення до переліку ключових компетентностей міждисциплінарної. Таким чином, сукупність загальноприйнятих компетенцій дозволила синтезувати міждисциплінарну науково-педагогічну компетентність (рис. 1).

Міждисциплінарна компетентність дозволить розширити можливості для орієнтації вченим і молоді в океані інформації та власну наукову картину світу.

Наукова компетентність відповідає за орієнтування в океані інформації, пошук відповіді на питання, що виникають.

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

Педагогічна компетентність відповідає за формування власної системи знань. Важливо вміти передавати знання так, щоб вони не були загублені назавжди.

Під час більш докладного розгляду синтезованої компетенції можна виділити і науково-організаційну компетенцію, яка координує взаємодію в середині синтезованої компетенції (рис. 1).

Низьке приділення уваги соціальній компетентності в межах ділової етики може призвести до звісно відомих нерідких негативних проявів у деяких учених, наприклад до плагіату, шахрайства, псевдонаукового тлумачення тощо.

Висновки. Отже, ми синтезували квадрупрофесійну міждисциплінарну науково-педагогічну компетентність, яку в подальшому будемо використовувати в дисертаційному дослідженні [8], збагачуючи його новими знаннями та фактами. Безумовно, запропонована міждисциплінарна науково-педагогічна компетентність не замінить і всю сукупність компетентностей у прийнятій Радою Європи моделі загальних ключових компетентностей, якими повинен володіти молодий європеєць [1, 156], а дозволяє за мінімальних вимог забезпечити сучасну освітню концепцію long-life-learning (освіта крізь усе життя).

Перспективи подальших наукових розвідок. Важливими залишаються невирішені два запитання:

1. Що ж пробуджує вчених до пошуку нового, скорочення ентропії незнання?

2. Що робити з новими знаннями, оскільки вони породжують більшу за площею ентропію незнання (пізнання)?

Перше питання є дуже міждисциплінарним, розгляду якому приділимо уваги пізніше. Цікавим є друге питання. Перспективний прогноз, що пов’язаний з працями вітчизняного дослідника В. І. Вернадського, що пояснення сучасної фрактальної динамічної наукової картини світу знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горобець С. М. Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів / С. М. Горобець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 156–158.

2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Делор Ж. – UNESCO, 1996. – С. 37.

3. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : http://www.urorao.ru.

4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.

5. Князева Е. Научись учиться [Электронный ресурс] / Е. Князева. – Режим доступа : http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.html.

6. Козубцов И. Н. Междисциплинарная призма на основе экспертной системы [Электронный ресурс] / И. Н. Козубцов, Л. Ф. Мараховский // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp. – Режим доступа : www.es.rae.ru/mino/157-654.

7. Козубцов И. Н. Синтезированная междисциплинарная научно-педагогическая компетентность поможет научить учиться [Электронный ресурс] / И. Н. Козубцов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Kg. – Режим доступа : www.es.rae.ru/mino/159-1198.

8. Козубцов І. М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І. М. Козубцов // Наука и образование : сб. тр. Международный науч.-метод. семинара, (13–20 дек., 2011 г.). – Хмельницкий : Хмельниц. нац. ун-т, 2011. – С. 120–122.

9. Мараховський Л. Ф. Міждисциплінарна призма на основі експертної системи [Електронний ресурс] / Л. Ф. Мараховський, І. М. Козубцов // Современные достижения в науке и образовании. VII Междунар. науч. конф. Конференция, посвященная 50-летию Хмельниц. нац. ун-та (25 авг. – 1 сент. 2012 г.). – Опатия, (Хорватия) – Хмельницкий : Хмельниц. нац. ун-т, 2012. – Режим доступу : http://www.iftomm.ho.ua/docs/Program_conf_Croatia2012.pdf.

10. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–24.

11. Проектирование образовательных стандартов на основе компетентностного подхода и кредитно-модульной системы зачетных единиц [Електронний ресурс] / [под ред. Е. И. Моисеева, В. В. Тихомирова]. – Режим доступа : http://www.academy.fsb.ru/icccs/1251/v_01.doc.

12. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ООН по вопросам образования, науки и культуры. – ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.

13. Хурсин Л. А. Начало теории систем общественного типа / Л. А. Хурсин. – К. : Світ, 2001. – 279 с.

14. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) / W. Hutmacher // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 11.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Козубцов. От идеи к синтезу профессиональной междисциплинарной научно-педагогической компетентности, которая обеспечит сознательное самообразование будущим ученым.

В статье рассмотрена идея понятия и ход синтеза профессиональной междисциплинарной научно-педагогической компетентности ученого. Она гармонично способствует развитию философии науки и фрактальной динамической научной картины мира знаний за счет сложных скрытых междисциплинарных связей. Успех, очевидно, зависит от разработки теории и методики профессионального образования будущих ученых-междисциплинарщиков.

***Ключевые слова**: идея, синтез, профессиональная, междисциплинарная, научно-педагогическая компетентности, ученые, образование, фрактальная динамическая научная картина мира знаний.*

SUMMARY

I. Kozubtsov. From an idea to the synthesis of professional interdisciplinary scientifically pedagogical competence which will provide a conscious self-education future scientists.

The idea of concept and motion of synthesis of professional interdisciplinary scientifically pedagogical competence of scientist is considered in the article. It harmoniously assists development of philosophy to science and fractal dynamic scientific picture of the world of knowledges due to the difficult hidden interdisciplinary connections. Success

obviously depends on development of theory and method of trade education future scientists-interdisciplinary.

Key words: idea, synthesis, professional, interdisciplinar, scientifically pedagogical competences, scientists, education, fractal dynamic scientific picture of the world of knowledges.

УДК 371.26-057.875

О. М. Король
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ПІД ЧАС ПОДАННЯ І ПЕРЕВІРКИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЗА КРИТЕРІЄМ ЗНАЧУЩОСТІ

Стаття показує можливість здійснення диференціації щодо спеціалізації студентів за наявності різноспеціалізованих груп на єдиному потоці студентів при викладанні дисциплін комп'ютерної грамотності. Це може бути досягнуто завдяки введенню критерію, який підвищує якість подання знань і забезпечує об'єктивність перевірки навчального матеріалу під час тестування для виявлення рівня професійної відповідності.

***Ключові слова**: диференціація, значущість навчального матеріалу, тестування, імітаційна модель, критерій значущості, спеціалізація.*

У вік надмірності інформації та браку часу на її засвоєння і перевірку широкого поширення набуває застосування комп'ютерного тестування, яке в деякій мірі переорієнтує вищу освіту на нову форму навчання із залученням елементів спеціалізовано-орієнтовної диференціації, починаючи з дисциплін по оволодінню комп'ютерною грамотністю і закінчуючи профільними дисциплінами.

Постановка проблеми. У сучасних ВНЗ при навчанні в єдиному потоці студентів різних спеціальностей, або студентів малочисельних спеціалізованих груп, які об'єднані в спільні потоки за єдиним напрямком навчання, існує проблема узагальнення навчального матеріалу непрофільних дисциплін, а саме дисциплін по оволодінню комп'ютерною грамотністю, які не є самоціллю, а набувають статусу засобу для досягнення професійних компетенцій, особливо на гуманітарних спеціальностях.

На непрофільних дисциплінах викладачі, які ведуть одну і ту ж дисципліну на різних факультетах або спеціальностях одного напрямку навчання, не надто себе обтяжують розмежовуванням навчального матеріалу відносно спеціалізацій за профілем студентів, особливо це стосується дисциплін комп'ютерної грамотності. Інформація, що надається студентам цілого потоку, може відбивати один і той же об'єкт вивчення з однаковою мірою деталізації і подрібнення. Це насамперед пов'язано з узагальненням цілей за різними спеціалізаціями навчання студентів одного або різних напрямків в універсальну, що унеможливлює розмежування завдань непрофільних дисциплін за спеціалізацією

студентів і робить неможливим урахування значущості навчального матеріалу під час комп'ютеризованої тестової перевірки їх знань.

Аналіз актуальних досліджень. Диференціацію навчання, питання профільного навчання, поняття, пов'язані зі значимістю дисциплін при формуванні мотивації студентів, моделі диференціації навчання у вищій освіті розглядають у своїх роботах Н. М. Жукова, А. В. Перевозний, С. У. Гончаренко, Є. М. Трофимець, В. П. Очеретний, В. І. Риндюк, В. П. Ковальський, А. В. Бондар [2, 7–10].

Проблемі тестового контролю, якості тестових завдань, у тому числі критеріям, що характеризують тестові завдання, присвятили свої праці А. Н. Майоров, І. А. Морєв, А. Н. Захаров, А. М. Матюшкін [3, 5, 6] та ін.

Однак, питання, пов'язані з розподілом навчального матеріалу і тестових завдань за значущістю і важливістю тем різноспеціалізованих груп студентів єдиного напрямку навчання, не знайшли в них вичерпного вирішення.

Мета статті – застосування диференційованого спеціалізовано-орієнтовного підходу з використанням критерію значущості під час надання і тестової перевірки навчального матеріалу за наявності різноспеціалізованих груп на єдиному потоці студентів при викладанні дисциплін комп'ютерної грамотності.

Виклад основного матеріалу. Нинішня система підготовки фахівців з вищої освіти має ряд недоліків, серед яких наскрізним стрижнем є відсутність гнучкості в підготовці фахівців та недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці.

Досягти нових результатів у вищій освіті, а також подолати недоліки існуючої системи підготовки фахівців і завдяки цьому забезпечити конкурентоспроможність випускників та престиж української вищої освіти у світовому освітньому просторі, на наш погляд, можна за умов пошуку нових підходів, методів, дидактичних засобів навчання, які розкривають пізнавально-смислові цінності, що орієнтують студентів на використання знань курсу при вивченні вже профільних дисциплін. А саме, застосувавши диференційований підхід щодо значущості навчального матеріалу непрофільних і передпрофільних дисциплін, викладачі яких повинні підтримувати у студентів мотивацію щодо профілю навчання та вибору майбутньої професії. Це насамперед стосується дисциплін комп'ютерної грамотності, тому що комп'ютер став елементом побуту. Заходячи в комп'ютерний кабінет, сучасний студент вже не відчуває ні трепету цікавості, ні причетності до якоїсь особливої сфери діяльності. Тепер він може прогуляти заняття з залученням ПК з таким же ентузіазмом, як і

будь-який інший предмет. Це означає, що перед викладачами з курсів комп'ютерної грамотності стоять ті ж проблеми, які характерні для всіх інших предметів. Комп'ютерні науки стають рядовими предметами в ВНЗ. З цього треба виходити при побудові методики їх викладання.

У свою чергу тестування, як метод вимірювання рівня професійної компетенції, набуває все більшого розповсюдження в навчальному процесі та у сфері професійної діяльності, оскільки має певні переваги над іншими формами контролю знань та умінь, зокрема можливість охоплення великого обсягу матеріалу – об'єкта перевірки, обмежений час проведення тестування, можливість автоматизованої перевірки результатів, об'єктивність оцінювання та реалізацію диференційованого підходу при використанні тестових завдань із градацією рівня значущості навчального матеріалу.

Питання диференціації навчання широко висвітлені в довузівській освіті, але їх застосуванню в ВНЗ приділено недостатньо уваги, де її насамперед доцільно запроваджувати, особливо на непрофільних дисциплінах, коли студенти не зовсім усвідомлюють цінності цих дисциплін, не бачать сенсу в їх вивченні, що призводить до зниження мотивації їх навчання, пізнавальної активності та інтересу [5, 57]. Багато дисциплін не усвідомлюються студентами як «передпрофільні»: не вбачаються ціннісно-смислові аспекти їх вивчення, шляхи подальшого використання отриманих знань при осягненні профільних дисциплін. Процес навчання не усвідомлюється студентами як цілісний, між компонентами якого існують послідовні зв'язки.

Тому впровадження диференційованого підходу орієнтовно спеціалізацій ВНЗ щодо значущості навчального матеріалу в поєднанні елементів спеціалізованого надання навчального матеріалу відносно профілю навчання і тестової перевірки наданого матеріалу набуває статусу методу підвищення якості навчання з використанням критерію значущості навчального матеріалу.

Але, щоб запровадити диференціацію за критерієм значущості навчального матеріалу, треба чітко визначити цілі навчання щодо профілю студентів. Викладачі, готуючись до занять, зазвичай визначають лише спосіб своєї діяльності на занятті (ознайомити, навчити, повторити, довести, перевірити тощо), але аж ніяк не кінцевий результат цієї діяльності (чи зможе студент використати набуті знання в подальшому навчанні профільним дисциплінам, або в майбутній професійній діяльності). Це особливо стосується викладачів непрофільних дисциплін комп'ютерної грамотності, які звикли подавати матеріал однієї і тієї ж дисципліни різним спеціалізаціям студентів, зводячи цілі навчання до одного спільного знаменника і тим самим

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

узагальнюючи завдання практичних занять і самостійної роботи студентів. Це призведе до того, що увесь потік студентів, який, наприклад, вивчає дисципліну ІКТ, починаючи з спеціальності «Практична психологія» і закінчуючи «Корекційна освіта. Логопедія», отримає один і той же спектр знань, який навряд чи зможе сприяти розвитку його подальших профільних знань у повній мірі, а лише дасть можливість більш-менш орієнтуватися в комп'ютерних програмах офісного пакету, який, до речі, за програмними вимогами вивчається в школі.

Спираючись на вище сказане, доцільним стало запровадження диференційованого спеціалізовано-орієнтованого підходу до навчання за критерієм значущості навчального матеріалу, який пропонуємо здійснювати в комплексі під час надання і тестової перевірки навчального матеріалу.

Спеціалізовано-орієнтовну диференціацію пропонуємо здійснювати за наступною структурою і етапністю:

1. З метою встановлення правильного місця і ролі контрольованої дисципліни в системі з іншими, треба проаналізувати навчальні плани з обраної дисципліни та відкоригувати (при появі нових спеціальностей) цілі і зміст власних робочих програм відповідно їх тематик.

2. Проаналізувати профіль навчання кожної окремої спеціалізації всіх потоків, на яких повинна викладатися обрана дисципліна, після чого можна визначити теми, за якими повинна відбутися диференціація матеріалу за майбутньою профільною діяльністю, тобто визначити пріоритетні теми саме для кожної окремої спеціалізації.

3. Розмежувати цілі навчання за профілями спеціалізацій студентів.

4. У ході аналізу, виходячи з цілей навчання, конкретизувати програмні вимоги спеціальностей. Розглянути в сукупності з профільними дисциплінами, відповідно до чого спланувати зміст дисципліни.

5. Для досягнення цілей навчання важливо проаналізувати усі теми дисципліни в цілому, а не окремо обрані, і виділити з них найбільш значущі для кожного профілю окремо.

6. Визначити значимі елементи дисципліни, які б змогли забезпечити важливі навчальні теми завданнями, що дасть змогу запровадити перевірку знань, застосувавши обраний критерій.

7. Усі передбачені програмою теми поділити на загальнозначущі і спеціалізованозначущі відповідно зазначеним спеціалізаціям. Перші враховуватимуть загальну значущість для студентів усього потоку, другі – спеціалізовану значущість окремо для кожної спеціалізації.

8. Усі теми подавати з однаковою значущістю для студентів усього напрямку, а диференціацію матеріалу, відповідно цього критерію,

здійснювати за рахунок практики, коли на ті ж самі теми на практичних заняттях треба витрачати різну кількість завдань і варіювати теми (завдання) самостійної роботи студентів.

9. Під час створення прототипів тестових завдань визначити значущість тем контрольованої дисципліни. При цьому встановити відносну значущість відбитого в завданні елементу теми, модуля, дисципліни, яка пропорційна відносній кількості праці, витраченій студентом на виконання цього тестового завдання, і яка, у свою чергу, визначається через усереднене відношення часу його виконання.

10. При цьому розробник, обираючи прототип тестового завдання, має визначити значущість завдань (навіть апріорі), керуючись значущістю цього матеріалу в темі, розділі чи дисципліні в цілому, його приналежністю до основних або додаткових тем дисципліни кожної спеціальності окремо.

11. На етапі експертного аналізу, думка групи експертів (з залученням профільних викладачів) повинна вказувати на значущість змісту теми, що рецензується, по відношенню до інших тем дисципліни відносно профілю спеціалізації. Відповідно до цього треба проаналізувати не окремі тестові завдання кожної теми, а завдання усіх тем дисципліни в цілому, і причому через призму кожної спеціальності окремо.

12. Встановити рівні значущості завдяки узагальненню думки групи експертів і прийняттю її як кількісної міри значущості – *індексів значущості*.

13. Для включення в базу тестів відібрати завдання, які б відповідали задачам навчання дисципліни в цілому і змісту окремих модулів і тем, але з поправкою на профіль навчання.

14. За результатами створення прототипів тестових завдань сформувати узагальнену базу, із їх надлишковою кількістю, яка після експертної оцінки набуде вигляду спеціалізованої для підготовки студентів кожної спеціалізації.

15. На її основі сформувати різні тести для непрофільних дисциплін одного напряму підготовки, але різних спеціалізацій. При цьому завдання, які увійдуть в тест, слід підбирати з урахуванням цілей конкретної дисципліни – кожен набір завдань має виражати значущість контрольованої спеціальності.

16. Об’єктивність і спеціалізація процесу перевірки знань буде досягнута зіставленням цих наборів за значущістю, тобто, щоб числові значення окремих тестів урівноважувалися одне з одним.

17. У сформованих тестах критерієм значущості виступатимуть індекси значущості і кількість тестових завдань у них, причому у кожному випадку своя, відповідно значущим темам кожної спеціальності.

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

Методика диференціації навчання була апробована нами стосовно дисциплін комп'ютерної грамотності, які проводяться в СумДПУ імені А. С. Макаренка, а саме в Інституті педагогіки і психології, де гуманітарний напрям навчання передбачає виклад дисциплін комп'ютерної грамотності, до яких можна віднести: інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), новітні інформаційні технології (НІТ), сучасні інформаційні технології (СІТ), обчислювальна техніка і технічні засоби навчання (ОТ і ТЗН).

Ці дисципліни передбачені навчальними планами як непрофільні або частково перед профільні і викладаються студентам в межах кафедри дошкільної та початкової освіти, а дисципліна ІКТ викладається на всіх факультетах університету в межах кафедри інформатики, тому саме цим дисциплінам слід приділити спеціалізовано-орієнтовану увагу: в зв'язку з потребами студентів використовувати комп'ютер як засіб, для оволодіння профільними знаннями на необхідному рівні професійної відповідності. Тому, наприклад, логопедичні програмні засоби треба вводити для спеціальностей «Дошкільна освіта. Логопедія» та «Корекційна освіта. Логопедія», програми-перекладачі та електронні словники для спеціальності «Початкова освіта. Англійська мова», Excel та SPSS для спеціальності «Практична психологія».

Слід відмітити, що на викладача з основ комп'ютерної грамотності покладена, на наш погляд, особа місія. Він повинен усвідомити, що на гуманітарних напрямках навчання ніхто, крім нього, не навчить студентів працювати з комп'ютером на достатньому рівні, а також не ознайомить їх з технічними і програмними засобами, які студенти зможуть використати як у своєму подальшому навчанні, так і, можливо, в майбутній професійній діяльності. Викладач є ланцюжком, який з'єднує студентів з інформаційним світом і тими надбаннями, які він містить. Комп'ютер увійшов у всі сфери життя, тому інформації дуже багато, а так як ці дисципліни не є профільними, то відповідно і час на їх вивчення не є достатнім для розгляду всього спектру інформації, і як результат – зведення груп у спільні лекційні потоки по цим дисциплінам. Тому викладач повинен на практичних заняттях здійснювати подрібнення тем за спеціалізаціями, щоб забезпечити студентів базовими і профільними знаннями з контрольованої дисципліни.

Для перевірки наведених суджень на практиці, нами було обрано програмний комплекс SSUQuestionnaire (http://www.test.sumdu.edu.ua), теоретичною основою якого є імітаційна модель тестування [1], у якому закладено механізм, що дає можливість отримати результати контролю, зіставлені за критерієм значущості.

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

Закладені в імітаційній моделі ітераційні розрахунки дозволять формувати тести, що складаються із завдань різної значущості, так, щоб завдання відбиралися випадковим чином, але їх сумарна значущість наближалася до заздалегідь встановленого критеріального значення, яке відповідає заданим індексам значущості навчального матеріалу, ступінь засвоєння якого контролюється під час тестування. Це дозволить в автоматизованому режимі формувати із загальної бази тестових завдань спеціалізовані тести, що враховують значущість контрольованого навчального матеріалу [4, 129].

Висновки. Значущість навчального матеріалу є одним з основних критеріїв, що визначає результативність оцінювання якості навчання і однією з найважливіших характеристик, обов'язкових для врахування у процесі тестування. Застосування критерію значущість можливе лише в комплексному використанні диференційованого спеціалізовано-орієнтовного підходу під час надання і тестової перевірки навчального матеріалу.

Щоб виконати якісне і спеціалізоване надання і перевірку контрольованого матеріалу викладач повинен підготувати такі завдання, які б дали змогу встановити якість набутих знань у межах програмної тематики, а також надати можливість студентам оволодіти максимальним об'ємом знань відповідно обраного ними профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєв О. М. Імітаційна модель тестового контролю знань і умінь / О. М. Алексєєв, Г. В. Алексєєва // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7 (14). – С. 65–71.

2. Жукова Н. М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Москва, 2006 233 с. : 61 06-13/2025.

3. Захаров А. И. Проблемы адаптивных систем обучения / А. И. Захаров, А. М. Матюшкин // Кибернетика и проблемы обучения. – М. : Прогресс, 1970. – 389 с.

4. Король О. М. Спеціалізація тестового контролю за критерієм значущості навчального матеріалу / О. М. Король, О. М. Алексєєв // Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Вип. III. – С. 124–130.

5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с.

6. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 2. Педагогические измерения : учеб. пособие. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 174 с.

7. Перевозный А. В. Педагогические основы дифференциации современного образования / А. В. Перевозной. – Мн., Академия последипломного образования, 1998. – С. 109.

8. Професійна освіта. Словник : навч. посіб. / [уклад. С. У Гончаренко та ін.]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

9. Роль диференційованого підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців. X міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм та освіта» відбулася

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

14–16 вересня 2010 р. [Електронний ресурс] / Очеретний В. П., Риндюк В. І., Ковальський В. П., Бондар А. В. – Режим доступу :
http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Ocheretnyi_Ryndyuk_Kovalskyi_Bondar.php.
10. Трофимец Е. Н. Информационно-аналитические технологии обучения менеджеров в образовательных Учреждениях России и за рубежом Електронний ресурс] / Е. Н. Трофимец //«Вестник РУДН» серия «Информатизация образования», 2010. – № 1. – Режим доступу :
http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2010/2010_1/14.pdf.

РЕЗЮМЕ

О. М. Король. Дифференцированный подход во время предоставления и проверки учебного материала по критерию значимости.

Статья демонстрирует возможность осуществления дифференциации относительно специализаций на едином потоке студентов при преподавании дисциплін компьютерной грамотности. Это может быть достигнуто благодаря вводу критерия, который повышает качество предоставления знаний и обеспечивает объективность проверки учебного материала во время тестирования для выявления уровня профессионального соответствия.

***Ключевые слова**: дифференциация, значимость учебного материала, тестирование, имитационная модель, критерий значимости, специализация.*

SUMMARY

O. Korol. Differential approach during the giving and checking of learning materials on the meaningful criteria.

The article demonstrates possibility to realize differentiation in relation to students' specializations. It can be achieved due to the introduction of a criterion that improves quality grant of knowledge and provides objectivity in verification of educational material during testing in order to bring to light the level of professional suitability.

Key words: differentiation, meaningfulness of educational material, testing, simulation model, criterion of meaningfulness, specialization.

УДК 378.147

Л. С. Левченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ

У статті розглядаються концептуальні положення процесу та результату самореалізації магістранта як основних складових формування всебічно розвинутої особистості студента-магістранта, теоретико-методологічні передумови та основні етапи дослідження проблеми самореалізації особистості. Самореалізація розглядається як одна зі складових формування всебічно розвинутої особистості студента-магістраната.

***Ключові слова**: самореалізація магістранта, психолого-педагогічна система самореалізації магістранта, показники та критерії самореалізації, творчий потенціал, фактори самореалізації особистості.*

Постановка проблеми. У вітчизняній літературі поняття «самореалізація» представлене як збалансоване та гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних особистісних можливостей. Самореалізація – це здійснення можливостей розвитку «Я» через особисті намагання, співпрацю з іншими, соціумом і світом у цілому. Педагогічний

енциклопедичний словник визначає поняття самореалізації як одну із цілей педагогічного процесу, яка проявляється в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити свої здібності. Саме тут самореалізація виступає як результат виховання людини. Якщо плани мають суспільнокорисну направленість, людина може вважати себе реалізованою. Це важливе уточнення дозволило нам доповнити зміст терміна «самореалізація особистості» прикметником «продуктивна», оскільки стосовно педагога ми маємо на увазі саме таку самореалізацію, яка має позитивну спрямованість.

Деякі науковці розглядають поняття «самореалізація» через призму філософського змісту феномена «розвиток», вважають, що це поняття є підсумком найвищого рівня розвитку особистості.

На першому рівні під впливом біологічних факторів розвитку з'являється індивід. На другому рівні під впливом соціальних факторів формується особистість. Третій рівень (безпосередньо процес самореалізації людини) характеризується проявом індивідуалізації на основі взаємодії суб'єктивних (особистісних) факторів. Перехід на вищий рівень відбувається незворотньо і цілеспрямовано на основі дії діалектичних законів заперечення та переходу кількісних змін в якісні. Самореалізацією, саморозвитком можна називати не будь-який розвиток особистості, а лише такий, який зумовлює високу активність суб'єкта діяльності. Якщо такої активності немає, то і практично немає процесу самореалізації. Формування особистості відбувається в цьому випадку по типу адаптаційних механізмів.

Аналіз актуальних досліджень. Н. С. Мурадова фактично ставить знак рівності між поняттями «творча самореалізація» та «самореалізація особистості» [3]. Дійсно, у самореалізації особистості завжди закладено творчий початок.

До цих пір залишається суперечливим питання тотожності понять «самореалізація» та «самоактуалізація». У самому загальному вигляді під самоактуалізацією розуміють намагання людини до більш повного виявлення та розвитку своїх можливостей, особистісного потенціалу. У теорії самоактуалізації виділяють два основні напрями – клінічний та мотиваційний. Основоположником першого є американський психолог і психотерапевт К. Р. Роджерс (1902–1987), мотиваційне направлення пов'язане з ім'ям А. Х. Маслоу (1908–1970). На їхню думку, людина від природи здатна до самовдосконалення та особистісного зростання. Обидва вважали, що люди мають фактично нескінченний потенціал для свого вдосконалення, що в них із самого початку закладена потреба самовдосконалення [4, 108–117].

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

П. І. Підкасистий та Л. М. Фрідман сутність процесу самоактуалізації в освітньому просторі вбачають у передаванні вихователями вихованцям засобів, методів і шляхів, завдяки яким людина може стати тим, ким вона хоче. Таким чином, концепція самоактуалізації особистості заснована на ідеї розвитку особистості та суспільства, зорієнтована на саморозвиток і самореалізацію людини, її особистісний потенціал (творчі здібності, можливості, інтелект).

Отже, у системі самореалізації намітились два варіанта: актуалізації та вдосконалення. У відповідності з першим основна сила – генетична програма, яка детермінує спеціальні здібності особистості. І в цьому випадку повне, успішне життя являє собою процес реалізації здібностей. У випадку вдосконалення акцент робиться не на генетично закладених здібностях, а на ідеалах красивого та наповненого змістом життя. Рушійна сила стимулює намагання до досягнення певних ідеалів удосконалення незалежно від закладених у людині здібностях. В обох варіантах самореалізації явно чи неявно передбачається, що зміст сили змін фіксується та може бути визначеним. Основні положення самореалізації виявляють рух людини до конструктивної мети впродовж усього життя.

А. Маслоу визначає самоактуалізацію як розвиток особистості, який вивільняє людину від браку проблем росту та від інфантильних проблем життя [4].

Мета статті – охарактеризувати самореалізацію як одну зі складових формування всебічно розвинутої особистості студента-магістранта.

Виклад основного матеріалу. Винахідники називають три головні орієнтири потреб людини – пізнавальна потреба, потреба емоційних контактів і потреба пошуку сенсу життя. При цьому видно, що недостатній або несвоєчасний розвиток однієї з цих потреб гальмує формування повноцінної особистості. Особлива увага звертається на потребу пошуку сенсу життя – схоже на впевненість та світосприйняття особистості. Якщо ця проблема не розвивається або розвинута слабо, людина не зможе реалізувати свої здібності, тому що в неї відсутній мобілізуючий центр.

Нам уявляється, що потреба сенсу життя вище, ніж потреба в самоактуалізації. Виходячи з аксеологічного та особистісно-діяльнісного підходів до розроблення моделі самореалізації студента, педагога, можна стверджувати: концепція самовдосконалення в моделі розвитку особистості в порівнянні з концепцією самоактуалізації у вітчизняній педагогіці є більш пріоритетною та адекватною.

Нами визначені основні ознаки самореалізації особистості студента-магістранта: саморозвиток, самовдосконалення, формування здібностей до

неперервної педагогічної творчості. Результатом самореалізації студента повинна стати сформована потреба до неперервного саморозвитку та самовдосконалення, мотивації до розвитку творчого потенціалу.

Структура самореалізації студента-магістранта.

Узагальнюючи досвід закордонних та вітчизняних дослідників, ми намагалися на основі структурного підходу розробити психолого-педагогічну систему самореалізації студента. У системі самореалізації студента головним є його задатки та здібності, професійне самовизначення, зміст творчого потенціалу, індивідуально-психологічні та психофізіологічні можливості. Задатки виступають як природні можливості до здібностей. Хист і здібності до професійної діяльності є головними компонентами професійного спрямування особистості. Без формування інтересу до трудової діяльності здібності особистості реалізуватися не можуть. Задатки до трудової діяльності залишаються невикористані. До спеціальних здібностей відноситься комплекс особистісних якостей, які допомагають у досягненні високих результатів у педагогічній діяльності.

У сучасних умовах головним стратегічним напрямом реформування освіти є вирішення проблем системно-діяльнісної освіти, де студент є суб'єктом освітнього процесу. Процес продуктивної самореалізації студента неможливий без заміни «знаннєвої» парадигми на парадигму психодидактичну, яка, як показав В. І. Панов [2, 120], відрізняється від попередньої за рядом показників, основними з яких є: 1) знання – вміння – навички з конкретних навчальних предметів розглядають не як самоціль, а як психолого-педагогічний засіб розвитку пізнавальних, комунікативних та особистісних здібностей студентів; 2) студент з об'єкта педагогічного впливу переходить у партнера викладача; 3) викладач із «транслятора» навчального матеріалу перетворюється в організатора продуктивної взаємодії між навчальним матеріалом і студентом, стаючи разом зі студентом суб'єктом спільного пізнавального та розвивального процесу.

Творча самореалізація майбутнього педагога.

Тільки в постійному саморозвитку викладач здатний виховувати бажання до саморозвитку студента, і тільки конкурентоспроможний викладач здатен виростити конкурентоспроможну особистість [3, 18]. Самоосвіта, самовдосконалення та самореалізація викладача тільки тоді будуть ефективними, коли сформуються в потребу до особистого саморозвитку та готовність до педагогічної творчості.

Л. А. Коростильова [1], досліджуючи шляхи особистісної та професійної самореалізації людини, характеризує самореалізацію як процес та як результат. Самореалізацію як результат особистісного

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

розвитку спостерігаємо на певних етапах життя людини (період завершення навчання, встановлення спеціаліста-професіонала, досягнення професійної майстерності і т. д.).

Сфера «хочу» – це сфера інтересів, бажань, захоплень, що спонукають особистість до активності. Сфера «можу» включає самооцінку самопізнання особистості. Сфера «треба» відображає соціальні питання суспільства, умови ринку праці, потребу соціуму у кваліфікованих кадрах. У цій сфері відбувається саморегуляція поведінки людини через певні установки навичок, звичок, соціального досвіду. Тому на особливостях цієї сфери зупинимося детально. Свідома самореалізація поведінки та дій відбувається в процесі самоаналізу, самозаохочення, чіткої уяви про засоби досягнення поставленої перед собою мети.

На цьому етапі саморегуляції особистості формуються почуття обов'язку та відповідальності, відбувається вибір діяльності, професійна орієнтація переходу в стадію професійного самовизначення та вибору професійного шляху.

Процес професійного самовизначення на цьому етапі становлення та розвитку магістранта, у свою чергу, супроводжується етапом перевірки на професійну придатність, яка розуміється як відповідність індивідуально-психологічним особливостям спеціаліста вибраній ним професії.

Отже, категорія «самореалізація особистості» є творчим початком, тобто саме поняття «самореалізація» пов'язане з творчістю. Неперервне самовдосконалення та самореалізація педагога є підґрунтям становлення та формування компетентних і конкурентоспроможних спеціалістів-професіоналів.

Творчий потенціал студента-магістранта проявляється та реалізується в процесі його безпосередньої діяльності, зорієнтованої на розкриття професійно важливих та соціально значущих якостей. Технології самореалізації різні, мають різні структури в залежності від поставлених завдань з виявлення кількісних та якісних характеристик психолого-педагогічної системи самореалізації особистості (інтелектуальної успішності, оцінки продуктивної діяльності, емоційно-комунікативні проявів, креативного мислення, виявлення перешкод на шляху тощо).

Процес самореалізації студента-магістранта не повинен замикатися на собі, кінцевою метою цього процесу є не тільки та не стільки досягнення високого рівня самовдосконалення та самоорганізації, а перш за все – передавання досвіду самореалізації, самовиховання, самоосвіти та самореалізації своїм вихованцям. Досягнення гармонізації особистісних

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

сфер («хочу», «можу», «треба»), ціннісні орієнтири та життєві установки дадуть можливість для їх ефективної самореалізації.

Тож створити себе може тільки такий студент, який здатний до самореалізації. Але ця гармонізація багато в чому залежить від відповідності особистісної сфери соціальним запитам суспільства. У процесі професійного самовизначення ефективність цієї гармонізації перевіряється за показником «професійна придатність».

Сучасні технології навчання успішно використовуються багатьма викладачами Сумського державного педагогічного університету і приносять помітні позитивні результати. Уже сьогодні можна говорити про те, що практично зросли всі показники, які характеризують динаміку однієї з провідних характеристик професійної самореалізації – пізнавально-творчої самостійності студентів. Переважна більшість студентів (70–80%) у межах цієї технології навчання виконують професійно-творчі завдання на достатньому та високому рівнях, дають схвальну оцінку реальному, а не декларативному, справедливості відносин між педагогами та їх вихованцями, відзначають помітні зміни в розвитку свого творчого потенціалу. Експерти відзначають прогрес у теоретичному і практичному освоєнні студентами механізмів творчої діяльності: виявлення пізнавальної проблеми та її суперечностей, прогнозування необхідних кроків для розв’язання творчого завдання; застосування провідного механізму творчої діяльності, умінь самодіагностики й самооцінки на основі чітких, зрозумілих і докладних критеріїв якості.

Висновки. Отже, дослідження феномена самореалізації студента-магістранта – це важливий напрям сучасної педагогічної та психологічної науки, оскільки вимальовується розуміння, що людина в процесі формування набуває нового статусу – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка, насамперед, має сподіватись на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами та відсутністю щасливого випадку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коростылёва Л. А. Психологическая саморегуляция личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. – СПб., 2005. – 86 с.

2. Панов В. И. Психопедагогика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб., 2007. – 37с.

3. Муратова Н. С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического обучения : автореф. дис. на соискание ученой степени д. п. н. / Н. С. Муратова. – М., 2007. – 112 с.

4. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырея. – М., 1992. – 232 с.

5. Професійне самовизначення у контексті професійної та допрофесійної освіти : метод. рек. – Львів : Вид-во НМЦО, 2010 – 58 с.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Левченко. Самореализация и развитие студентов во время обучения в магистратуре.

В статье рассматриваются концептуальные положения процесса и результата самореализации магистранта, теоретико-методологические предусловия исследования проблемы самореализаци личности. Самореализация рассматривается как одна из составляющих формирования всесторонне развитой личности студента-магистранта.

***Ключевые слова**: самореализация магистранта, психолого-педагогическая система самореализации магистранта, показатели и критерии самореализации, творческий потенциал, факторы самореализации личности.*

SUMMARY

L. Levchenko. Students' self-realization and development during their studies according to the master's degree programme.

The article deals with the conceptual principles of the process and the result of Master's Degree Students self-realization. Theoretical and methodological backgrounds of the researched problem of a person's self-realization are examined.

Key words: self undergraduates, psycho-educational system self undergraduates indicators and criteria for self-realization, creativity, self-identity factors.

УДК 378.9

Е. М. Луговська
Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІКА-МЕХАНІКА АГРОПРОМИСЛОВОГО ВИРОБНИЦТВА

У статті розглянуто зміст професійної діяльності майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва, сутність та види професійної діяльності. Виділено об'єкти, суб'єкти, мету, способи, засоби, умови та сферу професійної діяльності майбутніх техніків-механіків. Обґрунтовано специфічні особливості професійної підготовки техніків-механіків в умовах агротехнічного коледжу.

***Ключові слова**: професія, професійна діяльність, професійна підготовка, техніки-механіки агропромислового виробництва, фахова компетентність, професійні обов'язки.*

Постановка проблеми. Постійні зміни, що відбуваються в соціальній та культурній сферах діяльності, глибокі соціально-економічні зміни в суспільстві і на виробництві суттєво розширюють сферу діяльності майбутніх фахівців – випускників коледжів, що, у свою чергу, потребує суттєвих змін у системі професійної освіти. Особливо гостро постає питання щодо якісної професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного виробництва, оскільки у зв'язку з упровадженням компетентнісно орієнтованого підходу в освіті і стрімким розвитком сучасного виробництва посилюються вимоги до професійних знань і вмінь кваліфіковано використовувати ці знання в реальних умовах.

Нові стратегічні завдання професійної освіти, відображені в Державній національній програмі «Освіта» та в Законі України «Про

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

професійну освіту», полягають у формуванні у майбутніх фахівців умінь і навичок у тісному поєднанні з набуттям знань у процесі їх професійної підготовки [4, 264–265].

Ці завдання, у свою чергу, стосуються і професійної підготовки фахівців аграрного виробництва, яка є життєво важливою сферою матеріального виробництва і соціального розвитку суспільства. З метою підвищення рівня агропромислового виробництва відповідно до сучасних світових стандартів ставляться такі вимоги до підготовки майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва: володіння професійною компетентністю на високому рівні; уміння раціонально організовувати виробництво в умовах ринкових відносин; здатність упроваджувати прогресивні енергозберігаючі технології; уміння творчо підходити до вирішення виробничих завдань.

Професійна діяльність техніка-механіка агропромислового виробництва є складною як за змістом, так і за характером. У зв'язку з цим виникає потреба в детальному аналізі змісту та видів професійної діяльності техніків-механіків з метою дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців в агротехнічному коледжі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного виробництва досліджували такі вітчизняні і російські науковці, як І. Бендера, Л. Вікторова, О. Данкеєва, В. Дуганець, В. Зайчук, С. Заскалєта, І. Колосок, І. Паламар, В. Свистун, М. Хоменко та ін. Теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки техніків-механіків сільського господарства висвітлили у своїх працях науковці В. Манько (теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільського господарства), В. Рябець (удосконалення практичної підготовки молодших спеціалістів механіків сільськогосподарського виробництва), Л. Щербатюк (формування професіоналізму майбутніх техніків-механіків у процесі фахової підготовки).

Проблема професійної підготовки студентів у вищих аграрних навчальних закладах (ВАНЗ) була і залишається предметом спеціальних досліджень. Так, Н. Журавська та В. Зайчук досліджували проблему вдосконалення змісту і форм підготовки студентів аграрних технікумів, М. Миронюк – професійну спрямованість вивчення математики у ПТУ сільськогосподарського профілю. Наукові праці П. Олійника спрямовані на обґрунтування теоретико-методологічних засад наступності в системі неперервної професійної сільськогосподарської освіти. І. Паламар досліджував методичні основи навчання студентів управління сільськогосподарськими машинами на прикладі підготовки студентів інженерного та агрономічного профілів. Проблемами вдосконалення

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

практичної підготовки студентів агротехнічного коледжу займалися дослідники В. Рябець, О. Скнар. У наукових працях І. Блозви висвітлено умови формування професійних умінь і навичок у студентів аграрного коледжу та їх позитивний вплив на професійну підготовку фахівців у цілому. С. Літвінчук здійснила аналіз та виявила оптимальні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах (ВАНЗ) І–ІІ рівнів акредитації.

У результаті досліджень науковців отримано важливі дані про сутність професійної підготовки майбутніх фахівців. Однак питання щодо особливостей професійної діяльності техніка-механіка агропромислового виробництва залишається малодослідженим.

Мета статті – визначити особливості професійної діяльності та професійної підготовки техніків-механіків агропромислового виробництва в умовах агротехнічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. З'ясування специфічних особливостей професійної діяльності техніка-механіка сільського господарства, на нашу думку, потребує визначення сутності понять «професія», «професійна діяльність».

У «Сучасному тлумачному словнику української мови» поняття «професія» (від латин. *professio* – «спеціальність») трактується як комплекс дій та відповідних знань, виділених у межах суспільного поділу праці, що вимагає відповідної освіти чи кваліфікації, які особа може систематично виконувати [10]. У широкому розумінні професія – це соціальна характеристика людини, яка вказує на її належність до певної категорії людей, які займаються однаковим видом трудової діяльності. «Професійна діяльність – діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків, які вона виконує» [8].

Зміст професійної діяльності техніка-механіка визначений кваліфікаційною характеристикою спеціальності.

Професійна діяльність техніка-механіка агропромислового виробництва – це діяльність фахівця за ознаками певної сукупності професійних (виробничих) завдань та обов'язків, визначених кваліфікаційними вимогами. Для успішної механізаторської діяльності найбільш важливими психофізичними якостями є: зорово-моторна координація і м'язово-суглобне відчуття, здатність диференціювати і локалізувати слухові подразнення, стійкість і розподіл уваги, технічна кмітливість і висока мотивація.

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

За предметом праці професія техніка-механіка агропромислового виробництва належить до типу професій «людина – техніка», оскільки вона пов'язана зі створенням, монтажем, складанням і налагоджуванням технічних пристроїв, з експлуатацією та ремонтом техніки.

Технік-механік агропромислового виробництва – це фахівець широкого профілю, який виконує операції з технічного обслуговування й ремонту автотранспортних засобів, машинно-тракторних агрегатів та сільськогосподарських машин, контролює їх технічний стан за допомогою діагностичного устаткування й приладів, управляє автотранспортними засобами і машинно-тракторними агрегатами, виконує технологічні операції з виробництва та переробки сільськогосподарської продукції.

Професійна діяльність фахівця під час предметного розгляду характеризується певними об'єктами та суб'єктами, метою (очікуваний результат діяльності), способами (шляхи досягнення мета) і засобами (сукупність матеріальних елементів, завдяки яким досягається ціль) і певними умовами (стан навколишнього середовища, який впливає на здійснення професійної діяльності) [3].

Професійна діяльність техніка-механіка агропромислового виробництва – це складний вид діяльності, який потребує від фахівців великого обсягу знань і навичок, високого рівня розвитку образного і технічного мислення, просторового уявлення, технічної поінформованості, кмітливості, розвинених рухових навичок.

Сфера професійної діяльності техніків-механіків агропромислового виробництва: організація й виконання технологічних операцій сільськогосподарського (с/г) виробництва, забезпечення функціонування машин, машинно-тракторних агрегатів (МТА), механізмів та іншого інженерно-технологічного устаткування сільськогосподарського призначення.

Об'єктами професійної діяльності техніків-механіків агропромислового виробництва є: сільськогосподарські машини та механізми, МТА, установки та інша сільськогосподарська техніка; автомобілі категорій «В» і «З»; стаціонарні й пересувні засоби технічного обслуговування й ремонту; технологічні процеси підготовки, експлуатації, технічного обслуговування й діагностування несправностей машин та іншої вищезазначеної сільськогосподарської техніки; процеси організації й керування структурним підрозділом сільськогосподарського виробництва.

Види професійної діяльності техніка-механіка такі:

- підготовка машин, механізмів, установок до роботи, комплектування складальних одиниць;

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

- експлуатація сільськогосподарської техніки;
- технічне обслуговування й діагностування несправностей сільськогосподарських машин і механізмів;
- ремонт окремих деталей і вузлів;
- керування роботою із забезпечення функціонування машинно-тракторного парку сільськогосподарського підприємства;
- виконання робіт за однією або кількома освоєними під час професійної підготовки у ВАНЗ професіями.

Фахівець освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» за спеціальністю 5.10010201 «Експлуатація та ремонт машин і обладнання агропромислового виробництва» відповідно до класифікатора професій ДК-003-2005 здатний виконувати професійну діяльність за такими посадами:

1. Завідувач машинного двору.
2. Завідувач сільськогосподарської дільниці.
3. Завідувач майстерні.
4. Майстер.
5. Майстер з експлуатації та ремонту машин й обладнання.
6. Механік.
7. Механік автомобільної колони.
8. Механік виробництва.
9. Механік дільниці.
10. Механік цеху.
11. Технік з механізації трудомістких процесів.
12. Інспектор з охорони праці.
13. Інженер з безпеки руху.
14. Кваліфікований робітник:

- налагодник с/г машин і тракторів;
- слюсар з ремонту с/г машин;
- слюсар з паливної апаратури;
- тракторист-машиніст с/г виробництва;
- слюсар з ремонту автомобілів;
- водій автотранспортних засобів;
- користувач електронно-обчислювальною технікою.

Слід зазначити, що особливість професійної діяльності техніка-механіка агропромислового виробництва полягає в тому, що головним засобом аграрного виробництва є земля. На відміну від інших засобів виробництва, за різних умов земля змінює свій стан, щільність, родючість, до того ж у різних природно-кліматичних умовах та географічних регіонах фізико-хімічні властивості ґрунту значно різняться.

Крім того, основними професійними завданнями техніка-механіка є раціональний вибір сільськогосподарської техніки відповідно до умов праці, контроль за її технічним станом, своєчасне її обслуговування та ремонт.

Техніку-механіку за проявів або фактичної несправності насамперед необхідно визначити джерело несправності, причини її виникнення та способи усунення. При цьому технік-механік повинен уміло використовувати засоби, технології і методики діагностування механізмів, систем, головних спряжень машин та обладнання з метою визначення головних параметрів їх стану і можливості подальшої експлуатації чи обслуговування або ремонту. Щоб запобігти втратам продукції, технік-механік повинен уміло використовувати систему машин, враховуючи особливості й специфіку виробництва кожного виду продукції, ґрунтуючись на принцип максимального використання робочих машин та агрегатів [7].

Не менш важливе значення мають організаційні здібності майбутнього техніка-механіка, який на базі знань, умінь і навичок у галузі техніки, технологій, психології, організації та менеджменту зможе організувати виробництво, експлуатацію машин та обладнання, керувати своїми підлеглими та досягти високих результатів у виробництві.

Наступна особливість професійної діяльності техніка-механіка полягає в обов'язковій наявності певної групи професійних та особистісних якостей фахівця. Професійно важливі якості техніка-механіка – це індивідуальні якості фахівця, необхідні для успішної реалізації професійної діяльності, які формуються у процесі професійної підготовки в агротехнічному коледжі та розвиваються протягом професійної діяльності. Професійні якості: технічні здібності, технічне мислення, особиста активність, оперативне мислення, образна пам'ять, точність та координація рухів, екологічне мислення, фізична витривалість, професійна інтуїція. Не менш важливе значення для успішної професійної діяльності техніка-механіка мають його особистісні якості, такі, як: відповідальність, добросовісність, зібраність, уважність, організованість, самостійність, готовність до ризику, цілеспрямованість, принциповість, самокритичність, старанність, організаторські здібності, спостережливість, ініціативність, прагнення до підвищення рівня фахової компетентності.

Особливість професійної діяльності техніка-механіка агропромислового виробництва також полягає в тому, що її зміст передбачає комплексне використання знань і навичок з різних галузей науки, а саме: з технології вирощування с/г культур; механізації тваринництва; експлуатації та ремонту с/г техніки, екології, менеджменту та економіки.

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

Ґрунтуючись на об’єкті, предметі, меті, способах, засобах, умовах та особливостях професійної діяльності техніків-механіків агропромислового виробництва, можна здійснити аналіз змісту, сутності та особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах агротехнічного коледжу.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців є сукупністю дидактично відібраних, систематизованих на основі сучасних наукових положень відповідних наук, зосереджених навколо важливих проблем спеціальності [6, 21].

В освітньо-професійній програмі (ОПП) спеціальності «Механізація сільського господарства» освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «молодший спеціаліст» указується, що навчальні плани включають дисципліни, які об’єднані у такі цикли, як: фундаментальний, соціально-економічний, загальнотехнічний і спеціальний [5, 9].

Сутність професійної підготовки майбутніх техніків-механіків в умовах агротехнічного коледжу полягає у засвоєнні майбутніми фахівцями теоретичного матеріалу та оволодінні практичними вміннями з вищезазначених циклів навчальних дисциплін, які орієнтовані на майбутню професійну діяльність, тобто на формування та розвиток знань, умінь, навичок, здібностей та якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Усі названі цикли дисциплін мають безпосередній або опосередкований вихід у зміст професійної діяльності майбутнього техніка-механіка і забезпечують теоретичну та практичну основи його професійного становлення та адаптування в умовах агропромислового виробництва.

Особливість змісту сучасної професійної підготовки майбутнього техніка-механіка полягає в тому, що знання, уміння і навички з усіх дисциплін, які входять до циклу фундаментальних, загальнотехнічних і фахових, поєднуються, систематизуються і трансформуються в умовах майбутньої професійної діяльності. Це передбачає використання в навчанні прогресивних інноваційних технологій та методів активного навчання, комп’ютерних технологій, які стимулюють пізнавальний інтерес майбутніх фахівців.

На рис. 1 схематично відображено модель професійної підготовки техніків-механіків агропромислового виробництва.

Рис. 1. Модель професійної підготовки техніків-механіків агропромислового виробництва в умовах агротехнічного коледжу

Особливостями професійної підготовки техніка-механіка агропромислового виробництва є її професійна спрямованість, тісний зв'язок з вітчизняним та зарубіжним агропромисловим виробництвом та досягненнями науки і техніки у цій галузі. Таким чином, головною вимогою до професійної підготовки техніків-механіків в умовах агротехнічного коледжу є відповідність її змісту сучасним тенденціям розвитку науки, техніки та агропромислового виробництва, що, у свою чергу, вимагає від викладачів та майбутніх фахівців постійної самоосвіти та самовдосконалення.

Основними умовами підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх техніків-механіків, на нашу думку, мають стати:

– модернізація змісту та методів навчання фундаментальних, загальнотехнічних і фахових дисциплін (цілі, технології, форми, засоби навчання тощо);

– діагностика та корекція мотивів навчання майбутніх фахівців (професійний інтерес, професійна спрямованість та позитивне ставлення до обраної спеціальності);

– створення максимально ефективного освітнього середовища (створення дидактичної системи, спрямованої на професійну орієнтацію та професійне становлення майбутніх фахівців; оновлення матеріально-технічного та інформаційного забезпечення агротехнічних коледжів і баз практик).

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

Висновки. Аналіз професійної діяльності техніка-механіка агропромислового виробництва дає можливість стверджувати, що вона є складною та багатоаспектною, оскільки вимагає від фахівців високого рівня обізнаності з таких галузей наук, як механізація сільського господарства, агрономія, екологія, економіка, менеджмент. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх техніків-механіків в агротехнічному коледжі доцільно звернути увагу на методи підготовки, що формують фахову компетентність і сприяють оволодінню професійними якостями і здібностями.

Професійна підготовка техніка-механіка в агротехнічному коледжі повинна мати професійно орієнтований характер (орієнтація аудиторних занять на конкретні явища, процеси та виробничі ситуації в агропромисловому виробництві, їх зв'язок з подальшою професійною діяльністю тощо). Єдність й оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки техніків-механіків агропромислового виробництва сприяє формуванню фахової компетентності і в результаті – ефективній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. Н. Схема профориентационного описання профессии / С. Н. Архангельский // Школа и производство. – 1966. – № 10. – С. 24–25.

2. Бендера І. М. Організація навчального процесу на принципах наскрізності при підготовці інженерів-педагогів в галузі механізації для професійних закладів професійної освіти / І. М. Бендера // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УІПА, 2003. – Вип. 5. – 363 с.

3. Блозва І. Й. Формування у студентів коледжу професійних вмінь і навичок у процесі вивчення предмета «Сільськогосподарські машини» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Блозва Ігор Йосипович. – К., 2001. – 194 с.

4. Закон України «Про вищу освіту». – [Чинний від 2002-02-27] // Верховна Рада України. – К. : Освіта, 2002. – № 21. – С. 253–279.

5. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюк Дмитро Андрійович. – К., 2012. – 254 с.

6. Літвінчук С. Б. Професійна підготовка майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін в аграрних навчальних закладах I–II рівнів акредитації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Літвінчук Світлана Борисівна. – К., 2005. – 310 с.

7. Ніколенко Ю. В. Особливості та розвиток підприємництва в сільському господарстві [Електронний ресурс] / Ю. В. Ніколенко. – 2007. – Режим доступу : http://library.biz.ua/14/1111.html.

8. Освітньо-професійна программа підготовки молодшого спеціаліста напряму підготовки 0919 «Механізація та електрифікація сільського господарства» : Галузевий стандарт вищої освіти України / Міністерство освіти і науки України. – Офіц. вид. – К. : Наук.-метод. центр аграр. освіти М-ва аграр. політики України, 2007. – 162 с.

9. Профессиограммы. – София, 1973. – 350 с.

10. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [уклад. В. В. Дубічинський]. – Х. : Школа, 2009. – 1008 с.

РЕЗЮМЕ

Э. М. Луговская. Особенности профессиональной деятельности и профессиональной подготовки техника-механика агропромышленного производства.

В статье рассмотрено содержание профессиональной деятельности будущих техников-механиков агропромышленного производства, сущность и виды профессиональной деятельности. Выделены объекты, субъекты, цели, способы, средства, условия и область профессиональной деятельности будущих техников-механиков. Обосновано специфические особенности профессиональной подготовки техников-механиков в условиях агротехнического колледжа.

***Ключевые слова**: профессия, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, техники-механики агропромышленного производства, профессиональная компетентность, профессиональные обязанности.*

SUMMARY

E. Lugovska. Professional activity and professional training of a technician-mechanic of agriculture production.

The article considers the content of professional training the future technician-mechanics in Higher Agrarian Educational Institution , the nature and types of professional occupation the technician-mechanics; objects, subjects, aims, methods, equipments, facilities and area of professional activity the future technician-mechanics are defined. The specific characteristics of professional activities the technician-mechanics are grounded.

Key words: profession, training, professional activities, engineering, mechanics, agriculture, professional competence, professional responsibilities.

УДК 372.8

А. И. Мезенцева
Севастопольский национальный технический университет

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрена проблема обучения английскому языку студентов технического вуза с применением элементов лингвострановедения.

***Ключевые слова**: проблема, обучение, английский язык, студент технического вуза, лингвострановедение.*

Постановка проблемы. В настоящее время к специалистам предъявляются многочисленные и разнообразные требования, связанные как с профессиональными знаниями и умениями, так и с личностными характеристиками. К этим требованиям относятся умение трансформировать приобретенные знания, работать в команде, отстаивать личностную позицию и нести ответственность за предложенное решение проблемы, конкурентоспособность, профессиональная и социальная мобильность, способность к самообразованию и повышению квалификации. Для хорошего специалиста, который бы смог конкурировать на рынке труда, необходимо владеть, по крайней мере, одним из европейских языков.

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

Для повышения развития качеств конкурентоспособности будущего специалиста большое значение имеет владение иностранным языком. Это обусловлено следующими причинами:

1. Содержание этого учебного предмета подразумевает возможность овладения иностранным языком для профессионального межличностного общения.

2. В процессе обучения приобретаются навыки самостоятельной работы в русле этико-культурологического профессионального саморазвития.

3. Обогащается внутренний духовный мир личности студента, его общая, профессиональная и языковая культура в связи с лингвострановедческим, глобальным и этико-культурологическим содержанием профессионально направленного процесса обучения иностранному языку, поскольку студент воспринимает мир как целостную структуру, усваивает общечеловеческие культурные и этические ценности.

4. У обучаемых развиваются речевые способности, психические функции, умения общаться в связи с интеллектуально-развивающимся аспектом процесса обучения иностранным языкам.

5. В ходе целенаправленной деятельности преподавателя и студента формируется трудолюбие, развиваются необходимые личностные этико-культурологические качества благодаря воспитательной роли иностранного языка.

6. Как учебный предмет, иностранный язык направлен на развитие творческих способностей студентов: они учатся по-разному действовать в одной и той же ситуации, креативно подходить к решению проблем.

7. Профессиональная направленность в процессе такого обучения делает иностранный язык профессионально значимым для студентов, они учатся использовать различные источники информации для своей будущей профессиональной деятельности, вырабатывают профессионально важные этико-культурологические качества личности.

8. Гуманистический и личностно ориентированный характер обучения способствует раскрытию целого ряда этико-культурологических качеств личности студента [2].

Анализ актуальных исследований. Вопросы лингвострановедения в той или иной степени находят отражение в исследованиях таких ученых, как: И. В. Бабенко, М. В. Булыгиной, Е. И. Воробьевой, Л. Б. Воскресенской, И. К. Вуйович, О. В. Высочиной, Е. В. Денисовой, С. В. Кулагиной, И. А. Лызловой, С. В.Пахотиной, С. В. Санниковой, Э. И. Тамма, А. Н. Федоровой, Т. С. Финаевой и др.

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

Делаются попытки философского обоснования культурологического подхода к обучению иностранным языкам (Е. М. Верещагин, Л. Г. Ионин, В. Г. Костомаров, А. А. Радугин, П. А. Сорокин и др.), определены общие положения реализации лингвострановедческого подхода в системе высшего образования (В. В. Сафонова).

Однако проблема формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых вузов остается малоразработанной. Это подтверждается данными о низком уровне сформированности лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых вузов, полученными при помощи методов анкетирования, письменных опросов, бесед, изучения и обобщения опыта преподавания иностранного языка в техническом вузе.

Цель статьи – выявить проблемы обучения английскому языку студентов технического вуза с применением элементов лингвострановедения.

Изложение основного материала. Каждое занятие по иностранному языку – это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. Каждое иностранное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире [11].

Преподавание иностранных языков в настоящее время особенно востребовано, так как возникает насущная потребность в использовании подобных знаний не только в профессиональной, но и в повседневной жизни. Это, безусловно, оказывает влияние на содержание и методы преподавания. Ранее использовавшиеся методы теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков диктует в свою очередь и свои условия. Теперь мало кого интересуют грамматические правила и тем более сама история и теория языка. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не просто знать, но и использовать как средство реального общения с носителями других культур.

В связи с этим требуется кардинально изменить взгляд на преподавание иностранного языка с учетом приоритета на лингвистику и межкультурную коммуникацию.

Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранного языка воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры [12, 76].

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

Исследование Айнур Арынгазиевой [12] показывает, что задачей высшего образования является формирование широкообразованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане, например в области познания как изучение иностранного языка без ориентиров на выбранную профессию, то есть технические специалисты должны владеть не только и не столько техническим английским или другим иностранным языком, но и уметь его применять прежде всего в общении с подобными же специалистами, только говорящими на другом иностранном языке.

Высокий уровень развития коммуникативных способностей – основная, перспективная задача, которая стоит перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить новые методы преподавания, направленные на развитие всех направлений овладения языком. Необходимы принципиально новые методические подходы, с помощью которых можно обучить студентов эффективному общению.

К основным компонентам решения этой задачи относят следующие элементы, несущие национально-специфическую окраску:

1) традиции и обряды;
2) традиционно-бытовую культуру;
3) повседневное поведение;
4) национальные картины мира;
5) этнографию и этнологию [14].

Как известно, с преподаванием иностранных языков неразрывно связана культура изучаемого языка, а также совокупность внеязыковых фактов, то есть тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых средств.

Другими словами, в основе данной научной дисциплины «мир (культура) изучаемого языка» лежит социокультурная картина мира. Она нашла свое отражение в языковой культуре.

Следовательно, культура языка не просто отражается в языке, она формирует язык и его носителя, определяет особенности речеупотребления. Вот почему без знания культуры изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения. Его можно изучать как копилку, способ хранения и передачи культуры [14].

В то же время А. Е. Ахманова [7] указывает на то, что владение иностранным языком позволяет «находить общий язык» с носителями иноязычной культуры из-за совпадения в своей основе мысленного отображения реальной действительности у носителей разных языков и общих элементов культуры (так называемых культурных универсалий).

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

Однако наблюдаются значительные различия между культурами, особенно при сопоставлении удаленных друг от друга культур. По мнению американского методиста Ч. Фриза и Р. Ладо, такие единицы языка, как лексемы, идиомы, пословицы содержат некий компонент значения, который понятен только носителям данной обслуживаемой этим языком культуры. Этот компонент передается так называемыми элементарными единицами значения. Для полного владения языком важно знание тех элементарных единиц, значения которых не совпадают в разных культурах. Перед тем как приступить к обучению языку, необходимо сравнить не только системы языков (родного и изучаемого), но и обслуживаемые ими культуры.

В. П. Веретенников [6] указывает на то, что значения слов и грамматических правил совсем недостаточно для того, чтобы считать, что ты владеешь языком. Необходимо, как можно глубже узнать саму культуру изучаемого языка.

Таким образом, теоретические знания языка должны дополняться практическими умениями, проявляющимися в том, что говорящий должен знать, когда сказать, что сказать, кому и при ком, как можно использовать значение данного слова в конкретном контексте. Именно поэтому все большее внимание уделяется изучению самого мира языка, то есть изучению той страны, в которой говорят на изучаемом иностранном языке [6].

Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. Преподавание классических языков как трактовка религиозных текстов не мыслится без культуроведческого комментирования. В преподавании живых языков с конца XIV века на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка. Особенно это было характерно для немецкой лингводидактической школы.

В нашей стране различные сведения о том или ином государстве, преподаваемые в процессе обучения языку (или в связи с изучением языка), принято называть страноведением, в Германии – культуроведением (kulturkunde), в американских учебных заведениях существуют курсы языка и территорий (language and area), во французской методической школе бытует понятие «язык и цивилизация» (langue et civilisation). Английскими коллегами используется теория linguacultural studies – «лингвокультурные исследования».

В последние десятилетия в лингводидактике стали выделять особое направление, ставящее во главу угла изучение языка в тесной связи с культурой народа, который говорит на этом языке. Это направление получило в трудах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова название

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

лингвострановедение (cultureoriented teaching of a foreign language). Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка.

Т. К. Середа пишет, что лингвострановедение – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой стороны, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов [9].

Лингвострановедение служит интересам обучения иностранному языку. Содержанием лингвострановедения является культура страны изучаемого языка, ставшая предметом соизучения при овладении этим языком. Также лингвострановедение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранных языков.

Социальность языка проявляется прежде всего в его функциях: коммуникативной (быть средством общения) и кумулятивной (способность языка выступать хранилищем накопленного коллективного опыта). В языке находят отражение материальные условия жизнедеятельности этнического коллектива, его социально-экономическая и политическая структура, морально-этические и эстетические принципы, особенности восприятия мира народом-носителем языка и отдельными его социально-этническими группами.

Обучение языку при лингвострановедческом подходе предполагает не только сопоставление двух языковых систем, но и двух культур, каждая из которых имеет свои особенности.

Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции, прежде всего через восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка, то есть лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности главной филологической проблемы – адекватного понимания текста.

Н. П. Полякова [10] утверждает, что ведущей задачей лингвострановедения является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка:

1) реалий (обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой);

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

2) коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличных по культурно-историческим ассоциациям);

3) фоновой лексики (обозначения предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов).

Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, в которых наиболее ярко отражаются национальные особенности культуры народа-носителя языка и среды его существования. Необходимость в социальном отборе и изучении языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которое невозможно понять так, как их понимают носители языка, ощущается во всех случаях общения с иностранцами, при чтении художественной литературы, прессы, при просмотре кино и видеофильмов, при прослушивании песен и др. [7, 45].

При этом культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений являются важнейшими критериями отбора лингвострановедческого компонента содержания обучения иностранному языку.

При включении лингвострановедческого компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами могут быть прежде всего аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде [10].

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средства коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. По мнению Н. А. Салонович, такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения.

Теории «лингвострановедения» подчеркивают, что это направление сочетает в себе, с одной стороны, обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Поскольку основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей языка, в обобщенном виде их культура, то было бы правильным говорить о

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

«культуроведении». Однако термин «лингвострановедение» уже прочно вошел в практику преподавания иностранных языков.

Однако надо представлять разницу между традиционным страноведением и лингвострановедением. Если страноведение является общественной дисциплиной, на каком языке оно бы не преподавалось, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, преподаваемой в процессе работы над семантикой языковой единицы.

Итак, главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах международной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка. Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности главной филологической проблемы – адекватного понимания текста, поэтому оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Для того чтобы переводить, нужно прежде всего полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, а уже затем с учетом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода, а их незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в конечном счете, к снижению коммуникативной компетенции учащихся.

Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения к иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка.

Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка [15].

Лингвострановедение как учебная дисциплина напрямую связано с методикой преподавания иностранных языков. Но только в отличие от методики преподавания, ориентированной на теоретические знания иностранного языка, больше связан с грамматическим построением письменного текста, лингвострановедение ориентируется на изучение внеязыковых факторов, то есть на изучение социальных структур и единиц, которые лежат в основе любой национальной культуры.

Лингвострановедение позволяет на английском языке осмыслить своеобразие выбранной студентом профессии. Через овладение профессиональной информацией идёт становление конкурентноспособного специалиста, который обладает профессиональными навыками,

имеет представление об основах своей профессии за пределами родной страны и т. д.

По определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, лингвострановедение – это аспект в преподавании иностранных языков, в котором в процессе изучения иностранного языка происходит приобщение обучающихся к проявлениям материальной и духовной культуры народа – носителя языка [3].

Поиск оптимальных путей приобщения обучающихся к культуре страны через язык в процессе его изучения привел к появлению новых направлений в развитии данного аспекта преподавания иностранного языка, из которых наиболее актуальным видится обоснование лингвострановедческих изысканий с точки зрения ментальности народа – носителя языка.

По мнению В. Г. Костомарова, определяющим в предмете лингвострановедения является изучение того, как национальная ментальность отражается в языковых явлениях [8].

Итак, лингвострановедение естественно и органично проникает во все аспекты обучения, делая процесс общения представителей разных культур контекстно адекватным. Как категория методическое лингвострановедение постепенно включается в практику обучения иностранным языкам в соответствии с методическими принципами и осуществляется поиск инструментария для включения ментально-маркированных единиц в речевой опыт обучающихся. Таким образом, термин лингвострановедение уже достаточно прочно закрепился в методической терминологии, хотя было бы преждевременно называть его истинно методической категорией.

Выводы. Таким образом, применение лингвострановедения при изучении английского языка в техническом вузе может рассматриваться как многоаспектная проблема, имеющая актуальное социальное и научное значение. Это ставит её в круг методологически важных проблем теории и практики обучения, прежде всего потому, что требует нового культурологического и педагогического мышления в современной педагогике высшей школы с целью повышения результативности преподавания иностранного языка в профессиональном становлении личности выпускника вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высш. шк., 1973.

2. Башмакова И. С. Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов / И. С. Башмакова // Автомобиле- и тракторостроение в

России: приоритеты развития и подготовка кадров» : материалы Междунар. науч.-техн. конф. ААИ посвящен 145-летию МГТУ «МАМИ». – М., 2003. – Вып. 5. – С. 382–388.

3. Верещагин Е. М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, И. В. Арнольд. – М. : Рус. яз., 1983. – 269 с.

4. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 2000. – 95 с.

5. Верещагин Е. М. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 2001. – 105 с.

6. Интеркультурная составляющая в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Philologia/7_109605.doc.html.

7. К вопросу об определении понятия «лингвострановедение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Philologia/63965.doc.html.

8. Костомаров В. Г. Русский язык в современном диалоге культур / В. Г. Костомаров // Русск. яз. за рубежом. – М., 1999. – № 4. – С. 77–85.

9. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы для развития социокультурной компетенции (на материале английского языка) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/%C2%ABlingvostranovedenie-v-prepodavanii-inostrannykh-yazykov-v-starshi.

10. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные (533782 bytes). – Режим доступа : http://festival.1september.ru/articles/533782/.

11. Межкультурная коммуникация как средство обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Минск : БГМУ, 2000. – Режим доступа : http://www.bsmu.by/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=385&Itemid=57.

12. Проблема межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков [Электронный ресурс]. – Казахстан : БГМУ, 2000. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Philologia/4_83351.doc.htm.

13. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, Изд. группа «Универс», 1993. – 654 с.

14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 345 с.

15. Virtue's English dictionary : Encyclopedic edition / [ed. R. Ferrar]. – London : Virtue, 1966.

РЕЗЮМЕ

А. І. Мезенцева. Аналіз стану проблеми навчання англійської мови студентів технічного ВНЗ із застосуванням елементів лінгвокраїнознавства.

У статті розглянуто проблему навчання англійської мови студентів технічного ВНЗ із застосуванням елементів лінгвокраїнознавства.

***Ключові слова**: проблема, навчання, англійська мова, студент технічного ВНЗ, лінгвокраїнознавство.*

SUMMARY

A. Mezentseva. The analysis of the problem of teaching English language to the students of technical university with the elements of lingvokulturology.

The problem of learning the English language to the technical university students using the elements of lingvokulturology is disclosed.

Key words: problem, studying, English language, student of the technical university, lingvokulturology.

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

УДК 378:37.037

С. І. Моцак
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність поняття «загальна культура майбутніх учителів історії», виокремлено її основні компоненти. Йдеться про культурологію як дисципліну. Розкрито теоретичні основи та практичні напрями формування загальної культури майбутнього вчителя-історика.

***Ключові слова**: загальна культура майбутнього вчителя історії, культура, духовність, компоненти загальної культури, формування загальної культури студентів, культурологія.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти України ключовим питанням залишається відродження культурно-творчої місії вищих навчальних закладів, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов’язана з тим, що існуюча система не забезпечує вирішення поставленого завдання – формування культури майбутніх спеціалістів, у якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство. Сьогодні чітко усвідомлюється, що освіта і культура, розвиваючись у взаємодії, забезпечують творчий взаємозв’язок моральних та інтелектуальних якостей особистості, необхідних майбутньому спеціалістові.

Вища освіта повинна готувати майбутнього вчителя історії до виконання як професійних, так і культурних функцій. Саме структура і функції майбутньої педагогічної діяльності визначають основні напрями загальнокультурної підготовки майбутніх учителів історії у процесі викладання різних дисциплін гуманітарного циклу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури показав, що проблема формування загальної культури почала обговорюватися в кінці XIX – на початку XX ст. Культурологічні ідеї були тісно пов’язані з розв’язанням проблем формування професійних якостей майбутнього вчителя.

Розробкою проблеми культурної підготовки майбутніх спеціалістів як основи змісту й організації навчально-виховного процесу в педагогічній школі займалися педагоги, серед яких А. Алексюк, М. Данилов, М. Кузьміна, Б. Єсипов, В. Загвязинський, Г. Ільїна, В. Лозова, В. Онищук, В. Паламарчук, В. Підкасистий, П. Підласий, М. Скаткін.

Питання формування загальної культури вчителя історії розглядалось методистами: Є. В’яземською, О. Стреловим, Н. Гавриловою, І. Озерським, А. Стражевим, О. Волобуєвим, С. Єжовою.

Оскільки вищий заклад освіти – це лише ланка у ланцюжку соціальних інститутів, що формують культуру майбутнього вчителя історії, реформування вищої педагогічної освіти розглядається як багатоаспектна проблема, яка має важливе соціальне й наукове значення, така, що потребує нового педагогічного мислення, інших, відмінних від використаних у системі авторитарної педагогіки підходів у забезпеченні гуманітарного впливу на індивідуальний розвиток кожного студента.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних основ та практичних напрямків формування загальної культури майбутнього вчителя історії.

Виклад основного матеріалу. Культурне відродження вищої педагогічної школи, необхідність вирішення складних соціальних, економічних і духовно-моральних проблем спонукають по-новому дивитися на існуючу систему розвитку вищої освіти, на її здатність функціонувати в умовах ринкових відносин, забезпечувати збереження і нарощування інтелектуального і культурного потенціалу суспільства.

Аналізуючи історичний розвиток вищої педагогічної школи, слід відмітити, сучасний учитель історії помітно відчуває на собі нестачу тієї педагогічної культури, яку ми втратили. У зв’язку з цим перед науковцями сьогодні стоїть глобальна проблема підняття престижу педагогічної інтелігенції, розвиток її творчих вільних думок, завдання удосконалення підготовки студентів як у професійному, так і в загальнокультурному аспектах. Головним змістом такої підготовки є розкриття взаємозв’язку професійної і базової культур майбутнього вчителя, оскільки нові соціально-економічні умови суспільства починають висувати суттєві вимоги до творчої, вільно мислячої особистості [3].

Серед напрямків, які ведуть до засвоєння духовно-моральних цінностей і формування ділового ставлення до своєї майбутньої діяльності, можна виділити два головних. Перший напрямок – майбутній учитель самостійно розвиває свої духовні потреби, шукає шляхи духовного збагачення як основу творчого зростання, всебічного оволодіння професією. Другий – створення системи і умов цілеспрямованого культурно-ціннісного виховання через процес освіти у вищій педагогічній школі [3].

Сучасна загальнокультурна підготовка майбутнього вчителя історії передбачає насичення духовним, моральним, культурно-естетичним змістом як навчальної, так і позанавчальної діяльності студентів. Значення загальної культури сучасного вихованця педагогічної школи полягає в тому, що в період навчання у вищому закладі освіти він повинен одержувати ті необхідні загальнокультурні знання, які будуть базовими в його майбутній творчій діяльності [7, 83].

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

Таким чином, аналіз культурологічної й психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити такі основні компоненти загальної культури студентів педагогічного вузу: система знань і інтересів особистості, що забезпечує культурний кругозір і формує ерудицію майбутнього фахівця; система переконань, яка формується на основі інтересів, культурних переваг і ціннісних орієнтацій; система умінь, що формується в процесі аналізу й оцінки творів мистецтва, загальнокультурних явищ життя, гуманістичних аспектів своєї майбутньої діяльності.

Виходячи з цього, під загальною культурою майбутніх учителів історії ми розуміємо ступінь їх вихованості, інтелігентності, моральності, духовності та володіння системою знань, інтересів, умінь, переконань та навичок, що необхідні для організації навчального процесу в школі на належному високому рівні [4].

При моделюванні процесу формування загальної культури майбутнього вчителя історії необхідно враховувати, що відмова від традиційної догматичної системи вищої педагогічної освіти обумовлює необхідність переходу від вузькопрофесійної підготовки до широкої загальнокультурної і фундаментальної освіти, де будуть приділяти увагу індивідуальним схильностям, здібностям і можливостям студента [6, 23].

Необхідно змінити акценти в підготовці випускника вищої школи. Він повинен бути не лише фахівцем з історії, але насамперед людиною культури. Сучасна ж загальнокультурна підготовка майбутнього вчителя історії повинна включати різні види мистецтва, історію, філософію, літературу, музику тощо. У процесі розгляду завдань формування загальної культури у вищій педагогічній школі виникає необхідність змінити її роль і місце в нових умовах розвитку системи освіти і виробити нові підходи у підготовці фахівців на основі духовно-моральних цінностей, її найважливішою передумовою можуть стати навчальні дисципліни, що мають культурологічну спрямованість. Саме вона озброює духовно-моральним імунітетом проти безкультурності, цинізму й аморальності [8, 67].

Більш нетрадиційним і неоднозначним є феномен духовної культури. Її унікальність і значущість передбачає залучення сучасної молоді до забутих духовних традицій, де простежується становлення цінностей, ідей гуманізму, де виховувалася висока культура людських почуттів.

І, нарешті, народна культура: вона була, є і буде міцним фундаментом, на якому ґрунтуються світова та національна культури. Мудрість відношень, етика й естетика життя суспільства, багатющий фольклор, побутовий етикет і обрядовість, – усі ці істотні її прояви потребують ретельного вивчення та дослідження з боку вчених-культурологів.

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

На навчальну дисципліну «культурологія» сьогодні є попит, і тому залишається лише не скомпроментувати її в очах студентів. Необхідно поставити головне завдання в підході до цієї науки: оснастити її змістовними заняттями, методологічною чіткістю й тиражуванням дидактичних матеріалів, аудіо-, відео- комплектами, дати комп'ютерне забезпечення змісту курсів.

Культурологія як єдина дисципліна перебуває в стадії становлення й формується на базі таких наук, як антропологія, соціологія, психологія і педагогіка. Як показує аналіз наукової літератури, культурологія не є дисципліною з єдиними установками й предметом. Можна виділити дві групи установок і цінностей: одна орієнтована на міжкультурне розуміння й спілкування, на цілісний опис культури, на порівняльний аналіз культури, а інша – на істину, теоретичний опис культури. Вивчаючи культурологічну дисципліну в такому ракурсі, педагог може зробити цей предмет цікавим, захоплюючим, творчим. Адже важливою особливістю тут є зацікавленість студента й викладача в тому, щоб самим спробувати зрозуміти таємницю культури та її еволюції. Функції процесу загальної культури у вищому педагогічному навчальному закладі полягають у тому, що вони повинні сприяти: розвитку загальнокультурних інтересів студентів і можливостей емоційно сприймати навколишній світ; освоєнню моделей культурно-моральних операцій або дій стосовно художньо-естетичних об'єктів і передачі знань, ціннісних орієнтацій традиційного та актуального характеру; активізації творчого ставлення до навколишньої дійсності, до себе, до діяльності на основі цінностей.

Найважливіше для розвитку культури особистості – зберігати спадкоємність і послідовність при формуванні системи знань.

Вивчення досвіду загальної культури студентів у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить, що кожна дисципліна, яка викладається, у тому числі й не гуманітарна, має власний підхід до виховання ставлення студентів до культури. Тому процес загальної культури розуміється як сукупність змісту форм, засобів і методів освіти, що розвиває особисту, культуру майбутнього фахівця, на аксіологічних основах визначає її якість і культуроємність, що веде до подолання формальності в навчально-виховному процесі [8, 45].

Найважливішою умовою успішності навчального процесу може стати пошукова діяльність викладачів і студентів, спрямована на вироблення науково-педагогічного мислення у майбутнього вчителя та шляхів його формування, створення творчого суперництва між студентами [2].

Таким чином, система вищої педагогічної освіти повинна бути націлена на відтворення в студентів цілісної картини культурного процесу, що обумовлює специфіку їхньої свідомості та діяльності. Критерієм ефективності освіченості майбутніх учителів виступає їхня загальна і професійна культура.

Гуманітарні знання повинні перетинатися з професійними, постійно удосконалюючись і наповнюючись творчим змістом, художньо-естетичним інтересом діяльності майбутнього вчителя-фахівця [5, 59].

Зовнішній культурний вплив на студентів не буде мати успіху, якщо навчальна інформація, яка складається з загальнокультурних понять, визначень, ілюстрацій, не буде сприйнята тими, хто навчається. Глибина, тривалість і виховна ефективність сприйняття залежать від наявності в студентів художнього інтересу, потреб у спілкуванні з творами мистецтва, з викладачем як носієм і джерелом знань з історії і теорії світової, національної культури [7, 15].

У процесі формування загальної культури студентів, необхідно виховувати в майбутнього вчителя історії самостійність мислення, навчити не просто засвоювати культуру, але, в першу чергу, самостійно орієнтуватися в ній, відбираючи необхідне для своєї майбутньої професійної діяльності, а також допомогти вже зі студентської лави виробляти свою індивідуальну модель культури [7].

Загальна культура є основою оцінки життєвих явищ, фундаментом подальшої соціалізації особистості і впливає на види соціальної активності, визначає пріоритетні напрями додатку енергії, знань. Зустріч з явищами культурного життя – творчий процес. Надійним гарантом правильної оцінки творів літератури, музики, живопису є достатній рівень загальної культури [5].

Висновки. Отже, складовими загальної культури особистості є: система знань, яка передбачає знання про історію культурних процесів світового і національного плану, поняття й знання про теорію мистецтва, твори музики, театру, живопису; здатність до емоційно-ціннісних оцінок навколишнього життя; наявність власної художньої моделі світу; система вмінь, які зумовлюють здатність до культурно-творчої діяльності.

Для серйозного духовного перетворення сучасного студента необхідні активні дії як з боку вищої школи, так і з боку самих же викладачів. Адже майбутнє культурне багатство вчителя повинно діяти вже сьогодні. У міркуванні щодо цього варто замислитися над тим, яку культуру може створити майбутній фахівець, якщо йому дати необмежені можливості, і яке місце він у ній буде займати. Звідси так необхідні сьогодні розробки програм культурологічного виховання, що повинні бути розраховані на найближчу й віддалену перспективи, програми

загальнонаціонального напряму, а також програми цілісної культурної стратегії нашого суспільства, де будуть охоплені та враховані історичні, національні й культурні традиції людей, що живуть у різних регіонах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берельковский И. Методика преподавания истории в общеобразовательной школе : учеб. пособие / И. Берельковский, Л. Павлов. – М. : ПОМАТУР, 2001. – 335 с.

2. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Современная педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

3. Мітюров Б. Н. Педагогічна майстерність вчителя історії / Б. Н. Мітюров. – К. : Рад. шк., 1966. – 127 с.

4. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.

5. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во Магистр, 1997. – 224 с.

6. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. [для студ. высш. учеб. заведений] / М. Т. Студеникин. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.

7. Формирование профессионально-педагогического мастерства учителей : сб. науч. тр. / [ред. А. Е. Марон]. – М. : АПН СССР, 2006. – 83 с.

8. Чернилевский В. Д. Технология обучения в высшей школе / В. Д. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Педагогика, 1996. – 234 с.

РЕЗЮМЕ

С. И. Моцак. Формирование общей культуры учителя истории в высших учебых заведениях Украины.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы определена суть понятия «общая культура будущих учителей истории», выделены ее основне компоненты. Идет речь о культурологи как дисциплине. Раскрыты теоретические основы и практические направления формирования общей культуры будущего учителя-историка.

***Ключевые слова**: общая культура будущего учителя истории, культура, духовность, компоненты общей культуры, формирование общей культуры студентов, культурология.*

SUMMARY

S. Motsak. A forming of History teacher's common culture at the higher establishments of Ukraine.

In the article it is determined the essence of conception «common culture of future History teachers», parted on the base of analysis and psychological pedagogical literature the main components of students of Pedagogical higher school. It is opened theoretical bases and practical directions of main culture's formation of future History teacher.

Key words: common culture of future History teacher, spirituality, the main components of student's common culture, student's common culture's formation, culturology.

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

УДК 37.015.3

Ю. М. Несин
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУРСАНТІВ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті описано основні компоненти підструктури спрямованості особистості, які визначив К. К. Платонов. Приділено основну увагу їх урахуванню під час навчання усного англомовного спілкування курсантів вищих військових навчальних закладів України. Наголошено на необхідності врахування цінностей та мотивів курсантів, ефективності використання ситуацій професійного та морального характеру, униканні виправлення помилок під час продукування усних висловлювань вищого рівня.

***Ключові слова**: психологічні особливості, курсант, структура особистості, підструктура спрямованості, військовий брифінг, світогляд, самооцінка.*

Постановка проблеми. Проблема психологічних особливостей навчання усного англомовного спілкування курсантів набуває дедалі вагомішого значення в контексті розробки ефективної методики навчання усного англомовного спілкування курсантів. Цей факт зумовлює необхідність проаналізувати компоненти структури особистості курсантів третього курсу, для яких у майбутньому буде створюватися наша методика.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема врахування психологічних особливостей курсантів під час навчання англійської мови розглядалася у працях Л. А. Бриткової, І. А. Зимньої стосовно оптимізації виховуючого навчання, у працях В. В. Шарай – щодо активізації пізнавальної діяльності та ін.

Мета статті – описати основні компоненти підструктури спрямованості особистості, які визначив К. К. Платонов, з метою їх урахування під час навчання усного англомовного спілкування курсантів.

Виклад основного матеріалу. З метою врахування психологічних особливостей курсантів дослідимо структуру особистості К. К. Платонова. Розглянемо першу підструктуру – спрямованості, до якої входять переконання, світогляд, інтереси, цілі, ідеали, захоплення, бажання, самооцінка, потреби, цінності курсантів. Від спрямованості залежить ставлення курсанта до військової служби та вивчення іноземної мови.

Одним з елементів спрямованості є потреби, на основі яких під впливом світогляду формуються мотиви [11, 132]. Потреби визначаються вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП), конкретними посадовими інструкціями та результатами опитування курсантів та викладачів [11, 31]. Відповідно до потреб створюються навчальні матеріали, оскільки не існує універсального

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

підручника, який би задовольнив потреби всіх, адже потреби кожної окремої групи курсантів відрізняються. Це спричиняє необхідність кожного викладача розробляти свій «комплект» ресурсних матеріалів, використовуючи, якщо це можливо, матеріал з існуючого підручника чи розробленої методики та адаптуючи автентичні матеріали [11, 35].

До важливих для вивчення іноземної мови (ІМ) компонентів структури особистості курсанта відносять світогляд. Зміст навчання ІМ має світоглядний потенціал, тобто може впливати на світогляд курсантів. Для ефективного навчання курсантів ІМ у процесі навчання іншомовного спілкування слід брати до уваги всі складові світогляду особистості курсанта:

1) пізнавальна – передбачає ознайомлення та узагальнення наукових, професійних знань курсантів, використання у текстах відомостей географічного та історичного характеру, ознайомлення курсантів із соціальними ролями у військових текстах, ознайомлення з культурою поведінки військовослужбовців інших націй;

2) ціннісна – включає ідеали, переконання, вірування і культурні цінності. У процесі навчання ІМ урахування цієї складової здійснюватиметься шляхом опанування військових текстів про захист прав військовослужбовців, справедливість, захист Вітчизни тощо;

3) емоційно-вольова – перетворює знання та цінності на власні погляди, переконання, готовність діяти. Тому навчання ІМ побудоване на засадах відмови від стереотипів, упереджень, бажанні визнати спільні інтереси представників різних культур, гармонійно співіснувати, примиряти інтереси різних сторін, умінні знаходити взаєморозуміння і представляти культуру України в умовах роботи в іншомовному оточенні, повазі різноманітності культур;

4) практична – означає готовність курсанта до певного типу поведінки в конкретних умовах. Методика навчання усного англомовного спілкування курсантів повинна формувати вміння пояснити факти українського устрою армії зарубіжному колезі, виховувати відкритість і толерантність, готовність вивчати культури інших країн [5, 58].

Розвиток особистості залежить від того, які цінності становлять основу її світогляду. Цінності відіграють значну роль у вивченні ІМ, зокрема вони визначають психічну активність курсанта, мету його діяльності. Дослідження вчених довели, що курсанти другого і третього курсів не віддають перевагу цінності «Щасливе сімейне життя», а більше занурюються у навчальну діяльність і віддають перевагу особистісно-професійним цінностям [8; 12]. Опитування курсантів ВІТІ НТУУ «КПІ» також підтвердили домінування особистісно-професійних цінностей у курсантів третього курсу. Актуалізацію

особистісно-професійних цінностей курсантів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) на занятті ІМ можна здійснити шляхом:

1) використання військових текстів, які відображають увесь спектр військово-професійних цінностей майбутніх офіцерів;

2) моделювання військових брифінгів, під час яких курсант ухвалює рішення морального характеру.

Для курсантів третього курсу порівняно з іншими курсами більш важливою є цінність дружби та розвитку і вдосконалення своєї особистості [4, 38; 12, 488]. Згідно за даними І. Г. Блощинського, 90% курсантів виявили бажання і готовність продовжити роботу із самовдосконалення. Крім того, інше опитування курсантів засвідчило, що однією з провідних цінностей курсантів незалежно від курсу є спілкування [4, 38]. Тому завдання викладачів ІМ полягає в забезпеченні комфортної атмосфери у спілкуванні, стимулюванні особистісного та професійного саморозвитку курсантів, урахуванні ціннісних орієнтацій, зокрема:

1) цінності курсанта як окремої особистості, громадянина України. Викладачам ІМ необхідно стимулювати активність, самостійність, ініціативність, увічливість, допомагати подолати надмірну сором'язливість, агресивність, пригніченість, меркантильність, байдужість тощо;

2) цінності курсанта як представника певної професійної групи, у нашому випадку-офіцера (честь офіцера, взаємодопомога, патріотизм, вірність обов'язку та ін.),

3) цінності внутрішньогрупової взаємодії (групи, взводу). Необхідно привчати курсантів до цінностей взаємодопомоги, поваги, пріоритету колективного над особистим тощо.

На занятті ІМ цього можна досягти шляхом спільного пошуку відповідей на запитання, аналізу ухвалених рішень, стимулювання курсантів до правильного рішення, дії, використання ситуацій морального характеру тощо. Дуже важливим є вміння викладача забезпечити позитивне спілкування на занятті ІМ, яке збагачує виховний процес емоційними переживаннями та особистісним змістом.

Ціннісні орієнтації курсантів та мотиваційна сфера тісно пов'язані. Курсанти є суб'єктами навчальної діяльності, їх діяльність передусім відзначається мотивами, які також є складовою структури спрямованості особистості [3]. Мотивація – це причина конкретних дій, яка підштовхує людину до діяльності.

Рівень уявлення студента про професію (адекватне/неадекватне) співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання [3, 183]. Для курсантів третього курсу провідне місце посідають мотиви, пов'язані з

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

майбутньою професією [9, 114; 10, 50]. До умов, за яких формуються професійні мотиви оволодіння іноземною мовою, належать:

- моделювання великого розмаїття ситуацій майбутньої професійної діяльності,
- поглиблена самоосвіта в межах професійної підготовки та дослідницької діяльності,
- глибоке розкриття особливостей професійної діяльності офіцера від курсу до курсу, реальних труднощів цієї діяльності,
- створення практичної напруженості на занятті з ІМ [2, 18; 9, 107],
- відбір професійно спрямованого матеріалу (зміст повинен задовольняти професійні потреби курсантів).

У межах аналізу психологічних особливостей навчання усного англомовного спілкування курсантів варто розглянути ще один важливий психологічний елемент спрямованості курсантів – самооцінку. Вона регулює поведінку курсантів на занятті, від неї залежить, наскільки курсанти вимогливі до себе. Дослідження А. Хейде довели позитивну кореляцію самооцінки з якістю усного говоріння іноземною мовою. Високий рівень комунікативної компетенції курсантів позитивно впливає на їх самооцінку.

Низка самооцінка ускладнює процес вивчення ІМ, робить курсантів стриманими у спілкуванні. І навпаки, курсантів, які не мають високого рівня комунікативної компетенції, проте хочуть постійно домінувати під час спілкування, потрібно іноді стримувати з метою аналізу їх помилок, адже їх надмірна активність може заважати їм самим виконувати комунікативні завдання.

Основними педагогічними шляхами формування адекватної самооцінки курсантів у процесі навчання іноземної мови є гуманізація взаємовідносин між суб'єктами педагогічного процесу, розвиток їх ініціативи та самостійності, стимулювання їх оцінних суджень та створення ситуацій успіху [1, 10]. Самооцінка курсантів значно залежить від того, як вони ставляться до власних помилок і яким чином викладач коригує їх. Згідно з «Рамковою програмою з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України» не варто виправляти помилки курсантів на етапі продукування, адже це може заважати їх комунікативній та соціальній діяльності, погіршувати самооцінку, проте доцільно негайно виправляти помилки на етапах вивчення мовних норм, під час виконання граматичних, лексичних або фонетичних вправ [7, 16].

Висновки. Таким чином, ураховувати компоненти структури спрямованості курсанта на занятті ІМ можна шляхом урахування цінностей та мотивів курсантів, моделювання ситуацій професійного характеру,

використання ситуацій морального характеру, уникання виправлення помилок під час продукування усних висловлювань вищого рівня тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в описі наступних підструктур особистості К. К. Платонова, таких, як досвід, форма відображення та біологічні властивості особистості. Розгляд зазначених підструктур у навчанні ІМ дозволить нам перейти до питання щодо створення комплексу вправ, які враховуватимуть психологічні особливості курсантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блощинський І. Г. Формування самооцінки курсантів вищих військових закладів освіти у процесі навчання іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / І. Г. Блощинський. – Хмельницький, 2002. – 19 с.

2. Ваколюк Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ваколюк Тетяна Володимирівна. – Хмельницький, 2003. – 220 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

4. Капля А. М. Гуманістичне спілкування як невід'ємна складова процесу соціалізації курсанта Вищого навчального закладу МНС України / А. М. Капля // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 37–40

5. Першукова О. О. Європейський досвід навчання іноземних мов як засіб формування світогляду школярів / О. О. Першукова // Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 55–58.

6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г. Є., Борисенко О. А., Зуєнок І. І. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

7. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Анеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.

8. Сильвачева В. В. Педагогические условия актуализации личностно-профессиональных ценностей курсантов в образовательном процессе военно-учебных заведений : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Сильвачева. – Хабаровск : ХПИ ФСБ России, 2010. – 26 с.

9. Сінкевич С. В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Сінкевич Сергій Валентинович. – Хмельницький, 2002. – 189 с.

10. Сніцар І. В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей курсантів у процесі навчання англійській мові : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Сніцар Інна Василівна. – Хмельницький, 2001. – 212 с.

11. Трубникова И. Б. Авторский урок как фактор повышения эффективности обучения курсантов иностранному языку в военном вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Трубникова Ирина Борисовна. – СПб., 2000. – 177 с.

12. Ятчук М. С. Тенденції та динаміка змін особистості курсантів ВНЗ МВС України в період навчання / М. С. Ятчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. – К., 2010. – Т. XII. – Ч. 4. – С. 480–491.

РЕЗЮМЕ

Ю. М. Несин. Учет психологических особенностей курсантов в методике преподавания иностранного языка.

В статье описаны основные компоненты подструктуры направленности личности, определенные К. К. ПлатоновымУделено особое внимание их учету при обучении устного англоязычного общения курсантов высших военных

образовательных учреждений Украины. Пподчеркивается необходимость учета ценностей и мотивов курсантов, эффективность использования ситуаций профессионального и морального характера, уклонение от исправления ошибок при продуцирования устных высказываний высшего уровня.

***Ключевые слова**: психологические особенности, курсант, структура личности, подструктура направленности, военный брифинг, мировозгляд, самооценка.*

SUMMARY

J. Nesyn. Consideration of psychological peculiarities of cadets while teaching English.

This article describes the main components of orientation substructure of a person defined by K. K. Platonov. The main part of the article refers to consideration of psychological peculiarities of cadets while teaching English. The necessity to take values and motives into account are highlighted as well as efficiency of usage professional and moral situations, and the fact that teacher should avoid correcting cadets at the moment of productive speaking.

Key words: psychological peculiarities, cadet, structure of personality, orientation substructure, military briefing, outlook, self-appraisal.

УДК 613.97:159.955.378.17

І. О. Павленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФУНКЦІЇ ТА КОМПОНЕНТИ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається проблема формування валеологічного мислення студентів – майбутніх учителів природничих спеціальностей. Визначаються основні функції валеологічного мислення, які допомагають розкрити його сутність, визначитись з розумінням змісту та внутрішньої структури; оскільки саме функції є цілісними властивостями валеологічного мислення.

***Ключові слова**: майбутні вчителі, основні функції валеологічного мислення, валеологічне мислення, здоров'язбереження, педагогічне мислення.*

Постановка проблеми. В наш час існує гостра соціальна необхідність в організації освітнього процесу з позицій збереження здоров'я його учасників. Одним із основних його напрямків повинна стати підготовка педагогічних кадрів, здатних вирішувати завдання організації освітнього процесу, орієнтованого на збереження та зміцнення здоров'я всіх учасників освіти. «Реалізація аксеологічної функції освіти передбачає всебічний аналіз впливу навчально-виховного процесу на фізичне, психологічне, духовне здоров'я учня» [3, 203].

Педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на свій особистий професійний саморозвиток і готового працювати творчо в закладах освіти різних типів. Варто також завжди пам'ятати і глибоко усвідомлювати, що вчитель несе моральну й юридичну відповідальність за збереження життя та здоров'я дітей на час перебування їх в навчальному закладі, піклування про яке покладено на нього суспільством.

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

Домінантною складовою професійно-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів – повинно бути формування у них валеологічного мислення як якості професійно-педагогічного мислення.

Аналіз актуальних досліджень. Існуюча джерельна база з проблеми формування творчої особистості вчителя представлена різноманітними підходами, серед яких Проблему здоров'язбереження в освіті досліджує багато авторів, а саме: основні дефініції здоров'язберігаючої педагогіки – В. М. Єфімова, С. Б. Жарікова; паритет освіченості та здоров'я – С. Сєріков, М. Є. Коржова, Є. І. Пічугіна; формування здоров'язберігаючих ціннісних орієнтацій – Є. А. Башмакова, М. С. Бобринський, С. А. Закопайло; розвиток мотивації до здорового способу життя – В. І. Бобрицька, І. С. Бойченко, Д. В. Вікторов, Г. І. Власюк, О. Д. Дубогай, В. М. Оржеховська, І. І. Петренко, С. О. Свириденко, А. Б. Скоробагатий, А. І. Сологуб; формування здоров'язберігаючих компетенцій – Н. О. Белікова, Н. В. Гусак, В. В. Лобачев, Н. М. Самсутіна, М. Ю. Чуркіна, О. Н. Шкловська; методологію підготовки майбутніх педагогів до здоров'язберігаючої діяльності – Б. Т. Долинський, Л. М. Гречак, О. А. Клестова, М. В. Козуб, І. А. Кувшинова, Н. В. Пилюк, М. С. Урум; культуру здоров'я – І. А. Башавець, А. І. Гришкіна, І. І. Малярчук, С. В. Менделєєва; теорію індивідуального здоров'я – Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова; педагогічні умови забезпечення здоров'язбереження в освіті – О. В. Жабокринська, М. І. Сентизова, В. І. Стригін; сучасні напрямки валеологізації освіти – М. С. Гончаренко, О. Б. Дворнікова, Т. Б. Книш, І. В. Поташнюк, С. М. Симоненко.

Названі дослідження є основою сучасної теорії і практики валелогічної діяльності. Водночас у загальному огляді наукових джерел про професійне становлення майбутнього педагога не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню валеологічного мислення майбутнього вчителя. Особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності, педагогічних механізмів і основних шляхів розвитку валеологічного мислення в умовах вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає у визначенні функцій валеологічного мислення, які допомагають розкрити його сутність, визначитись з розумінням змісту та внутрішньої структури, оскільки саме функції є цілісними властивостями валеологічного мислення.

Виклад основного матеріалу. Валеологічне мислення – мислення, що спрямоване на креативність у ставленні до власного здоров'я і здоров'я всіх оточуючих. Основою цього мислення є мотивація здорового способу життя і валеограмотність як «стан особистості, обумовлений розумінням сутності здоров'я і здорового способу життя, чіткою мотивацією здоров'ятворення,

моральною готовністю вести здоровий спосіб життя, створювати, зберігати і зміцнювати своє здоров'я поруч з реалізацією своїх інтересів, схильностей і здібностей і дбайливим ставленням до здоров'я інших людей» [2, 34].

Валеологічне мислення є своєрідний погляд на мислення людини в узагальненому вигляді з позиції валеології. Виділення валеологічного мислення обумовлено тим, що здоров'я – це головна цінність, а його рівень повинен регулюватися, у першу чергу, безпосередньо людиною, шляхом певної організації власної життєдіяльності, трансформації мотиваційно-ціннісної сфери, формування внутрішньої картини здоров'я. Саме тому особливе значення набуває формування валеологічного мислення майбутніх учителів, які відповідальні за виховання підростаючого покоління. «Проникнення валеологічого світогляду необхідне до всіх галузей людського існування, так як здоров'я є найвищою цінністю людства і показником вірності обраного життєвого шляху» [1, 14].

Валеологічне мислення розглядається нами як складова професійно-педагогічного мислення. При цьому слід зазначити, що нас цікавить не новий вид мислення, а можливість спрямувати складний мисленєвий процес до визначеної мети шляхом валеологізації педагогічного мислення. У такій постановці провідного завдання теоретичного аналізу мислення ми керуємося ідеєю С. Я. Рубінштейна, згідно з якою кожен так званий вид мислення – це особливий аспект загального мислення, яке характеризується загальними закономірностями. Однак, реалізується таке мислення спеціального виду як в загальному, так і в частковому, специфічним змістом відповідної науки. По відношенню до предмета нашого дослідження це значить, що зміст валеологічного мислення складається із змісту мислення як психологічного поняття і змісту якісної характеристики мислення з направленістю на конкретний об'єкт (збереження і зміцнення здоров'я) [4, 57].

Оскільки мислення, згідно з теорією О. Н. Леонтьєва, забезпечує досягнення результату будь-якого виду діяльності, що є внутрішнім відображенням зовнішньої діяльності, то від рівня розвитку даного виду мислення залежить ефективність педагогічної діяльності вчителя. Здоров'язберігаюча педагогічна діяльність, орієнтована на вирішення задач збереження й зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу, забезпечується, на нашу думку, новою якістю загального педагогічного мислення вчителя, а саме: направленістю мислення вчителя при вирішенні різних педагогічних ситуацій, так чи інакше пов'язаних зі здоров'ям учасників освіти. Таку спрямованість ми називаємо «валеологічним мисленням».

Зазначене трактування валеологічного мислення вимагає наповнення його конкретним змістом. З позиції теорії функціональних систем пояснив механізм мислення П. К. Анохін. Саме функція системи, або результат її активності, виявляється центральним моментом, детермінуючим його будову і діяльність. «Саме результат відбирає всі адекватні для даного моменту ступені свободи компоненти системи і фокусує їх зусилля на собі» [6, 105]. Функціональна система, на думку П. К. Анохіна, являє собою поєднання різних елементів організму, впорядкована взаємодія яких спрямована на досягнення корисного результату, що розглядається як системоутворюючий чинник.

Функція виражає дію, яка сприяє інтеграції компонентів у систему і збереженню системи як цілого. Функція обумовлює структуру об'єкту, при цьому у функціях у більшій мірі, ніж у структурі, відображається природа цілого, його специфіка і сутність. Функції виступають як властивості, що впливаючи на формування цілого як співвідношення частини і цілого, при якому частина забезпечує існування або якусь форму прояву цілого. Отже, в єдності структури і функції визначальною є функція.

Ґрунтуючись на даних висновках, ми вважаємо, що сутність валеологічного мислення може бути розкрита через його функції в структурі особистості взагалі та її компонентів, тобто функції валеологічного мислення є його цілісними властивостями [5, 37].

Валеологічному мисленню, як і всім іншим типам педагогічного мислення, властиві такі функції:

1. Функція професійної спрямованості і самостійності передбачає здібність студентів застосовувати здобуті знання і досвід у сфері здоров'язбереження в професійно-педагогічній діяльності, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я учнів.

2. Когнітивна: допомагає оперувати знаннями про здоров'я людини, усвідомлювати сутність і необхідність здорового способу життя.

3. Розвиваюча: реалізується у процесі формування навичок ведення здорового способу життя, вміння усвідомлювати системи заходів, які сприяють оздоровленню організму людини, вміння установлювати взаємозв'язки між організмом людини й оточуючим середовищем.

4. Виховна: проявляється у формуванні валеологічного світогляду, під яким розуміють систему переконань особистості, валеологічні погляди і обумовлені ними зв'язки-висновки.

Валеологічні погляди являють собою певну оцінку чинників і явищ здорового способу життя здорової людини.

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

Валеологічні знання-висновки утворюються через основні операційні і змістовні сторони напрямків здорового способу життя. Необхідно дати можливість кожному усвідомити відповідальність за стан свого здоров'я, розвивати інстинкт самозбереження, формувати стереотипи безпечної поведінки і водночас почуття власної гідності, самоповаги, самоаналізу, самооцінки. На основі валеологічних знань створити позитивну мотивацію ведення здорового способу життя.

Таким чином, виховна функція валеологічного мислення виражається у почутті обов'язку і відповідальності за своє здоров'я та здоров'я своїх вихованців, у набутті навичок ведення здорового способу життя і діяльності, які сприяють оздоровленню організму, розкриттю резервних можливостей людини.

5. Організаторська: складається зі стимулювання діяльності, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, використання оздоровчих технологій в освіті, набуття навичок валеологічного супроводження навчального процесу.

6. Прогностична: полягає в розвитку вмінь передбачати можливі наслідки тих чи інших дій людини по відношенню себе та оточуючих, а також наслідки порушення здорового способу життя.

Поряд із цими функціями ми виділили діагностичну, яка дозволяє індивіду об'єктивно оцінювати, виявляти, в якому стані знаходиться його власне здоров'я і здоров'я оточуючих.

Валеологічне мислення припускає і присутність валеологічного ідеалу, тобто уявлення суб'єкта про те, якими валеологічними якостями він повинен володіти, до чого повинен прагнути, що повинен виховувати у своїй педагогічній діяльності. Валеологічні якості особистості: відповідальність за своє здоров'я і здоров'я інших учасників освітнього процесу, безконфліктність, емпатія, тактовність, доброта, милосердя, чуйність, терпіння і наполегливість у вирішенні поставлених завдань.

Реалізувати названі функції дозволяють наступні компоненти, виділені нами у структурі валеологічного мислення: когнітивний; мотиваційно-ціннісний; рефлексивно-оціночний; поведінковий.

Когнітивний – компонент відображає знання й уявлення майбутніх учителів в області валеології: факти, свідчення, висновки, узагальнення, відображення основних напрямків взаємодії людини з самою собою, з іншими людьми, з оточуючим середовищем; знання про здоровий спосіб життя, традиційні і нетрадиційні методи оздоровлення, стимуляцію потенційних резервів організму; а також ступінь оволодіння

практичними вміннями і навичками з реалізації валеологічних принципів у освітньому процесі.

Мотиваційно-ціннісний компонент становить собою сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованих психологічних властивостей, які визначають рівень розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів по відношенню до валеологічних проблем та спонукають здійснювати валеологічну діяльність на практиці.

Рефлексивно-оціночний компонент характеризує саморегуляцію своєї діяльності на основі усвідомлення теоретичних знань і практичного досвіду, самого себе в результаті спілкування з іншими людьми.

Накопичений особистістю індивідуальний досвід і знання реалізуються в практичній діяльності (як діяльнісний компонент валеологічного мислення). Діяльнісний компонент валеологічного мислення містить вміння і навички збереження і зміцнення здоров'я; зумовлює усвідомлений вибір змісту, форм, засобів і методів включення суб'єктів навчання в освітній процес без втрат для здоров'я на основі сформованої системи навичок і вмінь, необхідних для послідовного здійснення валеологічної діяльності.

Висновки. Таким чином, окреслені функції та компоненти валеологічного мислення майбутнього вчителя допомагають визначитись з розумінням його змісту та внутрішньої структури, оскільки, на нашу думку, що сутність валеологічного мислення може бути розкрита через його функції у структурі особистості взагалі та її компонентів, тобто функції валеологічного мислення є його цілісними властивостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л. Место науки «Валеология» в универсальной десятичной классификации / Г. Л. Апанасенко // Матеріали VII міжнар. науково-практичної конф. [«Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку»], квітень 2009 р. : у 3-х т. / За ред. М. С. Гончаренко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Т. 1. – 319 с. – Т. 2. – 264 с.

2. Колбанов В. В. Валеология. Основные понятия, термины, определения / В. В. Колбанов. – Санкт-Петербург, 1998 – 72 с. .

3. Пустовалова Е. В. Аксиологический подход к проблеме здоровья в образовании / Е. В. Пустовалова, Ю. А. Лукин // Философия образования. – 2006. – № 1 (15). – 201 с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л Рубинштейн. – М. : Полиграфкнига, 1946. – 704 с.

5. Степкина Е. В. Формирование валеологического самосознания будущих учителей на начальном этапе профессиональной підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Степкина Елена Владимировна. – Волгоград, 2001. – 124 с.

6. Шабельников В. К. Функциональная психология / В. К. Шабельников. – М. : Академический проект, 2004. – 592 с.

РЕЗЮМЕ

И. О. Павленко. Функции и компоненты валеологического мышления будущих учителей естественных специальностей.

В статье рассматривается проблема формирования валеологического мышления студентов – будущих учителей естественных специальностей. Определяются основные функции валеологического мышления, которые помогают раскрыть его сущность, определиться с пониманием содержания и внутренней структуры, поскольку именно функции являются целостными свойствами валеологического мышления.

***Ключевые слова**: будущие учителя, основные функции валеологического мышления, здоровьезбережение, педагогическое мышление.*

SUMMARY

I. Pavlenko. Functions and components of valeological thinking of future teachers of natural specialities.

The article considers the problem of formation of valeological thinking of students – future teachers of natural specialties. The main functions of valeological thinking that help to reveal its essence are identified the understanding of the content and internal structure is determined, because functions are holistic properties of valeological thinking.

Key words: future teachers, functions, valeological thinking, health safety.

УДК 615.851.4–057.875:796.035:374.1

О. Р. Сидоренко, **І. О. Павленко**, **В. М. Азаренков**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ ВНЗ В САМОСТІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглядається особливості організації оздоровчої діяльності студентів спеціальної медичної групи ВНЗ з позицій особистісно орієнтованого підходу. Проведене теоретичне дослідження навчальних програм з фізичного виховання. Розглядаються концептуальні засади новітніх технологій. Надано рекомендації з організації з організації самостійних оздоровчих занять для студентів спеціальних медичних груп ВНЗ.

***Ключові слова**: студенти, фізичне виховання, самостійні заняття, оздоровчі технології.*

Постановка проблеми. В сучасній педагогічній освіті, зокрема у ВНЗ, існує необхідність вдосконалення організаційно-методичних аспектів фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами спеціальної медичної групи на основі використання самостійних занять оздоровчої спрямованості. Постійне зростання навчального навантаження студентів зумовлює зниження їх рухової активності. Саме тому для покращення здоров'я студентів спеціальних медичних груп необхідні індивідуальні оздоровчі самостійні заняття, а не тільки заняття з фізичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Автори В. А. Друзь, О. С. Куц доводять, що систематичні заняття фізичними вправами підвищують стійкість до емоційних стресів, підтримують розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності студентів, а Г. Л. Апанасенко, Е. Г. Буліч,

О. Д. Дубогай, А. С. Ровний крім того вважають, що фізичне виховання, будучи складовою частиною системи виховання майбутніх фахівців, відіграє важливу роль у збереженні і зміцненні здоров'я студентів, збільшенні тривалості життя, формування професійно-важливих якостей особистості. Проте за численними науковими даними (О. В. Дрозд, Г. Є. Іванова, О. О. Малімон, С. А. Савчук), останнім часом в Україні спостерігається стійке погіршення стану здоров'я населення і, зокрема, студентської молоді. У структурі захворюваності переважають хронічні неінфекційні хвороби (серцево-судинні, злоякісні новоутворення, психічні та ендокринні розлади, алергічні прояви), які характеризуються негативною динамікою.

Студенти найчастіше мають захворювання опорно-рухового апарату, нервової системи, органів чуття та органів дихання (вегето-судинні дистонії, гострі респіраторні захворювання, грип, ангіна, хронічний бронхіт, бронхіальна астма, пневмонія); захворювання органів травлення та ендокринної системи (гастрит, холецистит, виразкова хвороба); менше випадків захворювань спостерігається у сечостатевій системі, крові, кровотворних органах та системі кровообігу.

Незважаючи на такий широкий спектр досліджень, науковці єдині в тому, що для поліпшення фізичного стану студентів необхідно підвищити їх рухову активність. Враховуючи реальні соціальні та економічні умови в Україні, це можна зробити переважно лише за рахунок самостійних занять фізичними вправами.

У роботах В. Г. Ареф'єва, Г. Є. Іванової, Д. М. Піскової самостійні заняття фізичними вправами розглядаються як засоби оптимізації фізичного виховання студентів або як засоби диференціації та індивідуалізації навчання. У наукових працях А. Л. Благій, А. В. Віндюка, Л. В. Графа, С. С. Огороднікова, М. В. Третякова пропонуються орієнтовні програми для самостійних занять фізичними вправами.

Все це вимагає створення оптимального рухового режиму протягом навчання у ВНЗ, що сприятиме зміцненню здоров'я і фізичному вдосконаленню майбутніх фахівців. Провідними критеріями ефективності в самостійній підготовці студентів спеціальних медичних груп є: а) знання і дотримання основ здорового способу життя; б) знання основ організації і методики найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності; в) вміння застосовувати різні види і форми рухової активності на практиці; г) знання основ методики оздоровлення і фізичного удосконалення традиційними і нетрадиційними засобами та методами фізичної культури. Л. П. Гримак зазначає, що своїми думками людина створює певне

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

біоенергетичне поле, яке перешкоджає розвитку хвороби, або навпаки – надає їй таку можливість. Доки не відбудуться докорінні зміни поглядів на життя, окремих рис характеру, психоемоційних особливостей, ставлення до навколишнього середовища і оточуючих людей – марно сподіватися на стійке одужання. Якщо моральні якості не змінюються, а лікування відбувається за рахунок якихось сильнодіючих засобів, хвороба залишається на рівні свідомості і знову повертається, тільки-но закінчується їх дія [4].

Мета статті – науково обґрунтувати ефективність технології підготовки студентів спеціальної медичної групи до самостійних занять, та надати рекомендації з організації самостійних оздоровчих занять для студентів спеціальних медичних груп ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп у ВНЗ ми виявили, що медичне забезпечення фізичного виховання у закладах освіти покладено на медичних працівників поліклініки та вузу, які визначають стан здоров'я студентів, розподіляють їх на медичні групи для занять фізичним вихованням, проводять поточний лікарсько-педагогічний контроль. Приступаючи до занять, студенти проходять ретельне обстеження у студентській поліклініці. Крім того, на початку і в кінці кожного семестру викладачами безпосередньо в процесі занять проводиться ряд педагогічних обстежень з визначення функціонального стану організму та фізичної підготовленості студентів спеціального відділення.

Нами було досліджено зміст робочих програм, які забезпечують фізичне виховання студентів педвузу. В умовах навчально-виховного процесу навчального закладу досліджувалась оздоровча спрямованість занять. Проблема збереження і зміцнення здоров'я часто розглядається і пропонується шляхом застосування якогось одного засобу (рухової активності певного різновиду, спеціальної дієти, психотренінгу, різноманітних методик очищення організму тощо). Спроби відокремити домінуючий фактор і узяти його за основу забезпечення здоров'я існували вже давно. Але будь-який з цих факторів, застосований окремо, не в змозі охопити усю різноманітність процесів, що відбуваються в організмі людини в результаті її взаємодії з природою, соціальним оточенням тощо [5].

У процесі практичних занять з фізичного виховання для студентів спеціальних медичних груп нами були розроблені методики, що використовують засоби фізичної культури з лікувально-профілактичною метою та запобігають ускладненню захворювання; сприяють забезпеченню позитивної мотивації студентів до оздоровчої діяльності й формуванню засад міцного здоров'я в майбутньому. Розглянуто особливості організації

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

оздоровчої діяльності для студентів ВНЗ спеціальних медичних груп: формування розуміння ролі фізичної культури в розвитку особистості і підготовці її до професійної діяльності, мотиваційно-цілісного ставлення до фізичної культури, самовиховання, самовдосконалення.

Ми вважаємо, що найбільш ефективним чинником при організації оздоровчої роботи в педагогічному вузі є свідоме ставлення до власного здоров'я, формування системи знань з фізичної культури та здорового способу життя, необхідних у процесі життєдіяльності, навчанні, професійній діяльності.

З'ясовуючи характеристики оздоровчого середовища студентів спеціальних медичних груп як організаційної основи оздоровлення молоді, ми прийшли до висновку, що рух – це основний зовнішній прояв діяльності і разом з тим важливий чинник як фізичного, так і психічного розвитку організму. Обмежена рухова активність у теперішній час є однією з головних причин низки важких хронічних захворювань внутрішніх органів, порушення обміну речовин, погіршення психічного стану людини. Відмежування від природи, створення «тепличних» умов існування відгороджує людину від цілющих природних впливів. Підвищений рівень комфорту, розширення його спектру формують таку собі «людину у футлярі», що ізолює організм від важливих для здоров'я природних впливів, внаслідок чого знижується стійкість організму до різних змін довкілля і людина втрачає здатність протидіяти навіть незначному, але незвичному впливу зовнішнього середовища [3].

Використання розвивальних і закріпляючих навантажень дозволяє забезпечити оздоровчу спрямованість занять і керувати розвитком організму з урахуванням вимог всебічного фізичного вдосконалення. З іншого боку, якщо на заняттях студентам дається однакове для всіх фізичне навантаження, то для одних воно виявляється оптимальним, для інших – недостатнім, а для третіх – занадто великим. Як наслідок, перші працюють з тренувальним ефектом, у других – підтримуючий режим, а треті – реагують на навантаження зниженням результатів і стійким небажанням виконувати вправи [4].

Розуміння цього змусило нас переглянути колишні уявлення і підходи до питань фізичного навантаження для студентів спеціальних медичних груп.

Значне навантаження розглядається нами не тільки як умова досягнення високого рівня рухової підготовленості, а в першу чергу, як результат ставлення студентів до фізичної культури й умова формування потреби до систематичних занять. Так як систематична м'язова діяльність підвищує психічний, розумовий і емоційний стан організму, кожен орган,

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

система органів і організм в цілому під впливом направленого фізичного тренування помітно підвищує працездатність, розвиваються дихальні м'язи, збільшується загальна ємкість легень, стабілізується кровообіг, у м'язах підвищується активність ферментів, покращується функціональна здатність суглобів. Установлено, що стійкість параметрів розумової діяльності знаходиться у прямій залежності від рівня різносторонньої фізичної підготовленості [1].

У ході дослідної роботи були сформульовані мотиваційні аспекти позитивного ставлення студентів до самостійних оздоровчих занять, а саме: корекція фігури, зниження ваги, формування красивої постави, інтерес до протилежної статі, збільшення рухової активності, зміцнення і збереження здоров'я, знаходження друзів, розвиток фізичних якостей, мотив ігри і розваги, спілкування, самовдосконалення, наслідування, розвиток мислення, подолання стресу, розширення функціональних можливостей організму, боротьба зі шкідливими звичками. Отже, мотиви фізичного виховання студентів різні, що обумовлюють, з одного боку, їх корекцію, а з іншого – диференційований підхід у процесі самостійного виконання фізичних вправ.

Були надані рекомендації з розроблення та виконання індивідуальних оздоровчих систем, а саме: а) на початковому етапі застосування оздоровчої технології вимагає певних вольових зусиль; б) відхід від правильного їх використання не дасть бажаного результату; в) треба враховувати стан організму, його реакції на певні дії та за необхідністю змінювати технології; г) імпровізувати, виконувати те, що підказує організм.

Виходячи з того, що метою індивідуальної оздоровчої системи є формування, збереження та зміцнення здоров'я, нами було запропоновано програму оздоровлення студентів і супутні їй методичні рекомендації для самостійних занять. Враховувались індивідуальні особливості (фізіологічні, психологічні), а також особистий досвід студента, можливості власного організму. Тому студентам було запропоновано розробляти індивідуальну оздоровчу систему самостійно, користуючись допомогою викладача та лікаря, керуючись тільки науковими знаннями про людину та природу, щоб вони впливали на їхнє здоров'я в усіх його аспектах (духовному, фізичному, психічному). Також в індивідуальних оздоровчих заняттях було рекомендовано: а) використовувати оздоровчі методики, спрямовані на формування здоров'я на рівні біоенергетичних полів (дихальні, фізичні вправи, масаж, раціональне харчування); б) враховувати психологічні особливості, режим навчання, відпочинку, сну, харчування [2]; в) узгоджувати з урахуванням біоритмів природи і людини; г) ураховувати матеріальні, побутові умови життя, національні і родинні традиції.

Відмовляючись від шкідливих звичок, змінюючи режим і якість харчування, доводячи фізичне навантаження до оптимального рівня, розширюючи елементи загартовування, застосовуючи процедури очищення організму, контролюючи свою психоемоційну активність, можна постійно підвищувати рівень здоров'я. Здійснюючи контроль і самоконтроль, треба вносити зміни у свій спосіб життя – збільшувати чи зменшувати інтенсивність фізичного навантаження, змінювати дієту, вилучати одні елементи способу життя і впроваджувати інші, вдосконалювати перевірені. Розумне використання комплексу різноманітних засобів оздоровлення дозволить забезпечити повноцінне відновлення, збереження і примноження здоров'я студентів спеціальної медичної групи.

Висновки. Важливо скерувати студентів на опанування системи загальнотеоретичних, спеціальних і методичних знань із використання фізичної культури в індивідуальних самостійних заняттях з подальшим їх застосуванням для власного оздоровлення.

Для покращення здоров'я студентів спеціальних медичних груп необхідні не тільки заняття з фізичного виховання, а й індивідуальні оздоровчі самостійні заняття. Виходячи з того, що навчальна програма з фізичного виховання не передбачає достатньої кількості навчального навантаження з цього предмету, а фізичне навантаження має велике значення для обміну речовин і діяльності важливих функціональних систем і є засобом впливу на організм, нами було запропоновано студентам, крім обов'язкових передбачених програмою занять, проведення не менше двох самостійних занять у домашніх умовах у зручний для них час дня.

Використання оздоровчих технологій студентами спеціальної медичної групи в самостійній підготовці залежить, перш за все, від: а) особистісно орієнтованого підходу, так як він є найбільш наближеним до реальних потреб кожної людини; б) заохочення студентів до індивідуальних оздоровчих занять, враховуючи їхнє ставлення до фізичної культури, їх потреби в оздоровленні та зусилля, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я; в) опанування системи загальнотеоретичних, спеціальних і методичних знань із використання фізичної культури; г) формування базових вмінь і навичок з теорії і методики фізичного виховання про збереження здоров'я, профілактику захворювань, підвищення професійної працездатності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. А. Мезодермальная и альтернативная медицина / А. А. Алексеева, И. С. Ларионова, Н. А. Дудина. – М. : Эдиториал УССР, 2001. – 408 с.

2. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова // Серия «Гиппократ». – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 248 с.

3. Булич Э. Г. Здоровье человека. Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции / Э. Г. Булич, И. В. Муравов. – К. : Олимпийская литература, 2003. – 424 с.

4. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.

5. Тель Л. З. Кодекс здоровья. Евроазиатская система сохранениязоровья / Л. З.Тель. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

О. Р. Сидоренко, **И. О. Павленко**, **В. М. Азаренков**. Использование оздоровительных технологий студентами специальной медицинской группы ВУЗа в самостоятельной подготовке.

В статье рассматриваются особенности организации оздоровительной деятельности студентов специальной медицинской группы ВУЗа с позиции личностно-ориентированного подхода. Проведено теоретическое исследование учебных программ по физическому воспитанию, рассматриваются концептуальные направления новейших технологий. Представлены рекомендации по организации самостоятельных оздоровительных занятий для студентов специальных медицинских групп ВУЗа.

***Ключевые слова**: студенты, физическое воспитание, самостоятельные занятия, оздоровительные технологии.*

SUMMARY

O. Sydorenko. I. Pavlenko. V. Azarenkov. Using of healthing technologies by students of special medical group of higher schools in self preparation.

In the article are considered organization's particularities of recreational activities of students of special medical group from a position teaching high school student-centered approach. It is implemented theoretical research of Physical training studying programs, considered conceptual directions of newest technologies. Theoretical study curriculum for physical education, the conceptual direction of the latest technologies are represented.

Key words: students, physical training education, independent lessons, health technologies.

УДК 378.094

Л. О. Сущенко
Класичний приватний університет
м. Запоріжжя

АНАЛІЗ НАУКОВОГО ВНЕСКУ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ У РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито й проаналізовано науковий внесок сучасних дослідників у розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в умовах професійної підготовки.

***Ключові слова**: науково-дослідна робота, організація, професійна підготовка, майбутній педагог.*

Постановка проблеми. Зміна соціального замовлення суспільства потребує докорінної зміни пріоритетних цілей професійної підготовки фахівців: крім функції трансляції знань, повинні реалізовуватися функції розвитку та саморозвитку, які сприяють підготовці спеціалістів з інноваційним мисленням. Значний потенціал у вирішенні визначених завдань належить

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

створенню й побудові такого професійно спрямованого середовища, в якому розгортатиметься фахова міжособистісна взаємодія викладача і студента на основі життєвих цілей, планів і життєвої програми майбутніх учителів як системи магістральних смисложиттєвих цілей особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури [1–10] свідчить про те, що проблема організації науково-дослідної роботи студентів посідає значне місце в педагогічній теорії і практиці.

Мета статті – розкрити й проаналізувати внесок сучасних дослідників у розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в умовах професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося докладніше на найбільш продуктивних, на наш погляд, підходах до тлумачення поняття «науково-дослідна робота студента» дослідниками цих феноменів.

Узагальнити й проаналізувати їх смислове поле допоможе зведена таблиця тлумачень вищезазначеної категорії (табл. 1).

Таблиця 1

Тлумачення категорії «науково-дослідна робота студента»

№ п/п	Автор	Тлумачення
1	2	3
1	П. Підкасистий	Вища форма самостійного навчального пізнання, оскільки воно набуває форм наукового передбачення (студент сам ставить мету та шукає шляхи її вирішення)
2	А. Яновський	Містить майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, спираючись на набуті раніше знання, та розвиває вміння і навички для подальшої наукової діяльності
3	І. Драч	Як один із чинників, якщо сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, яка характеризується високою мотивацією до активної пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, досвіду творчої діяльності, характерологічних особливостей особистості
4	В. Кузь	Одне з навчальних завдань університету, що сприяє підготовці творчої особистості вчителя XXI століття
5	Т. Балагурова	Інтенсивна цілеспрямована пізнавальна діяльність пошукового характеру, зумовлена найвищим рівнем самостійності і творчого ставлення до неї
6	П. Горкуненко	Вид творчої діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження і вміннями їх застосування, знаннями і вміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності і якості особистості
7	С. Степанова	Умова ефективного залучення студентів до процесу безперервної освіти, а необхідність розвитку наукових досліджень студентів визначена закономірностями ефективного освітнього процесу, який орієнтований на набуття знань, розвиток особистості та підготовку до виконання професійних, громадянських і соціальних обов'язків

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

Продовження табл. 1

8	Н. Гордєєва	Одна з умов наукового пошуку у процесі творчого пізнання, яка сприяє отриманню суб'єктивно нового знання й дозволяє робити відкриття
9	М. Пилипчук	Вивчення основ і методів наукових досліджень та прищеплення навичок наукової праці
10	В. Шейко	Одна з найважливіших форм навчального процесу, завдяки якій можливо підвищення якості підготовки і виховання високоякісних фахівців, здатних творчо вирішувати проблемні завдання, оптимально застосувати набуті знання у практичній діяльності, використовувати новітні досягнення науково-технічного і культурного прогресу для підвищення результативності своєї діяльності
11	Л. Квіткина	Як найбільш ефективний метод підготовки якісно нових спеціалістів у вищій школі. Максимально розвиває творче мислення, індивідуальні якості, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних спеціалістів, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне їх використання для вирішення організаційних, технічних і прикладних завдань та наукових проблем, а також виховує у студентів уміння працювати в колективі
12	О. Овакімян	Один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасності, що у цілому буде сприяти якісному розвитку українського суспільства
13	О. Микитюк	Важливий засіб підвищення якості формування особистості спеціаліста, здатного творчо застосовувати у практичній діяльності останні досягнення науково-технічного і культурного прогресу
14	І. П'ятницька-Позднякова	Оволодіння спеціальними знаннями і навичками, методологією та методами наукового дослідження у процесі пізнання
15	А. Алексюк	Суб'єктивне відкриття нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору
16	Т. Голуб	Засіб підвищення якості підготовки фахівців, засіб розвитку їх пізнавальної активності та вироблення дослідницької поведінки
17	М. Князян	Вид роботи творчого характеру, що спрямований на пошук, вивчення і пояснення фактів дійсності з метою набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них, що сприяє пробудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів
18	З. Слєпкань	Важливий компонент підготовки висококваліфікованих кадрів відповідних профілів, що спрямована на виконання певних завдань
19	С. Резнік	Діяльність, спрямована на отримання та застосування нових знань
20	В. Радул	Як умова ефективного впливу на розвиток особистісної самореалізації майбутнього вчителя
21	В. Ганін	Один із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати найновіші досягнення науково-технічного прогресу у практичній діяльності
22	І. Кузьмінський	Важливий чинник ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою
23	А. Конверський	Є обов'язковою, органічною, невід'ємною частиною підготовки спеціалістів в університеті і входить до основних завдань університету, що вирішуються на основі єдності навчального і наукового процесів

Продовження табл. 1

24	В. Сластьонін	Вид творчої пізнавальної діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями їх застосування, знаннями і вміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності та якості особистості
25	Н. Бордовська	Один із видів діяльності педагога, що спрямована на пізнання і перетворення педагогічної реальності на основі досягнень педагогічної науки та застосування наукових методів. Результатом цієї діяльності є отримання нового педагогічного знання і досвіду, розвиток методологічної культури педагога-дослідника
26	Е. Бішстова	Процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що розвиває здібності до наукового і педагогічного дослідження; самостійності, ініціативи у навчанні, умінь і навичок індивідуального та колективного вирішення професійних завдань
27	М. Фролова	Невід'ємна складова навчального процесу вищих навчальних закладів України, що сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої та виробничої діяльності в підготовці фахівців, тобто реалізує одну із засад Болонського процесу, а саме єдність освіти і наукових досліджень
28	О. Нікітіна	Діяльність, яка пов'язана з пошуком відповіді на творчу, пошукову задачу із заздалегідь невідомим рішенням

Як бачимо, подані тлумачення дещо різняться, проте їх подальше докладне вивчення дасть можливість виділити концептуальну ідею здійснення професійно спрямованої підготовки майбутнього педагога-дослідника засобами організації науково-дослідної роботи.

Так, ще на початку 80-х років минулого століття відомий педагог С. Архангельський прогнозував, що «в навчальному процесі вищої школи дедалі більшого розвитку діставатиме дослідницька діяльність студентів і творчий процес вирішення ними науково-навчальних завдань. Навчання тісніше буде об'єднуватися з науковим дослідженням і вирішенням наукових і виробничих проблемних завдань з переключенням студентів-дослідників з одного завдання на інше – більшої складності. Відповідно викладацька праця буде набувати консультаційно-творчого характеру, маючи на меті розвиток навчально-дослідницької діяльності студентів за двома основними напрямами: теоретико-методологічне і конкретне використання наукових знань у вирішенні прикладних завдань» [1, 51].

В. Сухомлинський наголошував на тому, що педагогічна діяльність неможлива без елементів дослідження, оскільки вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [10, 471].

Не менш актуальною є дослідницька позиція О. Микитюка, який стверджує, що участь студента у науково-дослідницькій роботі сприяє

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

підвищенню його якості освіти, а саме: дає можливість оволодівати навичками самостійної пізнавальної діяльності; розвиває мислення, формує вміння логічної аргументації, сприяє оволодінню методами пізнання; активізує і поглиблює навчальний процес студентів, формує навички наукового мислення; є джерелом поповнення закладів освіти науковими співробітниками; слугує одним із найголовніших резервів аспірантури; є чинником усебічного розвитку творчих та інтелектуальних якостей студентства, виховання соціально активної особистості; допомагає студентам розумно, раціонально використовувати час, навчає зібраності, цілеспрямованості, відповідальності; активізує і поглиблює навчальний процес, формує навички наукового мислення [7].

Уважаємо, що зазначені знання і вміння, безумовно, сприяють розвитку дослідницької позиції майбутнього педагога з метою гармонізації зі своїм «Я» та особливостями саморегуляції власної життєдіяльності.

Проналізувавши творчі доробки О. Набоки, доходимо висновку про те, що провідною особливістю процесу фахової підготовки студентів є їх спрямованість на конкретну професіоналізацію, тому науково-дослідна робота набуває змісту професійної характеристики майбутнього спеціаліста, яка розширює можливості його самореалізації, мобілізує особистісний потенціал, забезпечує майбутнім фахівцям не тільки знання, а й певне місце в соціально-економічній системі – науці, виробництві, підприємництві та інших сферах [9].

Дослідниця переконливо доводить, що основною метою організації та проведення комплексної системи науково-дослідної роботи студентів є підвищення рівня підготовки спеціалістів з вищою професійною освітою. Вона відзначає те, що найважливішим принципом організації системи НДРС є забезпечення її комплексності, яка становить послідовність і всебічність засвоєння і використання методів і технологій виконання наукових досліджень та реалізації їх результатів, наступність науково-дослідної роботи за курсами навчання, логічність ускладнення методів, видів та форм наукової творчості [9].

Дещо іншої точки зору дотримується М. Фролова, наголошуючи на тому, що в умовах сьогодення науково-дослідна робота розглядається як окремий від інших напрям діяльності студентів. Саме тому, на відміну від навчальної роботи, вона охоплює лише частину тих, хто навчається у ВНЗ. А тому, зважаючи на потенціал науково-дослідної роботи щодо формування майбутнього фахівця відповідно до вимог сучасного ринку праці, має утвердитися пріоритет науково-дослідної роботи як механізм розвитку і реалізації творчого потенціалу кожного студента [11].

Досить цікавими для нашого дослідження є аргументи української дослідниці Т. Голуб, яка переконує в тому, що саме участь у науково-дослідницькій роботі сприяє інтелектуальному, професійному і у цілому особистісному зростанню студентів, адже саме науково-дослідницька робота студентів в університеті є ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців, засобом розвитку їх пізнавальної активності та вироблення дослідницької поведінки. Вона дозволяє змістити акцент з процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, формування вмінь і навичок ведення наукової роботи, тобто вона передбачає зсув акценту з навчання, орієнтованого на засвоєння програмного матеріалу, на навчання, у процесі якого відбувається розвиток і самореалізація особистості студента. Авторка стверджує, що основним критерієм готовності молодого спеціаліста до професійної діяльності стає наявність можливостей для самостійного пошуку інформації з метою вирішення поставлених у професійній діяльності завдань [4].

Т. Голуб також аналізує досвід організації НДРС і за кордоном. Так, у своєму дослідженні «Організація науково-дослідницької роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти» вона схвалює досвід іноземних колег, наголошуючи на тому, що «для зарубіжної вищої школи на сучасному етапі розвитку характерним стає те, що науково-дослідницька робота студентів набуває статусу, рівного основним формам навчальних занять (лекціям, семінарам, практичним і лабораторним заняттям). Крім того, продуктивна наукова діяльність дедалі більше пронизує головні елементи навчального процесу та стає його визначальною ознакою, адже в її основі лежать принципи єдності навчання та дослідження, єдності навчальних та позанавчальних форм, наступності та неперервності протягом усього процесу навчання в університеті, на основі яких будується система зростаючих вимог до науково-дослідницької роботи студентів» [4].

Відповідно до поглядів Л. В. Кондрашової, правильно організована студентська науково-дослідна робота обов’язково матиме системний характер, який передбачає визначення цілей і завдань наукової роботи, створення концепції (основних напрямів, стратегії їх реалізації, програми та методики) підготовки майбутніх спеціалістів до науково-дослідної діяльності, визначення структурних компонентів цієї системи, виявлення рівнів та критеріїв оцінки результативності наукової роботи, добір форм, методів, засобів реалізації визначеної програми [6].

Як переконує український дослідник Ю. Бєляєв, реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність студентів є невід’ємною складовою

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

роботи вищого навчального закладу, яка сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця, оскільки:

- дозволяє забезпечити навчання студентів методології раціонального та ефективного засвоєння і використання знань, закласти основи науково-дослідної і науково-технічної діяльності;
- дозволяє найбільш повно реалізувати індивідуальний підхід у навчанні студентів, диференціювати їх спеціалізацію;
- уже в межах навчального процесу залучає студентів до наукових досліджень і вирішення виробничих, економічних та соціальних завдань;
- розвиває у студентів здатність до самостійних обґрунтованих суджень та висновків; дозволяє використовувати самостійно здобуті наукові знання у швидко змінних ситуаціях, відповідати вимогам професійної діяльності, науково обґрунтовувати результати власної праці;
- дозволяє раціонально використовувати студентам вільний час, відволікає він набуття негативних звичок [2, 190–191].

Цікаві педагогічні спостереження і висновки сформулювали українські учені В. Шейко та М. Кушнаренко, які вважають, що головним завданням науково-дослідницької діяльності є: опанування наукового методу пізнання, поглиблення і творче засвоєння навчального матеріалу; формування навчально-дослідницьких умінь і навичок як з профілюючих, так і з психолого-педагогічних дисциплін; навчання методики та засобів самостійного вирішення педагогічних завдань; розвиток здібностей до дослідницької роботи, аналіз літературних та інших джерел знань; розвиток творчого мислення у вирішенні практичних питань; розширення теоретичного кругозору та наукової ерудиції майбутнього спеціаліста.

При цьому, як зазначають науковці, НДРС включає два взаємопов’язані напрями: 1) навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; 2) наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів за загальнокафедральною, загальнофакультетською чи вузівською науковою проблемою [12].

На їх думку, реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань, як: формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягнення високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної дослідницької діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у

своїй практичній роботі, залучення до такої роботи найбільш здібних студентів; необхідність постійного оновлення й удосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у навчальному закладі резерву вчених, дослідників, викладачів [12, 56].

Не менш цікавими, на наш погляд, виявилися ідеї Л. Квіткиної, яка зауважує, що «органічне поєднання науково-дослідної роботи студентів з навчальним процесом є одним зі шляхів її вдосконалення, а також не менш важливою умовою подальшого розвитку різноманітних форм студентської наукової творчості». Дослідниця зосереджує увагу на пріоритетності НДРС у навчальному процесі вишу, яка пов'язана з формуванням спеціаліста з творчим підходом до розв'язання наукових проблем та свідчить про високий ступінь оволодіння знаннями і здатність до відкриття нового [5, 40].

Прикладом реалізації науково спрямованого підходу є визначення, яке дає О. Москальова: науково-дослідницька робота сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої діяльності в підготовці висококваліфікованих учителів, тобто реалізує одну із засад Болонського процесу, а саме єдність освіти та наукових досліджень. Вона також зауважує що, науково-дослідницька робота – одна з форм самовираження особистості майбутнього вчителя, його потягу до життєвого самоствердження, розвитку творчих здібностей, а участь студентів у науковій роботі сприяє формуванню в них професійної самостійності, здібностей до творчого розв'язку практичних завдань [8, 239].

Серед сучасних тенденцій, позначених авторкою в системі підготовки студентів ВНЗ до науково-дослідної роботи, виділяється те, що її якість обґрунтовано пов'язується з орієнтацією на формування такої особистості майбутнього вчителя, яка готова була б звернути свої сили на благо розвитку науки, усвідомлюючи свої можливості, зробити серйозний внесок у зміну існуючих порядків у конкретній професійній галузі [3].

Висновки. Отже, уважаючи цю тенденцію вагомою, на нашу думку, організація наукових досліджень студентів вишу повинна відповідати актуальним завданням і потребам. Безумовно, основою у професійній підготовці майбутніх учителів мають бути індивідуальна та дослідницько орієнтована парадигми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

2. Бєляєв Ю. І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету / Ю. І. Бєляєв, Н. М. Стеценко // Педагогічний альманах. – 2010. – № 6. – С. 188–191.

3. Биштова Э. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента / Э. А. Биштова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – № 20 (49). – С. 253–257.

4. Голуб Т. П. Організація науково-дослідницької роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти / Т. П. Голуб // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південного наукового центру АПН України. – 2010. – № 7. – С. 55–59.

5. Квиткина Л. Г. Научное творчество студентов / Л. Г. Квиткина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 108 с.

6. Кондрашова Л. В. Системный подход к организации научной работы студентов в условиях высшей школы / Л. В. Кондрашова // «Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / [под ред. И.В. Войтова и др.]. – Мн. : ГУ «БелИСА», 2006. – 146 с.

7. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) : [монографія] / О. М. Микитюк. – Х. : «ОВС», 2001. – 256 с.

8. Москальова О. Науково-дослідна робота студентів як складова математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) / О. Москальова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. L. – С. 238–243.

9. Набока О. Г. Науково-дослідна діяльність студента як професійно орієнтована технологія / О. Г. Набока // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру АПН України. – 2010. – № 7. – С. 165–168.

10. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : «Рад. шк.», 1977. – Т. 4. – С. 393–628.

11. Фролова М. Е. Нетрадиційні форми навчання студентів як засіб формування їхньої дослідницької компетентності / М. Е. Фролова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2010. – № 2 (3). – С. 200–208.

12. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Сущенко. Анализ научного вклада современных исследователей в решение проблемы организации научно-исследовательской работы будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

В статье раскрыт и проанализирован научный вклад современных исследователей в решение проблемы организации научно-исследовательской работы будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа, организация, профессиональная подготовка, будущий педагог.*

SUMMARY

L. Sushchenko. Analysis of the scientific contribution of modern researchers to the problem of organization research future teachers in training.

The article revealed and analyzed scientific contributions of contemporary researchers in solving the problem of how scientific research of the future teachers in training.

Key words: research, organization, training, future teacher.

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

УДК 378:796.011.3

А. Л. Турчак, А. О. Шевченко
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

З'ясовано, що уроки фізичної культури можуть компенсувати лише 15–20% необхідного добового обсягу рухів школярів, у зв'язку з чим актуальною є проблема формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі їх найвищих цінностей. Проаналізовано, що однією з причин виникнення проблеми зниження рівня здоров'я населення України є обмежена рухова активність. Визначено, що успішне розв'язання означеної загальнонаціональної проблеми можливе за умови якісної гуманітарної та професійно орієнтованої підготовки вчителів фізичної культури.

***Ключові слова**: особистість, позакласна робота, професійна підготовка, готовність, учитель, фізична культура, здоров'я, загальноосвітня школа.*

Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» фізична культура – це складова частина суспільства, яка передбачає систему суспільних знань, рухових умінь і навичок, що спрямовані на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості [1, 4].

Постановка проблеми. Протягом тривалого часу спостерігається стійка тенденція до зниження рівня здоров'я населення України. Це призвело до того, що на сьогодні в державі середня тривалість життя громадян є на 10–12 років нижчою, ніж у країнах Європейського Союзу. В Україні зафіксовано один із найвищих у світі показників природного зменшення населення. За останні 15 років кількість населення України скоротилося більше як на 5 мільйонів осіб.

Особливою загрозою майбутньому країни є нинішній стан здоров'я та спосіб життя дітей і молоді. Сьогодні кожна п'ята дитина народжується з відхиленням у стані здоров'я. У 90% школярів діагностують різні захворювання [2, 3].

Загальновідомо, що значні перенавантаження і малорухомий спосіб життя сучасних школярів стали реальною перешкодою для їх нормального фізичного розвитку. Доведено, що за період навчання у школі кількість здорових учнів зменшується вчетверо. Особливо велике занепокоєння викликає погіршення стану здоров'я учнів молодших класів. Так, за матеріалами Національної академії наук України, абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише 5% [3, 3].

У Загальнодержавній цільовій соціальній програмі «Здорова нація» однією з причин виникнення проблеми зниження рівня здоров'я

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

населення України названо обмежену рухову активність. Активізація рухового режиму учнів, передбачена в сучасних нормативних документах, здавалося, мала б покращити становище, але збільшення кількості школярів, які мають відхилення у стані здоров'я, та зростання кількості випадків смертності дітей на уроках фізичної культури, що спостерігається останнім часом, указує на необхідність особливого підходу під час розв'язання зазначеної проблеми [2, 4].

Актуальною у цьому контексті є проблема набуття учнями фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі їх найвищих цінностей, і на цій основі – поліпшення функціонального стану організму дитини.

Зміцнення здоров'я учнів закладається з дитинства у школі, через яку за умови обов'язковості загальної освіти проходять усі діти. Уроки фізичної культури, передбачені навчальним планом на тиждень, можуть компенсувати лише 15–20% необхідного добового обсягу рухів, чого, звичайно, недостатньо для нормального фізичного розвитку і рухової підготовленості учнів. Для підтримки високої працездатності організму необхідна щоденна м'язова робота. Школярі повинні одержувати певну норму фізичного навантаження щодня. Отже, потрібні додаткові форми фізичного виховання. У зв'язку з цим постає необхідність удосконалення змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє позакласна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота.

Аналіз актуальних досліджень. Успішне розв'язання означеної загальнонаціональної проблеми можливе за умови якісної підготовки вчителів фізичної культури до позакласної роботи. Разом з тим аналіз педагогічної практики доводить, що рівень випускників педагогічних ВНЗ недостатньо адекватний сучасним вимогам. Спостерігається відсутність досвіду творчого здійснення педагогом комунікативної, організаторської, здоров'язберігаючої функцій. На сьогодні недостатньо використовується великий потенціал виховання школяра в позакласній роботі.

Реалізація основних завдань професійної діяльності, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та інших нормативних документах, вимагає від учителя бути здатним до творчої організації навчально-виховного процесу, здійснювати дослідження педагогічного процесу з метою розробки і впровадження авторських методик і технологій навчання та виховання, вільно володіти методологією педагогічної науки, опановувати нові технології та інформаційні системи,

узагальнювати передовий досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення.

Отже, важливість пошуку ефективних шляхів, умов і методів підготовки майбутнього вчителя, здатного формувати інтеріоризовану систему загальнолюдських і професійних цінностей, норм і традицій у просторі спрямованої взаємодії з динамічною соціокультурною сферою у сучасній теорії і практиці професійної педагогічної освіти, не викликає сумнівів.

Проблему формування особистості вчителя розглядали корифеї педагогічної науки і практики, а саме: М. Квінтіліан, Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А. Ф. Дістервег, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності – одна з найважливіших у педагогічній науці, про що свідчать численні та різноаспектні дослідження О. А. Абдулліної, О. А. Дубасенка, І. А. Зязюна, Л. В. Кондрашової, В. О. Кравцова, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороза, В. В. Радула, В. О. Сластьоніна, А. І. Щербакова та ін. Професійну підготовку фахівців у галузі фізичної культури досліджували: Г. Д. Бабушкін, В. М. Видрін, В. Г. Григоренко, М. В. Кричфалуший, Г. В. Ложкін, В. І. Маслов, В. І. Наумчук, Т. Г. Овчаренко, О. В. Петунін, Б. В. Сермеєв, С. Г. Собко, А. Л. Турчак, А. В. Цьось, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкребтій та ін. Проблему психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до позакласної діяльності зі школярами вивчали: І. Д. Бех, А. А. Бодальов, О. В. Биковська, В. В. Вербицький, О. М. Іонова, Л. П. Качалова, О. В. Литовченко, Н. В. Перепелиця, Л. Є. Пундик, О. І. Рассказова, О. А. Стасенко та ін.

Організаційно-методичне вирішення завдань формування готовності майбутніх учителів фізичної культури пов’язане з необхідністю впровадження нових навчальних планів, програм, освітніх технологій у систему діяльності вищих навчальних закладів. Усе це свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури, формування їхньої професійної готовності та педагогічної майстерності є актуальною та вимагає свого теоретичного і практичного розв’язання.

Ураховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітньої школи щодо залучення до систематичних занять фізичними вправами якомога більшої кількості школярів, її недостатню теоретичну та методичну розробленість, обрано тему наукового дослідження.

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

Мета статті – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови і зміст формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан дослідження обраної проблеми в педагогічній теорії та практиці вищих педагогічних навчальних закладів України і загальноосвітніх шкіл;

- з'ясувати зміст та особливості проведення позакласної роботи в загальноосвітній школі;

- обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження перевірялася гіпотеза: готовність майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітньої школи можна підвищити за умов: осмислення майбутніми педагогами необхідності набуття готовності до позакласної роботи; упровадження у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури методів активізації їх пізнавальної діяльності шляхом застосування засобів гімнастики; налагодження тісної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, спрямованого на стимулювання творчої активності майбутніх учителів.

Центральним в організації і здійсненні досліджуваної проблеми є питання ефективності такої роботи, а конкретніше – яких вимог необхідно дотримуватися, щоб забезпечити високу ймовірність одержання оптимального результату.

Професійна (гуманітарна і фахова) підготовка вчителя фізичної культури, його компетентність та освіченість, уміння активно і творчо вирішувати складні ситуації навчально-виховного змісту стають можливими за умови передачі їм спеціальних знань та необхідного соціального досвіду. Аналіз філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що дослідження проблеми професійної підготовки не є системними; існуюча практика підготовки вчителів фізичної культури не відповідає вимогам сьогодення і не забезпечує підготовки вчителя як активної особистості; набуття професійних знань майбутнього вчителя фізичної культури найчастіше здійснюється у розриві з уміннями їх застосовувати; відсутній зв'язок між

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

системою фізичного виховання школярів і системою професійної підготовки у вищих навчальних закладах [5, 26].

На сучасному етапі розвитку школи в незалежній Україні позакласна робота повинна стати однією з найважливіших ланок поєднання фізкультурних інтересів учнів. Ця робота як складова і невід'ємна частина навчального процесу допоможе успішно розв'язувати проблеми підвищення якості знань учнів у вільний від навчання час, готуватиме їх до активної практичної діяльності та сприятиме вихованню творчої особистості.

Головна мета позакласної роботи з фізичного виховання – залучення якомога більшої кількості школярів до занять фізичними вправами в позаурочний час. Головна педагогічна ідея, що покладена в основу позакласної роботи, – це створення умов, які забезпечують безперервність виховного й навчального процесів, їх єдність і цілеспрямованість на основі диференціації та широкої індивідуалізації цього процесу [6, 132].

Ефективність позакласної роботи з фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах визначають такі вимоги:

- чітке управління організацією і проведенням позакласних занять з фізичної культури і спорту фахівцями, що відповідають лише за цей вид роботи;
- тісний зв'язок з навчальною роботою як у плані змісту, так і в організаційно-методичному забезпеченні;
- доступність занять для широкого кола школярів, різноманітність їх форм;
- органічне включення позакласної роботи з фізичного виховання в систему всієї позакласної роботи школи;
- максимальне використання й упорядкування ініціативи школярів, що стосується їх фізичного вдосконалення та формування пріоритету здорового способу життя.

Різноманітність форм позакласної роботи у школі зумовлюється прагненням збільшити рухову активність учнів. Однак потрібно усвідомити, що кожна форма занять вирішує як загальні, так і часткові завдання. Наприклад, найкращі умови для оздоровчого тренування дітей мають спортивні секції, а для активного відпочинку учнів – фізкультурні хвилинки, ігри на перервах. У зв'язку з цим постає необхідність розвивати й використовувати всі форми позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи [6, 47–49].

У культурологічному просторі професійна підготовка представлена як освітній процес, у якому студент і викладач реалізують себе як суб'єкти культури, а зміст освіти будується відповідно до змісту педагогічної

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

культури, та із застосуванням особистісно орієнтованих технологій, культурних критеріїв та оцінок рівня готовності вчителя до професійної педагогічної діяльності.

З урахуванням сутності загальноприйнятого визначення «підготовка», зміст поняття «професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури» пропонуємо розглядати в таких аспектах:

- з точки зору її організаторів – це процес створення науково-педагогічними працівниками й керівниками умов для цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх спеціалістів компетентності та здатності до професійної діяльності;

- з точки зору студентів – це процес досягнення ними необхідного рівня підготовленості, який би забезпечив готовність до виконання дій за призначенням;

- як результат професійної підготовки – це готовність її суб'єктів до професійної діяльності.

Вивчення наукових досліджень із зазначеної проблеми дозволило визначити готовність до педагогічної діяльності як результат підготовки, яка подається у вигляді такої системи:

а) психологічна готовність (потреба в педагогічній діяльності, внутрішнє прийняття вимог діяльності, усвідомлення відповідності особистих якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистого прагнення до цієї спеціальності, морально-психологічна готовність до праці вчителя);

б) теоретична підготовленість до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, певний рівень фізичного й інтелектуального розвитку, підготовка у визначеній галузі знань, знання вимог спеціальності до особистих рис та здібностей, володіння знаннями і методами постійного поповнення знань);

в) практична готовність до професії вчителя (уміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу з учнями, уміння застосовувати раніше набуті знання, уміння і навички у практичній діяльності, формування нових умінь і навичок);

г) ідейно-суспільна підготовка, світогляд та загальна культура вчителя;

д) необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, які містять такі компоненти як педагогічна спостережливість, педагогічна уява, вимогливість, педагогічний такт, розподіл уваги, організаторські, комунікативні, дидактичні, сугестивні, перцептивні здібності;

е) професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя.

Відповідно до державного стандарту підготовки майбутніх фахівців фізичної культури базовою дисципліною є теорія і методика фізичного

виховання. Однак під час аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики було встановлено, що студенти вказаного вище напряму підготовки фрагментарно вивчають позакласні заняття фізичними вправами в загальноосвітній школі.

Теоретичне опрацювання структурних і функціональних компонентів, критеріїв, показників і рівнів професійної підготовки, а також педагогічних умов формування у студентів факультетів фізичного виховання готовності до позакласної роботи дозволили визначити зміст констатувального та формувального етапів, які спрямовувалися на розробку методів, форм і засобів організації їх навчальної діяльності.

Аналіз практики роботи, проведене на початку констатувального експерименту анкетування вчителів фізичної культури регіону свідчить про те, що позакласній роботі в загальноосвітніх школах приділяється недостатня увага, особливо в молодших класах. Так, з них 36,9% – учителі міських шкіл і 63,1% – сільських шкіл. Під час бесід з ними було встановлено, що саме відповідна фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури, спроможних реалізувати себе в позакласній та позашкільній роботі, дає можливість змінити ситуацію з фізичним розвитком і функціональною підготовкою сучасних школярів.

З метою сприяння комплексному та ефективному вирішенню завдань навчально-виховного процесу у школі, власне завдань фізичного виховання і його організації в режимі навчального дня студентам була запропонована експериментальна методика проведення позакласних занять, орієнтована на підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури з теорії і методики фізичного виховання, стимуляцію їх пізнавальної активності за рахунок включення інноваційних підходів у навчальний процес й опори на професійні якості і мотивацію суб’єктів до навчальної діяльності.

У напрямку комплексного вирішення завдань фізичного виховання під час проведення позакласних форм роботи оздоровчого характеру вправами формувальний експеримент був спрямований на отримання студентами знань і вмінь організовувати заняття секцій з різних видів спорту, груп загальної фізичної підготовки, організовувати змагання (контрольні, підсумкові, класифікаційні, некласифікаційні, за шкільною програмою «Веселі старти» тощо), організовувати фізкультурно-оздоровчі та фізкультурно-спортивні заходи (дні здоров’я, туристичні походи, фізкультурно-художні свята, спортивно-художні вечори, різноманітні конкурси), ураховуючи вікові особливості школярів, їх інтереси і запити,

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

використовуючи сучасні оздоровчі методики проведення різних форм занять фізичними вправами.

Висновки. На підставі аналізу дослідницько-експериментальної роботи було визначено рівень успішності студентів з навчальних дисциплін професійно-практичного спрямування як структурних компонентів спеціальної фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Порівняльний аналіз рівнів успішності засвідчив складність цілісного формування готовності студентів випускних курсів до позакласної роботи, що вимагає конкретизації аналізу її окремих, визначальних показників у подальшій науково-дослідній роботі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури є складною, багатогранною системою, яка спрямована на здобуття у вищому навчальному закладі достатнього для продуктивної професійної діяльності рівня готовності.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволило науково обґрунтувати необхідність здійснення спеціальної фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи та її специфіку, а також визначило подальші шляхи та перспективи впровадження об'єктивних професійно-педагогічних умов в організацію навчально-виховного процесу студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Н. В. Основи здоров'я і фізична культура (теоретичні відомості) / Н. В. Андрощук, М. М. Андрощук – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 160 с.

2. Іванова Л. І. Фізичне виховання учнів з відхиленнями у стані здоров'я : метод. посіб. / Л. І. Іванова. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 320 с.

3. Корнієнко С. М. Здоров'я дитини: родинні обереги : навч.-метод. посіб. / С.М. Корнієнко. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2009. – 96 с.

4. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / Радул В. В., Кравцов В. О., Михайличенко М. В. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.

5. Стасенко О. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Стасенко Олексій Анатолійович. – Кіровоград, 2010. – 275 с.

6. Шерета В. В. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота в школі : навч. посіб. / В. В. Шерета, В. С. Язловецький. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

А. Л. Турчак, **А. А. Шевченко**. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе в общеобразовательной школе.

Выяснено, что уроки физической культуры могут компенсировать лишь 15–20% необходимого суточного объема движений школьников, в связи с этим актуальной является проблема формирования приоритета здоровья, которая должна занимать одно из ведущих мест в системе их высших ценностей. Проанализировано, что одной из причин возникновения проблемы снижения уровня здоровья населения Украины является ограниченная двигательная активность.

Определено, что успешное решение данной общенациональной проблемы возможно при условии качественной гуманитарной и профессионально ориентированной подготовки учителей физической культуры.

***Ключевые слова**: личность, внеклассная работа, профессиональная подготовка, готовность, учитель, физическая культура, здоровье, общеобразовательная школа.*

SUMMARY

A. Turchak, A. Shevchenko. Training of the future teachers of physical culture to extracurricular activities at school.

It was found that the lessons of physical training can compensate for only 15–20% of the required daily volume movements of students in this regard is the actual problem of the priority of care, which should occupy a leading position in the system of their highest values. Analyzed that one of the causes of the problem of reducing the level of health of the population of Ukraine is limited physical activity. Determined that the successful solution of the designated nationwide problem can be provided humanitarian quality and professionally oriented training teachers of physical culture.

Key words: personality, class work, training, readiness, teacher, physical education, health, school.

УДК 378.147

Т. В. Яковенко
Українська інженерно-педагогічна академія

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті у світлі компетентнісного підходу подано структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Структура креативної компетентності представлена у вигляді мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів, які становлять сукупність педагогічно значущих особистісних якостей інженера-педагога професійного навчання.

***Ключові слова**: професійна компетентність, компетенція, креативність, креативна компетентність, майбутній інженер-педагог.*

Постановка проблеми. Традиційно цілі освіти визначалися набором знань, умінь, навичок, якими повинен володіти випускник. Сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Соціуму (професійним навчальним закладам, виробництву, сім'ї) потрібні не всезнайки і базіки, а випускники, які готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично розв'язувати життєві і професійні проблеми, що постають перед ними. А це багато у чому залежить не тільки від отриманих знань, умінь і навичок, але й від певних додаткових якостей, для позначення яких і вживається поняття «компетенції» і «компетентності», що більше відповідають розумінню сучасних цілей освіти. Уведення цих понять у педагогічну практику потребує зміни змісту і методів освіти, уточнення видів діяльності, якими повинні оволодіти студенти до закінчення навчання, і під час вивчення окремих предметів. Потреби суспільства вимагають від сучасного інженера-педагога високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадянської позиції, зацікавленості педагога в розвитку творчого

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

потенціалу своїх учнів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності та ін. У зв'язку з цим одним із найголовніших завдань поряд з формуванням гармонійно розвиненої особистості є завдання формування професійно компетентного фахівця.

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього інженера-педагога, здатного вільно й активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї, технології навчання і виховання, є актуальною за сучасних соціально-економічних умов. По-перше, професійно компетентний викладач робить позитивний вплив на формування творчих якостей учнів у процесі навчально-виховної роботи; по-друге, зможе досягти кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що теорія компетентнісно орієнтованого підходу до навчання викладена у працях В. Байденка, В. Безпалька, Н. Бібік, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, Л. Петровської, Л. Пуховської, М. Розова, Г. Терещука, А. Хуторського та ін. Формування професійної компетентності у вищих навчальних закладах розкрито у працях Н. Брюханової, О. Коваленко, Л. Тархан, С. Федорова та ін.

Теоретичні положення про сутність і структуру креативності в контексті загальної проблеми творчості розроблено у працях багатьох учених. Філософські аспекти творчості вивчали М. Каган, І. Кант, Б. Кедров, К.-Ґ. Юнґ, В. Соловйов, М. Хайдеґґер, В. Шинкарук, А. Шумилін.

Проблему розвитку креативності особистості розглядали як українські вчені (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, В. Роменець, Л. Шелестова), так і російські (Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Лук, С. Максимова, О. Матюшкін, О. Мороз, Є. Ніколаєва, Я. Пономарьов) та зарубіжні (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Поппер, К. Роджерс, П. Торренс) педагоги та психологи.

Суть педагогічної творчості досліджували В. Андреєв, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, М. Никандров, І. Раченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін. Процес формування готовності студентів до педагогічної творчості за різноманітних видів професійної підготовки відображений у працях Л. Ведерникової, М. Віленського, О. Голубкової, Г. Горелової, С. Гуревича.

В останні десятиліття з'явилася низка дисертацій з проблем розвитку педагогічної креативності викладачів різних фахів – початкового навчання, математики, рідної мови та літератури, іноземних мов, музики,

фізкультури тощо (Н. Бружукова, А. Буреніна, З. Гуцало, С. Зайцева, Л. Князева, Т. Короткова, О. Куцевол, З. Левчук, З. Тимофєєва, В. Фрицюк, Г. Шевченко, Л. Шеховцова та ін.).

Разом з тим у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено структуру креативної компетентності викладачів технічних дисциплін.

Мета статті – визначити структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній літературі часто використовуються і вже устоялися терміни «компетенція», «компетентність». Їх широке застосування цілком виправдано, особливо у зв'язку з необхідністю модернізації змісту освіти. Проте і до сьогодні у європейському освітньому співтоваристві немає єдиного чіткого й однозначно витлумаченого визначення поняття «компетентність» щодо його використання для опису бажаного образу (професійно-кваліфікованої моделі) випускника певного рівня освіти.

Експерти країн Європейського Союзу (J. Specters, M. Teja) поняття «компетентність» розглядають як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках [5, 15].

З позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань, зосереджується увага на здатності використовувати отримані знання.

Компетентність – це те, чого досяг конкретний фахівець, вона характеризує міру освоєння компетенції і визначається здатністю вирішувати запропоновані «місцем» завдання. Таким чином, професійна компетентність інженера-педагога – це система знань, умінь і здібностей, що становлять основу його професійної діяльності.

У перекладі з латинської competentia означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням і досвідом, отже, компетентна у певній галузі, людина володіє відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно діяти в ній. Водночас професійною компетентністю називають індивідуально-психологічне утворення, що включає досвід, знання, психологічну готовність.

Відрізняють синонімічно використовувані поняття «компетенція» і «компетентність». У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» пов'язане з певним видом діяльності й відповідно до словника С. Ожегова означає «обізнаність, авторитетність у галузі», а «компетенція» має таке значення: «коло повноважень, прав особи, органу, коло питань, справ, що знаходяться в чиєму-небудь віданні» [4, 234].

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

Поняття «компетенція» частіше застосовується для позначення:

- освітнього результату, вираженого в підготовленості випускника, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості упоратися з поставленими завданнями;
- такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати цілі з перетворення навколишнього середовища.

Суфікс «-ність» в українській мові означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін «компетентність» найчастіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння ними.

Під компетентністю частіше розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, які набуті у процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності.

Таким чином, поняття компетенцій і компетентностей значно ширше понять знання, уміння і навички, бо включає спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатності долати стереотипи, відчувати проблеми, що виявляє проникливість, гнучкість мислення, характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Розглядаючи зазначену проблему, необхідно насамперед визначити, що таке професійна компетентність, виявити її структуру та умови її формування. Е. Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [1].

Професійна компетентність педагога – це сформованість у його праці різних сторін педагогічної діяльності та педагогічного спілкування, у яких самореалізована особистість педагога на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні і розвитку учнів та студентів.

У межах компетентнісного підходу до освітнього процесу, крім професійної компетентності, прийнято виділяти ключові (базові) компетентності та особистісні якості фахівця. Термін «ключова компетентність» указує на те, що вона є «ключем», підставою для інших, більш конкретних предметно орієнтованих (професійних) компетентностей. Передбачається, що ключові компетентності мають надпрофесійний характер і необхідні в будь-якій сфері діяльності. На нашу думку, в основу класифікації ключових компетентностей можна покласти інваріантні види діяльності сучасного фахівця. Незалежно від професії, він повинен бути готовий до виконання таких видів діяльності: пізнавальної, комунікативної, управлінської, ціннісно-смислової, цивільно-громадської, інформаційної, науково-дослідної, здоров'язберігаючої та культурно-дозвіллєвої.

Отже, до переліку ключових (базових) компетентностей будь-якого фахівця доцільно включити такі: когнітивну або пізнавальну, комунікативну, управлінську або соціально-організаційну, компетентність у ціннісно-смисловий орієнтації, компетентність у сфері цивільно-громадської діяльності, інформаційно-комп'ютерну, креативну, компетентність здоров'язберігаючу, компетентність у сфері культурно-дозвіллєвої діяльності.

Проте компетентність інженера-педагога повинна розглядатися значно ширше, ніж компетентність будь-якого іншого професіонала.

Н. Кузьміна [2] під професійно-педагогічною компетентністю розуміє сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою як найкращого вирішення педагогічних завдань. Виходячи з вищенаведеного, можна виділити такі елементи педагогічної компетентності:

- спеціальна і професійна компетентність у сфері предмета, що викладається;
- методична компетентність у сфері способів формування знань і вмінь учнів;
- соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування;
- диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- аутопсихологічна компетентність щодо переваг і недоліків власної діяльності та особистості.

Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності інженера-педагога, в якій здійснюється навчальне співробітництво, спілкування та інші форми взаємодії зі студентами, а також поєднання педагогічної діяльності з науково-дослідною роботою, у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача технічних дисциплін слід виокремити:

- спеціальні знання і вміння в галузі технічних наук (дисциплін);
- психолого-педагогічну компетентність;
- комунікативну компетентність;
- соціально-організаційну (управлінську) компетентність;
- креативну компетентність.

У нашому дослідженні інтерес становить поняття «креативна компетентність викладача технічних дисциплін».

Перш ніж розкрити структуру і зміст креативної компетентності в тому значенні, яке воно буде мати в нашій роботі, розглянемо деякі з підходів до інтерпретації поняття «креативність».

Р. Сімпсон розглядає креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення. С. Тейлор [8] розглядає креативність

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

не як єдиний фактор, а як сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена різною мірою. Е. Торренс уважає, що креативність – це здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії тощо. Він запропонував модель креативності, яка включає три фактори: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність [9].

Ф. Баррон [7] розуміє під креативністю здатність вносити щось нове в досвід.

Д. Чернилевський та О. Морозов розглядають креативність як «здатність, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здатність до творчості» [6, 286].

Проаналізувавши сучасні концепції креативності, що зосереджують увагу на вивченні продукту творчої діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін), творчому процесі (Дж. Гілфорд, С. Мідник, В. Моляко, Я. Пономарьов, Е. Спирмен, Е. Торранс), особистості творця (Г. Батищев, Ф. Беррон, Д. Богоявленська, В. Дранков, В. Дружинін, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Тєплов та ін), доходимо висновку про те, що у філософії креативність визначається як категорія актуалізації в особистості творця, синергетичний процес, результат творення суб'єктивно й об'єктивно нового продукту. У психології більшість дослідників під креативністю розуміють певну сукупність розумових та особистісних особливостей. У професійній педагогіці та методиці креативність розглядається як здатність до творчості, прийняття і створення нового, нестандартного мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей. Креативність особистості визначає її готовність до змін, відмови від стереотипів, знаходження оригінальних рішень складних проблем у ситуації невизначеності; це внутрішній ресурс людини, який допомагає їй успішно самовизначитися в суспільстві. Креативність означає рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, відносно стійку характеристику особистості.

О. Морозов уважає, що креативність можна поділити на інтелектуальну і соціальну. Інтелектуальна креативність включає когнітивну сферу, яка, у свою чергу, складається з аналізу (абстракції) і синтезу (узагальнення). Здібності до аналізу і синтезу є складовими загального інтелекту. Соціальна креативність включає професійну креативність, одним з різновидів якої є педагогічна креативність. Педагогічна креативність складається з комунікативної і дидактичної. Комунікативна креативність спирається на діалог та імпровізацію. Дидактична креативність включає сприйнятливість до інтелектуальних цінностей, а також здатність до новаторства. Метою дидактичної креативності є поєднання сприйнятливості до інтелектуальних

цінностей зі здатністю до новаторства [3].

У сучасній психолого-педагогічній літературі немає одностайної думки щодо факторів, які впливають на рівень розвитку креативності. Причому фактори різняться не лише за кількістю, але й за ступенем значущості кожного з них. Так, учені виділяють такі фактори:

- незвичайна напруженість уваги, величезна вразливість, сприйнятливість, інтуїція, розвинена фантазія, вигадливість, здатність до передбачення, широта знання, відхилення від шаблона, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, величезна працездатність, вікові особливості, мотивація (О. Пономарьов);
- творчі здібності (розумові та пов'язані з мотивацією і темпераментом), творчий клімат (середовище), мотивація, інтуїція (О. Лук);
- пізнавальна мотивація, творчі здібності, вікові особливості, сумніви, соціокультурні особливості (О. Матюшкін);
- мотивація, досвід, час, психолого-фізіологічний стан людини, інтенсивне емоційне переживання, соціокультурні та вікові особливості, рівень інтелекту вищий за середній (Є. Ніколаєва);
- творчі здібності; уміння; мотивація; рівень інтелекту вищий за середній; підтримка захоплень батьками; стабільність інтересів; ознайомлення з іншими стереотипами поведінки, мовлення, проживання та навчання в інших країнах, оволодіння іноземними мовами у ранньому віці (П. Торренс);
- творчі здібності; творче середовище; рівень інтелекту вищий за середній; соціокультурний фактор; мотивація; інтенсивне емоційне переживання; оптимізм (Г. Алдер) та ін.

Проаналізувавши погляди провідних учених різних країн, виділили основні фактори, що впливають на розвиток креативності студентів, і систематизували їх за значущістю:

1) творчі здібності;
2) творче середовище;
3) соціокультурні особливості;
4) творча мотивація;
5) рівень інтелекту вищий за середній;
6) вікові особливості;
7) досвід;
8) час;
9) інтенсивне емоційне переживання;
10) підсвідомі процеси (інтуїція).

Успішна реалізація всіх функцій педагогічної діяльності залежить насамперед від наявності у педагога певних здібностей, тобто тих індивідуально-психологічних особливостей, які відрізняють одну людину від іншої та стосуються успішності виконання діяльності або кількох діяльностей.

Н. Кузьміна визначає педагогічні здібності як індивідуальні, стійкі властивості особистості, які складаються зі специфічної чутливості до об'єкта, процесу і результатів, що дозволяють знаходити (творити) найбільш продуктивні способи вирішення завдань у мінливих ситуаціях [2].

У структурі креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів можна виділити такі компоненти:

- *мотиваційний компонент*, що включає особистісно значущі мотиви й ціннісні установки, позитивне ставлення до формування та розвитку творчих здібностей, потреби у їх застосуванні у практичній діяльності, самовиховання, саморозвиток і стимулює активність, самостійність, творчий прояв особистості у професійній діяльності;
- *когнітивний компонент*, що охоплює систему знань методики викладання спеціальних дисциплін на основі застосування креативних технологій;
- *діяльнісний компонент*, що включає дослідницькі, організаторські, проектувальні вміння, які дозволяють реалізовувати креативні технології формування педагогічних знань і вмінь, здійснювати організацію самостійної творчої роботи, планувати навчально-творчу роботу;
- *особистісний компонент*, який становить сукупність педагогічно значущих особистісних якостей інженера-педагога професійного навчання: здатність до творчості, до вирішення проблемних завдань; винахідливість; гнучкість і критичність розуму, інтуїція, самобутність і впевненість у собі; здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання, здатність до аналізу, синтезу і комбінування, здатність до перенесення досвіду, передбачення та ін; емоційно-образні якості: одухотвореність, емоційне піднесення у творчих ситуаціях; асоціативність, уява, почуття новизни, чутливість до суперечностей, здатність до емпатії; проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому; подолання стереотипів; схильність до ризику, прагнення до свободи.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що *креативна компетентність майбутнього інженера-педагога* є інтегральною багатофакторною якістю особистості, що зумовлює на професійній основі розвиток творчих здібностей тих, кого навчають, і саморозвиток власних творчих здібностей майбутнього інженера-педагога.

Перспективи подальших наукових розвідок. Системне, цілісне уявлення про креативну компетентність майбутніх інженерів-педагогів,

виділення її сутнісних ознак та компонентів є теоретичною передумовою для подальшої розробки технології ефективного формування креативної компетентності в умовах креативного середовища інженерно-педагогічного вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Зеер Э. Ф. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.

2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.

3. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Морозов Александр Владимирович. – М., 2004. – 500 с.

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, И. Ю. Шведова. – М. : Язь, 1994.

5. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. А. Петрук. – К., 2008. – 40 с.

6. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.

7. Barron F. Creative person and creative process / F. Barron // Ibid. – 1976. – Vol. 10, № 3. – P. 165–169.

8. Taylor C. W. Creativity: Progressand potential / C. W. Taylor. – N.Y. ; San Francisco ; Toronto ; L., 1964.

9. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity / E. P. Torrance. – Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Яковенко. Структурные компоненты креативной компетентности будущих инженеров-педагогов.

В статье в свете компетентностного подхода представлены структурные компоненты креативной компетентности будущих инженеров-педагогов. Структура креативной компетентности представлена в виде мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов, которые являются совокупностью педагогически значимых личностных качеств инженера-педагога профессионального обучения.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, компетенция, креативность, креативная компетентность, будущий инженер-педагог.*

SUMMARY

T. Yakovenko. Structural components of the creative competence of future engineers-teachers.

The article in the light of the competency approach presented structural components creative future engineers-teachers. The structure of creative expertise represented in the form of components: motivational, cognitive, active and personal components, which is a set of pedagogically important personal qualities of an engineer-teacher training.

Key words: professional competence, competence, creativity, creative expertise, the future engineer-teacher.

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

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 378.4:37.03:005.95-051:338.48 (100) (560+477)

Л. С. Левченко, **М. М. Чикалова**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються зміст, форми та методи підготовки менеджерів міжнародного туризму у вищих навчальних закладах. Схарактеризовано понятійно-термінологічний апарат. Розкрито та схарактеризовано основні етапи становлення і розвитку туристської освіти. Проаналізовано основні організаційно-педагогічні умови підготовки спеціалістів для сфери туризму.

***Ключові слова**: професійна підготовка, менеджер міжнародного туризму, туристська освіта, організаційно-педагогічні умови фахової підготовки.*

Постановка проблеми. Епоха глобальних змін фактично ліквідувала кордони, а вступ України в світове співтовариство посприяв розширенню міжнародних контактів, у тому числі й завдяки туристським комунікаціям. Це, в свою чергу, стало вагомим чинником для зміни соціальних орієнтирів, стилю життя, формуючи відповідні запити до підготовки кадрів, які були б конкурентоспроможними й задовольняли сучасні потреби держави.

З кожним роком освіта та підготовка кадрів у сфері туризму набувають все більшої ваги, оскільки туризм належить до високотехнологічної та контактної сфери, яка перебуває у постійному динамічному розвитку, внаслідок чого кадри цієї сфери мають бути добре освіченими, комунікабельними, якісно професійно підготовленими, володіти навичками й технікою іншомовного спілкування, чітко уявляти собі саму природу та сутність туризму.

Аналіз наукових досліджень показує, що проблема визначення змісту професійного туристського навчання посідає провідне місце в працях зарубіжних авторів, зокрема: R. McIntosh, W. Catesby, J. Ritchie, A. Holden, Д. В. Єрмилової, В. О. Квартальнова; вітчизняних В. І. Цибуха, В. К. Федорченка, Н. А. Фоменка, Л. В. Кнодель та інших.

Мета статті – проаналізувати зміст, форми та методи підготовки менеджерів міжнародного туризму у вищій школі, основні організаційно-педагогічні умови підготовки спеціалістів для сфери туризму.

Виклад основного матеріалу. Будь-які економічні чи політичні зміни в житті країни вимагають необхідності створення нових чи регулярного оновлення існуючих освітніх програм, вмінь та навичок, необхідних у туристській діяльності.

Невпинне зростання туристських потоків потребує наявності єдиних професійних кваліфікацій туристської діяльності, а саме: ґрунтовні знання мови, культурної та історичної спадщини, маркетингу, середовища туристичного бізнесу та туристичних ринків світу, міжнародних інформаційних систем в туризмі, економічної, правової та соціальної сфери країн-партнерів тощо. Така багатостороння освіта дає змогу фахівцеві приймати не лише оперативні, а й стратегічні рішення в практичній діяльності, робить його конкурентноспроможним, краще підготовленим до умов роботи в сфері індустрії гостинності.

Специфічною рисою сучасної освітньої системи у галузі міжнародного туризму є можливість вибору типу освітнього закладу, а також змісту, форм та методів організації навчального процесу. Важлива роль у здійсненні професійної освіти належить регіональним освітнім системам.

У цій галузі саме людський фактор був, є і буде більш значущим, аніж будь-які новітні технології чи теорії в індустрії гостинності, а підготовка фахівців для сфери туризму з урахуванням потреб ринку є актуальною проблемою педагогіки.

Професійна туристська освіта порівняно недавно увійшла до проблемного поля педагогічних досліджень, проте вже на сьогоднішній день є відчутні результати:

- співпраця зацікавлених сторін у сфері педагогічної діяльності (залучення практиків сфери туристичного бізнесу до проведення практичних та лекційних занять зі студентами);

- дослідження в галузі створення соціально-педагогічної моделі підготовки фахівців для індустрії гостинності;

- розробка та впровадження різноманітних навчальних програм, методичних рекомендацій, стандартів туристської освіти тощо.

Проте, й досі існує цілий ряд протиріч та недосконалостей у системі професійної туристської освіти України. Одним із шляхів удосконалення системи підготовки фахівців для сфери індустрії гостинності є запозичення та впровадження досвіду зарубіжних навчальних закладів розвинутих країн з урахуванням територіальних та культурних особливостей нашої держави.

Освіта в туризмі традиційно базувалася на розвитку аналітичного мислення у студентів з метою розуміння концептуальних проблем.

Як навчити студентів – майбутніх фахівців сфери туризму – простим речам, таким як орієнтованість на клієнта, утримання іміджу своєї професії, стратегічне мислення, здатність самостійно приймати адекватні рішення, вміння спілкуватися не лише грамотно, а й з урахуванням культурних особливостей різних народів, розуміння того, що теорія і практика – це

різні сфери, які не можуть існувати окремо одне від одного, та багатьом іншим? Відповіді на ці та інші питання може дати лише відповідність змісту програм навчання вимогам майбутньої професійної діяльності. Специфіка якісної підготовки висококваліфікованих фахівців сфери туризму полягає в тому, що основний акцент потрібно робити на взаємопоєднанні теоретичних курсів з практичною діяльністю. Значну частину навчального часу слід присвятити тривалому стажуванню на робочих місцях, оскільки в туристській індустрії людина і людський фактор має значно більше значення, аніж сучасні мультимедійні засоби чи найновіші теорії індустрії гостинності. І, звичайно ж, у жодному випадку не можна відмовлятися від світового досвіду та стандартів провідних країн, задіяних у сфері туризму.

У процесі направлення кращих студентів вузу на стажування та виробничу практику за межі нашої держави доводиться постійно вирішувати ряд проблем з так званими «підводними каменями» саме в плані професійної підготовки, коли навіть для тих, хто швидко адаптується до нових умов, потрібен певний час, щоб їх робота стала результативною. У час мобільності та швидких змін цей період адаптації повинен бути зведений до мінімуму, а для цього й потрібно виховувати фахівців відповідно до світових вимог та стандартів туристської індустрії.

На результати педагогічного процесу впливає цілий комплекс зовнішніх та внутрішніх факторів, а саме: формування навчальних планів, забезпечення інформаційною культурою та засобами навчання, застосування сучасних методик та технологій навчання, а також суб'єктивні фактори: якісний склад педагогічних працівників та тих, хто навчається. Бажаний результат визначається нормами, освітніми стандартами відповідної спеціальності.

Професійна підготовка менеджерів міжнародного туризму, як і будь-якої іншої спеціальності, проводиться у відповідності до освітніх стандартів.

Стандарти вищої освіти є підставою, на якій базується оцінювання якості наданої вищої освіти та якості отриманої професійної підготовки, незалежно від форми власності, навчання, типу та рівня акредитації навчального закладу.

Після закінчення вищого навчального закладу та захисту випускної кваліфікаційної роботи випускник отримує кваліфікацію за певною спеціальністю та диплом відповідного зразка.

Спеціальність «Туризм» включає в себе такі спеціалізації:

- міжнародний туризм;
- внутрішній туризм;
- зелений (сільський) туризм;

- менеджмент туристичної індустрії;
- екскурсійна та музейна діяльність;
- інформаційні технології в туризмі;
- маркетинг туризму;
- спортивно-оздоровчий туризм тощо.

Необхідність проведення навчального процесу у відповідності до єдиних освітніх галузевих стандартів туристичної освіти підтримує більшість науковців та викладачів, адже стандарти потрібні для проведення сертифікації фахівців, атестації випускників вищих навчальних закладів, ліцензування та акредитації закладів освіти.

Проте, реальністю є і факт, що стандарти вищої освіти націлюють на повторення матеріалу, вивченого у середній школі, що, на нашу думку, має більше негативного, аніж позитивного, оскільки при повторенні елементарного матеріалу зменшується кількість навчальних годин, виділених на фахову підготовку студента. Ці години, до речі, немалої кількості, доцільно спрямувати на ті навчальні дисципліни, які дієво допоможуть майбутньому фахівцеві у його професійній діяльності. У зв’язку із зазначеною проблемою варто переглянути необхідність вивчення студентами певного переліку учбових дисциплін у вищих навчальних закладах й визначити ті курси, які доцільно ввести до галузевих стандартів вищої освіти з метою формування особистості й виховання фахівця сучасності.

Оскільки в Україні є регіони, в яких, за прогнозами туроператорів і фахівців туристичної індустрії, найближчим часом очікується туристичний бум, і Україна володіє значним ресурсним потенціалом та прагне долучитися до європейських стандартів освіти, доцільно шукати можливості впровадження спільних міжнародних проектів з підготовки фахівців спеціальності «туризм», що сприятиме забезпеченню потреб у спеціалістах, здатних якісно й кваліфікаційно працювати у сфері туристичної індустрії як в Україні, так і за кордоном.

Системно-функціональний аналіз дозволив виокремити змістові (удосконалення навчальних планів і програм та методики підготовки менеджерів міжнародного туризму, відповідно до потреб міжнародного ринку, інтернаціоналізація навчання, оптимальне поєднання теоретичних знань та практичних умінь і навичок, неперервна професійна освіта) та процесуальні (упровадження інноваційних технологій навчання, реалізація механізму соціального партнерства, активізація міжнародної співпраці між навчальними закладами, організація виробничої практики у закладах сфери туризму високорозвинутих країн) засади підготовки менеджерів міжнародного туризму в навчальних закладах Туреччини.

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

Випускники напряму підготовки «Туризм» можуть працювати на таких посадах згідно Державного класифікатора професій: директор оздоровчого, спортивного, туристського комплексу; керівник туристичного підприємства та готельного господарства; менеджер міжнародного туризму; гід-перекладач; завідувач бюро подорожей та екскурсій; директор (керівник) малого підприємства в галузі туризму; консультант з туризму в апараті органів державної влади; головний фахівець з туризму тощо.

Чітке визначення посад та освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця дає змогу формувати освітньо-професійні програми підготовки, перелік та зміст навчальних дисциплін.

Проте, особливістю професійної туристської освіти є те, що їй доводиться функціонувати в умовах глобалізації та стрімкого технологічного розвитку, які є причиною швидкого «старіння» отриманих знань. Саме тому вміння та навички, необхідні в туристичній діяльності, потребують постійного оновлення. Це безпосередньо стосується й удосконалення навчальних програм, планів та доповнень до них. Особлива увага при підготовці завдань на засвоєння навчального матеріалу приділяється креативності та ситуативності.

Навчальні плани та програми напрямку підготовки «Туризм» містять як загальноосвітні, загальноекономічні, так і спеціалізовані дисципліни, серед яких значну увагу спрямовано на вивчення основ гостинності, правового забезпечення туристсько-рекреаційної діяльності, психології, педагогіки тощо.

Серед позитивних можливостей використання міжнародного досвіду в контексті вітчизняної педагогічної практики в Україні на національному, регіональному та інституційному рівнях, з урахуванням регіональних культурно-історичних особливостей та потреб вітчизняного ринку праці, найбільш перспективним, на нашу думку, є:

- *на національному рівні*:

• внесення низки пропозицій щодо міжнародної освіти до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України;

• перегляд кваліфікаційних вимог до підготовки фахівців та приведення їх у відповідність до міжнародних стандартів туристичної освіти;

• заохочення розвитку партнерства українських університетів з провідними зарубіжними інституціями та центрами туристської освіти;

• розроблення нормативної бази дуальної освіти;

• підтримка співробітництва з бізнесовими структурами у сфері туризму, утворення туристичних кластерів;

- *на регіональному рівні*:

• створення регіональних програм розвитку співробітництва університетів з бізнесовими структурами, спрямованих на збереження історико-культурної спадщини регіону та підвищення конкурентоспроможності місцевих туристських послуг;

• рекламно-інформаційна підтримка регіональної туристської освіти на внутрішньому та зовнішньому ринках;

• утворення ефективних механізмів розвитку фахової підготовки та професійного розвитку менеджерів міжнародного туризму.

На жаль, підготовка фахівців для сфери туризму охоплює, в основному, організаційні питання (продаж турпродукту, трансфер, розміщення в готелі, сервіс, реклама). Комунікативним же навичкам, включаючи навички ділового спілкування, ведення переговорів, підписання договорів, PR - менеджменту тощо, приділяється недостатньо навчального часу.

Проте, не слід забувати, що світ, в якому ми живемо, не є застиглою субстанцією, він постійно розвивається, змінюється та удосконалюється. Як результат – сучасний світовий ринок праці веде постійну боротьбу за інтелектуальний ресурс, кадровий потенціал та доступ до джерел його формування. А таким джерелом були й залишаються навчальні заклади різних форм власності та різних рівнів акредитації. І саме в цьому плані виникає проблема: в Україні зв’язок між ринком освітніх послуг та ринком праці у поєднанні з їх системним моніторингом практично не відстежується.

Висновки. Отже, одним із першочергових завдань сьогодення в сфері освіти та підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців менеджменту туризму є перегляд підходів до визначення діючих освітніх стандартів та приведення обсягів, напрямів та якості даних стандартів у відповідність до потреб роботодавців. Вони мають відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молодої людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорин И. Менеджмент туризма. Туризм как вид деятельности : учебник / И. Зорин, Т. Каверина. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 288с.

2. Андрущенко В. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на поч. XXI століття : монографія / В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зазьон, А. Корецька, М. Кулшаєва, В. Лутай : Ін-т вищої освіти АПН України. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с.

3. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Галицька Майя Михайлівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 286 с.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Левченко, М. Н. Чикалова. Теоретические основы формирования профессиональной подготовки будущих менеджеров международного туризма в высшей школе.

В статье рассматриваются содержание, формы и методы подготовки менеджеров международного туризма в высших учебных заведениях. Охарактеризован понятийно-терминологический аппарат, этапы становления и развития туристского образования. Проанализированы основные организационно-педагогические условия подготовки специалистов для сферы туризма.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, менеджер международного туризма, туристское образование, организационно-педагогические условия подготовки.*

SUMMARY

L. Levchenko, M. Chikalova. Theoretical basis of future international tourism managers' training in higher educational establishments.

The article examines the content, forms and methods of International Tourism Managers' training at higher educational establishments. The authors determined the terminology as well as the stages of formation and development of tourism education.

Key words: training, manager of international tourism, tourism education, organizational and pedagogical conditions training.

УДК 37-057.875-057.212:17.022.1:316.625

О. І. Скоробагатська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему ціннісного самовизначення особистості. Проаналізовано плани буття, в яких формуються та інтеріорізуються відповідні цінності. Акт ціннісного вибору потребує від людини свободи духу, усвідомленості свого життя, особистісної зрілості. Створення особистісної системи цінностей є найважливішою умовою повноцінної життєдіяльності та продуктивної професійної діяльності майбутнього менеджера освіти.

***Ключові слова**: цінності, самовизначення, особистість, менеджер, аксіосфера, система цінностей, ієрархія цінностей.*

Постановка проблеми. Ефективне розв'язання проблеми вдосконалення системи освіти, її гуманізації залежить від професійної компетентності управлінських кадрів, а також від ціннісних пріоритетів особистості керівника. В умовах кризи суспільних цінностей людина постійно постає перед необхідністю свідомого вибору власної життєвої позиції, орієнтації у просторі економічного, суспільного і власного життя. У контексті професійної підготовки майбутніх керівників особливої актуальності набуває вивчення проблеми ціннісного самовизначення особистості та пошук нових методів формування аксіосфери і свідомого ціннісного самовизначення майбутніх менеджерів освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність аксіологічного підходу до проблеми самовизначення, формування ціннісних орієнтацій у професійному

та особистісному самовизначенні подано у працях вітчизняних психологів (В. Г. Асєєв, Л. И. Божович, В. Брожік, Ф. Е. Василюк, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, Е. І. Головаха, Р. М. Грановська, И. С. Кон, В. В. Крижко, А. А. Кронік, О. М. Леонтьєв, Н. А. Логінова, І. О. Мамаєва, Г. М. Мкртчян, Р. С. Немов, А. К. Осницький, А. Печчеї, С. Л. Рубінштейн, С. Б. Тайсаева).

Проблему професійного самовизначення відображено у працях А. В. Афанасьєвої, А. Я. Журкін, С. В. Сальцевой, С. Н. Чистякової, В. А. Ядова. Питання соціального самовизначення розглянуто у працях С. Г. Вершловського, М. Є. Дуранова, В. І. Жорна, С. Є. Матушкіна. Проблему аксіологічного самовизначення особистості, вибору, мотивації, життєвих перспектив людини розглянуто у працях зарубіжних учених, а саме: М. Вебера, А. Маслоу, Х. А. Мюррея, І. Р. Ньюттена, Л. Пулкеннена, Х. Ремшмідт, К. Роджерса, М. Рокича, Н. Смелзер, В. Франкла, Х. Хекхаузена, Р. Штайнера.

Мета статті – проаналізувати актуальні підходи до ціннісного самовизначення особистості.

Виклад основного матеріалу. Ціннісне самовизначення особистості в межах культури становить діалектичну єдність загального, особливого й одиничного, де загальне – це загальнолюдські цінності, орієнтація на які є умовою гармонії суспільства й особистості, особливе – національна культура, одиничне – особистісний комплекс ціннісних пріоритетів (інтереси, потреби, мотиваційна сфера, а також діяльна активність).

Дослідники Б. М. Бім-Бад, Б. П. Бітінас, П. С. Гуревич, М. С. Каган, А. А. Кавалеров, В. О. Сластьонін та ін. зауважують, що феномен відкриття особистістю цінностей, їх інтеріоризації та ієрархізації докорінно відрізняється від соціальної програми формування заданого спектра ціннісних орієнтацій громадян з метою максимально ефективного керування поведінкою особистості. Учені обґрунтовують принципову відмінність ціннісних меж соціалізації від масштабу культурації. Головною метою першої є перетворення індивіда в носія суспільних відносин і його залучення до культури, головним завданням другої є засвоєння особистістю всієї культури, інтеріоризація накопичених в історії культури знань, цінностей та ідеалів.

У дослідженні М. С. Кагана ціннісні відносини розглядаються як єдність внутрішнього і зовнішнього аспектів. Внутрішній аспект ціннісних відносин є взаємозв'язком двох контрагентів – об'єкта-носія цінності та людини, що встановлює його цінність і надає йому певного змісту. З погляду внутрішньої природи М. С. Каган розглядає ціннісне ставлення особистості як певну системну цілісність, що має свій *світоглядно-смисловий зміст*, детермінований загальним соціокультурним

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

контекстом, і свою форму – *психологічний процес*, у якому цінність засвоюється свідомістю. У зовнішньому аспекті науковець розглядає ціннісне ставлення з двох позицій: 1) як виявлення закономірностей детермінації змісту ціннісного ставлення в різних соціокультурних контекстах; 2) як зворотний вплив на функціонування і розвиток суспільства і культури. Таким чином, зміст цінностей у соціокультурному просторі зумовлюється контекстом культури, психологією особистої та взаємним впливом зовнішнього і внутрішнього аспектів ціннісного ставлення [6].

Суб'єктом ціннісних відносин можуть бути: 1) конкретна особистість, що є унікальною, самостійною сутністю, представником певної соціальної групи і трансцендентальним суб'єктом людського роду; 2) невелика контактна група людей, об'єднана загальною діяльністю, інтересами, прагненнями і світоглядом (родина, авторський колектив учених, виробнича бригада); 3) велика неконтактна соціальна група, що володіє спільними рисами психології, ідеологічними установками та єдністю практичної діяльності (плем'я, нація, стан, клас, покоління, політична партія та ін.); 4) людство у цілому як «сукупний суб'єкт» граничного за широтою масштабу; 5) «частковий суб'єкт», внутрішнє «Я» людини, що забезпечує здатність до рефлексії, самоврядування та самопізнання духовно розвиненої особистості [6].

Кристалізація системи цінностей особистості з її специфічним змістом та ієрархічною структурою здійснюється за допомогою усвідомлюваного або неусвідомлюваного залучення до головних цінностей культури та суспільства. М. С. Каган виділяє три форми спілкування, в яких формуються та прищеплюються відповідні цінності:

1) спілкування зі «значущими іншими» – батьками, учителями, братами і сестрами, друзями; 2) спілкування зі своїм «іншим Я», що реалізується у внутрішньому діалозі (самоспілкування); 3) спілкування з уявлюваними партнерами – художниками і створеними ними образами (художнє квазіспілкування).

Залучення до цінностей у соціокультурному вимірі може бути прямим, контактним, дистантним та опосередкованим артефактами (творами культури, в яких упредметнено цінності конкретної культури як форми інобуття самої людини, що заміняють її в інформаційних контактах з іншими людьми).

З метою дослідження внутрішньої природи ціннісного самовизначення розглянемо проблему функціонування цінностей на індивідуальному рівні. Духовний і психологічний феномен цінностей полягає в тому, що, перш ніж вони ввійдуть до особистісної структури людини, вона повинна «пропустити»

їх через духовно-чуттєву сферу й усвідомити у контексті власної «Я-концепції». Саме так цінності із загальних аксіологічних орієнтирів транспонуються у власну особистісну орієнтацію поведінки, стають внутрішнім регулятором життєдіяльності особистості. За М. С. Каганом утвердження ціннісної ієрархії особистості відбувається у процесі співвідношення надособистісних та особистісних сил [2; 6].

Російський психолог Д. О. Леонтьєв відзначає, що створення особистісної системи цінностей є найважливішою потребою людини як основи її продуктивної і повноцінної життєдіяльності. Учений виділив такі форми існування цінностей, як: 1) суспільні ідеали, вироблені суспільною свідомістю, і присутні в ній узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах громадського життя; 2) предметне втілення цих ідеалів у діях або творах конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості («моделі належного»), що спонукують її до предметного втілення суспільних ціннісних ідеалів у своїй поведінці і діяльності [7].

Вітчизняний учений О. Вишневський виокремив три аспекти усвідомлення людиною морально-етичних цінностей: 1) в ідеальному вираженні як система абсолютних, чистих, безкомпромісних ідеалів, що за своєю природою мають божественну суть і життєву доцільність; 2) у конкретному вербальному формулюванні у вигляді певних правил і формул, тобто кодексу цінностей; 3) у вигляді відповідних якостей людської душі у стані їх практичного здійснення і реалізації в поведінці людини [3].

Одним із найважливіших аспектів ціннісного самовизначення є акт ціннісного вибору, який передбачає велику внутрішню свободу людини, оскільки їй дано осягати й інтерналізувати набагато ширший аксіологічний спектр, ніж тільки запропоновані конкретним суспільством цінності. Дослідники М. С. Каган, А. А. Кавалеров, В. О. Сластьонін, М. Шелер зауважують, що здатність до вільного, відчутого й усвідомленого вибору індивідом цінностей є специфічно людською якістю, яка не транслюється генетично, а формується, виховується в кожному поколінні людей, у кожного індивіда окремо. Отже, розвиток здатності сприймати, інтеріоризувати та осягати виховні цінності є одним із найважливіших аксіологічних завдань освіти та виховання.

В. О. Сластьонін уважає, що інтеріоризація цінностей особистістю вимагає діалектичної єдності таких аспектів, як когнітивний та емоційний, раціональний та практичний (готовність до діяльності), соціальний та індивідуальний. Гармонійне поєднання цих факторів характеризує рівень розвитку ціннісних орієнтацій особистості як досить високий, що дозволяє

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

особистості адекватно орієнтуватися у світі матеріальної і духовної культури [8].

М. Шелер обґрунтував ієрархію цінностей у порядку їх зростання стосовно Абсолютної цінності – Бога, де більш високі цінності є позачасовими і неутилітарними, а нижчі – минущими і мінливими: цінності приємного і неприємного (або гедоністичні цінності корисного); вітальні цінності (душевні); духовні цінності (етичні, естетичні) і цінності чистого пізнання; вищі цінності – цінності святині [9].

Відповідно до антропологічної концепції С. І. Гессена, формування людини здійснюється відразу в кількох планах буття, де «вища площина нашаровується над нижчою, оформляючи її і не порушуючи при цьому її внутрішньої законовідповідності». Учений визначає ці «плани» як «План біологічного буття» (виховання як біологічний процес), «План суспільного буття» (виховання як соціальний процес), «План духовної культури» (виховання як духовний процес), «План благодатного буття» (виховання як спасіння). Зазначену структуру вчений подав у двох різних значеннях, а саме: як ієрархію буттєвого існування людини всередині конкретної культури, відповідно до чого кожна людина одночасно проходить усі ці плани, і як схему історичного розвитку виховного процесу, відповідно до чого кожна історична епоха перебуває в межах певного плану буття [9].

Кожен «план буття» має свої конкретні завдання і певні цінності. Відповідно до концепції С. І. Гессена, у межах біологічного плану реалізується натуралістичний педагогічний напрям, головними завданнями якого є опіка і дресирування, а основною цінністю – збереження життя. Плану суспільного буття відповідає соціологічний напрям виховання, головними завданнями якого є формування члена соціальної групи, а головною цінністю – соціальна група та її інтереси. План духовної культури проявляється в гуманістичному напрямі, де основне завдання виховання – освіта, а головна цінність – саморозвиток особистості, що осягає культурні цінності. План благодатного буття, основними цінностями якого є любов до ближнього і любов до Бога, здійснюється як духовний шлях до спасіння, як процес становлення духу, вільного від гріха. Як бачимо, самовизначення особистості потребує визначення пріоритету певного плану буття, в якому відбувається безпосередній ціннісно-формуючий процес [9].

О. Вишневський у «Кодексі цінностей» виокремив цінності за критерієм морально-етичної самореалізації людини: 1) абсолютні вічні цінності, що мають універсальне значення, загальнолюдський характер і необмежену сферу застосування: доброта, чесність, любов, справедливість, гідність, мудрість, воля, правда; 2) національні цінності, що є значущими для певного

народу: патріотизм, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до національної єдності; 3) громадянські цінності, що базуються на визнанні рівності всіх людей і декларуються демократичним суспільством: права і свободи людини, обов'язок перед іншими людьми, ідея соціальної гармонії, повага до законів; 4) сімейні цінності, що є моральними основами існування родини, – взаємин поколінь, подружньої вірності, турботи про дітей та інших членів родини, збереження пам'яті про предків; 5) цінності особистого життя, що мають базове значення для життя самої особистості, визначають її характер, поведінку, стиль приватного життя.

Менеджер освіти є носієм та провідником цінностей в освітньо-виховний простір. Його індивідуальні ціннісні орієнтації відображають ступінь особистісної соціалізації та культурації, вони також є механізмом сприйняття власного внутрішнього світу та особистості інших людей. Від ціннісного самовизначення майбутнього менеджера освіти залежить не тільки його індивідуальний сенс життя, а й цінності його професійної самореалізації.

Висновки. Менеджер освіти повинен відповідати сучасним психологічним та етичним умовам щодо керівництва навчальним закладом. Тому актуалізація гуманістичних цінностей суспільного буття, цінностей духовного та благодатного буття у професійній підготовці менеджерів освіти, на нашу думку, заслуговує на особливу увагу. Але ж саме ці сфери є специфічним смисловим простором для становлення Людини. Управлінець освіти, який володіє розгорнутою аксіосферою, має здатність створити умови для реалізації такої аксіосфери в освітньо-виховному просторі. Отже, професійна підготовка менеджерів освіти повинна включати: по-перше, певний світоглядно-смисловий зміст щодо аксіологічної проблематики, що дозволить забезпечити більш ефективну інтеріоризацію цінностей та аксіологічне самовизначення; по-друге, максимально використовувати можливості соціально-психологічного тренінгу для забезпечення усвідомленого вибору цінностей життя та професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. – М., 1998. – 576 с.
2. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : Фонд духов. и нравств/ образования, 1996. – 141 с.
3. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Льв. обл. наук.-метод. ін-т освіти ; Льв. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації : [монографія] / А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 224 с.

6. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

7. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.

8. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие [для студ. пед. вузов] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

9. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

РЕЗЮМЕ

О. И. Скоробагатская. Проблема ценностного самоопределения личности будущего менеджера образования.

В статье рассмотрена проблема ценностного самоопределения личности. Проанализированы планы бытия, в которых формируются и интериоризируются соответственные ценности. Акт ценностного выбора требует от человека свободы духа, осознания своей жизни, личной зрелости. Создание личностной системы ценностей является самым важным условием полноценной жизнедеятельности и продуктивной профессиональной деятельности будущего менеджера образования.

***Ключевые слова**: ценности, самоопределение, личность, менеджер, аксиосфера, система ценностей, иерархия ценностей.*

SUMMARY

O. Scorobagatska. The problem of the person's self-identity value of a future manager of education.

The article deals with the problem of the person's self-identity value. The plans of existence in which the appropriate values are formed and interiorized are analysed. The act of choice values demands human freedom of spirit, awareness of his life, personal maturity. The most important condition of life activity and productive professional work of a future manager of education is creating personal value system.

Key words: values, self-identity, person, manager, axiosphere, system of values, hierarchy of values.

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК 373.211

О. І. Гаврило
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ДНЗ У ВИХОВАННІ ЗДОРОВОЇ ДИТИНИ

У статті розглядається важливість творчого ставлення вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання у дітей прагнення до здорового способу життя та формування їхнього здоров'я. Оскільки поняття здоров'я включає не тільки фізичний, але й психічний, духовний та соціальний аспекти, то досягнення цієї мети вимагає застосування всього різноманіття методів і засобів фізкультурно-оздоровчої роботи, навчання та виховання, враховуючи особливості дошкільного віку.

***Ключові слова**: валеологічна освіта, фізкультурно-оздоровча робота, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми. Після прийняття Базового компонента дошкільної освіти у 1998 р. почали точитися суперечки стосовно доцільності вимог, наведених у ньому. Найбільші труднощі полягають у відсутності методичного забезпечення програми «Я у світі», побудованій на основі Базового компонента, та непідготовленості педагогічного колективу до роботи за цією програмою. І дійсно, вихователі та адміністрація дитячих навчальних закладів були поставлені перед необхідністю самостійно обирати методи, засоби і форми організації виховно-навчального процесу. Особливістю Базового компонента власне і є особистісно орієнтований підхід, який можливий тільки за відсутності жорсткої регламентації видів діяльності дошкільників та методів роботи вихователя. У зв'язку з цим довгий час лунали незадоволені відгуки вихователів і батьків, які не зрозуміли концепції даної програми. Дійсно, працювати за жорстким розкладом набагато легше для педагогів, але це не дає можливості розвиватися дитині відповідно до її індивідуальних особливостей. Застосування у виховному процесі принципів природовідповідності, гуманізації, демократизації та активності особистості дозволяє виховати маленьку людину самостійною, відповідальною і свідомою, але саме це і вимагає від вихователя щоденної методичної роботи, оскільки йому необхідно орієнтуватися в усьому багатстві методів і засобів виховання та навчання, добре знати особистісні характеристики своїх вихованців і вміти швидко переключатися з одних завдань на інші, в залежності від ситуації в дитячому колективі. Як показав досвід роботи дитячих закладів, що працюють за програмою «Я у світі», лише творчий підхід

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

дозволяє успішно виконувати завдання, поставлені Базовим компонентом дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. На даний час педагогами та вченими розроблено велику кількість методичних матеріалів, порад і наочних засобів з означеної проблеми.

Над теоретичними питаннями виховання здорової особистості працюють такі педагоги і дослідники, як Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богинич, Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, Л. В. Калуська, С. В. Кузьміна, Н. В. Левінець, М. А. Машовець, С. А. Петренко. Більшість вчених, що розглядають дану тематику, стверджують необхідність використання оздоровчих технологій в щоденній практиці дитячих закладів [2, 7]. Аналізуючи роботу педагогічного колективу в цьому напрямку, можна помітити деякі труднощі, пов'язані з недостатньою адаптованістю таких технологій для ДНЗ. Також ще далеко не всі тести контролю фізичного стану дітей розроблені для раннього, молодшого і середнього дошкільного віку. Дуже часто для цього використовуються нормативи для школярів, що, звичайно, неприпустимо через значні відмінності в розвитку і фізіологічні зміни, які відбуваються в організмі дошкільників на кожному віковому етапі.

Великий внесок у практичне втілення ідей валеологічного виховання дошкільників зробили вихователі та методисти дитячих садків. Їх творчий підхід до проблеми дозволив розробити різні форми роботи з оздоровлення та виховання у дітей позитивного ставлення до здорового способу життя.

Мета статті полягає у розкритті можливостей вихователів ДНЗ у вихованні потягу до здорового способу життя та формування здоров'я у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Достатньо великий вибір форм організації виховання дошкільників, передбачений Базовим компонентом, дозволяє включити заходи з формування навичок здорового способу життя та безпосереднього оздоровлення в усі види діяльності вихованців дитячих садків. Оскільки курс «Валеологія» в дошкільній освіті є інтегративним, це означає, що валеологічне виховання відбувається у повсякденному житті дітей, а також представлене численними святами, розвагами, співпрацею з батьками і багатьма іншими формами роботи.

Плануючи роботу з формування здорового способу життя у дошкільників, педагогічний колектив ДНЗ передбачає в першу чергу заняття з фізичної культури та фізкультурно-оздоровчі заходи, але велика увага приділяється і організації рухової активності під час різних видів діяльності дітей.

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

Формою організованої діяльності з фізичної культури в дитячих садках є заняття, покликані саме формувати рухові вміння і навички та розвивати рухові якості, але вони мають, крім того, викликати у дошкільників бажання рухатися. Їх правильною організацією, розробленням вправ та ігор наразі займається немало педагогів [3–5, 7, 9]. У сумському ДНЗ № 21 «Волошка» на заняттях з фізичної культури, крім вправ, використовують близько 45 різних спортивних ігор, які мають свої варіації в залежності від віку дітей та мети заняття. Допомагають в цьому різні засоби – спортивні знаряддя та іграшки, які підвищують навантаження під час виконання кожної вправи, розвивають координацію рухів, а також своєю яскравістю приваблюють дітей і викликають бажання виконувати вправи з ними. Найчастіше на заняттях застосовуються м'ячі, скакалки, обручі, гімнастичні палиці, прапорці та стрічки.

Важливим елементом валеологічної культури є ранкова гімнастика. Дитячий садок має великі можливості у виробленні звички у вихованців робити зарядку. В теплу пору ранкова гімнастика проводиться на подвір'ї, отже, оздоровчий вплив вправ поєднується із загартувальними властивостями свіжого повітря. Треба зазначити, що комплекс вправ змінюється кожні два тижні. З одного боку, необхідно, щоб вихованці засвоїли вправи і могли виконувати їх правильно, досягаючи потрібного результату. З іншого боку, поступово дошкільникам набридає одноманітність, яка може знизити зацікавленість і завадити позитивній мотивації у формуванні такої корисної звички, як ранкова зарядка. До того ж, на звичні рухи людський організм тратить мінімум енергії, а тому ефективність фізичних вправ стає невисокою. Для того, щоб викликати зацікавленість у дітей, достатньо запропонувати їм певну тематику ранкової гімнастики, і кожну вправу присвячувати цій темі. Наприклад, вихованці уявляють себе на прогулянці у лісі, зображують пташок, домашніх або диких тварин, взимку імітують снігові розваги. Для проведення комплексів вправ використовують кубики, м'ячі, скакалки, обручі, гімнастичні палиці, навіть хустинки (в молодшій групі).

Протягом всього року діти обов'язково гуляють на майданчиках. Отримати оздоровчий ефект від прогулянок допомагає організація рухливих ігор. Як на вулиці, так і в групових кімнатах у «Волошці» з дошкільниками різних вікових груп проводять близько 70 ігор, які викликають зацікавленість і захоплення вихованців. Рухливі ігри виконують багато функцій як виховний і здоров'яформуючий засіб. По-перше, вони несуть фізичне навантаження та розвивають фізичні якості, як і вправи, але при цьому діти зайняті провідною діяльністю свого віку – грою.

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

До фізкультурно-оздоровчої роботи також відносять гімнастику після денного сну, фізкультурні хвилинки, динамічні паузи і загартувальні процедури. Серед інновацій, які стали широко застосовуватися у сучасних дитячих садках – пальчикова, дихальна, психо- та офтальмогімнастика. Особливість цих методів полягає у тому, що їх виконання займає всього кілька хвилин, але при регулярному використанні помітна їх ефективність, у тому числі у сфері психічного й духовного здоров'я. Пальчикова гімнастика є важливим елементом розвитку дрібної моторики рук, що не тільки необхідна для навчання письму, але й безпосередньо впливає на мовленнєвий розвиток. Ще наші предки відмітили це, адже недаремно в народній скарбниці так багато забавлянок-віршиків, що поєднуються з рухами пальчиків. Ряд досліджень підтвердили паралельність розвитку дрібної моторики рук і мовлення, та й взагалі усієї центральної нервової системи [6]. Відповідно, сукупність рухів пальців спостерігається у дітей з порушеннями мовлення, і саме пальчикова гімнастика є дієвим корекційним засобом.

Дихальна гімнастика також приносить результати у різних сферах здоров'я. Цікаві вправи, в яких проявляється дитяча фантазія (вихованці зображують птахів, комах, поїзд тощо), збільшують життєву ємність легень, активізують газообмін, вчать правильно розподіляти потік повітря під час вдиху та видиху. Враховуючи, що у сучасних містах найбільша частота захворювань дітей дошкільного віку (через значне забруднення атмосфери промисловими та автомобільними викидами, сухість повітря в приміщеннях під час опалювального сезону, скупченість людей, та багато інших факторів) припадає саме на дихальну систему [10], ця гімнастика повинна стати частиною профілактичних заходів у дитячих закладах. Вибір вправ досить широкий, тому можливостей зацікавити ними дітей багато.

Гімнастика для органів зору покликана укріплювати й розвивати очні м'язи. На жаль, все більше дітей приходять до школи з ослабленим зором. Сучасна культура нерозривно пов'язана із телебаченням та комп'ютерами, і небагато батьків можуть відмовитися від спокуси зайняти дитину переглядом мультфільмів або комп'ютерними іграми. Звичайно, це створює навантаження на нерозвинені м'язи очей. Крім того, деякі заняття в дитячому садочку викликають напруження зору і зняття втоми просто необхідне. Зараз також розроблена велика кількість цікавих і корисних вправ для очей.

Психогімнастика формує позитивне ставлення до навколишнього світу, людей, зокрема однолітків дитини, і до неї самої. Вихователі «Волошки» навчають дошкільників вітатися одне з одним, сонечком, землею та іншими елементами природи і бути вдячними за все. Вправи, які використовуються з цією метою, називаються «Етюдами душі». Доброзичливе ставлення до

всього світу створює радісний настрій, зрощує впевненість у собі, вміння спілкуватися з людьми – і старшими, і ровесниками, тобто формується здоров'я психічне, духовне, соціальне, а від них – і фізичне.

Валеологічна освіта дошкільників не обмежується руховим режимом, діти повинні отримати знання про чинники усіх складових частин здоров'я. Оскільки Базова програма дошкільної освіти «Я у світі» вимагає формувати у вихованців компетентність у сферах фізичного, психічного і соціального здоров'я, то така робота охоплює практично усі напрямки життєдіяльності дитячого закладу, сім'ї та самої дитини. В першу чергу, у дитячому садку діти отримують знання. Для розуміння себе і свого стану дитині необхідно ознайомитися з власним тілом та процесами, які в ньому відбуваються, тому елементарні відомості з анатомії та гігієни даються вже з молодшої групи. Починається таке навчання з розгляду зовнішньої будови тіла (голови, рук, ніг, тулубу), потім увага зосереджується на частинах обличчя (ротик, носик, очі, зубки, вушка). Ці знання підкріплюються формуванням навичок по догляду за тілом, як у повсякденному житті, так і у спеціально організованих іграх. Звичайно, головна роль тут відводиться режимним моментам, які, тим не менше, можуть бути подані як розваги та ігри, тобто набувають привабливої для дітей форми. Найчастіше з цією метою використовуються ляльки, яких діти навчають правильно доглядати за собою. Адже, щоб навчити когось, треба самому добре вміти це робити.

Валеологічна освіта в рамках виховно-освітнього процесу ДНЗ тісно пов'язана із екологічним вихованням та ознайомленням дітей з природою рідного краю і працею дорослих на землі. До комплексу заходів з виховання здорового способу життя у дітей включають заняття по ознайомленню із лікарськими, кімнатними рослинами та овочевими культурами. Рекомендуєься для вивчення добирати ті, які діти можуть побачити на території садочка або у дворі. Методист ДНЗ № 21 Н.В. Кордюк для молодшої групи рекомендує розглядати, наприклад, подорожник, кропиву, нагідки, сосну, березу, із кімнатних рослин – фікус та алое. Також молодші дошкільники отримують перші знання про користь овочів і фруктів, особливо наголошується на значенні часнику й цибулі. У середній та старшій групах до переліку додаються ромашка лікарська, калина, хлорофітум, інші рослини, які вирощуються на ділянці ДНЗ та в групових кімнатах; закріплюються знання про овочі і фрукти та формується розуміння важливості їх для організму людини. На таких заняттях діти не тільки вчаться використовувати лікувальні ресурси рослин, але й розуміти, що вони мають значення для життя на нашій планеті, кожна конкретна рослина дає нам можливість дихати, очищує повітря й постачає харчування

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

для людей та тварин. Особливість такого підходу – у перетворенні споживацького ставлення до елементів природного довкілля на розуміння зв'язків між усіма живими організмами, і місця людини в цій системі як її складової частини, яка залежна від багатьох факторів.

Серед проблем, які значно ускладнюють роботу з формування ціннісного ставлення до свого здоров'я у дітей, О. В. Павлушкіна називає валеологічну безграмотність їх батьків. Отже, займаючись вихованням дошкільників, паралельно необхідно проводити роботу з батьками по наданню їм знань про здоровий спосіб життя та довести необхідність його дотримання усіма членами родини для того, щоб дитина мала чіткий орієнтир у світі корисних та шкідливих звичок [9]. Тому не тільки вихователі, але й усі працівники дитячого закладу беруть участь у цій справі. Найчастіше використовуються такі форми роботи, як бесіди, індивідуальні та групові консультації, лекції і стенди з практичними порадами. Серед найбільш поширених тем – загартування, режим дня та профілактика інфекційних захворювань. Вихователі також намагаються заохотити батьків та інших членів родини до участі у спільних заходах. Наприклад, проводяться спортивні свята, розваги, в яких старше покоління входить до команди нарівні з дітьми.

Висновки. Отже, процес виховання у дошкільників здорових і корисних звичок в умовах дитячого навчального закладу може принести помітний результат за умови ретельної роботи вихователів з добору методів і форм організації дітей, намаганні використати для досягнення цієї мети кожну хвилину спілкування з вихованцями, творчому застосуванні вже відомих методик та розробленні нових, які б відповідали можливостям і потребам даної вікової групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 5–19.

2. Бєлєнька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. – К. : СП А. М. Богданова, 2006. – 220 с.

3. Вільчковський Е. С. Заняття з фізичної культури в дитячому садку / Е. С. Вільчковський. – К., 2005.

4. Денисенко Н. Ф. Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах / Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя : ЛІПС, Лтд., 2001. – 308 с.

5. Калуська Л. В. Валеологія в дитячому садку та вдома / Л. В. Калуська. – Івано-Франківськ, 1997. – 97 с.

6. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие мозга ребёнка / М. М. Кольцова. – М., 1973.

7. Левінець Н. В. Реалізація принципу народності у фізичному вихованні дітей дошкільного віку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми вищої педагогічної освіти в світлі рішень ІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти». Ч. 3. / Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2002. – С. 10–13.

8. Павлушкіна О. В. Підвищення рівня педагогічної культури батьків щодо формування здорового способу життя дітей дошкільного віку / О. В. Павлушкіна // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5).

9. Петренко С. А. Модель підготовки майбутнього вихователя до формування основних рухових умінь та навичок у дошкільників / С. А. Петренко // Вісн. Глухівського держ. пед. ун-ту. Сер. Пед. науки / Глухівський держ. пед. ун-т. – Глухів, 2005. – Вип. 6. – С. 110–114.

10. Попов О. І. Еколого-гігієнічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку, які мешкають в умовах хімічного забруднення атмосферного повітря : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спеціальність 14.02.01 «Гігієна» / Попов Олег Іванович. – К., 2005. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

О. И. Гаврило. Творчество педагогического коллектива ДНЗ в воспитании здорового ребенка.

В статье рассматривается важность творческого отношения воспитателей дошкольных учебных заведений к воспитанию у детей стремления к здоровому образу жизни и формированию их здоровья. Так как понятие здоровья включает в себя не только физический, но и психический, духовный и социальный аспекты, достижение этой цели требует использования всего разнообразия методов и средств физкультурно-оздоровительной работы, обучения и воспитания, учитывая особенности дошкольного возраста.

***Ключевые слова**: валеологическое образование, физкультурно-оздоровительная работа, здоровый образ жизни.*

SUMMARY

O. Gavrylo. Pedagogical collective's creativity of children's learning establishments in bringing up of healthy child.

The article focuses on the importance of the tutor's creative relation to the education of children's aspiration to the healthy lifestyle and to forming of their health. As the concept of health includes not only the physical aspect, but mental, spiritual and social ones, the achievement of the purpose demands using of the variety of the methods and the tools of sports and improving work and education, considering of the age features of the preschool children.

Key words: valueologycal education, sports and improving work, healthy lifestyle.

УДК 379.835

Є. М. Гаркавин, П. Ф. Рибалко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОЗДОРОВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ПРИШКІЛЬНОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ З ДІТЬМИ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито питання та умови формування і збереження здоров'я молоді, збільшення кількості дітей, охоплених організованими формами відпочинку та оздоровлення, зокрема дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів, дітей, які постраждали внаслідок катастрофи на Чорнобильській АЕС, дітей з багатодітних та малозабезпечених сімей.

***Ключові слова**: дитина, оздоровлення, відпочинок, оздоровчий табір, рухова активність, стан здоров'я, фізичне виховання.*

Постановка проблеми. За умов реформування української держави, становлення ринкових відносин значна кількість громадян стала потребувати соціальної допомоги, створення умов для оздоровчої діяльності і рекреації.

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

Турбота про оздоровлення дітей є одним з найголовніших показників ставлення держави до проблем молодого покоління. Так, уперше у вітчизняній освіті Національна доктрина ставить проблему збереження здоров'я дітей. Разом з тим стан справ у цій сфері викликає занепокоєння [1]. Статистика доводить, що протягом останніх років у Сумській області, як і по Україні у цілому, зберігається тенденція до погіршення стану здоров'я дітей. Про це свідчить той факт, що кількість дітей, які перебувають на диспансерному обліку в лікувальних закладах, збільшилася. Збільшилась також кількість дітей, що мають захворювання опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, нервової системи, органів дихання [4]. Усе це зумовлено негативними чинниками соціально-економічного, екологічного та психологічного характеру.

Залишається високим рівень інвалідності серед дітей, що є одним із найбільш несприятливих явищ у комплексі характеристик стану здоров'я та соціального благополуччя населення.

Не вдається уникнути тенденції до зростання кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (протягом останніх 5 років щорічно кількість таких дітей зростає на 18–20%) [5].

За програмою Сумського обласного управління освіти і науки пріоритетним напрямом оздоровчої кампанії залишається насамперед оздоровлення дітей-сиріт, дітей з малозабезпечених та багатодітних сімей, інтернатів.

Дитячий оздоровчий заклад (заміський, профільний, праці та відпочинку, санаторного типу, з денним перебуванням тощо) є позашкільним оздоровчо-виховним закладом. Він створюється з метою реалізації права кожної дитини на повноцінний відпочинок та оздоровлення, зміцнення здоров'я, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб дітей шкільного віку [6].

Дитячий оздоровчий заклад може бути сезонним або цілорічної дії, розміщуватися у стаціонарних або орендованих приміщеннях (на базі пансіонатів, будинків відпочинку, санаторіїв-профілакторіїв, спортивних і туристських установ, навчальних закладів та ін.). Терміни оздоровлення й відпочинку дітей визначаються засновниками з урахуванням місцевих природно-кліматичних умов та за узгодження з відповідними органами виконавчої влади [3].

Оздоровчий період дає чудову можливість для виховання у дітей та підлітків бережного ставлення до природи, розвитку й удосконалення екологічних знань і навичок, хисту до природоохоронної роботи. Усе, що знаходиться навколо табору, може стати зоною дитячої турботи [2].

Літо дає простір для фізкультурно-спортивної, оздоровчої і туристичної роботи. Спартакіади, спортивні свята, міжтабірні змагання, походи допоможуть організаторам спортивної і туристичної роботи загартувати дітей та підлітків, виявити серед них перспективних спортсменів, зробити життя школярів більш різноманітним та динамічним [6].

Аналіз актуальних досліджень. Огляд літератури довів, що у працях багатьох авторів указуються сприятливі умови, створені в заміських піонерських, а нині літніх оздоровчих таборах, для розвитку рухових здібностей і навичок, зміцнення здоров'я, підвищення функціональних можливостей, працездатності і фізичного розвитку школярів (М. М. Мелешко, 1986; В. І. Лях, 1996). Деякі автори вивчали специфічну роль дитячого табору для раціонального фізичного виховання дітей (С. В. Алексєєв, О. І. Янушанец, 2001). Було розкрито питання щодо використання можливостей природного оточення не лише для фізичного розвитку, але й для оздоровлення молодого покоління.

Деякі автори вважають, що використання фізичних вправ, ігор, різних видів рухової активності, туризму повинно вирішувати завдання оздоровлення дитячого організму, зміцнення здоров'я, підвищення функціональних можливостей, працездатності і фізичного розвитку школярів (В. П. Байкова, Г. Н. Девицького, М. Б. Коваль, В. І. Лях, Л. О. Мазур, М. М. Мелешко).

Останнім часом істотно посилився інтерес до вивчення зазначеної проблеми у площині теоретичної підготовленості школярів у фізичному вихованні (Т. Ю. Круцевич, М. І. Лук'яненко, К. М.Огниста, Б. М. Шиян та ін.). Проте більшість фахівців убачають розв'язання проблеми формування знань учнів у вдосконаленні навчального процесу. На нашу думку, педагогічні можливості канікулярного періоду у посиленні інтересу підлітків до занять фізичними вправами вивчені недостатньо.

Об'єкт дослідження – процес фізичного виховання дітей у літньому пришкільному оздоровчому таборі.

Предмет дослідження – методика фізичного виховання дітей в умовах літнього пришкільного оздоровчого табору.

Мета статті – удосконалення системи оздоровчих занять фізичними вправами з дітьми 11–15 років в умовах літнього пришкільного оздоровчого табору.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані такі завдання:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практичній діяльності фахівців галузі фізичного виховання.

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

2. Визначити й отримати інформацію про стан навчально-виховного процесу з фізичного виховання дітей в умовах літнього оздоровчого табору.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося, на період літніх шкільних канікул створюються дитячі табори. По-перше, це заміcько-оздоровчі табори з цілодобовим перебуванням дітей у спеціально обладнаних приміщеннях, на окремій території, із забезпеченням чотириразового харчування, дотриманням загального режиму дня, організацією дозвілля, проведенням виховних заходів. По-друге, це міські табори з денним перебуванням, організовані на базі шкіл, станцій юних техніків, дитячих будинків творчості та ін., з організацією дво- або триразового харчування, з дотриманням розпорядку дня з 8.30 до 14.30 або 18.00, організацією дозвілля і проведенням різних виховних заходів [1, 4].

У міських оздоровчих таборах на різні види рухової активності відводиться від 1,5 до з годин, що за раціонального розподілу часу дає можливості для зміцнення здоров'я дітей. У деяких дослідженнях наголошується на тому, що фізична культура і спорт серед різних видів діяльності школярів у дитячому таборі посідають перше місце, а за інтенсивністю виховного спілкування одна зміна дорівнює навчальному року [3, 5].

Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня не тільки підвищують рухову активність школярів, а і є для них активним відпочинком. Фізичне оздоровлення набуває особливого значення у спортивно-оздоровчому туризмі, який гармонізує розвиток особистості під час навчання у школі.

Найважливішою особливістю системи організації відпочинку школярів є те, що її функціонування визначило створення специфічних освітніх установ заміських таборів, основною функцією яких є здійснення виховної, оздоровчої діяльності з таких напрямів:

1. Забезпечення фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів.

2. Охорона емоційної цілісності внутрішнього світу підлітків.

3. Виховання естетичного смаку та розвиток потреб і здібностей творити й розуміти прекрасне, створювати світ за канонами краси.

4. Забезпечення формування життєвих цінностей: здоров'я, духовність, комунікативність, безконфліктність.

Здійснено аналіз організаційно-методичних указівок з фізичного виховання в таборах (заміському і міському). Розглянуто вимоги до змісту й організації режиму в оздоровчих установах з цілодобовим перебуванням дітей. Аналізу були піддані звіти про роботу шкільних та заміських оздоровчих таборів за 2010–2012 роки в місті Суми та Сумській області.

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

У наших дослідженнях педагогічне спостереження використовувалося як один з методів педагогічного контролю у процесі відпочинку дітей в оздоровчому таборі.

Педагогічні спостереження проводилися в умовах пришкільного оздоровчого табору «Сузір'я» Глухівської спеціалізованої школи-інтернату I–III ступенів ім. М. І. Жужоми Сумської області.

Метою педагогічного спостереження було отримання візуальної інформації та оптимізації навчально-виховного процесу з фізичного виховання дітей в умовах літнього оздоровчого табору.

Вивчено особливості процесу фізичного виховання у школі і в оздоровчому таборі, а також розглянуто питання щодо використання різних засобів і методів фізичного виховання під час роботи з дітьми середнього шкільного віку, характеру, інтенсивності, об'сягу і спрямованості фізичних навантажень.

Результати педагогічних спостережень використовувалися у процесі розробки спеціального комплексу навчальних програм оздоровчої спрямованості фізичного виховання школярів. Аналізи спостережень заносилися в журнали для здійснення поточного контролю.

З метою вивчення фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей в оздоровчому таборі було розроблено комплексну анкету, яка складалася із семи питань і підпитань. Анкети було складено відповідно до рекомендацій (М. О. Третьякова) щодо створення документів такого типу.

Опитування, як правило, проводилося груповим методом, що дозволило отримати високий показник повернення якісно заповнених анкет – до 94%. Це свідчить про високу зацікавленість дітей до занять фізичною культурою і спортом в умовах оздоровчого табору, а отже, про високу вірогідність і надійність емпіричних даних.

Був використаний опитувальник «Исследование познавательных интересов детей» (за методикою М. О. Третьякова). Цей опитувальник становить перелік питань (усього 6), які відображають спрямованість інтересів у таких сферах діяльності, як: біологія, медицина, валеологія, фізкультура і спорт.

Метод бесіди застосовувався з метою отримання більш детального уявлення про ставлення підлітків до фізичної культури і спорту в оздоровчому таборі, а також пошуку найбільш продуктивних шляхів щодо формування мотивів фізкультурно-оздоровчої діяльності під час відпочинку. Бесіда проводилася шляхом двостороннього обговорення питань за попередньо розробленим планом. Це дало змогу більш широко

розкрити питання, які нас цікавили, уточнити сумнівні відповіді і, як наслідок, отримати більш достовірні дані.

Проведені дослідження сформували принципову схему оздоровчої спрямованості занять з дітьми у пришкільному оздоровчому таборі.

Відомо, що основним завданням фізичного виховання дітей шкільного віку у пришкільному оздоровчому таборі є зміцнення здоров'я. Основу навчальних програм фізичного виховання становить організація рухової активності дітей, спрямована на розвиток фізичних здібностей, гармонійний розвиток й оздоровчий ефект, який забезпечує передусім підтримку оптимального ваго-ростового співвідношення і складу тіла, а також гнучкість, швидкість, м'язову силу і витривалість.

У літньому оздоровчому таборі заняття фізичним вихованням будуються в комплексі з різними оздоровчими заходами, де враховуються не тільки комплексність дії фізичних вправ, але і їх взаємозв'язок з режимом дня та іншими обов'язковими заходами, турпоходами, спортивними святами.

Програма фізичного виховання для забезпечення оздоровчого ефекту відповідає загальним теоретико-методичним вимогам. По-перше, ураховує індивідуальні, вікові, психологічні та інтелектуальні особливості дітей. По-друге, здебільшого використовує цілісну систему рухливих і спортивних ігор, в яких в емоційній обстановці розвиваються швидкісні, швидкісно-силові і координаційні здібності дітей. По-третє, включає цілеспрямовані засоби і методи фізичного виховання комплексної дії, що забезпечує різносторонність освітньо-тренувальної дії. По-четверте, з урахуванням особливостей фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей передбачає варіативність фізичних навантажень під час використання засобів оздоровчої спрямованості.

В оздоровчому таборі найбільш важливим засобом є рухливі і спортивні ігри. Як відомо, рухливі ігри не вимагають спеціальної підготовки і характеризуються відсутністю високих психологічних і фізичних навантажень. Під час ігор застосовується індивідуальний підхід до тих, хто грає, тривалість і ступінь складності рухових завдань легко регулюються.

У процесі використання засобів, особливо нетрадиційних, в умовах оздоровчих таборів не слід забувати головного правила – «не нашкодь», а що вимагає від фахівців професійної майстерності.

Результати наших досліджень показали, що в період літніх шкільних канікул заняття фізичними вправами в оздоровчому таборі за запропонованими програмами оздоровчої спрямованості з урахуванням рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості дали позитивний ефект. Приріст основних показників, що характеризують рівень фізичного

розвитку і фізичної підготовленості, достовірно покращився. Отже, проведені дослідження ще раз підтверджують ідею використання в період літніх канікул цілеспрямованих занять фізичними вправами з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Висновки. Таким чином, здійснено теоретичне узагальнення проблеми розробки механізмів й організаційно-педагогічних умов удосконалення фізичного стану дітей у літньому пришкільному оздоровчому таборі, що виявляється у визначенні специфічних вимог до організації і методики фізичного стану дітей у таборі відпочинку як специфічного соціально-педагогічного середовища.

Головним завданням сучасної національної освіти є формування високорозвиненої, духовно багатої та фізично здорової і фізично підготовленої особистості, здатної до творчого мислення і тривалої активної життєдіяльності.

Історичний аспект дослідження розвитку проблеми організації літнього відпочинку дозволив виявити тенденцію до поступової зміни видів виховання в установах дитячого відпочинку на набуття пріоритетності вдосконалення фізичного стану як організованого процесу впливу на дітей завдяки заняттям фізичними вправами, використанню гігієнічних заходів і природних сил для забезпечення необхідного фізичного розвитку та фізичної підготовленості.

Важливими умовами оздоровлення дітей в умовах ТОВ є вироблення загальної соціально-педагогічної політики щодо покращання фізичного стану дитини з метою її оздоровлення, створення оптимального сприятливого середовища для кожної дитини, надання їй за потреби соціально-педагогічної допомоги, поетапність розв’язання педагогічних і медичних проблем.

Перспективи подальших наукових розвідок, убачаємо у вивченні питання щодо індивідуалізації процесу фізичного розвитку школярів, взаємозв’язку соціально-виховної роботи у школі і позашкільних закладах з проблем формування здорового способу життя, пошуку механізмів педагогічного впливу на підвищення рівнів фізичної підготовленості школярів різних вікових груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 р.): Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування / [Антіпкін Ю. Г., Балим Л. В., Волинець Л. С. та ін.]. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 2000. – 138 с.

2. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового способа жизни у школьников младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Александра Дмитриевна Дубогай – К., 1996. – 210 с.

3. Закон України «Про національну програму “Діти України”» від 18.01.1995 р. // Виховна робота в закладах освіти. – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. ІІ. – С. 116–144.

4. Положення про позашкільний навчально-виховний заклад // Виховна робота в закладах освіти України. – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. ІІ. – С. 217–226.

5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про розвиток Міжнародного дитячого центру “Артек” та дитячих оздоровчих закладів» від 30.04.1998 р.

6. Шутка Г. І. Фізичний розвиток дітей у літніх оздоровчих таборах як актуальна соціально-педагогічна проблема / Г. І. Шутка // Соціалізація особистості. – К. : НПУ, 2000.

РЕЗЮМЕ

Е. М. Гаркавин, П. Ф. Рыбалко. Оздоровительная деятельность в условиях пришкольного оздоровительного лагеря с детьми среднего школьного возраста.

В статье раскрыты вопросы и условия формирования и сохранения здоровья молодежи, увеличения количества детей, охваченных организованными формами отдыха и оздоровления, в частности детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, детей-инвалидов, детей, пострадавших вследствие катастрофы на Чернобыльской АЭС, детей из многодетных и малообеспеченных семей.

***Ключевые слова**: ребенок, оздоровление, отдых, оздоровительный лагерь, двигательная активность, состояние здоровья, физическое воспитание.*

SUMMARY

E. Garkavin, P. Rybalko. Health improvement activities in the conditions of pre-school health camp with secondary school age children.

The questions and the conditions of the formation and health improvement of young people, the increasiment of children the number are enrolled in organized forms of rest and health improvement, including children-orphans and children deprived of parental care, children with disabilities, children affected by the Chernobyl disaster, children from large and low-income families, are shown in the article.

Key words: child, health improvement, rest, health camp, moving activity, health state, physical education.

УДК 378.147:004

Р. С. Жаглін
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВУЗІВ ПІД ВПЛИВОМ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ РОБОТИ

У статті розкривається проблема формування громадянської позиції у курсантів вузів під впливом культурно-дозвіллєвої роботи. Розглядаються зміст, цілі і завдання цієї роботи, основні культурно-розважальні заходи та їх вплив на формування громадянської позиції у курсантів вузів. Зазначено необхідність надати виховній діяльності цілеспрямованого, систематичного та комплексного характеру.

***Ключові слова**: формування громадянської позиції, курсанти вузів, культурно-дозвіллєва робота, культурно-розважальні заходи, виховна діяльність.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни у суспільстві відбилися на матеріальних і духовних умовах життя людей. Зміни, що відбуваються у країні, зокрема модернізація Збройних Сил змінили деякі принципи культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів, визначили нові підходи до її змісту, форм і методів. У зв’язку з цим виникла необхідність вдосконалення педагогічних основ даного виду діяльності в галузі її організації, змісту та методики.

Система сучасної військової освіти в цілому орієнтована на актуалізацію творчих здібностей курсантів – майбутніх керівників військових колективів. Проте, результати проведеного дослідження культурно – дозвіллєвої роботи з курсантами вузів показали її недостатню ефективність у практичному плані. Так, проблемою всіх вузів в галузі організації і проведення культурно-дозвіллєвої роботи залишається істотне недофінансування. Нові умови життя країни заважають можливості фінансового маневру і ставлять деякі вузи на рівень виживання, що певним чином відбивається на якості культурно – дозвіллєвої роботи з курсантами вузів. У цих умовах відбувається скорочення кількості вузів і разом з ними втрачається багато цінного і корисного, напрацьованого в сфері культурно-дозвіллєвої роботи.

Професійний рівень кадрів військових установ культури вузів не відповідає вимогам часу, тому склалося серйозне протиріччя між вимогами регламентуючих документів до культурно – дозвіллєвої роботі з курсантами вузів, бажаними результатами цієї діяльності та існуючою практикою її організації у вузах. Назріла гостра необхідність вивчення культурних потреб і інтересів курсантів, пошуку педагогічних методів підвищення ефективності культурно – дозвіллєвої роботи з курсантами вузів, з метою мобілізації майбутніх офіцерів на успішне вирішення завдань військової служби в мирний і воєнний час.

Мета статті полягає в аналізі розробленості проблеми культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів щодо формування у них громадянської позиції під впливом даної роботи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні необхідне наукове осмислення минулого, правдиве його висвітлення, що дозволить нам сприймати і брати на озброєння кращі досягнення держави та народу, які дозволяють глибше усвідомити прорахунки та уникнути їх у майбутньому. Тільки повне розкриття картини неоднозначного минулого Росії дозволяє відмовитися від окремих форм і методів роботи, знайти нові, ефективні напрями, шляхи та умови поліпшення культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами військових вузів.

Дослідження проблеми показує, що культурно-масова робота з курсантами до Жовтневої революції мала три напрямки: духовне (релігійно-моральне), розумове (інтелектуальне) і тілесне (фізичне). Фізичний розвиток мав на меті зміцнити здоров'я, силу і спритність; у процесі розумового виховання вироблялися свідомість, розумові та психологічні навички і якості. Головним же змістом духовного виховання було вироблення моральних обов'язків по відношенню до бога, Вітчизни,

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

керівників (беззаперечне підпорядкування), до товаришів і рівним собі (любов, взаємодопомога), до себе, до підлеглих, інших громадян країни (любов, допомога, захист і т. д.), здоровий спосіб життя (утримання від усяких надмірностей).

У справі створення і розвитку системи культурно-дозвіллєвої роботи значну роль відіграла поява бібліотек, шкіл для дорослих, народних будинків, клубів, народних університетів, курсів, лекцій, студій, кінотеатрів, широка пропаганда ідей захисту Вітчизни.

В основу створюваної культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами були покладені фактори матеріально-економічного, військово-політичного, ідейно-теоретичного та організаційно-практичного порядку, вимога формувати надійних захисників Вітчизни.

Аналіз і обробка джерел свідчать про виняткову важливість підготовки офіцерських кадрів. Для цього необхідно проаналізувати розвиток системи військового навчання Російської держави з моменту утворення перших військово-навчальних закладів до наших днів. Перші військово-навчальні заклади в Росії з'явилися при Петрі I, який у 1668 році заснував першу військову (артилерійську) школу, що називалася тоді бомбардирською ротою. Потім, крім артилерійських, створюються інженерні школи, а в 1731 р. підписано указ про заснування Шляхетського (з 1743-Сухопутний) кадетського корпусу, який комплектувався винятково дворянами у віці 13–18 років.

Необхідність появи і функціонування дозвіллєвої діяльності в російській армії пов'язана, насамперед, з появою в Росії регулярної армії, яка вимагала від людей, що перебували на службі, великої напруги духовних і фізичних сил. З розвитком військової справи змінювалася і сфера військового дозвілля. Вона була одним з найважливіших засобів, які сприяють посиленню морального духу та боєздатності армії.

Протягом двох століть відбувалися поетапний розвиток і вдосконалення дозвіллєвої діяльності в російській армії. Багато державних діячів та військових постійно турбувалися про підвищення значущості цієї важливої галузі соціального життя армії. У їх числі були Катерина II, Олександр I, Олександр II, Микола II, П. А. Румянцев, А. В. Суворов, М. І. Кутузов, Ф. Ф. Ушаков, П. С. Нахімов, Д. А. Мілютін, М. І. Драгомиров, М. Д. Скобелєв, А. А. Брусилов та інші.

Аналіз сучасно наукової та спеціальної літератури, присвяченої питанням культурно – дозвіллєвої роботи з курсантамі вузів свідчить про те, що різні аспекти цієї проблеми привертали до себе увагу вчених. О. В. Барабанщиків, А. Г. Белявський, І. М. Подобєд приділяли увагу

питанню становлення і розвитку культурно-дозвіллєвої роботи, розглядали структуру, організацію та інші аспекти цієї роботи. В. І. Хоменко, К. І. Вайсеро, А. В. Шляхов більш детально вивчали проблему культурно-дозвіллєвої роботи, але не в прямій постановці, тому до сьогоднішнього дня в науковій літературі недостатньо представлена ця наукова проблема.

Основні положення про сутність, зміст, цілі і завданнях культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів у загальній педагогіці розроблені в дисертаціях В. В. Туєва, А. А. Макареня, О. М. Малюкова, А. В. Шляхова та інших учених.

Найбільш глибоко категорія «культурно-дозвіллєва робота з курсантами вузів» розроблена у вітчизняній педагогічній науці вченими І. М. Подобєдом, В. Н. Осташкиним, Ю. А. Стрельцовим, А. В. Ковалевим, В. А. Фирсенковим, М. Ю. Урновим, А. В. Шляховим та ін.

В даний час у військово-педагогічній науці домінують два основних підходи до розуміння культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів. Спільність даних підходів проявляється в однакових поглядах на структуру, що включає в себе цілі, завдання, об'єкти та суб'єкти, закономірності й принципи, потреби, мотиви, дії.

При цьому, на думку І. М. Подобєда, А. Г. Білявського, Ю. А. Стрельцова і інших учених, культурно-дозвіллєва робота з курсантами вузів розглядається як процес духовної мобілізації курсантів на рішення завдань військової служби, формування та розвиток у них інтелектуально-моральних якостей надійних захисників Вітчизни, залучення їх до духовних і культурних цінностей, традицій свого народу, організація дозвілля курсантів з метою зняття емоційних і фізичних навантажень, які обумовлені специфікою військової служби.

А. В. Ковалев, В. А. Фирсенков, М. Ю. Урнов, А. В. Шляхов та інші автори представляють культурно-дозвіллєву роботу з курсантами вузів як систему проведених командирами, виховними структурами та установами культури Збройних Сил заходів з духовної мобілізації курсантів на успішне вирішення завдань військової служби, формування і розвиток у них інтелектуально- моральних якостей надійних захисників Вітчизни.

На основі наявних положень та аналізу педагогічної літератури сформульовано уточнене визначення сутності культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів як педагогічний процес формування і розвитку у курсантів державно-патріотичних, військово-професійних, інтелектуально-моральних та інших якостей, необхідних для виконання завдань військової служби, розвитку творчих здібностей і задоволення культурних потреб, а також організації дозвілля з метою зняття

емоційних і фізичних навантажень, залучення їх до світових та вітчизняних культурних цінностей.

Культурно-масова робота з курсантами є складовою частиною навчально-виховного процесу, спрямованого на підготовку професійних офіцерських кадрів та формування у них засобами дозвіллєвої діяльності, якостей, необхідних для служби.

Широкий і різноплановий вплив культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів на виховання сприяє формуванню громадянської позиції, необхідної у повсякденному житті та службовій діяльності.

Відповідно до сутності і специфіки культурно-дозвіллєвої роботи з курсантами вузів можна сформулювати її основні цілі:

- сприяння успішному освоєнню навчальних програм;
- формування у курсантів високих військово-професійних якостей, необхідних для служби у збройних силах;
- створення сприятливих умов для культурного зростання і розвитку художньої, самодіяльної і технічної творчості курсантів;
- зміцнення традицій вузів;
- повернення в курсантське середовище справжніх духовних і культурних цінностей, напрацьованих російським офіцерським корпусом.

Для досягнення зазначених цілей необхідно вирішити наступні основні завдання:

- створення більш широких можливостей для ознайомлення курсантів із творами вітчизняної та світової культури і мистецтва;
- розширення культурних можливостей для курсантів за рахунок реалізації угоди Міністерства оборони з Міністерством культури, головами творчих спілок, асоціацій, активізації діяльності військових установ культури і використання творчого потенціалу регіонів;
- концентрація зусиль керівників, органів виховних структур на досягнення розкриття особистості курсанта, його культурного зростання і поведінкового самовдосконалення;
- використання історико-культурної спадщини народів Росії як важливого чинника консолідації різних категорій курсантів, ідентичності багатонаціональних колективів.

Основними формами культурно-дозвіллєвої роботи, що надають найбільший вплив на формування громадянської позиції, є:

- вечори бойової слави, зустрічі з ветеранами війни та військової служби, у тому числі з випускниками відповідного вузу;
- лекторії, цикли лекцій, військово-історичні конференції, випуск усних журналів, присвячених військовій історії Росії, видатним військовим, героям і подвигам в ім’я Батьківщини;

- усні журнали на військово-технічні теми, що розкривають бойові можливості сучасної зброї та військової техніки;

- військово-технічні конференції, клуби і кабінети військово-технічних знань;

- екскурсії до музею історії вузу;

- тематичні вечори і ранки, присвячені вступу у вуз, присвоєння військових звань, нагородження орденами і медалями та ін.;

- забезпечення культурно-художньої частини спортивних змагань і свят, демонстрація кіно- і відеофільмів з питань фізичної культури та спорту, спортивні вікторини;

- концерти і виступи професійних і самодіяльних колективів та виконавців;

- літературні, музично-літературні та музичні заходи, зустрічі з діячами культури і мистецтва;

- змагання клубів веселих і кмітливих;

- колективні відвідування театрів, концертних залів, музеїв, виставок, стадіонів, інших установ культури і спортивних споруд;

- звітні концерти і спектаклі курсантів та ін.

Висновки. Таким чином, у результаті соціальної та економічної перебудові суспільства та у зв'язку з модернізацією Збройних Сил значно підвищилася роль культурно-дозвіллєвої роботи у вихованні майбутніх офіцерів. Це підтверджується результатами аналізу наукової літератури та практики у вузах, тому необхідно надати виховній діяльності цілеспрямованого, систематичного та комплексного характеру, необхідного для формування у курсантів громадянської позиції під впливом культурно-дозвіллєвої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев Ю. В. Формирование творческого стиля деятельности командира-воспитателя в условиях реформирования Вооружённых Сил: (Педагогическое исследование на материалах Войск ПВО) : дис. канд. пед. наук / Ю.В. Андреев. – Харьков, 1994. – 226 с.

2. Аникович В. И. Армия – школа культуры / В. И. Аникович. – М. : Изд-во ДОСААФ, 1980. – 20 с.

3. Барабанщиков А. В. И педагогом быть ...: [Педагогический такт культпросветработника] / А. В. Барабанщиков // Культ.-просвет. работа в войсках. – № 4. – 1982. – № 4. – С. 28–31.

4. Вайсеро К. И. Социально-психологические условия повышения эффективности деятельности творческого воинского коллектива при проведении культурно-досуговой работы : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05. / К. И. Вайсеро – М., 1998. – 24 с.

5. Гончаров А. И. Морально-психологическое обеспечение в Вооруженных Силах: содержание, принципы и методы организации / А. И. Гончаров. – Казань, 1997.

6. Ищенко М. И. Социально-политические функции культурно-просветительной работы в Советской Армии и Военно-Морском флоте / Львовское высш. воен.-полит. училище. – Львов, 1979. – 76 с.

7. Кикоть В. Я. Формирование культуры профессионального общения у курсантов училищ МВД РФ : автореф. дис. канд. пед. наук. / В. Я. Кикоть. – Спб., 1994. – 16 с.

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

8. Кузьменко Б. В. Социально-политические процессы в воинских коллективах: анализ, моделирование и управление / Б. В. Кузьменко. – М. : ВУ, 1997. – 122 с.

9. Моисеев В. Г. Формирование у курсантов высших военно-морских училищ готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук / В. Г. Моисеев. – М., 1991. – 223 с.

10. Чертополох А. А. Информационное обеспечение воспитательной работы в Вооружённых Силах Российской Федерации : учеб. пособие / А. А.Чертополох. – М. : ВУ, 1999. – 322 с.

РЕЗЮМЕ

Р. С. Жаглин. Формирование гражданской позиции у курсантов военных вузов под влиянием культурно-досуговой работы.

В статье рассматривается проблема формирования гражданской позиции у курсантов вузов под влиянием культурно-досуговой работы. Раскрываются содержание, цели и задачи данной работы, основные культурно-развлекательные мероприятия и их влияние на формирование гражданской позиции у курсантов вузов. Подчеркнута необходимость придать воспитательной деятельности целенапрвленный, систематический и комплексный характер.

***Ключевые слова**: формирование гражданской позиции, курсанты вузов, культурно-досуговая работа, культурно-развлекательные мероприятия, воспитательная деятельность.*

SUMMARY

R. Zhahlin. The problem of civil position's formation of Universities' military student under influence of cultural-leisure activity work.

The article it is considered a problem of civil position's formation of Universitie's military student under influence of cultural-leisure activity work. It is opened a conteny, aims and tasks of the work, the main cultural amaring events and their influence on civil positijn's formation of Universitie's military students. It is underlined necessary to give a bringing-up activity aimed, systemired and a complex character.

Key words: formation of civil position, Universitie's military students, cultural leisure activity, cultural leisure events, bringing-up activity.

УДК 37.034

Я. В. Одинцова
ГВУЗ «Приазовский государственный технический университет» (г. Мариуполь)

ПРИНЦИПЫ СОДЕРЖАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ХРИСТИАНСКАЯ ЭТИКА»

«Христианская этика» является предметом, в задачи которого входит: познакомить учащихся с общехристианскими моральными ценностями и помочь им воспитать в себе те духовные и нравственные качества, которые на протяжении многих столетий были присущи православному народу Руси-Украины; содействовать духовно-моральному развитию детей и привитию им любви к Богу, к ближнему через ознакомление с национальными культурными достояниями, с христианскими моральными ценностями; научить ребенка идентифицировать себя со своим народом, осознавать себя гражданином своей страны, быть толерантным в современном многонациональном обществе; прививать и воспитывать в детях культуру межнационального общения, которая требует понимания норм общей гуманистической этики.

***Ключевые слова**: христианство, духовность, личность, моральные ценности.*

Постановка проблемы. Наше общество деградирует, личность морально разлагается, распадаются семьи, христианские и духовные

ценности отвергаются. В школах работать становится с каждым годом всё сложнее и сложнее. Без духовного воспитания детей наша жизнь будет невыносимой. Выражаясь словами профессора Аверинцева: «Наша опасность – слишком далеко развести церковность и цивилизацию (вспомним, что в наших университетах никогда не было богословских факультетов). Мы можем на этом пути дойти до раздвоения личности, к внутреннему расколу – как индивидуальному, так и общенациональному». Поэтому с 2011 г. в г. Мариуполь, равно как и по всей Украине, на постоянной основе преподается «Христианская этика», где говорится о христианских ценностях.

Анализ актуальных исследований. Исторически так сложилось, что современная педагогика является педагогикой христианской, даже украинская письменность берет свое начало из потребности перевести Библию – Слово Божье. Исследование истории и современного состояния славянской культуры невозможно без обращения к многовековому опыту православия. Не случайно просветители славян, братья Кирилл и Мефодий, были причислены к лику святых и именуются равноапостольными. Опыт мирового и отечественного православия тесно связан с развитием письменности. Будучи светской, современная художественная словесность часто обращается к христианской этике, использует религиозные мотивы и образы. Тема «Христианская этика» является одной из актуальных тем на всем постсоветском пространстве, ей посвящены многие научные труды и публикации, международные конференции. Так, приведем основные события 2010–2011 гг., касающиеся вопросов христианской этики: VI Международная Богословская конференция Русской Православной Церкви (г. Москва) «Жизнь во Христе: христианская нравственность, аскетическое предание Церкви и вызовы современной эпохи»; XIX Международные Рождественские образовательные чтения, конференция «Национальная система ценностей как залог процветания России»; Всеукраинская научно-практическая конференция «Библейская история и христианская этика» (г. Киев). Основной идей было показать вопрос системы ценностей является актуальным для формирования здорового общества, что христианская этика способствует формированию системы ценностей, что христианская этика – это этика (межличностные отношения) + богословие (познание Истины) + практика церковной жизни (Богообщение).

Цель статьи – объяснить необходимость преподавания в общеобразовательных школах предмета Христианская этика, его содержание и структуру. Выделить и классифицировать основные принципы национального воспитания.

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

Изложение основного материала. В 2011 учебном году в школах Мариуполя приступили к чтению нового предмета – «Основы христианской этики». Преподавание предмета духовно-моральной направленности ведется с 5-го по 11-й классы в 67 из 69 учебных заведений. Все преподаватели этого предмета (67 учителей) прошли в 2011 году курсы квалификации на базе ПГТУ (Приазовского государственного технического университета). Учителя мариупольских школ работают по программам, утвержденным Министерством образования и науки Украины, таких, как: «Основи християнської етики» для учащихся 1–11-х классов (авторский коллектив под руководством В. Жуковского); «Біблійна історія та християнська етика» для учащихся 1–11-х классов общеобразовательных учреждений (авторский коллектив под руководством архиепископа Полтавского и Митрополитского Филиппа). Изучение «Основ христианской этики» ученики начали с таких тем, как: «Хочу пізнавати світ», «Прагну робити добро», «Навчаємося мудрості», «Ісус Христос – ідеал для наслідування», «Божі заповіді моральний дороговказ для людини», «Морально-етичні цінності молоді», «Етика подружнього життя», «Основи християнського світогляду і моралі». Опыт мариупольских учителей по преподаванию курса духовно-моральной направленности был презентован в Донецке на Всеукраинской научно-практической конференции «Духовное развитие личности в современном обществе: взаимодействие Церкви и образовательных учреждений». Конференция прошла в дни празднования 20-летия со дня Архиерейской хиротонии митрополита Донецкого и Мариупольского Иллариона.

Совершенствование учебного процесса и воспитательной работы в школе базируется на ознакомлении учащихся с духовно-нравственными и религиозными основами национальной культуры. Образование рассматривается как единство воспитания и обучения. И главная роль отводится воспитанию свойств качества личности. Без познания религиозных и светских основ этики, которую К. Д. Ушинский назвал «…золотой оправой общего образования и стержнем нравственной ориентации личности».

Наиболее полно и последовательно принципы гармоничного воспитания личности изложены основателем научной педагогики Константином Дмитриевичем Ушинским, который требовал, чтобы учитель был человеком прежде всего глубоко верующим, с сознательным проникновением в христианские источники педагогической науки.

«Христианская этика» – это и есть тот самый школьный предмет, в задачи которого входит раскрыть учение Христа, заложить христианскую систему ценностей. «Христианскую этику» можно рассматривать как

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

культурологический предмет, который знакомит детей с основами христианской морали, с понятиями добра и зла. Каждая религия, философская или мировоззренческая система на теоретическом уровне рассматривает эти явления очень подробно, но практическое применение у всех разное.

Христианство имеет свое понимание, объяснение и пути воплощения их. Следовательно, предмет призван воспроизводить истинный смысл учения Иисуса Христа. Очень часто у оппонентов возникает один и тот же вопрос: Украина есть многонациональная страна, а как следствие – многоконфессиональное и полирелигиозное государство. Не будет ли нововведенный урок идти в разрез интересов учащихся, вероисповедание которых не является Христианским? Предмет ведется на факультативных началах предметов духовно-нравственного содержания, на основе свободного выбора – как учащегося, так и его родителей. Согласно концепции этой программы она не должна содержать в себе никаких конфессиональных предпочтений. Ее задача – познакомить учащихся с общехристианскими моральными ценностями и помочь им воспитать в себе те духовные и нравственные качества, которые на протяжении многих столетий были присущи православному народу Руси-Украины, и только с письменного разрешения родителей.

Факультатив по «Основам христианской этики» вводится в образование на основании Указа Президента Украины (№ 279) от 21 марта 2002 года. Однако реальные сдвиги в деле христианского просвещения начали происходить только с 2005 года, когда министром образования и науки С. Н. Николаенко был подписан Указ № 437 «Об изучении в начальных классах факультативных курсов этики веры и религиоведения». С начала своего возникновения факультативы «Основы христианской этики» были факультативами по выбору, т. е. они не были обязательными для всех учеников того или иного класса. Учитывая все вышеперечисленное, был разработан ряд программ школьного курса по выбору. Одна из них – «Библейская история и Христианская этика». Данная программа утверждена и рекомендована Министерством образования и нНауки Украины, а так же имеет благословение Предстоятеля Украинской православной церкви Блаженнейшего митрополита Киевского и всея Украины Владимира (от 21.12.2010 г. № Л 1/11-11629).

Целью программы являются: содействие духовно-моральному развитию детей и привитие им любви к Богу, к ближнему через ознакомление с национальными культурными достояниями, с христианскими моральными ценностями, а именно: человечностью,

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

милосердием, от почитания родителей и старших по возрасту людей до элементарного уважения к сверстникам, трудолюбием, добропорядочностью, гостеприимностью, признательностью и т. п.

Приведем содержание и структуру программы.

В основу содержания курса «Библейская история и христианская этика» вошло: Священное писание Нового и Ветхого заветов, основные положения учения Иисуса Христа и апостолов, канонические первоисточники и свидетельства авторитетов христианской церкви, художественное литературное наследие выдающихся украинских и мировых писателей, которое содержит образцы опыта христианской культуры, и т. д.

Межпредметные связи курса прослеживаются непосредственно при изучении соответствующих тем по курсу истории Украины, мировой истории, украинской и мировой литературы, проведении воспитательных часов, что способствует разностороннему обзорному пониманию сути учебного материала и содержания воспитательной роли примеров из истории и поступков литературных героев.

Структура программы предполагает 34 часа преподавания курса «Библейская история и христианская этика» в каждом классе. Распределение часов в программе ориентировочное, в зависимости от методических. Учитель может вносить изменения в распределение времени на изучение отдельных вопросов и тем.

Содержание программы составляют три направления:

- изучение Библии и рассмотрение примеров из библейской истории в аспектах этики поступков, решений жизненных ситуаций и развития личности верующего, его отношений к Богу и Бога установок;

- изучение основных принципов христианской этики, которые отражены в многовековой истории украинского народа, его укладе жизни, решении им основных жизненных ситуаций и на примерах жизни известных подвижников благочестия и святых нашего края;

- превентивное воспитание на принципах христианской морали, которое заключается в творческом решении жизненных ситуаций, с которыми дети и молодежь встречаются в современном мире. Это направление реализуется в игровых ситуациях, дискуссиях, диспутах, экскурсиях и других формах урочной и внеурочной деятельности.

Учебные цели:

- ознакомление с основными духовно-моральными ценностями, понятиями добродетелей и греха, добра и зла, христианскими традициями;

- ознакомление с правилами и принципами христианской этики общения и отношений между людьми, правилами и обычаями добродетельной жизни;

- проведение учебно-воспитательных мер по повышению детской готовности к ориентации в различных жизненных ситуациях, в которые может попасть ребенок.

***Воспитательные цели**:*

- помощь ученикам познавать и воспринимать морально-этические ценности и применять их в своем поведении;

- воспитание у детей христианских черт: любви к Богу, людям, Родине, почитание родителей и старших, трудолюбие, способности преодолевать трудности, склонности бескорыстно создавать добро, воспитание духовно-моральных и эстетичных чувств, развитие желания быть нужным людям.

***Развивающие цели**:*

- формирование эмоционально-волевой и когнитивной сферы ребенка для наилучшего отображения мыслей, рассуждений относительно тех жизненных проблем, с которыми ему приходится сталкиваться;

- поддержка потребности ребенка в самосовершенствовании через развитие его эстетичных и духовно-моральных ценностей. Поощрение ребенка к работе над собой (через игровую деятельность и художественное творчество).

Хочется подчеркнуть, что основными аксиологическими (от греч. *aksios* – «ценность») принципами национального воспитания являются:

1. **Принцип личностной ориентации** (учет неповторимости психических особенностей каждого ребенка, наличие индивидуального подхода).

Психолого-педагогические исследования последних десятилетий показали, что первостепенное значение имеет не столько знание воспитателем-педагогом возраста и индивидуальных особенностей, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников (учащихся). Личностный подход понимается как опора на личностные качества. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики – направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Ни возраст, взятый в отдельности, ни индивидуальные особенности личности (характер, темперамент, воля и др.), рассматриваемые изолированно от названных ведущих качеств, не обеспечивают достаточных оснований для высококачественного личностно ориентированного воспитания. Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы воспитатель-педагог: 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников; 2) умел диагностировать и знал реальный уровень

таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и др.; 3) постоянно привлекал каждого воспитанника к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности; 4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить – оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств; 5) максимально опирался на собственную активность личности; 6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания; 7) развивал самостоятельность, инициативу, самодеятельность воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность. При личностном подходе учет возрастных и индивидуальных особенностей приобретает новую направленность. Диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы. Мы уже знаем, что максимально благоприятные возможности для формирования нравственных и социальных качеств – в младшем школьном возрасте. Чем меньше возраст, тем непосредственнее восприятие, тем больше ребенок верит своему воспитателю, безоговорочно подчиняется его авторитету. Поэтому в младшем школьном и раннем подростковом возрасте легче воспитывать положительные привычки, приучать воспитанников к труду, дисциплине, поведению в обществе. В числе индивидуальных особенностей, на которые надо опираться воспитателю, чаще других выделяются особенности восприятия, мышления, памяти, речи, характера, темперамента, воли. Следовательно, учитывая возросший уровень знаний современных школьников, их разнообразные интересы, педагог и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей. Особенно внимательно педагогу необходимо следить за изменением главных личностных качеств – направленности ценностных ориентаций, жизненных планов деятельности и поведения, оперативно корректируя процесс воспитания, направляя его на удовлетворение личностных и общественных потребностей.

Понять глубинные характеристики личности по внешним актам поведения очень сложно и не всегда удается. Нужно, чтобы сам воспитанник помогал воспитателю. Сделайте его своим другом,

союзником, сотрудником. Это кратчайший и верный путь диагностики глубинных качеств.

2. **Принцип преемственности** (заключается в преемственности в реализации содержания и задач учебных курсов и ориентации на практическое воплощение усвоенных духовно-нравственных устоев как мотиваций жизнедеятельности личности);

Проблема преемственности в педагогике рассматривается как сложный и многосторонний процесс, который проявляется по-разному в различных условиях и имеет свою специфику. Именно этим, вероятно, вызваны различия в определениях понятия преемственности, поскольку каждым исследователем внимание акцентируется на одной из сторон процесса образования в соответствии с выбранными задачами. Именно поэтому в научной педагогической литературе можно найти множество разнообразных определений понятия преемственности, многие из которых дополняют, развивая друг друга, либо противоречат, исключая друг – друга.

Изучение ряда научно-методических работ, касающихся проблемы преемственности в обучении, показывает, что преемственность наиболее часто трактуется как опора на пройденное или связь между отдельными этапами образования.

Например, А. А. Люблинская считает преемственность «…одним из принципов любой системы «. Преемственность в ее трактовке состоит из «…такой последовательности образовательно-воспитательной работы, где на каждом последующем этапе продолжается закрепление, расширение, усложнение и углубление тех знаний, умений и навыков, которые составили содержание учебной деятельности на предшествующем этапе» [8].

Интересно понимание преемственности как дидактического принципа, предложенное Ю. А. Кустовым: «Осуществление преемственности позволяет придать учебно-воспитательному процессу динамичный, перспективный характер, взаимно активизирующий деятельность преподавателя и обучаемого, исключающий параллелизм, дублирование и обеспечивающий взаимосвязь в содержании, в методах, в приемах изучения материала всех этапов, ступеней и составных частей обучения» [7, 8].

Если преемственность рассматривается в узком конкретном контексте, в пределах какого-то одного звена (внутри предмета, класса), то она проявляется в виде разного рода связей (внутрипредметных, межпредметных), т. е. в этом случае имеют место преемственные связи. В случае, если рассматривают преемственность в обучении (содержании, формах, методах), то здесь она проявляется в виде общего дидактического или педагогического принципа, который предусматривает систематичность,

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

последовательность, доступность, прочность, научность, осознанность. Если анализируется преемственность между отдельными этапами системы народного образования, то наиболее полным считается определение преемственности как общепедагогической закономерности.

Преемственность касается содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностных новообразований обучаемых. Она позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира.

В образовательной практике принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе тематического планирования, когда педагог намечает последовательность изучения отдельных разделов, тем, вопросов, отбирает содержание, намечает систему уроков и других форм организации процесса обучения, планирует усвоение, повторение, закрепление и формы контроля. При поурочном планировании учитель располагает содержание темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались раньше, а тренировочные упражнения следовали бы за изучением теории.

3. **Принцип социального соответствия** (обусловливает необходимость согласованности содержания и методов учебных курсов по реальной социальной ситуации, в которой предусматривается формирование у школьников готовности к решению жизненных проблем).

4. **Принцип превентивности** (означает предоставление знаний для профилактики негативных проявлений поведения детей и учащейся молодежи, выработки иммунитета к негативным влияниям социальной среды, активное противостояние им).

Первые годы XXI века показывают, что тенденции этого явления приобретают более угрожающий характер, криминогенность в детской среде в целом высока во всем мире. По данным ООН, 30% детей и молодежи участвуют в каких-то противоправных действиях, а 5% – совершают серьезные преступления. Наркотизация несовершеннолетних стала эпидемией в большинстве стран мира. Более 2% больные ВИЧ/СПИДом дети. Многие исследователи отмечают расширение структуры деструктивных явлений в детской и молодежной среде. Современные дети становятся жертвами явлений взрослого мира.

Именно поэтому при определении проблем превенции отклонений поведения несовершеннолетних прежде всего обращают внимание на социальный фон, в котором происходит превентивная

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

деятельность. Социальный фон состоит из социально-экономических условий, экологического состояния окружающей среды, социально-психического состояния.

Бесспорно, последние события, происходящие в украинском обществе, направлены на более совершенные формы социальной организации, развитие демократии и открытого общества. Процессы организации из тоталитарного государственного устройства – в целом позитивное явление, поскольку демократические процессы направлены на обеспечение развития человека, а при необходимости социальной помощи, базируются на его потребностях в индивидуальном и социальном развитии, на нормах гуманизма и толерантности. Но эти процессы полны драматизма, поскольку отмечаются неравномерным темпом социальных изменений, что затрудняет влияние позитивных факторов на характер жизнедеятельности детей.

Нельзя сказать, что в Украине отсутствует превентивная политика. Несомненно, общество признает наличие острых социальных проблем и способствует разработке государственных, региональных, местных программ их преодоления. Современная социальная политика четко определилась в понимании значения превентивного компонента, но существуют проблемы в ее обеспечении. Прежде всего не определены приоритеты предупреждения негативных явлений. Превентивный подход в настоящее время остается без должного внимания, хотя общество и начинает все больше понимать, что первым страдает от дезорганизации в образе жизни граждан. Для осуществления эффективной превентивной стратегии большое значение имеет уровень осознания проблем. Вроде и понятно, что в решении проблемы распространения негативных явлений важной функцией социальной политики государства является поддержка семьи, образования, учреждений здравоохранения, правоохранительных органов, общественных организаций и других социальных институтов.

Многочисленные исследования показывают, что существующие в Украине негативные явления продолжают тенденцию к обострению и углублению состояния, уровня, структуры, динамики негативных явлений. В этом мы не отличаемся от других стран, которые проходили период трансформаций.

Кризис социально-экономических условий проявляется по «остаточному принципу» по поддержке превентивной работы. Стагнация порождает «остаточный» феномен – отношение к превентивной деятельности. Одновременно это влечет растущую активность криминализации, что, в свою очередь, приводит к уменьшению традиционных форм проявления жизненной активности. Кризисные

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

явления в экономике, объективно характерные для переходного периода, порождают условия для дезадаптации личности.

Например, имущественное расслоение, безработица, низкий жизненный уровень способствуют заполнению негативными явлениями разных слоев общественной жизни. По данным международных экспертов, 1% безработицы приводит к росту уровня преступности на 4–8%.

Все больше сказывается проблема подготовки кадров. Известно, что в педагогических вузах студентов очень поверхностно готовят к работе с трудными детьми, посвящая этой теме отдельные лекции. Не лучше дела и на курсах переподготовки, повышения квалификации учителей. Можно лишь констатировать, что в Украине немного высших учебных заведений, где качественно готовят педагогов, социальных педагогов и социальных работников в этом направлении. Хотя потенциал, безусловно, большой. Проведенный в 2000 г. на базе Научно-методического центра превентивного воспитания АПН Украины и в 2004 г. лабораторией превентивного воспитания Института проблем воспитания АПН Украины конкурс научно-методических работ по аспектам сохранения здорового образа жизни засвидетельствовал высокий уровень творческого потенциала педагогов средней и высшей школы. Консультант Департамента превентивного образования ЮНЕСКО В. А. Колибин признал, что Украина представлена большим коллективом энтузиастов – ученых, методистов, педагогов по вопросам формирования здорового образа жизни и предупреждения негативных явлений.

5. **Принцип жизненной смыслообразующей самодеятельности** (предполагает процесс становления личности-проектировщика своей жизни, который умеет принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, полноценно жить и активно действовать в динамических жизненных условиях, постоянно самосовершенствоваться, адекватно и гибко реагировать на социальные изменения).

Принципом организации учебно-воспитательного процесса является положение о сочетании руководства жизнью детей с развитием их самодеятельности, инициативы и творчества в обучении и воспитании. Педагогическое руководство преобразует стихийное социальное формирование личности в целенаправленный педагогический процесс. В этом выражается общественная ответственность взрослых перед детьми. С помощью руководства осуществляется введение детей в общественную жизнь. Сложность и тонкость педагогического руководства состоят в том, чтобы не плестись в хвосте детских капризов и не подавлять спонтанно проявляющиеся внутренние стимулы. Педагогическое руководство призвано

умело подсказывать, поддерживать полезные начинания детей, совместно с ними обсуждать их нужды, поощрять полезную инициативу, развивать самостоятельность и творчество в детской среде. Самодеятельность и инициатива являются не только средством организации детской жизни. Они развиваются в такие черты характера человека, как предприимчивость и ответственность. Сочетание педагогического руководства с развитием самодеятельности, инициативы и творчества детей обеспечивает педагогический успех в учебной работе, во взаимодействии с детскими и юношескими общественными организациями, в развитии школьного и ученического самоуправления, в соревновании, самообслуживании, производительном и общественно полезном труде.

6. **Принцип свободы совести** (обуславливает возможность выбора среди светских учебных курсов такого, который наиболее соответствует мировоззренческим убеждениям учеников и их родителей).

Свобода совести и вероисповедания при всей кажущейся простоте – понятие сложное и многогранное. На протяжении веков философы, историки и юристы вкладывали различный смысл в его теоретическое понимание. При этом составляющие это понятие категории «свобода», «совесть» и «вероисповедание» всегда рассматривались как тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные [5].

Совесть определяется нравственными нормами. Человек руководствуется ими во внешнем проявлении своих мыслей и чувств. Если человек поступает бессовестно, то он, как правило, несет ответственность, прежде всего моральную, а иногда и правовую. Совесть как элемент нравственного сознания ориентирует человека в мире поступков. Способность к оценке своих поступков, с точки зрения добра и зла – одна из основных черт человеческой натуры [4].

Проблема обретения человеком совести зависит от наличия у него системы нравственных ценностей, заключающихся в приверженности какому-либо учению или совокупности собственных нравственных принципов или взглядов. Современные исследователи определяют совесть как способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков, подчеркивая индивидуальные личностные начала отдельного человека.

Рассматривая понятие «свобода», можно выделить различные подходы к ее теоретическому осмыслению. Так, Р. Декарт понимал под свободой простую, изначальную произвольность, автономность воли,

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

которая сильнее страсти и независима от нее. Воля имеет чисто рациональную природу. Свобода в сколько-нибудь существенном смысле этого слова требует лишь, чтобы наши волеизъявления были результатом наших собственных желаний, а не внешних сил, заставляющих нас стремиться к чему-то другому. Таким образом, согласно воззрениям Р. Декарта, свобода – это поступки, вызванные волей [13].

Г. В. Лейбниц в своей философской системе также допускал наличие свободы воли. Он выдвинул гипотезу о воли, что ничего в мире не происходит без какого-либо основания. У Г. В. Лейбница свобода воли является великим благом, но для Бога логически невозможно даровать свободу воли и в то же самое время повелеть не быть греху. Поэтому Бог решил сделать человека свободным, хотя и предвидел, что Адам согрешит и что грех неизбежно повлечет за собой наказание. В мире, явившемся результатом этого, хотя в нем и существует зло, перевес добра над злом больший, чем в любом другом возможном мире [12].

Так, Т. Гоббс писал в «Левиафане», что «свободный человек – тот, которому ничто не препятствует делать желаемое, поскольку он по своим физическим, умственным способностям в состоянии это сделать» [2].

Свобода может рассматриваться в материальном (физическом) и идеальном (как свобода мысли, воли) смысле. Первая выражается в свободе действий и ограничена физическими возможностями человека, воздействием на него законов природы. Вторая больше предопределена свободой воли человека и ограничена его нравственной позицией (условно выраженной в понятии «совесть»). Таким образом, под свободой понимается возможность поступать согласно своей воле, своим целям, а не по внешнему принуждению или ограничению.

Выводы. Сегодня все чаще можно услышать дискуссии о том, нужно ли вводить в учебную программу средней школы предмет «Христианская этика». Все возрастающий интерес к этому вопросу связан с продолжающимся кризисом общеобразовательной системы не только в странах пост советского пространства, но и в других государствах мира. Это прежде всего связано с потерей моральных ценностей у сегодняшней молодежи. Система ценностей определяет мировоззрение ребенка, а следовательно, и образ его дальнейшей жизни, что впоследствии может отразится на качестве всей дальнейшей жизни маленького человечка.

Целью преподавания предмета «Христианская этика» в общеобразовательных школах является создание атмосферы, не столько защищающей детей от нездорового влияния культуры этого мира, сколько способной подготовить их для того, чтобы в будущем

противостоять «дурному» окружению и положительно влиять на него. Это возможно благодаря тому, что в основе христианского образования лежит учение Библии, в которой рассказывается о простых человеческих истинах: добре и зле, любви и т. д. Хотя тревога о молодых людях была актуальна во все времена, но сейчас большая часть из них просто вышла из-под контроля общества. Для всех очевидно, что мы живем во времена «нравственного кризиса».

«Христианская этика» в школе направлена на развитие личностных свойств, способных благотворно влиять на состояние общества в целом. Главная цель – воспитать людей, понимающих необходимость создания мира, в котором человек мог бы чувствовать себя в безопасности, научить молодых людей более разумно распоряжаться вверенными им богатствами и уважать человеческое достоинство.

Говоря о **перспективах дальнейших научных исследований**, необходимо отметить, что главная цель исследования состоит в том, чтобы на основе использования различных научных подходов выявить место и роль моральных заповедей христианской этики, записанных в Библии, в формировании духовно-ценностных ориентаций молодежи и в этой связи определить, каковы наиболее эффективные пути и формы их усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Российское библейское общество. – М., 2006. – 846 с.
2. Дворецкая М. Я. Сятоотеческая психология : учеб. пособие / М. Я. Дворецкая ; [под. общ. ред. Е. К. Веселовой].– СПБ. : Русская Симфония, 2005.
3. Дозорцев П. Н. Философско-правовые основы свободы совести в современной России / П. Н. Дозорцев. – М., 1998. – С. 29–32.
4. Исторический обзор формирования представлений о свободе совести и вероисповедания см. : Грицов А. А. Свобода совести в ее историческом развитии : дис. ... канд. филос. наук. – М., 1980; Кудрявцев В. В. Лекции по истории религии и свободомыслия. – Минск, 1998.
5. Концептуальные основы изучения в общеобразовательных учебных заведениях предметов духовно-морального направления (курсы «Этика», «Основы христианской этики», «Основы религиозной этики»). Решение коллегии МОН Украины № 8/1-2 от 29 июня 2006 г.
6. Кустов Ю. А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов / Ю. А. Кустов ; под ред. А. А. Кыверялга. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1982. – 274 с.
7. Левиафан / Т. Гобсс // Гобсс Т. Сочинения. – М., 1991. – Т. 2. – С. 163.
8. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе / А. А. Люблинская // Преемственность в процессе обучения в школе. – Л., 1969. – С. 3–23.
9. Основы православной культуры. Программа для основного и старшего ступеней общеобразовательных школ, гимназий, лицеев (5–11 классов). – Винница, 2003. – 4 с.

10. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

11. Программа Министерства образования и Науки Украины «Библейская история и христианская этика». 1–11 классы (Л1/11-11629 от 21.12.2010 г.) Библейская история и христианская этика. Программы для средней общеобразовательной школы. – Белая Церковь, 2005. – 36 с.

12. Рассел Б. История западной философии / Б. Рассел. – СПб., 2001. – С. 663–668, 692–694.

13. Рассел Б. Словарь разума, материи, морали / Б. Рассел. – М., 1998. – С. 253.

14. Тарасов С. В. образовательная среда как ресурс реализации национальной стратегии «Наша Новая Школа» / С. В. Тарасов // Взаимодействие личности, общества, образования в современных социокультурных условиях : межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2009.

15. Ушинский К. Д. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; [сост. С. Ф. Егоров]. – М. : Педагогика, 1990.

16. Христианская этика в украинской культуре. Программа для учащихся 1–4 классов общеобразовательных учебных заведений. – М., 2008.

17. Этика: духовные основы. Проект программы. – М. : Православное пед. общество, 2003. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Я. В. Одинцова. Принципи змісту і реалізації програми «Християнська етика».

«Християнська етика» є предметом, який має такі завдання: ознайомити учнів із загальними християнськими моральними цінностями і допомогти їм виховати в особі ті духовні і моральні якості, які протягом багатьох століть були притаманні православному російсько-українському народу; сприяти духовно-моральному розвитку дітей і прищепленню їм любові до Бога, до ближнього через ознайомлення з національними культурними надбаннями, з християнськими моральними цінностями; навчити дитину ідентифікувати себе зі своїм народом, визнавати себе громадянином своєї країни, бути толерантним у сучасному багатонаціональному суспільстві; прищеплювати і виховувати в дітях культуру міжнаціонального спілкування, яка потребує розуміння норм загальної гуманістичної етики.

***Ключові слова**: християнство, духовність, особистість, моральні цінності.*

SUMMARY

Y. **O**dintsova. Principles content and implementation of the program «Christian ethics».

«Christian ethics» is a subject, which has the task: to acquaint the pupils with the general Christian values. It helps to cultivate the spiritual and moral qualities, which for many centuries was characterized Orthodox Russian-Ukrainian people. To promote the spiritual and moral development of children, to give them the love of God by reference to the national cultural heritage with Christian moral values. Teach a child to identify with his people, to recognize as a citizen of their country. To realize, that he is a citizen of the country, to be tolerant in the modern multinational society. Vaccinate and to educate our children of international communication culture, which requires an understanding of general rules of humanistic ethics.

Key words: Christianity, spirituality, personality, moral values.

УДК 316.61-053.81

С. Г. Пішун
Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ

ДОЗВІЛЛЄВИЙ ПРОСТІР СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК РЕКРЕАЦІЙНИЙ РЕСУРС У МІСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядається дозвіллєвий простір як невід'ємний компонент процесу відпочинку та поновлення сил студентської молоді в міському середовищі. Проаналізовані соціальні зміни, що впливають на структуру дозвілля, співвідношення понять «дозвілля» та «рекреація», визначена взаємозалежність структури вільного часу й дозвіллєвого простору міського середовища.

***Ключові слова**: діяльність, дозвілля, дозвіллєвий простір, організація діяльності, рекреація, вільний час, студентська молодь*.

Постановка проблеми. Різноманіття форм здійснення дозвілля та його тісний зв'язок з іншими параметрами життєдіяльності людини у просторі міста говорять про те, що умови реалізації дозвілля слід вивчати в контексті соціально-економічних моделей відповідної держави. У зв'язку з цим для нас важливо підкреслити, що стрімка зміна аксіологічних перспектив у сучасному суспільстві стає помітною, передусім, у зміні співвідношення цінностей праці та цінностей дозвілля. На наш погляд, в основі соціальних та економічних змін, що мали місце в українському суспільстві, можна виділити такі:

– відбуваються трансформаційні процеси потреб і ринку праці;

– менша кількість індивідів виявляється зайнятою у сфері безпосереднього матеріального виробництва, оскільки на зміну етиці «продуктивності» приходять імперативи «якості життя»;

– зникає стереотипна тимчасова послідовність соціальних ролей і видів соціально–корисної діяльності, які чітко «прив'язані» до певного відрізку життєвого шляху; нормою життєвого циклу стає чергування періодів освіти, професійної праці, активного дозвілля й зміни видів соціально корисної діяльності;

– здійснюється плюралізація соціальних послуг, сервісу споживання в контексті визначення споживчих переваг і можливостей соціально-демографічних груп [5, 84]. Це свідчить про зникнення суспільства, орієнтованого тільки на трудові досягнення, і появу нового типу соціального розвитку, спрямованого на розкриття індивідуального, особистісного потенціалу. Інтенсифікація способу життя виявляється в тому, що «люди вже не віддаються одному якомусь заняттю цілком, але все частіше поєднують працю із задоволенням, відпочинок з освітою» [1, 4].

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі здійснено ряд досліджень зарубіжних та вітчизняних учених, присвячених проблемам

молодіжного дозвілля. Зокрема, це дослідження Ж. Дюмазедьє, Дж. Келлі, С. Паркера, Д. Пирса, Л. Хейвуда, Б. Фаулера, Ю. Веденіна, І. Євтєєвої О. Єжова, А. Щавель, які розглядають дозвілля як соціокультурний феномен від індустріального до інформаційного суспільства, що змінюється разом з трансформаційними процесами певних стереотипів.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі сутнісних характеристик структурних компонентів дозвіллєвого простору міського середовища.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час у нашій країні цінність дозвілля ставилася в залежність від того, сприяє воно ефективній праці чи ні. Сенс дозвілля помітно зводився до утилітарного критерію. Чим вище ареол праці, тим нижче ареол дозвілля. Феномен вільного часу привертав до себе увагу вчених різних галузей науки у зв'язку з «громадською вартістю» відтворення робочої сили. Саме тому висувалася й «проблема створення необхідних умов для раціонального використання трудящими вільного часу, організації змістовного і корисного дозвілля» [4, 5].

Проаналізувавши зазначені вище поняття, О. Орлов дійшов висновку, що поняття «дозвілля» несе в собі сенсові навантаження форми використання вільного часу, а «відпочинок» – змістовне, характеристику соціально-біаологічної сфери буття» [3, 61]. На відміну від поняття «відпочинок» він надає перевагу поняттю «рекреація», тому що воно має більш точне сенсове навантаження, придатне для емпірії та інтерпретації.

Рекреація також має безліч суперечливих визначень, загальним для яких можна вважати діяльнісну складову, тобто рекреація – це діяльність людини на дозвіллі, яка має ефект відновлення її фізичного й емоційно-психологічного стану. Це може бути не лише релаксуючий відпочинок, але й когнітивна, креативна, антисоціальна діяльність, головною характеристикою їх є заповнення емоціями та відчуттями, яких бракує .

Дж. Келлі вважає, що рекреації обов'язково повинна передувати певна діяльність, яка виснажує життєвий ресурс людини. Таким чином, семантику понять вільного часу дозвілля та рекреації можна представити як тимчасову й діяльнісну співвіднесеність у структурі соціального (міського) середовища. Дозвілля може бути рекреацією, коли присвячене відновленню фізичного й психологічного стану; рекреація, з іншого боку, може бути дозвіллям, якщо відбувається у вільний час і спрямована на саморозвиток особистості.

Розвиток дозвіллєвого простору студентської молоді найтісніше пов'язаний із проблемою вільного часу, оскільки однією з основних умов будь-якої дозвіллєвої поведінки є наявність вільного часу. Це поняття належить до динамічної категорії, що носить риси певної епохи, класу, соціальної групи, мінливе за обсягом і змістом. Вільний час є частиною

позаробочого часу. Для нього характерна різнобічність діяльності людини, від якої значною мірою залежить, як вона використовує ці можливості: творчо або просто буде «вбивати» свій час. Вільний час, за визначенням Д. Ніколаєнко, – «частина позаробочого часу, не пов'язана із задоволенням природних потреб і вимушена для виконання діяльності нетрудового характеру» [2].

Соціально-економічні умови, в яких перебувала держава в перші роки незалежності, обумовили структуру проведення вільного часу української молоді, яка, за деякими винятками, залишається сталою протягом останніх років. За даними Державного інституту розвитку сім'ї та молоді, переважна більшість української молоді надає перевагу пасивним формам проведення дозвілля (перегляд телепрограм, відео, гра на комп'ютері тощо). Викликає занепокоєння поширення ігроманії в Україні, визнаної Всесвітньою організацією охорони здоров'я хворобою XXI століття [8, 285].

Згідно зі структурою рекреаційного часу, виділяються відповідні типи рекреації та дозвіллєвої поведінки:

– *щоденний* – постійна рекреаційна дозвіллєва діяльність (короткострокові прогулянки, зарядка вранці, спортивні ігри, читання);

– *щотижнева* – рекреаційна дозвіллєва діяльність, віднесена на кінець навчального тижня;

– *інклюзивна* – рекреаційна дозвіллєва діяльність, вбудована в побутову та навчальну діяльність;

– *компенсаторна* – рекреаційна дозвіллєва діяльність, яка компенсує витрати живих сил людини відповідно до нормального рівня;

– *канікулярна* – рекреаційна дозвіллєва діяльність, віднесена на кінець навчального року;

– *розширена* – рекреаційна дозвіллєва діяльність, що дозволяє компенсувати витрати живих сил людини з певним запасом.

Еволюція уявлень про дозвілля знайшла віддзеркалення в систематиці Л. Хейвуда, згідно з якою існує чотири основні підходи до розуміння дозвілля, але всі вони засновані на ідеї, що вільний час, дозвіллєва активність і переживання не можуть бути зрозумілі як самостійні сфери життя, незалежні або відокремлені від соціальних умов, усередині яких дозвіллєвий досвід освоюється та структурується.

Ми не можемо не погодитися з думкою Т. Черняєвої про те, що дозвіллю належить особлива роль в розширенні меж життєвого простору. Дозвілля розглядається як форма реалізації життєвого проекту, як організація просторово-тимчасової матриці, що забезпечує оптимізацію доступу до ціннісного ресурсу. У цьому випадку для нас важливо зазначити, що саме

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

способи проведення дозвілля дозволяють реконструювати існуючий життєвий простір індивіда, його ціннісну структуру й розміреність.

Дозвілля студентства в міському просторі визначається нами як територіальна соціокультурна організація діяльності цією демографічною групою у вільний час. Таке дозвілля полягає в сукупності трьох складових:

– розподіл студентів масиву міста, що віддають перевагу тим або іншим видам дозвіллєвої активності відповідно до їх статусної позиції в соціальному просторі;

– схильність або цілеспрямоване прагнення, які забезпечують дозвіллєву активність;

– можливості, що надаються міським простором для реалізації дозвіллєвої активності.

Такий простір враховує зв'язок між видами дозвіллєвої активності та міським простором, між різноманітністю дозвіллєвих практик і сукупністю соціальних позицій студентської молоді. Сукупність видів дозвілля не є світом, замкненим у самому собі. Він включений у сукупність практики та споживання, у свою чергу структурований і конституйований у систему. Дозвіллєві практики, що реєструються статистичним опитуванням, можуть бути описані як результат стосунків між попитом і пропозицією, точніше, між набором пропонованих у даний момент продуктів і набором схильностей.

Багатовимірність дозвіллєвого простору, на наш погляд, обумовлена:

– різноманітністю ієрархічних рівнів суб'єктів діяльності (індивід, група, населення тощо);

– соціокультурною диференційованістю суб'єктів;

– співвідношенням між потребами та можливістю їх реалізації;

– функціональними типами діяльності;

– природними, економічним, технічними, організаційними умовами здійснення діяльності.

Необхідність організаційно-методичної модернізації сфери дозвілля молоді сьогодні є актуальною, оскільки, як ми змогли переконатися, у цій області життєдіяльності молодого покоління відбулися й продовжують відбуватися зміни, що вимагають не тільки вивчення, але й регулювання. Така необхідність підтверджується поглядом, згідно з яким «серед деяких груп населення, особливо молоді, виявляється ... невміння організувати вільний час з користю для себе, що, кінець кінцем, створює небезпеку для суспільства в цілому» [7, 145].

Взаємозалежність структури вільного часу та дозвіллєвого простору проявляється не лише в їх дискретності, але й у квантованості – наявності ділянок, ареалів рекреаційної діяльності, орієнтованих на відпочинок

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

упродовж компактних відрізків часу. Різним видам режимного часу (відпустка, уікенд, рекреаційний час робочого дня та життєвого періоду) відповідають співмірні дозвіллєві простори. Ця зв'язаність обумовлена, передусім, обсягами вільного часу й можливостями учасників виділити з нього час на подолання відстаней (транспортні пересування). У рамках життєвого простору зв'язки між розмірами вільного часу та дозвіллєвим простором далеко не прямолінійні. Для більшості студентів найбільший обсяг вільного часу співпадає з мінімумом економічних і фізичних можливостей охоплення простору.

Ми вважаємо, що організація дозвілля припускає не лише професійну, але й просторову основу. Студенти, які живуть у центрі міста, розглядають свій вільний час і дозвілля як опозицію навчальній діяльності, прагнучи максимально його використовувати для відновлення сил, витрачених у процесі такої діяльності. У цій тенденції немає явної соціально-професійної диференціації – це стосується й лікарів, і викладачів, і бізнесменів, і робітників. Важливу роль у даному випадку відіграє сам простір, який надає ту або іншу ресурсну базу для задоволення рекреаційних потреб і можливість вибору.

Диференційоване міське середовище формує специфічний дозвіллєвий простір, що в свою чергу обумовлює своєрідність індивідуальних дозвіллєвих практик. Просторова організація дозвілля припускає формування й реалізацію особливої дозвіллєвої культури, яка обмежує або розширює можливості соціальної реалізації дозвіллєвих потреб студентства.

На основі надання переваги тим або іншим видам дозвілля можна виділити наступні соціальні моделі дозвіллєвої активності студентів: розважальну, комунікативну, пасивно-релаксаційну, практичну, креативно-пізнавальну, спортивно-оздоровчу, суспільно-релігійну. Пріоритети у виборі тієї або іншої дозвіллєвої поведінки студентів визначаються за соціально-просторовими критеріями.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, слід зробити висновок, що сьогоденне зростання масштабу темпоральності та обсягу вільного часу неодмінно передбачає якісно інший спосіб життя. Зміни, що спостерігаються, віддзеркалюють перехід від сталої орієнтації на цінності праці до нової структури цінностей, де домінантою стає прагнення до самореалізації, індивідуального розвитку, повноцінного дозвілля. «Набувають цінності індивідуальні форми дозвіллєвої практики» [6, 206–214]. У зв'язку з цим стає актуальною проблема рекреації для студентської молоді, яка мешкає в містах. Просторова організація дозвіллєвої активності студентства припускає існування специфічних локусів, що забезпечують структуризацію дозвіллєвого

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

простору відповідно до ціннісних орієнтацій. У структурі такого простору студентської молоді можна назвати локуси: саморозвитку, удосконалення тіла, практичної діяльності, розваг, комунікацій, соціальної участі, дозвільного проведення часу. У такій діяльності, за умови функціонування відповідного дозвіллєвого простору, передбачається можливість об'єднання двох або більше локусів у тих випадках, коли дозвіллєва активність сконцентрована навколо них і припускає наявність різних конфігурацій і, головне, – їх здатність гнучко реагувати на виклики часу. Іншими словами, змінюється не просто вибірковість відносно існуючих дозвіллєвих занять, а формуються нові за своїм змістом, якістю види дозвіллєвої діяльності, виявляються нові практики у сфері дозвілля.

Подібні зміни обумовлюються не тільки загальною соціокультурною ситуацією, яка виступає як чинник формування дозвіллєвих орієнтацій сучасної молоді. Вони детерміновані й таким суб'єктивним чинником, як формування нових дозвіллєвих стратегій молоді – механізмів задоволення потреб у сфері дозвілля або через них, способів реалізації поставлених цілей, у яких молодь бачить результат вільного проведення свого часу.

Це пов'язано з тим, що ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, які формуються в української молоді під впливом сучасного соціокультурного середовища, не можуть бути досягнуті за допомогою таких видів дозвіллєвої діяльності, які ще 20–30 років тому були популярні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаенко И. А. Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / И. А. Бугаенко //Социологические исследования. – 2000. – № 4. – С. 4.

2. Николаенко Д. В. Рекреационная география: курс лекцій [Електронний ресурс] / Д. В. Николаенко. – 80 Min / 700 MB. – Санкт-Петербург : «Адмадеус», 2002. – Режим доступу : http://www.hiv-aids-epidemic.com.ua/past-0111.html.

3. Орлов А. С. Социология рекреации / А. С. Орлов ; ред. З. Т. Голенков. – Ин-т социологии РАН. – М. : Наука, 1995. – 148 с.

4. Пича В. М. Культура досуга / В. М. Пича. – К., 1990. – С. 5.

5. Погрешаева Т. А. Свободное время человека в условиях трансформируемого общества / Т. А. Погрешаева. – Саратов : Изд-во СГУ, 2000. – 263 с.

6. Скляр Ю. С. Соціокультурні трансформації дозвіллєвого простору молоді в умовах суспільних перетворень в Україні / С. Ю. Скляр // Соціальні технології. – 2012. – № 10. – С. 206–214.

7. Цыбульник В. Молодежь и общество: социологические очерки / В. Цыбульник. – К., 1990. – 175 с.

8. Щорічна доповідь Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України «Про становище молоді в Україні». – К., 2006. – 342 с.

РЕЗЮМЕ

С. Г. Пишун. Досуговое пространство студенческой молодежи как рекреационный ресурс в городской среде.

В статье рассматривается досуговое пространство как неотъемлемый компонент процесса отдыха и возобновления сил студенческой молодежи в

городской среде. Проанализированы социальные изменения, которые влияют на структуру досуга, соотношение понятий «досуг» и «рекреация», определена взаимозависимость структуры свободного времени и досугового пространства пространства городской среде.

***Ключевые слова**: деятельность, досуг, досуговое пространство, организация деятельности, рекреация, свободное время, студенческая молодежь.*

SUMMARY

S. Pishun. Leisuaring area of student's youth as a recreational resource in town's area.

The article is about leisure space as an essential part of students' rest and refreshment in the environment of the city. Analyzed social changes that affect the structure of leisure time; the correlation of the terms «leisure» and «recreation»; defined interdependence of the structure of free time and leisure space.

Key words: leisure activities, leisure space, organization, recreation, leisure, students.

УДК 37.018.1(09)

С. О. Томашевська-Прядун
Кіровоградський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СІМ'Ї XXI ст.

У статті розкрито особливості сучасної сім'ї як соціального інституту і виховного середовища. З'ясовано характерні риси сім'ї XXI ст., проаналізовано різні аспекти міжстатевих внутрішньосімейних відносин, висвітлено теоретичні і практичні результати виховного впливу сім'ї на підростаючі покоління, визначено умови, необхідні для забезпечення належного рівня її існування, розвитку і функціонування.

***Ключові слова**: сім'я, суспільство, середовище, криза, адаптація, вплив, стосунки, виховання, моральні цінності.*

Постановка проблеми. Сім'я – необхідний компонент структури кожного суспільства. Вона виконує деякі вагомі соціальні функції і відіграє важливу роль у розвитку всієї нації. Саме сім'я є незамінним педагогічним середовищем життя і розвитку дитини, в якому відбувається виховання підростаючих поколінь, первинна соціалізація і становлення нової особистості. За тисячоліття свого існування виховний інститут сім'ї пройшов низку етапів перетворень і, дійшовши до наших днів, опинився у глибокій кризі. Значна кількість сімей просто не зуміли адаптуватися до умов перехідного періоду. Вони зазнали впливу численних політичних, економічних і соціальних потрясінь, що призвели до порушення нормального функціонування сім'ї і стали каталізатором процесу деградації сімейного способу життя. З погляду соціологів, ці факти вже втратили статус «регіональних» і поступово набувають масового значення, перетворюючись на спільну проблему всього людства.

Аналіз актуальних досліджень. Оскільки сім'я є не лише важливою соціально-економічною ланкою, а й первинним і визначальним навчально-виховним середовищем, то до вивчення проблем її розвитку на

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

сучасному етапі існування суспільства, крім соціологів, істориків, філософів, долучилися й педагоги.

Так, проблеми психолого-педагогічної сфери функціонування сучасної сім'ї та внутрішньосімейних відносин розглядали Г. Андрєєва, Н. Волкова, Л. Маценко. Соціально-психологічні особливості сучасних сімейних відносин і проблема самоідентифікації окремої людини як члена сім'ї висвітлені у працях Г. Кошонько, В. Целуйко, Л. Шнейдера та ін.

Багато дослідників (І. Гребенников, Е. Рудинеско, В. Ткачова) відзначають наявність кризи інституту сучасної сім'ї, розладу внутрішньосімейних відносин та намагаються окреслити перспективи їх подальшого розвитку.

Мета статті – установити і проаналізувати особливості розвитку інституту сучасної сім'ї, визначити умови, необхідні для забезпечення належного рівня її функціонування.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство у світовому масштабі належить до перехідного типу, з властивими йому незвичними духовними орієнтирами, суперечливими нормами й неоднозначними цінностями. Спостерігається криза старої ідеології, зміна колишніх орієнтирів під тиском значної кількості популяризованих культурно-ціннісних систем. Сім'я ж є дуже чутливою до згаданих процесів: легко зазначає їх впливу, відображає суть і в результаті формує іншу модель взаємовідносин і нові принципи виховання дітей. Так, сучасний етап розвитку західного суспільства приніс другу революцію у світовому сімейному житті, яка не лише докорінно змінила сімейні стосунки і власне сім'ю, але й узяла під сумнів саме її існування (уже започатковано процес трансформації із соціального інституту в малу соціальну групу) [7, 120]. Оскільки вона безпосередньо впливає на формування поглядів, установок, ціннісних орієнтацій дитини, то важливим і необхідним є врахування всіх характерних рис сучасної сім'ї. У психолого-педагогічній, філософській, соціологічній літературі визначено низку особливостей, які можна об'єднати в такі групи:

1. Соціально-економічні. Визначаються рівнем життя сім'ї (матеріальна забезпеченість, місце й умови проживання).

Сучасні сім'ї, прагнучи до самореалізації і самоствердження, відокремлюються від родини і намагаються улаштуватися окремо. З одного боку, молодята часто зазнають матеріальних, побутових і професійних труднощів, що впливають на існування сім'ї, стиль і рівень виховання дітей. З другого боку, самодостатні і фінансово забезпечені молоді сім'ї не завжди є еталоном під час взаємодії з дітьми, адже, прагнучи до накопичення багатств, вони зводять до мінімуму

внутрішньосімейне спілкування або ж несвідомо зводять його до рівня «ділових» відносин [3, 41].

Економічна нестабільність і переорієнтація життєвих цінностей спричиняють зменшення чисельності сім'ї: збільшується кількість однодітних сімей, що також зумовлює певну відчуженість між дітьми, егоїзм; з'являються бездітні пари.

Слід також ураховувати соціально-економічні особливості сільської і міської місцевостей, адже відмінності в культурі сімейного життя позначаються на розвитку дітей. Так, діти, які розвиваються в морально-етичній атмосфері села, активно залучаються до ведення домашнього господарства, що формує в них особливе ставлення до праці і специфічні погляди на життя. Село певною мірою стримує антисоціальні впливи, яких зазнають міські жителі. Але на противагу цьому в місті діти мають ширші можливості для розвитку всіх граней людської особистості [5, 26].

2. Соціально-психологічні. Формуються у процесі вибору партнера, шлюбно-сімейної адаптації, узгодження внутрішньосімейних ролей. На них впливають прагнення партнерів до особистісної автономії і самоствердження, наявність сімейних конфліктів і насильства, згуртованість родини.

Особливості соціально-економічного і культурного розвитку суспільства активно впливають на людську свідомість. Зазнаючи впливу цих чинників, чоловіки і жінки ставлять професійну самореалізацію і матеріальну забезпеченість на перше місце, применшуючи важливість родини і нащадків у своєму житті. Така позиція перетворилася на стійку психологічну установку останніх поколінь, що спричинило не лише зменшення кількості і чисельності сімей, а й значне підвищення шлюбного і дітородного віку. Таке відкладання шлюбу і часу народження дитини деформує традиційну модель сім'ї і суспільства, справляючи негативний вплив на життєвий цикл людини і всього соціуму. До того ж члени подружжя гостро переживають процес шлюбно-сімейної адаптації, зміну своїх соціальних ролей і багато сучасних сімей не проходять через цей етап [4]. Наслідком є не лише високий рівень розлучень, а й збільшення кількості неблагополучних сімей.

До соціально-психологічних особливостей належить і морально-ціннісна орієнтація. Зміна ціннісних поглядів батьків унаслідок важких соціально-економічних реалій призводить до зниження рівня моральності в їх нащадків. У результаті благородство і доброта поступаються місцем прагматичності, раціоналізму, прагненню до збагачення, спостерігається нівеляція змісту людського життя, аморальність і неконтрольованість підростаючих поколінь, зростання кількості малолітніх злочинців [2, 225].

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

3. Нестабільність сучасної сім'ї. Ця риса цілком пов'язана з економічною і психологічною, оскільки саме матеріальна забезпеченість і психологічні установки визначають стан подружнього життя, динаміку і причини розлучень, впливають на духовні цінності і життєві пріоритети всіх членів сім'ї.

На сучасному етапі суспільного розвитку люди не лише пізно вступають до шлюбу, але й швидко розлучаються. Багато з колишніх членів подружжя не наважуються вдруге брати на себе офіційні обов'язки. Результат: поява великої кількості громадянських шлюбів, неповних сімей, одиноких людей. Діти, які з'являються в результаті таких стосунків, переживають психологічний дискомфорт, легше зазнають негативного впливу соціального оточення і маніпулювання свідомістю, що руйнують систему їх життєвих пріоритетів і моральних цінностей.

На рівень стабільності впливають і зміни в гендерній сфері, зокрема демократизація гендерних відносин у всіх сферах життя, у тому числі приватній. Чітко простежується метаморфоза соціальних і культурних моделей поведінки чоловіка і дружини, особливо у молодих сім'ях. Змінюється ставлення до ролі та місця жінки у суспільстві та родині (навіть у вкорінених традиційних культурах), руйнуються усталені уявлення про класичний розподіл ролей між чоловіком і жінкою, їх діапазон стає більш універсальним та надстатевим [6].

4. Указані вище риси у своїй сукупності породжують кризу сімейного виховання, що також є характерною особливістю сучасного суспільства. Ця проблема складається з таких позицій: зниження загального рівня сімейного виховання, зміна орієнтацій і критеріїв виховання, використання недоцільних форм і методів виховного впливу, послаблення духовних зв'язків між членами сім'ї, невизначеність статусу і місця дитини.

Зрозуміло, що стиль і рівень виховання дітей передусім залежить від рівня освіти і культури батьків. Але висока трудова зайнятість і загальна дезінтеграція сім'ї знівельовує таку залежність [1]. Разом з тим посилення деструктивного впливу інформаційного простору і соціального оточення спричиняють те, що навіть в освічених та інтелігентних батьків виростають конфліктні, аморальні й асоціально-зорієнтовані діти.

Проблема сучасного сімейного виховання полягає і у прагненні старших членів родини до рольової або особистісної позиції у взаєминах з молодшими. Не розуміючи методів формування гуманних відносин з дітьми чи навмисно відхиляючи їх, батьки обмежують спілкування суто побутовою сферою і сприяють відчуженню дітей. За таких умов останні не можуть нормально розвиватися: вони або потерпають від надмірного тиску з боку

дорослих і психологічно закриваються, або ж не визнають авторитету батьків і морально дезорієнтуються. Тому під час побудови внутрішньосімейних відносин і визначення стилю, напрямів і критеріїв виховання молодших поколінь батьки повинні домагатися рівноваги між милосердям і справедливістю, ніжністю і вимогливістю, любов'ю і суворістю та формувати сприятливе середовище для здорового родинного життя [2, 225].

Підсумовуючи, можна відзначити, що на сучасному етапі суспільного розвитку сім'я переживає: втрату свого економічного значення; психологічну ізоляцію від решти соціуму; високу нестабільність стосунків і зниження престижу шлюбно-сімейних відносин; морально-ціннісну дезорієнтацію як наслідок зниження ролі духовних цінностей (у результаті лібералізації статевої моралі основою шлюбу поступово стає суто інтимна сфера, обов'язок поступається місцем індивідуалістичним цінностям, вартостям самореалізації і самоствердження, прагматизму і раціоналізму у сфері внутрішньосімейних відносин і спрямованості виховного процесу). Тобто для неї характерними є деякі показники нестабільного суспільства [9, 67].

Ураховуючи всі зазначені особливості сучасної сім'ї, можна стверджувати, що для забезпечення належного рівня її існування, функціонування і стабільного розвитку необхідно:

1. Забезпечити створення належних житлових умов та встановлення мінімального рівня оплати праці відповідно до соціально й економічно обумовлених потреб представників суспільства.

2. Утвердження високого соціального статусу сім'ї (пропаганда на загальнодержавному і місцевому рівнях узаконених шлюбів і дітонародження, поширення досвіду організації сімейного життя, упровадження сучасних форм підготовки молоді до створення шлюбу та сім'ї, збагачення й укорінення шлюбно-сімейних традицій, підвищення статусу материнства і батьківства в суспільстві, розвиток соціального сервісу у сфері обслуговування сімей з дітьми, чітке відображення всіх цих процесів у державній сімейній політиці) [8, 2].

3. Активне сприяння батькам в організації виховного процесу вдома і реалізації його цілей (підвищення рівня педагогічних знань батьків, забезпечення методичної підтримки з боку державних та громадських установ, популяризація педагогічно-сімейних форм взаємодії в навчально-виховних, посилення уваги з боку державних та громадських організацій до сімей з групи ризику, сприяння налагодженню сприятливого психологічного клімату в родинах, що потребують підтримки спеціалістів, постійне вдосконалення відповідної галузі законодавства) [10, 477].

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

Висновки. Було встановлено, що сім'я як одна з найстаріших біосоціальних спільнот, фундамент і невід'ємна ланка кожного суспільства нині зазнає значних і невідворотних змін. Вони відзначаються глобальним характером і пов'язані з аналогічними процесами на загальносуспільному рівні: зміною традиційних цінностей і форм сімейного життя, шлюбу, суспільної моралі і свідомості, ставлення до власне інституту сім'ї, подружніх обов'язків і родинних цінностей, підростаючих поколінь та ін.

Сім'я XXI ст. переживає процес загальної трансформації у сфері міжстатевих відносин, взаємин батьків і дітей. Тому нині вона потребує посиленої уваги, підтримки і сприяння з боку держави у виконанні соціальних функцій, вихованні дітей, поліпшенні матеріальних умов і забезпеченні психологічного комфорту. Варто пам'ятати, що від спрямованості і потужності виховного впливу батьків на дітей залежить те, яким буде суспільство майбутнього, адже саме в родинному колі закладаються ті моральні основи, які сприяють розвитку окремої особистості і всієї нації. З огляду на ці обставини, провідну роль у дослідженні загального стану сучасної сім'ї, визначенні властивих їй рис і встановленні їх витоків якраз відіграють психолого-педагогічні науки. Спираючись на дослідження із соціології, філософії, історії та етнології, вони мають віднайти шляхи розв'язання характерних проблем перехідного періоду і допомогти сім'ї, як соціальному інституту, адаптуватися до умов сучасного світу, не втрачаючи свого ціннісно-орієнтаційного і виховного впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 224 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 575 с.
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Кошонько Г. Соціально-психологічні особливості сучасної сім'ї [Електронний ресурс] / Г. Кошонько. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/ Koshonko.pdf.
5. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання : навч. посіб. / Л. М. Маценко. – 2-ге вид., допов., переробл. – К. : НАКККіМ, 2011. – 293 с.
6. Політична система та інститути громадянського суспільства в сучасній Україні : навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uchebnik-besplatno.com/uchebnik-teoriya-politiki/simya-kontekst-rozbudovi.html.
7. Рудинеско Е. Розладнана сім'я / Е. Рудинеско / пер. Є. Марічева. – К. : Ніка-Центр, 2004. – С. 120.
8. Ткачёва В. А. Проблеми і перспективи розвитку сучасної української сім'ї [Електронний ресурс] / В. А. Ткачёва. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14.NTP_2007/Philosophia/21650.doc.html.
9. Целуйко В. М. Психологические проблемы современной семьи / В. М. Целуйко. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 496 с.
10. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : ЭКСМО, 2000. – 512 с.

РЕЗЮМЕ

С. А. Томашевская-Прядун. Особенности развития семьи XXI века.

В статье раскрыты особенности современной семьи как социального института и воспитательной среды. Выяснены характерные черты семьи XXI века, проанализированы различные аспекты межполовых внутрисемейных отношений, освещены теоретические и практические результаты воспитательного влияния семьи на подрастающие поколения, определены условия, необходимые для обеспечения надлежащего уровня ее существования, развития и функционирования.

***Ключевые слова**: семья, общество, среда, кризис, адаптация, влияние, отношения, воспитание, нравственные ценности.*

SUMMARY

S. Tomashevska-Pryadun. Peculiarities of the family's development in the XXI century.

The article reveals features of a modern family as a social institution and an up-bringing environment. The author clarifies the characteristics of the family in the XXI century, analyzes different aspects of intra interpersonal relationships, discovers theoretical and practical results of the up-bringing family's influence on younger generation, defines the necessary conditions to ensure the proper level of its existence, development, functioning.

Key words: family, society, environment, crisis, adaptation, influence, relationships, up-bringing, moral values.

УДК 37.013.42

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

ЦЕНТР СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ І ВОЛОНТЕРСТВА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається зміст організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу. Обґрунтовані організаційно-змістові засади діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства як інноваційного засобу соціальної самореалізації майбутніх соціальних педагогів. Охарактеризовано позитивний досвід роботи такого центру на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

***Ключові слова**: волонтерство, Центр соціальних ініціатив і волонтерства, студентська громада, вищий навчальний заклад, соціальна активність, соціальна самореалізація.*

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні розроблена Концепція розвитку національної інноваційної системи, затверджена в 2009 році Кабінетом Міністрів України, яка передбачає сукупність законодавчих, структурних і функціональних інституцій, що задіяні у процесі створення та застосування наукових знань і технологій та визначають правові, організаційні та соціальні умови для інноваційного процесу. Однією з найважливіших підсистем національної інноваційної системи є підсистема вищої освіти, зокрема педагогічної, головним призначенням якої є формування конкурентоспроможного, висококваліфікованого фахівця.

Важливим завданням розвитку цієї підсистеми має бути створення інноваційних структур в її системі. Однією з таких інноваційних структур з

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

упевненістю можна вважати Центри соціальних ініціатив і волонтерства (ЦСІВ), які останнім часом поширюються у вищих навчальних закладах. Такі центри передбачають виявлення та підтримку соціально активної молоді; соціальну самореалізацію особистості; активізацію навчально-пізнавальної діяльності та виховання соціальної відповідальності студентства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки соціального педагога до здійснення професійної діяльності стали предметом активного вивчення авторитетних вітчизняних науковців, таких як О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Н. Комарова, С. Харченко та ін. [2]. Аналіз низки наукових розвідок учених дозволяє стверджувати, що проблема соціальної самореалізації майбутніх соціальних педагогів шляхом залучення їх до діяльності в Центрі соціальних ініціатив і волонтерства не була об'єктом спеціального вивчення вітчизняних науковців і заслуговує на особливу увагу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні організаційно-змістових засад діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства, що діє на базі Інституту педагогіки та практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, як інноваційного засобу соціальної самореалізації майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Рівень професійної підготовки майбутнього соціального педагога визначається сформованістю його професійних і особистісних якостей, прагненням до соціальної самореалізації. Тому суспільно корисну, волонтерську діяльність ми розглядаємо як одну із складових фахової підготовки соціального педагога. Саме волонтерська робота студентів здатна вплинути на творчу і соціальну самореалізацію особистості.

Явище, коли людина добровільно, без примусу витрачає свій час, талант і енергію на допомогу іншим, називають *волонтерством*. Для України, як і для всього світу, волонтерство є актуальним і важливим з низки причин. По-перше, як свідчить багаторічний досвід використання праці волонтерів, воно виступає ефективним способом вирішення складних проблем окремої людини, суспільства в цілому і навколишнього середовища, які часто виникають на ґрунті недостатньої турботи про суспільне благо. По-друге, волонтерство приносить у соціальну сферу нові, як правило, творчі та сміливі ідеї щодо вирішення найгостріших і найскладніших проблем. По-третє, волонтерство – це спосіб, за допомогою якого кожний представник суспільства може брати участь у покращенні якості життя. По-четверте, це механізм, за допомогою якого люди можуть прямо адресувати свої проблеми тим, хто здатний їх вирішити [1].

Окрім бажання допомогти, можна зазначити й такі причини волонтерської діяльності:

- випробовування власного досвіду у нових обставинах,
- віднайдення нових інтересів,
- надбання нового досвіду,
- пошук нових друзів, налагодження нових зв'язків,
- відчуття задоволеності від досягнутого,
- навчання нової справи,
- випробування себе,
- досягнення визнання своїх здібностей [4, 4].

Продуктивною стратегією залучення студентської молоді до волонтерської діяльності є створення Центру соціальних ініціатив і волонтерства (ЦСІВ) як певного структурного громадського об'єднання в умовах вищого навчального закладу. Зокрема, на кафедрі соціальної педагогіки і гендерних студій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка створено ЦСІВ, на базі якого триває плідна робота щодо впровадження у навчально-виховний процес університету новітніх педагогічних технологій навчання студентів, якими передбачається самореалізація їх творчого потенціалу в сфері волонтерства. Центр соціальних ініціатив і волонтерства виступає організаційною структурою, що покликана координувати діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу щодо соціального виховання майбутніх фахівців.

Загалом, студентське середовище у більшості ВНЗ характеризується аморфним станом, в якому замість конструктивної актуалізації особистості відбувається розсіювання та знецінення творчого потенціалу майбутніх спеціалістів. Наразі дуже важливо, аби студенти, крім знань, умінь і професійних навичок за обраним фахом, долучалися до доброчинної чи волонтерської діяльності, на яку є великий попит з боку суспільства.

Не можна нехтувати і таким чинником актуалізації особистості студента, як участь у суспільно корисній діяльності. Мова йде про різноманітні громадські доручення, участь у благодійних акціях підтримки соціально не захищених верств населення, зокрема інвалідів, соціальних сиріт тощо. Важливо, щоб студенти виступали не лише слухачами чи глядачами, але й активними учасниками. Така робота впливає на розвиток організаторських здібностей і формування соціокультурних комунікацій, необхідних для успішної професійної кар'єри у майбутньому [3; 5].

Основною концептуальною ідеєю діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства є положення про те, що, реалізуючи свій власний творчий потенціал доброчинності, майбутні соціальні педагоги закладів

освіти навчаються виявляти і розвивати емпатійність, гуманність, доброзичливість і толерантність в учнів. До основних функцій центру належать: координаційна, просвітницька, моніторингова, методична, інформаційно-консультативна тощо.

Завдання Центру соціальних ініціатив і волонтерства полягає у створенні умов для можливостей розвитку соціально-педагогічних якостей і соціальної самореалізації майбутнього фахівця.

За час існування ЦСІВ відповідно до основних напрямів реалізації концепції популяризації волонтерського руху серед студентської громади університету досягнуто таких результатів:

- розроблено та успішно запроваджено технологію навчальної волонтерської соціально-педагогічної практики;
- запроваджено у навчальний процес навчально-методичний комплекс «Технологія організації волонтерського руху» для студентів п'ятого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка», спрямованого на підготовку до управлінської діяльності в громадських об'єднаннях;
- налагоджено видання навчально-методичної літератури з проблеми розвитку доброчинної діяльності і волонтерського менеджменту на допомогу майбутнім учителям та фахівцям соціально-педагогічної служби загальноосвітніх шкіл тощо [4].

Важливо зазначити, що навчальна волонтерська соціально-педагогічна практика студентів є професійно значущим етапом в системі фахової підготовки соціального педагога, черговою ланкою засвоєння та апробації етико-філософської концепції професійної діяльності соціального педагога. Саме в цей період продовжує закладатися фундамент професійного світосприйняття, досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості соціального педагога, його ставлення до професії [4, 10]. Особливістю навчальної волонтерської соціально-педагогічної практики є її проведення одночасно з початковим етапом вивчення дисциплін соціально-педагогічного циклу і виконання, у зв'язку з вищезазначеним, функцій практикуму, що дає можливість порівнювати теоретичні знання про соціум з реальною дійсністю.

Практична значущість навчальної волонтерської соціально-педагогічної практики полягає у створенні повноцінних умов первинного професійного самоутвердження майбутніх соціальних педагогів, основним критерієм якого є готовність особистості до самовдосконалення завдяки потребі набуття фахових знань майбутньої спеціальності, напрацювання вмінь і навичок спілкування з клієнтами. Практика дозволяє студентам ствердитись у власному професійному виборі, переконатися у значущості

діяльності соціального педагога для різних суспільних сфер, сформувати стійку потребу майбутніх спеціалістів у професійному зростанні.

Головна увага в процесі підготовки, організації та проведення волонтерської соціально-педагогічної практики має приділятися досягненню наступних провідних цілей:

- подальше ознайомлення майбутніх спеціалістів зі спектром соціальних проблем, що знаходяться в професійному полі соціального педагога, та з технологіями їх оптимізації засобами волонтерської діяльності (в межах спеціалізованих державних та недержавних установ);
- створення умов для засвоєння та апробації майбутніми фахівцями етико-філософської концепції діяльності соціального педагога, стимулювання студентів до збільшення обсягу та підвищенню якості професійних знань, умінь і навичок;
- допомога волонтерському руху та сприяння його популяризації в суспільстві, а також формування позитивного іміджу студентів інституту педагогіки і практичної психології СумДПУ ім. А. С. Макаренка серед різних верств населення м. Сум.

Синтез знань, умінь і навичок у результаті вивчення навчальної дисципліни «Технологія організації волонтерського руху» і проходження волонтерської соціально-педагогічної практики є важливим показником ґрунтовно та різнобічно підготовленого спеціаліста, що саме і дозволяє оволодіти мистецтвом життєдіяльності і соціальної самореалізації особистості в умовах ВНЗ:

о самовизначення – самоорієнтування, самоідентифікація, розуміння власних завдань у кожній конкретній ситуації, визначення актуальної лінії поведінки у вирішенні проблем, які постають при виконанні суспільно корисної волонтерської роботи;

о самоорганізації – аналіз ситуації, визначення завдання, планування дій, уявлення про можливі результати своїх дій; самооцінка дій та їх ефективності, вміння забезпечити умови для власних дій, уміння не перекладати на інших вирішення власних проблем, наявність волі як засобу чи умови самоорганізації, працездатності й самостійності в діяльності;

о самопізнання – самоаналіз, саморефлексія, самоспостереження, самовивчення, самосприйняття, постійна корекція уявлень про себе з власною совістю, ототожнення себе з іншими, особливо з тими, хто потребує допомоги або здатний допомогти;

о саморегуляції та самореабілітації – здатність володіти собою, здійснювати внутрішній самоконтроль, керувати своїм організмом, уміння

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

відновлювати власні душевні та фізичні сили, знімати стреси та коригувати свій емоційний стан;

о самореалізації – самовираження (тобто, активне вираження якостей власної індивідуальності як значущих і потрібних для себе та інших), самоствердження, самостійність, упевненість у собі, послідовність у досягненні мети, здатність відстоювати свої права у відповідних ситуаціях, що є основною метою всякої культурно-етичної діяльності;

о самоосвіти та самовиховання – самовизначення рівня власної вихованості й освіченості, соціальної та культурної розвиненості, володіння навичками самонавчання, розуміння власного світогляду й сфери найближчого розвитку, що передбачає певне бачення особистістю себе в соціокультурні [1, 90].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, розглянуті нами організаційно-змістові засади діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та запропоновані у статті теоретичні напрацювання можуть знайти подальше застосування у діяльності вищих навчальних закладів з підготовки студентів до волонтерської роботи, а також можуть бути використані педагогами, зокрема соціальними педагогами загальноосвітніх шкіл, для розвитку творчих ініціатив учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волонтери в соціальній роботі / [упор. : О. Главник, Н. Романова, Т. Друженко]. – К. : Главник, 2006. – 128 с.

2. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Академпрес, 1999. – 112 с.

3. Жданов Ю. А. Захотите поработать бесплатно – записывайтесь в волонтеры / Ю. А. Жданов // Сегодня. – 1998. – № 2. – С. 3–4.

4. Полякова О. М. Технологія навчальної волонтерської соціально-педагогічної практики: Методичний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» / О. М. Полякова. – Суми : СумДПУ, 2008. – 112 с.

5. Тетерский С. В. Допрофессиональная подготовка и начальное профессиональное образование социальных педагогов и социальных работников / С. В. Тетерский. – М., 1997. – 381 с.

6. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / А. Й. Капська. – К., 2001. – 140 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Чернякова. Центр социальных инициатив и волонтерства как инновационный способ социальной самореализации будущих социальных педагогов.

В статье рассматривается содержание организации волонтерской работы в условиях высшего учебного заведения. Обоснованы организационно-содержательные основы деятельности Центра социальных инициатив и волонтерства как инновационного средства социальной самореализации будущих социальных

педагогов. Охарактеризован положительный опыт работы такого центра на базе Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренка.

***Ключевые слова**: волонтерство, Центр социальных инициатив и волонтерства, студенческая община, высшее учебное заведение, социальная активность, социальная самореализация.*

SUMMARY

A. Chernyakova. Centre of social initiatives and volunteeringas an innovative method of social self-realization of a future social teachers.

The article is dedicated to the aspects of organizing volunteering work in a higher educational establishment. It reveals the experience of training students for volunteering work in the Centre of Social Initiatives and Volunteering of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. It is characterized a positive work's experience of the center on the base of Sumy state Pedagogical University.

Key words: volunteering, The Centre of Social Initiatives and Volunteering, student community, a higher educational establishment, social activity, social self-realization.

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

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.212.3

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

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ І НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ПІДРУЧНИКА «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО. 1 КЛАС»

У статті розкрито основні підходи до моделювання змісту і навчально-методичного апарату підручника «Музичне мистецтво. 1 клас», створеного відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти, базової програми з музичного мистецтва та авторської концепції підручників для початкових класів. Наведено приклади реалізації окремих теоретичних положень у підручнику.

***Ключові слова**: підручник з музичного мистецтва, авторська концепція, зміст музичної освіти, навчально-методичний апарат.*

Постановка проблеми. Проблеми шкільного підручника знаходяться у колі уваги фахівців вже понад три століття: починаючи з Я. А. Коменського, який започаткував теоретичні основи дидахографії – теорії використання книги в навчальному процесі.

Етапними щодо розроблення теорії шкільного підручника стали роботи К. Д. Ушинського та вітчизняних дослідників кінця XIX – початку XX віків: О. Г. Білоусенка, Б. Д. Грінченка, Т. Г. Лубенця, І. І. Огієнка, С. Ф. Русової, Я. Ф. Чепіги, С. Ф. Черкасенка та ін.

Плідним щодо розвитку підручникотворення було минуле століття. У 50-ті роки підручник вперше став об’єктом наукового дослідження; в 60–70 рр. розпочалося його комплексне вивчення на основі діяльнісного та культурологічного підходів, концепцій розвивального навчання; у 80-ті роки досліджувалися структура та функції підручника, були узагальнені теоретичні основи побудови підручника для початкової школи тощо.

В умовах різнобічної розбудови сучасного підручникотворення змушені констатувати, що одним із малодосліджених аспектів лишається підручник з музичного мистецтва, який має яскраво виражену специфіку змісту, побудови, функцій, методів навчання. Те ж саме стосується і проблем реалізації дидактично-методичних ідей підручника у навчальному процесі, адже вчитель музики зазвичай не володіє належною теоретичною та практичною підготовкою до роботи з підручниками нового типу.

Отже, змушені констатувати, що теоретичні та практичні питання створення й використання сучасного шкільного підручника у галузі

музичної освіти наразі не знайшли достатньо повного розгляду в українському педагогічному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні підходи до створення та використання шкільного підручника ґрунтуються на дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених щодо:

- сутності, структури та функцій підручника (В. Г. Бейлінсон, В. П. Безпалько, Н. М. Буринська, Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер, В. С. Цетлін),
- ролі підручника як засобу навчання (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін, Н. Ф. Тализіна та ін.);
- значення підручника як носія змісту освіти з певного навчального предмета (М. І. Бурда, І. К. Журавльов);
- дидактико-методичних особливостей підручників для початкової школи (Н. М. Бібік, М. В. Богданович, М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, Л. В. Занков, Н. С. Коваль, А. В. Полякова, О. Я. Савченко та ін.).

Віхою у розбудові теорії шкільного підручника стала наукова та практична діяльність В. О. Сухомлинського щодо дослідження підручника як виду навчальної літератури та формування в учнів умінь і навичок роботи з ним. Для галузі музичної освіти мають особливе значення праці вченого, присвячені питанням естетичного виховання дітей.

У ряді сучасних робіт проаналізовані історичні аспекти проблеми створення та використання підручника: зокрема, концептуальні засади розвитку педагогічної думки в Україні (О. І. Пометун, О. В. Сухомлинська), історія та видатні постаті у галузі підручникотворення (Л. Д. Березовська, Я. П. Кодлюк, Н. С. Побірченко та ін.).

Отже, численні аспекти створення й використання підручників уже знайшли різнобічне розв’язання у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці. Проте педагогічне сьогодення характеризується все зростаючою увагою до теоретичних і практичних проблем підручникотворення, які є дійсно актуальними в сучасних умовах зміни освітніх пріоритетів і парадигм, оновлення Державних стандартів і навчальних програм з усіх предметів.

Мета статті. З 2004 року в Україні започатковано проведення Всеукраїнських конкурсів підручників, за результатами яких формується арсенал нової навчальної літератури для загальноосвітніх закладів. У цьому контексті актуальною є проблема науково-педагогічного аналізу нового покоління підручників для початкової школи, адже шкільні бібліотеки вже поповнилися цими сучасними навчальними книгами.

Які вони? Що пропонують і вчителям і учням? Нарешті, яких дидактичних знань і методичних умінь потребують від педагога для успішної реалізації авторських ідей? Цими питаннями задається кожний

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

учитель і особливо – викладач музичного мистецтва, адже разом зі зміною назви навчального предмета початкова музична освіта здобула варіативний зміст, методи та форми навчання, відображені у нових книгах.

Отже, метою нашої статті є аналіз концептуальних основ моделювання змісту й навчально-методичного апарату нового підручника «Музичне мистецтво. 1 клас».

Виклад основного матеріалу. Перший рік навчання є надзвичайно важливим і складним етапом у житті дитини, недаремно кажуть, що робота з першокласниками кожного разу стає екзаменом для вчителя. На оптимізацію музичної освіти і формування музичної культури учнів 1 класу спрямовано новий підручник «Музичне мистецтво» [2].

Цю навчальну книгу розроблено відповідно до авторської концепції, створеної на основі Державного стандарту початкової загальної освіти і базової програми з музичного мистецтва для 1–4 класів [1; 4].

Зміст і навчально-методичний апарат підручника підпорядковано загальній ***меті концепції*** – формуванню основ музичної культури молодших школярів на засадах особистісно орієнтованої, національно визначеної, креативної музичної освіти.

У цьому контексті *музична культура* розглядається як складне інтегративне утворення, що втілює комплекс особистісних музичних якостей дитини та надає їй можливість усвідомленого спілкування з музикою в навчанні та в житті; як складова художньої і духовної культури, різнобічного розвитку і гармонійного виховання учня. Під *основами* музичної культури мається на увазі її першорядне підґрунтя, необхідне й достатнє для подальшого музичного становлення особистості [3].

Структура основ музичної культури молодших школярів поєднує 4 блоки: музичну спрямованість, музичну обізнаність, музичну вихованість і музично-творчу розвиненість. Ці блоки згуртовано навколо музично-творчої діяльності, яка є провідною умовою та засобом формування музичної культури. Важливо, що формування усіх складових музичної культури школярів спрямовується на вирішення не лише вузькопредметних (суто музичних), а й широких виховних, розвивальних, культуротворчих завдань музичної освіти.

Відповідно до цих теоретичних положень, концепцією передбачено розв’язання таких ***культуротворчих завдань***:

1. Становлення *музичної спрямованості* учнів (позитивної мотивації та емоційно-ціннісного ставлення до музики) з опосередкованим впливом на розвиток їхньої загальнокультурної і духовної спрямованості.

2. Формування *музичної обізнаності* школярів (знань, умінь і навичок, а також досвіду практичної діяльності у галузі музичного мистецтва), яка є складовою загальнокультурної та ключових компетентностей.

3. Реалізація *виховних ресурсів* музичної освіти, що передбачає власне музичне виховання школярів (становлення культури «спілкування» з музикою, потреби у музичному вдосконаленні), загальнокультурне виховання й сприяння формуванню моральних, естетичних, національних, комунікативних та інших якостей особистості.

4. *Музично-творчий розвиток* (вдосконалення слухацьких і виконавських здібностей, творчих проявів музикальності). Принагідно розв'язуються завдання загальнокультурного і загального розвитку школярів.

Означені теоретичні підходи є позитивними чинниками комплексної реалізації культуротворчих функцій підручника, а також мотиваційного, пізнавального, виховного та розвивального компонентів уроків музичного мистецтва.

Музико! Завжди будь з нами,
щоб дзвенів наш дім піснями,
щоб у школі вчились діти
мову звуків розуміти.
Щоб лунало на весь світ:
- Здрастуй, Музико! - Привіт!

У цьому віршованому вступі сформульовано сутність головних завдань підручника: захопити учнів світом музики й закласти початкові основи знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва.

Провідним засобом реалізації цих завдань є музично-творча діяльність. Диференціювати різні її види допоможе застосована у підручнику ***система орієнтування***, що складається з графічно чітких і лаконічних сигналів-символів:

Згідно з тематичною структурою базової програми, підручник складається з 2 розділів: «Музика – мистецтво звуків» і «Музика навколо нас». Розподіл матеріалу в межах розділів є зручним для використання, адже кожному уроку відповідає одна навчальна тема. Зважаючи на вікові

особливості першокласників, теми містять невеликі за обсягом, короткотривалі та різнопланові завдання.

Для *музичного сприймання* у підручнику запропоновано «слухацькі» сторінки, які містять стислу розповідь про музичний твір та його автора, портрет композитора, запитання та практичні завдання щодо прослуханої музики, а також візуальні матеріали, які допоможуть учням усвідомити її особливості. Наприклад, малюнок до «Маршу дерев'яних солдатиків» Петра Чайковського схематично відображує тричастинну побудову цього твору. А уявити атмосферу балу під час ознайомлення з «Менуетом» Моцарта маленьким слухачам допоможуть зображення танцю та старовинна гравюра «Юний Моцарт», адже цей твір Вольфганг Амадей написав у 6-річному віці.

З метою активізації слухацької діяльності школярів у підручнику використано елементи пластичного інтонування, імпровізування ритмічних супроводів та інші творчі види роботи. Так, після ознайомлення з п'єсою «Дощик» Віктора Косенка, дітям запропоновані завдання на вибір: придумати до цієї музики супровід на барабані, пісеньку дощику або танець дощових краплинок (для пальчиків).

Вокальна робота є обов'язковою складовою кожної навчальної теми. Для опанування елементарних правил співу у підручнику запропоновано вірш-тренінг. Учні слухають його та виконують за вчителем відповідні рухи:

Щоби правильно співати,
треба сісти або стати.
Спинки рівні, як тростинка,
руки вниз чи на колінка.
Раз – увага! Два – вдихаймо!
Три – співати починаймо!

Для засвоєння вокальних навичок подано умовні зображення диригентських жестів, вправу на співацьке дихання та розспівку.

У підручнику представлено народні та професійні дитячі пісні різного рівня складності. До кожної навчальної теми запропоновано новий твір, тому учитель та учні мають можливість обирати їх за власним бажанням.

Щоб робота над піснею була різноманітною та цікавою, «пісенні» сторінки містять наочність і творчі завдання на інсценування, створення супроводів і рухів, імітування гри на уявних інструментах тощо. Наприклад, розучити пісню «Ходить гарбуз по городу» допоможе графічне зображення мелодії та малюнки-підказки, які показують порядок уведення персонажів твору. Після розучування учням запропоновано виконати пісню у ролях.

Ознайомлення дітей з *теоретичними основами музики* відбувається, насамперед, у процесі сприймання та виконання музики.

Тому у підручнику запропоновано різноманітні завдання для практичного опанування музично-теоретичних понять. Так, для розпізнавання «трьох китів музики» подано рухливу вікторину. Діти слухають різножанрові фрагменти і супроводжують: пісню – рухами рук, марш – крокуванням, танець – оплесками. Для унаочнення цього завдання подані дитячі фото.

Зробити процес музичного пізнання емоційним, доступним і привабливим для школярів допомагають вміщені у підручник *дидактичні вірші*. Наприклад, вірш «Музична хатка» у цікавій формі ознайомлює учнів з основами запису музики:

Для роботи й відпочинку
має музика хатинку.
Дім у неї особливий –
із п’яти тоненьких ліній.
Здавна зветься хатка та –
нотоносець, нотний стан...

Багатофункціональністю відзначені *дидактичні казки*: вступні, мотиваційні, узагальнювальні, проблемно-пошукові… Так, з’ясувати роль автора й виконавця у «житті» музичного твору учням допоможе казка «Кому належить пісенька»: «*Якось Їжачок склав пісеньку, а Зайчик заспівав її на концерті. Дуже сподобалася пісенька лісовим мешканцям. От Їжачок і хвалиться: «Це моя пісенька – я її склав!». А Зайчик собі: «Ні, моя – я її виконав!» Кому ж належить пісенька? Пішли звірята до старої Сови за порадою. А мудра Сова сказала…*»

За змістом казки дітям запропоновано скласти її продовження.

На формування музичних знань спрямовані довідкові матеріали: «Словнички» та «Зверни увагу» у межах навчальних тем, а також «Сторінки підказки» – загальний словник наприкінці підручника. Мотиваційно-пізнавальну функцію виконує рубрика «Це цікаво знати», що містить додаткову інформацію.

Важливу роль у формуванні музичної обізнаності дітей відіграють позатекстові компоненти навчальної книги: схеми, малюнки, ілюстрації тощо. Наприклад, подана у темі «Осіння мозаїка» репродукція картини Олексія Ярославцева «Золота осінь» сприятиме усвідомленню особливостей різних видів мистецтв.

Виховний компонент підручника передбачає залучення дитини до ідеалів краси, духовності, добра, формування кращих моральних якостей: патріотичних почуттів, національної гідності, любові до батьків, рідного краю, природи, інтернаціональних і інтеркультурних якостей тощо. Важливою є спрямованість навчального змісту на формування культури

спілкування з мистецтвом і реалізацію виховного потенціалу колективної музичної діяльності (колективізм, взаємоповага, дружба тощо).

Щодо *розвивальних функцій* підручника, пріоритетним є творчий розвиток дітей. Для цього в усіх видах музичної діяльності передбачено завдання креативного типу: ритмічні, вокальні, пластичні імпровізації; театралізація музичного матеріалу та інші.

Навчально-методичний апарат підручника розроблено так, щоб постійно підтримувати увагу та стимулювати пізнавальну діяльність школярів. Цьому сприяють спонукальні формулювання навчальних завдань (*послухай, виконай, проплескай, подумай…*), а також подання матеріалу у формі гри, з використанням казкових образів, «завдань-цікавинок», зокрема ребусів.

Урахування різних рівнів розвитку учнів забезпечується різноманітністю навчального матеріалу, наявністю завдань на вільний вибір і підвищеного рівня складності («для допитливих»). Разом із тим, у підручнику не позначені завдання низького рівня, адже з етично-психологічних міркувань це не завжди є доречним.

Зміст підручника надає можливість планувати роботу таким чином, щоби кожна дитина мала змогу проявити себе і досягти успіху у різних видах музично-творчої діяльності.

Для *тематичного контролю* подані 4 комплекси контрольних завдань і запитань «Поясни Незнайкові». Узагальнення з вокальної роботи відбувається на семестрових уроках-концертах, орієнтовний зміст яких окреслено рубриками «Музичні вгадайчики».

Придатність книг для *самостійної роботи* дозволяє максимально вивільнити урочний час для активного спілкування дітей з мистецтвом: слухання музики, співу та музичної творчості.

Висновки. Отже, зміст і навчально-методичний апарат підручника ґрунтується на врахуванні її інтересів і потреб, особливостей загального й музичного розвитку дитини. Тому стиль подання навчального змісту відповідає принципам «просто – про складне», «цікаво – про обов’язкове», а виклад матеріалу передбачає діалогічність спілкування учня з собою, учителем, товаришами, мистецьким твором і його автором.

На таких засадах ґрунтуються усі підручники, що готуються для учнів початкової школи у межах реалізації авторської концепції. Згідно з положеннями сучасних офіційних документів, ці підручники мають *варіативну тематичну побудову*, в якій повністю збережено загальний обсяг базової програми, проте матеріал розташовано в суворій відповідності до змісту Державного стандарту початкової загальної освіти.

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

Запропонована тематична структура дозволяє побудувати зміст підручників послідовно та цілісно. А моделювання навчально-методичного апарату підручника «Музичне мистецтво, 1 клас» на основі варіативної авторської концепції створює передумови для ефективної реалізації навчальних, розвивальних і виховних функцій загальної музичної освіти молодших школярів.

Для оптимізації музичної освіти молодших школярів передбачається розроблення цілісних *навчально-методичних комплектів*, до яких, крім підручників, входять робочі зошити, методичні посібники з пісенним додатком, а також фонохрестоматія. Детальне розроблення методичних аспектів роботи з навчальною літературою нового покоління вважаємо перспективним для подальших наукових праць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zakon.rada.gov.ua.

2. Лобова О. В. Музичне мистецтво : підруч. для 1 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Лобова. – К. : Школяр, 2012. – 144 с.

3. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія] / Ольга Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.

4. Музичне мистецтво. 1–4 класи. Базова навчальна програма / Творчий кол. під кер. Л. О. Хлєбнькової [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua

РЕЗЮМЕ

О. В. Лобова. Концептуальные основы моделирования содержания и учебно-методического аппарата учебника «Музыкальное искусство. 1 класс».

В статье раскрыты основные подходы к моделированию содержания и учебно-методического аппарата учебника «Музыкальное искусство. 1 класс», созданного в соответствии с новым Государственным стандартом начального общего образования, базовой программой по музыкальному искусству и авторской концепцией учебников для начальной школы. Приведены примеры реализации отдельных положений в учебнике.

***Ключевые слова**: учебник по музыкальному искусству, авторская концепция, содержание музыкального образования, учебно-методический аппарат.*

SUMMARY

O. Lobova. The main approaches to modeling of the contents and the educational and methodical device of the textbook «Musical art. 1 class».

In article are opened the main approaches to modeling of the contents and the educational and methodical device of the textbook «Musical art. 1 class», created according to new State standard of the primary general education, the basic program on musical art and the author's concept of textbooks for elementary school. Examples of implementation of separate provisions in the textbook are given.

Key words: the textbook on musical art, the author's concept, the maintenance of music education, the educational and methodical device.

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

УДК 373.67

О. П. Сердюк
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлені різні наукові підходи щодо формування музичного сприймання в школярів у теорії та практиці музичного навчання, окреслена проблеми музичного сприймання як естетичний процес, який об`єднує всі види музичної діяльності та її результати відповідно до потреб дійсності, визначенні шляхи для підвищення ефективності слухання музики, а також зроблені висновки щодо опанування сприймання музики.

***Ключові слова**: музичне сприймання, формування сприймання музики, естетичне сприймання музики.*

Постановка проблеми. Сприймання музики в педагогічній науці розуміється як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту і форми. Це, насамперед, осягнення художніх образів музичного твору й виражених у ньому емоцій і почуттів. У процесі сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов’язаний з виконанням музики.

Наразі можна констатувати факт поступового зниження загальної музичної культури суспільства, що виявляється у спрощенні музичного мислення, пасивно-споживацькому сприйманні музики на фоні постійного ускладнення музичної мови, зниження емоційної чутливості молодого покоління і притупленні його сприймання взагалі. Причиною тому є не лише сучасні умови життя і сучасна естетика, але й, більшою мірою, недоліки в самій суті загальної (особливо початкової) музичної освіти в Україні.

Існують різні підходи до формування сприймання музики, і кожен вчитель відштовхується від певних власних уявлень про цей процес, приділяючи особливу увагу вивченню музичної мови та створенню в учнів уявлень про значення засобів музичної виразності, ґрунтуючись на основі пробудження фантазії, уяви дитини шляхом малювання, створення «програм» до інструментальної музики тощо.

Тривалий час при вихованні активного сприймання учнями музичних творів у початковій школі домінував асоціативний метод (здебільшого – на матеріалі живопису). Педагоги вдавалися також до літературних джерел і біографічних подробиць з життя композиторів. На практиці це призводило до однобічного сприйняття музичної образності і гальмувало, як показав час, музичний розвиток дитини. Адже музичне сприйняття намагалися

розвивати неспецифічними для нього засобами. Роки такої практики – і слухацька аудиторія, в більшості своїй, втратила здатність мислити музичними категоріями, тобто сприймати музику як інтонаційний процес.

Отож, одна з центральних установок музичної педагогіки на сьогодні, зважаючи на специфічні саме для художньої діяльності засоби вираження певного змісту, – це навчити розуміти музику як «мистецтво інтонуючого смислу» (Б. Асаф'єв), що живиться саме емоційно-образною стихією твору.

Аналіз актуальних досліджень. Внаслідок суб'єктивності процесу сприймання музики, проблема його формування – одна з найскладніших і остаточно не розв'язаних. Вагомий внесок в її опрацювання зробили такі корифеї музичної педагогіки як Б. Асаф`єв, Н. Грозденська, В. Шацька, а також учені-методисти В. Бєлобородова, Л. Горюнова, О. Ростовський, О. Рудницька. Глибокому проникненню у проблему музичного сприймання сприяють основоположні ідеї концепції В. Медушкевського, в основу яких були покладені висновки Б. Асаф`єва щодо інтонування як вияву смислу в музики.

Ю. Алієв вивчав емоційність як одну із головних властивостей сприймання музики, висвітлюючи у структурі сприймання такі компоненти, як цілісність, образність, осмисленість, асоціативність. Над проблемою емоційного сприймання працювали також О. Рудницька, В. Афанасьєв. Питання музично-зорових образів розглядали О. Костюк, Б. Теплов та ін.

Зусилля багатьох вчених (Г. Кечхуашвілі, Г. Орлова, Б. Теплова, П. Якобсона, О. Костюка, О. Ростовського) спрямовувалися на розкриття природи музики та суті музичного змісту, специфіки музичного мислення і структури музичного сприймання, процесу формування у свідомості слухача музичного образу й естетико-психологічних особливостей слухання музики, впливу психологічних особливостей, музичних здібностей та слухового досвіду особистості на музичне сприйняття…

О. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтьєв обґрунтували положення про соціальну природу людської психіки та про необхідність особливих навичок у сприйманні музики як спеціальних «стримуючих» систем. Суттєвими для розкриття музично-педагогічних проблем є дослідження М. Кагана, присвячені аналізу міжсуб'єктивного спілкування.

Мета статті. Важливе завдання педагогіки полягає в тому, щоб знайти найбільш ефективні засоби впливу на інтелектуальну та емоційно-чуттєву сферу школярів з метою розвитку їхньої музичної культури, свідомого сприйняття як музичних явищ, так і сучасної культури в цілому. Отже, мета статті – проаналізувати основні педагогічні підходи до формування музичного сприймання в школярів у теорії та практиці музичного навчання.

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

Виклад основного матеріалу. У контексті обраної проблеми музичне сприймання розглядається як естетичний процес, який об`єднує всі види музичної діяльності та її результати відповідно до потреб дійсності.

Щоб успішно виховувати дітей, слід враховувати специфіку впливу музики та особливості її сприймання школярами. Вирішення поданої проблеми ускладнюється тим, що для повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання. Учні, не підготовлені до розуміння музики, ніколи не зможуть осягнути її образного змісту, їм властива своєрідна вибірковість, коли відкидаються незвичні й складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору.

Вплив музики на особистість складається з численних художніх вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Аналізуючи вплив музичних творів на учнів, не можна розглядати їх як чистий аркуш паперу, оскільки навіть у перші дитячі роки їх сприймання насичені враженнями, переживаннями, думками, знаннями тощо.

Сила впливу музики зумовлюється загальною культурою слухача, його музичним досвідом, уміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Цих умінь і навичок неможливо набути без частого спілкування з музикою, тобто поза музичним сприйманням. «Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття й думки людини, життєві ідеї та образи… – підкреслював Д. Кабалевський. – Метою і завданням... музичної педагогіки в загальноосвітніх школах... є розвиток звукових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ» [3, 26].

Привертає увагу до себе висновок Б. Асаф’єва про взаємозв’язок емоційного та інтелектуального у сприйманні музики: «...ми не тільки відчуваємо або випробовуємо той чи інший стан, але й диференціюємо сприйнятий матеріал, проводимо відбір, оцінюємо, тобто мислимо» [3, 26].

У теорії «форми як процесу» Б. Асаф’єв виходить із жанрового, соціально «мовного» обґрунтування музичної форми, що відобразилося у категоріях музичної інтонації, мови, інтонаційного словника. Уже сам підхід Б. Асаф’єва до музичної форми як до «явища детермінованого, як до засобу соціального розкриття музики в процесі інтонування» ставить музикознавство перед необхідністю вивчення законів сприймання. Підкреслюючи виховне призначення музики, Б. Асаф’єв визначав: «…жах становища музики в загальноосвітній школі в тому, що ми маємо «навчителів» хорового співу, гри на роялі, на скрипці, іноді істориків-

біографів, іноді навіть кваліфікованих теоретиків, але не маємо, за рідкісним винятком, музичного педагога-інструктора-психолога-керівника» [3, 28].

Особливе місце у розкритті проблеми музичного сприймання посідають праці Н. Гродзенської, в яких вона визначає, що для слухання як однієї з форм залучення до музики необхідна деяка підготовча робота, і рекомендує проводити бесіди про музику, стимулювати висловлювання учнів про неї, обмежувати кількість учнів у групі для слухання музики [5]. Також актуальною є думка Н. Гродзенської про необхідність індивідуального підходу до учнів, розвитку критичного ставлення дітей до музики і т. д.

Важливий крок у визначенні шляхів для підвищення ефективності слухання музики зробила В.Шацька, звернувши увагу на «спостереження та вслуховування в... музичний інтервал, «визначення» в ньому притаманних йому властивостей та особливостей усвідомлення музики як в цілому, так і в головних її елементах: руху мелодії, форми, гармонії та ін.». Педагог розглядає музичну грамотність зовсім «не як уміння механічно користуватися нотними знаками, а як один із видів діяльності в процесі усвідомлення музичного твору в цілому» [13, 24]. Отже, грамотність розуміється широко – як здатність сприймати музичний розвиток, ритмічні та мелодичні особливості у створенні музичного образу.

Проблему музичного сприймання в такому виді діяльності, як слухання, неодноразово було розглянуто в численних публікаціях О. Апраксіної. В емоційному плані, на її думку, твори мають викликати «почуття радісного хвилювання», «кожен вчитель, який звертається до музичного мистецтва, має вбачати в ньому не просто дидактичний посібник, а засіб естетичного виховання» [2, 6].

Безперечно, у роботах О. Апраксіної провідне місце належить висновкам про необхідність залучення до музики всіх дітей, незалежно від рівня розвитку музичності. Вчена розглядає питання щодо ступеню доступності музичного твору для слухання. Не можна не погодитися з тим, що «елементарне прилучення до музики повинні отримати всі діти: важливо не залишити без уваги і тих із них, які на початку не відчули ніяких «музичних потреб» і не проявляли своїх музичних здібностей» [2, 7].

За Б. Ананьєвим, «константність сприйняття є найбільш інтегративним продуктом індивідуального розвитку й накопичування життєвого досвіду людини...». Не тільки сенсорно-перцептивна характеристика в цілому, але й константність як компонент цієї характеристики залежить від процесу індивідуального розвитку та перетворюється в залежності від особливостей окремих періодів. У цьому

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

розумінні сприймання є одним із продуктів індивідуального розвитку, які характеризують і потенціали навчання [1, 9].

Основні висновки досліджень Б. Ананьєва збагатили педагогічну науку такими положеннями: музика є регулятором поведінки особистості в залежності від характеру музичних творів; лірична музика, яка віддзеркалює витончені нюанси настрою, дає стан заспокоєння, тихої радості та суму; музика впливає на особистість у її цілісності, охоплюючи не тільки настрій, але й рухову сферу.

О. Костюк у роботі «Сприймання музики та художня культура слухача» підкреслював, що у музичному творі враховуються такі головні моменти, які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес; є зв'язувальні фрагменти, котрі поєднують моменти найважливіших висловлювань і розподіляють ці висловлювання. Сприймаючи музику, слухач мимоволі знаходить у ній головні, на його думку, етапи її розвитку. Ці вузлові моменти сприймаються слухачами як домінуючі емоційно-естетичні фрагменти музики [7, 96–97]. Аналізуючи враження учнів, можна помітити, що їхня увага концентрується на певних фрагментах, які в одних випадках збігаються з кульмінаціями твору, в інших – не збігаються.

О. Костюк вважав, що сприймання музики – невід'ємна частина музично-образного осягнення дійсності. На його думку, музичне сприймання належить до сфери художньо-естетичного досвіду людства; воно пов'язане з такими елементами, як естетичний ідеал, художній образ, естетичний смак, естетичне почуття, художнє мислення. Враховуючи різноманітність впливу музики на людей, художнє спілкування з нею, науковець припускає високу духовну активність особистості. Для багатьох людей сприймання стає основним засобом задоволення музичних потреб. Отже, вчений обґрунтовано висунув проблему виховання слухача музики, адже без цього є неможливим справжній естетичний відгук на звучання музичного твору. Особливо цікаві результати були отримані науковцем під час порівняння особливостей сприймання музики слухачами з різною соціальною підготовкою.

На думку Н. Ветлугіної, особливість музичного сприймання полягає в тому, щоб у «комбінації звуків, різних за висотою, тривалістю, силою, тембром, почути красу та виразність співзвуччя у процесі сприймання художнього образу, осягнення якого пробуджує у слухачів почуття і думки...» [4, 231].

С. Науменко наголошує на «розширенні та поглибленні уявлень про звуки, мелодію, гармонію, ритм» в процесі слухання музики, коли «діти

ознайомлюються з різними тембрами, висотою, тривалістю звуків...», «встановлюючи логіку взаємозв'язків звуків, що утворюють мелодію і гармонію...», «визначаючи форму музичних творів, що свідчить уже про наявність у них цілеспрямованості та моментів цілісності музичного сприймання» [8, 90–91].

Але для ефективного сприймання засобів виразності, які створюють цілісний музичний образ, необхідно мати хоча бази музичної підготовки. Так, слухачі без певного музичного досвіду сприймають настрій, характер твору, проймаються почуттями, переживаннями, не розуміючи, яким чином композитор досягає «емоційного забарвлення» твору.

У сучасній музичній педагогіці спостерігається потреба у працях, насичених не тільки новими спостереженнями, висновками, а й новими концептуальними положеннями. Найбільш своєчасною та яскравою за останні десятиліття стала музично-педагогічна концепція Д. Кабалевського, який вбачав мету музичного виховання у формуванні музичної культури школярів як невід'ємної частини їхньої духовної культури [6, 9]. На думку педагога, «справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує» [6, 28].

Отже, музичне сприймання є складним процесом, у якому взаємодіють чимало елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Для розуміння специфіки музичного сприймання ґрунтовною є думка С. Рубінштейна про чуттєві характеристики відчуттів, які не зводяться до простої суми відчуттів і є основою сприймання. У процесі сприймання «частина будь-якого цілого відмінна від того, чим вона була б усередині іншого цілого». Наприклад, одна і та ж нота в різних мелодіях звучить по-різному. Вчений відзначає, що вплив цілого на сприймання частин полягає: 1) у внутрішній взаємодії та взаємопроникненні частин; 2) у тому, що деякі з цих частин мають основоположне значення у сприйманні інших [10, 272].

Відзначимо наступне: оскільки сприймання не прирівнюється до механічної суми відчуттів, певного значення набуває питання про структуру сприймання, тобто розчленування та специфічний взаємозв'язок його частин.

Структура музичного сприймання розглядається сучасними вченими з позицій естетики, соціології, мистецтвознавства, педагогіки, психології. У цих дослідженнях відсутня єдина точка зору. Наприклад, визначаються такі рівні й етапи музичного сприймання, як переживання, роздуми, інтерпретація, естетична насолода, емоційно-естетичний відгук,

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

асоціативно-зорова активність, рівень музичних асоціацій, початковий етап, охоплення, осягнення твору тощо.

Провідне значення у висвітленні обраної проблеми мають дослідження О. Рудницької. Вона розглядає музичне сприймання як складний процес, «у якому взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних актів, репродуктивних та творчих процесів...», як особливу діяльність, процес якої детермінований системою перцептивних і інтелектуальних вмінь [11, 288].

Визначаючи музичне сприймання «як процес освоєння художніх цінностей, як шлях, за яким відбувається наповнення духовного світу учня високим суспільним змістом, формування у нього моральних принципів, світоглядних позицій», учена вважає, що у структурі сприймання як художньо-пізнавальної діяльності учнів можна виділити три основні ступені: перцептивне сприймання музичних звучань, їх слухове розрізнювання; аналіз виразно-смислового значення музичної мови, її розуміння; естетична оцінка емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація [11].

На першому ступені відбувається розвиток умінь, які дозволяють учням виділяти окремі інтонації; стежити за їх розвитком, а також об’єднувати в єдину цілісність. Виділення з фону «фігури» мелодії як ключової категорії змістовної сутності музики складає основний напрямок діяльності у розвитку вмінь диференційованого слухання музики. Другий ступінь характеризується переходом від перцепції музичних звуків до освоєння їх виразно-смислових значень. Формування групи вмінь на цьому ступені значною мірою зумовлене рівнем його адекватності. На третьому ступені особливого значення набувають уміння особистісного освоєння музичної образності, емоційності, пошукової активності сприймаючого.

На думку О. Рудницької, основою музичного сприймання є емоційна реакція на музику, відчуття естетичної насолоди від звучання творів. Ця думка є основоположною у розумінні значення емоцій, почуттів у процесі музичного сприймання. Педагог-музикант висвітлює ознаки високоякісного рівня спрямованості музичного сприймання: інтерес до музики; вибіркове ставлення до музичних творів; художньо-естетична ерудиція; емоційність сприймання; адекватність розуміння музичної інформації; здатність до творчої інтерпретації музики; вплив здобутих музичних вражень на подальшу самостійну діяльність особистості.

Важливу роль у діяльності вчителя музики відіграють концептуальні положення педагогіки музичного сприймання, розроблені та висвітлені О. Ростовським. Теоретичні положення авторської концепції педагогічного керування музичним сприйманням (розгляд «музичного сприймання як

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

керованого соціального явища, де об'єктивні і суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності та взаємозв'язку», «спрямованість педагогічної діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті»; «розкриття змісту музичних творів на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва» [9, 10]) стали основною теоретичною базою, на якій будується музично-педагогічна діяльність.

Висновки. Отже, музичне сприймання – складний процес чуттєвого відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності при безпосередньому їх впливі на органи чуття, що зумовлений психологічними особливостями, досвідом особистості, її емоційно-почуттєвою сферою тощо. При цьому музичне сприймання не є прямим наслідком засвоєння певної суми знань.

Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу зробити висновки, що у вітчизняній дидактиці практично не існує цілісної системної методики опанування сприймання музичного твору. При розробленні такої методики слід виходити з того, що за законами художнього сприймання не можна нав'язати учневі конкретний образ і одним із чинників впливу мистецтва на дитину є створення умов для самостійного відкриття нею цінностей творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1968. – С. 8.

2. Апраксина О. Методика музыкального воспитания в школе / О. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс : Кн. I / Б. В. Асафьев. – М., 1930. – С. 189.

4. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н. А. Апраксина // Воспитание музыкой / Ред.-сост. В. Н. Максимов. – М., 1980. – С. 229–243.

5. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в школе / Н. Л. Гродзенская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 94 с.

6. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

7. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К. : Наукова думка, 1965. – 187 с.

8. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів : навч. посіб. / С. І. Науменко. – К. : КДПІ, 1993. – 157 с.

9. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 272.

11. Рудницкая О. П. Педагогические проблемы восприятия музыки / О. П. Рудницкая // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : Сб. ст. / Сост. А. Г. Костюк. – К. : Музична Україна, 1986. – С. 70–84.

12. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.

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

РЕЗЮМЕ

О. П. Сердюк. Педагогические подходы к формированию музыкального восприятия в теории и практике музыкального обучения школьников.

В статье освещены разные научные подходы относительно формирования музыкального восприятия у школьников в теории и практике музыкального обучения, представлена проблема музыкального восприятия как эстетический процесс, который объединяет все виды музыкальной деятельности и ее результаты в соответствии с потребностями действительности, определении пути для повышения эффективности слушания музыки, а также сделаны выводы относительно овладения восприятием музыки.

***Ключевые слова**: музыкальное восприятие, формирование восприятия музыки, эстетическое восприятие музыки.*

SUMMARY

O. Serduk. Pedagogical approaches to formation of musical perception in the theory and practice of musical educating of schoolchildren.

The article outlines the different approaches to the formation of musical perception in students in the theory and practice of music education, outlined the problem of music perception as an aesthetic process that unites all kinds of musical activity and its results according to the needs of reality, identifying ways to improve listening to music and findings, and conclusions about mastering the perception of music.

Key words: musical perception, forming of music perception, aesthetic perception of music.

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Бикова М. М. Сімейні традиції та обряди української етнопедагогіки як педагогічний інструментарій сучасного виховного процесу 3
Гудовсек О. А. Проблеми естетичного виховання особистості у вітчизняній педагогіці XIX – XX ст. 10
Дейниченко Н. П. З історії освіти в Лебединському повіті Харківської губернії (кінець XIX – початок XX століть) 18
Драновська С. В. Особливості формування виховного потенціалу на уроках історії України у 60–80-х роках XX ст. 25
Зеленська Л. Д. Питання правового урегулювання діяльності вчених рад університетів України протягом другої половини XIX століття 33
Ковальова Н. О. Школи-господарства Петра Прокоповича та Миколи Неплюєва в історії освіти України 44
Мороз І. О. Поняття «температура» в статистичній термодинаміці 51
Шутенко В. І. Феномен культури здоров'я в українській народній педагогіці 58

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бєсєдіна А. А. Особливості функціонування національних шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи 66
Білокопитов В. І. Європейський студентський союз: пріоритети діяльності у Європейському просторі вищої освіти 72
Глива Я. М. Витоки становлення неформальної освіти дорослих у Німеччині 81
Куліченко А. К. Особливості використання та еволюція методу проектів в американській педагогіці: 30-ті роки XX ст. – кінець 50-х років XX ст. 87
Огієнко О. І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн 97
Осьмук Н. Г. Пріоритетні завдання фахової підготовки вчительства в європейській педагогічній думці першої третини XX століття 105
Радченко Т. А. Багатомовність університетів Швейцарії як підґрунтя полікультурної освіти 113
Сбруєв М. Г. Управління науковою роботою в університетах США: характеристика стану розроблення проблеми 121
Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії: нормативно-правові засади 131
Щука Г. П. Середня ланка в системі професійної туристської освіти: досвід Російської Федерації 141

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Кривонос О. Б. Евристична діяльність як чинник оптимізації учіння 149
Крівшенко Л. М., **Лях В. В.** Навчання молодших школярів запитальної діяльності 155

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

Кудикіна Н. В. Методична компетентність учителя як умова якісного навчання української мови учнів шкіл національних меншин 165
Луніка О. В. Теоретичні питання організації пізнавальної діяльності учнів 7–8 класів з краєзнавчим матеріалом на уроках історії України 171
Олефіренко Н. В., **Ольховський Є. О.** Контроль та діагностика навчального процесу у початковій школі з використанням електронних дидактичних ресурсів 179
Прищепа С. М. Види особистісної активності учнів та їх структура 189
Семенець С. П. Метод проектів у навчанні математики та її методики 195
Харькова Є. Д. Творча самостійна діяльність молодших школярів у контексті сучасної дидактики 203
Щербакова І. М., **Макаренко Н. В.** Актуальні проблеми професійного самовизначення старшокласників в умовах соціально-економічної трансформації суспільства 212

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бондаренко О. О. Інтеркультурна складова діяльності університетських осередків культури 219
Бріжата І. А. Моніторинг якості здоров'язбережувальної підготовки фахівців фізичної культури в системі післядипломної освіти 227
Будянський Д. В. Формування риторичної компетентності майбутніх учителів історії 234
Волошко Г. В. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх закладах 240
Гаврилюк О. Г. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача 247
Громова Н. В. Пізнавально-творчі якості як показники самореалізації студентів у навчанні 254
Кобець В. М. Задоволеність студентів майбутньою професією як емоційна складова самоефективності 260
Козубцов І. М. Від ідеї до синтезу професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності, що забезпечить свідому самоосвіту майбутнім ученим 268
Король О. М. Диференційований підхід під час подання і перевірки навчального матеріалу за критерієм значущості 274
Левченко Л. С. Самореалізація та розвиток студентів під час навчання в магістратурі 281
Луговська Е. М. Особливості професійної діяльності та професійної підготовки техніка-механіка агропромислового виробництва 287
Мезенцева А. І. Аналіз стану проблеми навчання англійської мови студентів технічного ВНЗ із застосуванням елементів лінгвокраїнознавства 296
Моцак С. І. Формування загальної культури вчителя історії у вищих навчальних закладах України 306
Несин Ю. М. Врахування психологічних особливостей курсантів у методиці викладання іноземної мови 312
Павленко І. О. Функції та компоненти валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей 317

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

Сидоренко О. Р., **Павленко І. О.**, **Азаренков В. М.** Використання оздоровчих технологій студентами спеціальної медичної групи ВНЗ в самостійній підготовці 323
Сущенко Л. О. Аналіз наукового внеску сучасних дослідників у розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в умовах професійної підготовки 329
Турчак А. Л., **Шевченко А. О.** Формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до позакласної роботи в загальноосвітній школі 338
Яковенко Т. В. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів 346

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Левченко Л. С., **Чикалова М. М.** Теоретичні засади формування професійної підготовки майбутніх менеджерів міжнародного туризму у вищій школі 355
Скоробагатська О. І. Проблема ціннісного самовизначення особистості майбутнього менеджера освіти 361

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Гаврило О. І. Творчість педагогічного колективу ДНЗ у вихованні здорової дитини 368
Гаркавин Є. М., **Рибалко П. Ф.** Оздоровча діяльність в умовах пришкільного оздоровчого табору з дітьми середнього шкільного віку 374
Жаглін Р. С. Формування громадянської позиції у курсантів військових вузів під впливом культурно-дозвіллєвої роботи 381
Одинцова Я. В. Принципи змісту і реалізації програми «Християнська етика» 387
Пішун С. Г. Дозвіллєвий простір студентської молоді як рекреаційний ресурс у міському середовищі 402
Томашевська-Прядун С. О. Особливості розвитку сім'ї XXI ст. 408
Чернякова А. В. Центр соціальних ініціатив і волонтерства як інноваційний засіб соціальної самореалізації майбутніх соціальних педагогів 414

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Лобова О. В. Концептуальні основи моделювання змісту і навчально-методичного апарату підручника «Музичне мистецтво. 1 клас» 421
Сердюк О. П. Педагогічні підходи до формування музичного сприймання в теорії та практиці музичного навчання школярів 429

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

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Быкова М. Н. Семейные традиции и обряды украинской этнопедагогики как педагогический инструментарий современного воспитательного процесса 3
Гудовсек О. А. Проблемы эстетического воспитания личности в отечественной педагогике XIX – XX вв. 10
Дейниченко Н. П. Из истории образования в Лебединском уезде Харьковской губернии (конец XIX – начало XX в.) 18
Драновская С. В. Особенности формирования воспитательного потенциала на уроках истории Украины в 60–80-е годы XX в. 25
Зеленская Л. Д. Вопросы правового регулирования деятельности ученых советов университетов Украины на протяжении второй половины XIX века 33
Ковалёва Н. А. Школы-хозяйства Петра Прокоповича и Николая Неплюева в истории образования Украины 44
Мороз И. А. Понятие «температура» в статистической термодинамике 51
Шутенко В. И. Феномен культуры здоровья в украинской народной педагогике 58

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Беседина А. А. Особенности функционирования национальных школ содействия здоровью стран Восточной Европы 66
Белокопытов В. И. Европейский студенческий союз: приоритеты деятельности на Европейском пространстве высшего образования 72
Глива Я. Н. Источники становления неформального образования взрослых в Германии 81
Куличенко А. К. Особенности использования и эволюция метода проектов в американской педагогике: 30-е годы XX в. – конец 50-х годов XX в. 87
Огиенко Е. И. Тенденции и особенности глобализации и интернационализации высшего образования: опыт немецкоязычных стран 97
Осьмук Н. Г. Приоритетные задачи профессиональной подготовки учительства в европейской педагогической мысли первой трети XX века 105
Радченко Т. А. Многоязычие университетов Швейцарии как основа поликультурного образования 113
Сбруев Н. Г. Управление научной работой в университетах США: характеристика состояния разработки проблемы 121
Чернякова Ж. Ю. Интернационализация образовательного пространства старшей школы Великобритании: нормативно-правовые основы 131
Щука Г. П. Среднее звено в системе профессионального туристского образования: опыт Российской Федерации 141

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ НАУЧНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Кривонос О. Б. Эвристическая деятельность как средство оптимизации учения 149
Крившенко Л. Н., Лях В. В. Обучение младших школьников вопросительной деятельностью 155

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

Кудыкина Н. В. Методическая компетентность учителя как условие качественного обучения украинскому языку учащихся школ национальных меньшинств 165
Луника О. В. Теоретические вопросы организации познавательной деятельности учеников 7–8 классов с краеведческим материалом на уроках истории Украины 171
Олефиренко Н. В., **Ольховский Е. А.** Контроль и диагностика учебного процесса в навчальной школе с использованием электронных дидактических ресурсов 179
Прищепа С. М. Виды личностной активности учеников и их структура 189
Семенец С. П. Метод проектов в обучении математике и её методике 195
Харькова Е. Д. Творческая самостоятельная деятельность младших школьников в контексте современной дидактики 203
Щербакова И. Н., **Макаренко Н. В.** Актуальные проблемы профессионального самоопределения старшеклассников в условиях социально-экономической трансформации общества 212

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бондаренко О. А. Интеркультурная составляющая деятельности университетских ячеек культуры 219
Брижатая И. А. Мониторинг качества здоровьесберегающей подготовки специалистов физической культуры в системе последипломного образования 227
Будянский Д. В. Формирование риторической компетентности будущих учителей истории 234
Волошко А. В. Подготовка будущих педагогов к реализации превентивного воспитания в общеобразовательных учебных заведениях 240
Гаврилюк О. Г. Теоретико-методологические основы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя 247
Громова Н. В. Познавательно-творческие качества как показатели самореализации студентов в обучении 254
Кобец В. Н. Удовлетворенность студентов будущей профессией как эмоциональная составляющая самоэффективности 260
Козубцов И. Н. От идеи к синтезу профессиональной междисциплинарной научно-педагогической компетентности, которая обеспечит сознательное самообразование будущим ученым 268
Король О. М. Дифференцированный подход во время предоставления и проверки учебного материала по критерию значимости 274
Левченко Л. С. Самореализация и развитие студентов во время обучения в магистратуре 281
Луговская Э. М. Особенности профессиональной деятельности и профессиональной подготовки техника-механика агропромышленного производства 287
Мезенцева А. И. Анализ состояния проблемы обучения английскому языку студентов технического вуза с применением элементов лингвострановедения 296
Моцак С. И. Формирование общей культуры учителя истории в высших учебых заведениях Украины 306
Несин Ю. М. Учет психологических особенностей курсантов в методике преподавания иностранного языка 312

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

Павленко И. О. Функции и компоненты валеологического мышления будущих учителей естественных специальностей 317
Сидоренко О. Р., **Павленко И. О.**, **Азаренков В. М.** Использование оздоровительных технологий студентами специальной медицинской группы ВУЗа в самостоятельной подготовке 323
Сущенко Л. А. Анализ научного вклада современных исследователей в решение проблемы организации научно-исследовательской работы будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки 329
Турчак А. Л., **Шевченко А. А.** Формирование готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе в общеобразовательной школе 338
Яковенко Т. В. Структурные компоненты креативной компетентности будущих инженеров-педагогов 346

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Левченко Л. С., **Чикалова М. Н.** Теоретические основы формирования профессиональной подготовки будущих менеджеров международного туризма в высшей школе 355
Скоробагатская О. И. Проблема ценностного самоопределения личности будущего менеджера образования 361

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Гаврило О. И. Творчество педагогического коллектива ДНЗ в воспитании здорового ребенка 368
Гаркавин Е. М., **Рыбалко П. Ф.** Оздоровительная деятельность в условиях пришкольного оздоровительного лагеря с детьми среднего школьного возраста 374
Жаглин Р. С. Формирование гражданской позиции у курсантов военных вузов под влиянием культурно-досуговой работы 381
Одинцова Я. В. Принципы содержания и реализации программы «Христианская этика» 387
Пишун С. Г. Досуговое пространство студенческой молодежи как рекреационный ресурс в городской среде 402
Томашевская-Прядун С. А. Особенности развития семьи XXI века 408
Чернякова А. В. Центр социальных инициатив и волонтерства как инновационный способ социальной самореализации будущих социальных педагогов 414

РАЗДЕЛ VII. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лобова О. В. Концептуальные основы моделирования содержания и учебно-методического аппарата учебника «Музыкальное искусство. 1 класс» 421
Сердюк О. П. Педагогические подходы к формированию музыкального восприятия в теории и практике музыкального обучения школьников 429

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION

Bykova **M**. Family traditions and customs of Ukrainian ethicpedagogy as a pedagogical method of modern bringing up process 3
Hudovsek **O**. Problems of aesthetic education of the individual in the domestic pedagogy XIX – XX centuries 10
Deinitchenko N. From the history in Lebedin accounty of Kharkiv region (the end of XIX – beginning of XX centuries) 18
Dranovska S. The peculiarities of the educational potential formation in the lessons of history of Ukraine in the 60–80 years of XX century 25
Zelenska L. Law regulation of the Ukrainian Universities' Academic Councils during the second half of the XIX century 33
Kovalyova N. Schools-equipment of P. Prokopovych and N. Nepluev in the history of education of Ukraine....44
Moroz **I**. The concept of «temperature» in the statistic thermodynamic 51
Shutenko V. Phenomenon of culture health ukrainian folk pedagogy 58

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Besedina A. Features of functioning of national health promoting schools in the Eastern Europe....66
Bilokopytov V. European Students' Union: priority-driven activity on European higher educational area 72
Glyva Y. The formation of the adults' nonformal education in Germany 81
Kulichenko A. Peculiarities of using and development of the project method in American Pedagogy: the 30s of the XXth cent. – the end of the 50s of the XXth cent.....87
Ogienko **O**. Tendencies and features of globalization and internationalization of higher education: the experience of the German-speaking countries....97
O'smuk N. The main tasks of teacher training in the evropean pedagogics of the first third of the XXth century 105
Radchenko T. Swiss universities multilingualism as the basis of multicultural education....113
Sbruev M. Scientific research management in the US universities: overview of the studied and developed issues 121
Chernyakova Zh. Internationalisation of educational space in upper secondary school of Great Britain: normative-legal bases....131
Shchuka G. Middle link in the system of professional tourist education: experience of the Russian Federation 141

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Kryvonos O. A heuristic activity as indicator of studying optimization 149
Krivshenko L., Ljah V. Educating of junior schoolchildren interrogative activity....155

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

Kudykina N. Methodical competence of teacher as a condition of quality teaching Ukrainian of schoolchildren of national minorities 165
Lunika O. Theoretical questions of organization of cognitive activity of pupils 7–8 classes with regional material on lessons of history of Ukraine 171
Olefirenko N., Olkhovskiy Y. Monitoring and diagnosis of educational process in primary school with electronic resources didactic software 179
Pryshchepa S. Structure and basic types of personality activity of pupils 189
Semenets S. Method of projects in teaching mathematics and its method 195
Harkova E. Creative self activity of junier schoolchildren in the context of modern didactice 203
Shcherbakova I., Makarenko N. Issues of the day of professional self-determination of senior pupils in the conditions of socio-economic transformation of society 212

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Bondarenko O. Intercultural component of university cultural centers' activities 219
Brizhata I. Monitoring the quality of training in the system of postgraduate education on health issues 227
Budjansky D. Formation of the rhetorical competence of future teachers of history 234
Voloshko G. Educationalists'-to-be training in performing preventive education at comprehensive educational establishments 240
Gavrilyuk O. Theoretical methodological backgrounds of forming of psychological pedagogical copmetence of the teacher 247
Gromova N. Cognitive creative features as indexes of student's self-realization in learning 254
Kobets V. Students' satisfaction with the future profession as an emotional component of self-efficacy 260
Kozubtsov I. From an idea to the synthesis of professional interdisciplinary scientifically pedagogical competence which will provide a conscious self-education future scientists 268
Korol O. Differential approach during the giving and checking of learning materials on the meaningful criteria 274
Levchenko L. Students' self-realization and development during their studies according to the master's degree programme 281
Lugovska **E**. Professional activity and professional training of a technician-mechanic of agriculture production 287
Mezentseva **A**. The analysis of the problem of teaching English language to the students of technical university with the elements of lingvokulturology 296
Motsak S. A forming of History teacher's common culture at the higher establishments of Ukraine 306
Nesyn J. Consideration of psychological peculiarities of cadets while teaching English 312
Pavlenko I. Functions and components of valeological thinking of future teachers of natural specialities 317

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

Sydorenko O., Pavlenko I., Azarenkov V. Using of healthing technologies by students of special medical group of higher schools in self preparation.....323
Sushchenko L. Analysis of the scientific contribution of modern researchers to the problem of organization research future teachers in training.....329
Turchak A., Shevchenko A. Training of the future teachers of physical culture to extracurricular activities at school.....338
Yakovenko T. Structural components of the creative competence of future engineers-teachers.....346

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: INNOVATIVE DEVELOPMENT TENDENCIES

Levchenko L., Chikalova M. Theoretical basis of future international tourism managers' training in higher educational establishments 355
Scorobagatska **O**. The problem of the person's self-identity value of a future manager of education 361

SECTION VI. SOCIALISATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Gavrylo O. Pedagogical collective's creativity of children's learning establishments in bringing up of healthy child 368
Garkavin E., Ryb**alk**o P. Health improvement activities in the conditions of pre-school health camp with secondary school age children 374
Zhahlin R. The problem of civil position's formation of Universities' military student under influence of cultural-leisure activity work.....381
Odintsova Y. Principles content and implementation of the program «Christian ethics» 387
Pishun S. Leisuaring area of student's youth as a recreational resource in town's area 402
Tomashevska-Pryadun S. Peculiarities of the family's development in the XXI century.....408
Chernyakova **A**. Centre of social initiatives and volunteeringas an innovative method of social self-realization of a future social teachers.....414

SECTION VII. THEORY AND METHODOLOGY OF MUSICAL EDUCATION

Lobova **O**. The main approaches to modeling of the contents and the educational and methodical device of the textbook «Musical art. 1 class».....421
Serduk O. Pedagogical approaches to formation of musical perception in the theory and practice of musical educating of schoolchildren.....429

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

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
№ 8 (26), 2012

Суми: СумДПУ, 2012

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***І. Є. Тріфонова***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 26.11.12.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,8. Тираж 300 пр. Вид. № 89.

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.