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
№ 1 (27), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

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 28.01.2013 № 6)

Рецензенти:
О. Є. Антонову – доктора педагогічних наук, професора;
Б. В. Года – доктора педагогічних наук, професора;
О. І. Огієнко – доктора педагогічних наук, професора

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – 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;
О. С. Чашечникова – 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;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор)

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, 2013

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

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 373(091)

І. А. Барбашова
Бердянський державний
педагогічний університет

СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКИХ МЕТОДИК СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті схарактеризовано підходи представників реформаторської педагогіки до розвитку сенсорики дитини: визначення ролі сприймання в пізнанні оточуючої дійсності; установлення провідних видів чуттів, які потребують удосконалення; обрання способів і засобів формування перцептивних процесів. Проаналізовано напрями вдосконалення чуттєвої сфери особистості, доведено, що навчання школярів перцепції стає ефективним завдяки застосуванню спеціального навчального обладнання; розглянуто провідні методи сенсорного розвитку дітей.

***Ключові слова**: особистість, розвиток, сприймання, навчання, зміст, методи, форми, засоби, предметне середовище.*

Постановка проблеми. Дослідження проблеми сенсорного розвитку дитини у процесі її навчання обов'язково передбачає вивчення здобутків педагогічної думки в різні історичні періоди, зокрема на етапі поширення ідей реформаторської педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. Певні аспекти навчання, розвитку і виховання дітей дошкільного і молодшого віку в зазначений період висвітлено у вітчизняних та зарубіжних історико-педагогічних джерелах (Л. Артемова, Б. Жебровський, І. Дичківська, О. Джуринський, І. Зайченко, М. Левківський, Т. Пониманська, Б. Стенлунд та ін.). Проте розвідка дидактичних засад удосконалення чуттєвої сфери дитини не знайшла належного відображення і потребує окремого аналізу.

Мета статті полягає у визначенні еволюційних тенденцій організації сенсорного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в першій половині XX століття.

Виклад основного матеріалу. Розробку проблеми перцептивного розвитку особистості на початку минулого століття ознаменовано появою реформаторської педагогіки, спрямованої на докорінне оновлення змісту, методів, засобів, форм організації навчально-виховного процесу і спричиненої невідповідністю освітньої системи вимогам промислового виробництва і потребам дитини. Найпомітнішою представницею реформаторської освітньої парадигми була Марія Монтессорі (1870–1952) – італійський лікар, педагог-гуманіст. На підґрунті аналізу досвіду навчання дітей з розумовими аномаліями вчена розробила оригінальну методику

сенсорного виховання, стрижнем якої була ідея про визначальну роль сприймання не лише в інтелектуальному, а й особистісному розвитку.

З метою реалізації провідної ідеї педагогом було розроблено спеціальний дидактичний матеріал, що забезпечував формування в дітей 3–7 років п'ятьох видів відчуттів: *дотикових* – тренування термічних, тактильних, баричних, стереогностичних процесів (торкання поверхні металевих чашок, наповнених водою різної температури та опускання рук в холодну, теплувату і теплу воду; обстеження кінчиками пальців предметів різної жорсткості; підкидання дощечок різної ваги; обмацування дрібних предметів, розкладання об'єктів у групи без допомоги зору); *нюхових* – порівняння і розпізнавання (із закритими очима) приємних або неприємних запахів; *смакових* – випробування спеціально виготовлених розчинів (гірких, кислих, солодких, солоних) або порошків і цукерок із різноманітними смаковими градаціями; *зорових* – розпізнавання розмірів і форми предметів (маніпулювання вкладними циліндрами різного об'єму, упорядкування брусків, що поступово змінюються в розмірі; вкладання геометричних формочок у рамки з отворами, накладання формочок на картки з наклеєними геометричними фігурами або їх контурами), удосконалення «хроматичного чуття» (добір карток із тканиною заданого кольору, їх класифікація на групи контрастних і споріднених тонів, градуювання карток за світлотою відтінків у заданому порядку); *слухових* – розрізнення шумів (ідентифікації коробочок, наповнених сипучими речовинами), музичних звуків за висотою і гучністю (за допомогою свистків, дзвіночків, музичних інструментів), фонем рідної мови (підкреслена вимова окремих звуків, багаторазове повторення їх сполучень, послідовне відтворення звукової оболонки слова тощо) [5].

Такий дидактичний матеріал дослідниця розглядала як підготовлене предметне середовище, в якому вихованці могли б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі самостійної діяльності, та визначила чіткі вимоги до використання цих засобів: вільний вибір дитиною об'єктів сприймання за своїми інтересами і здібностями; індивідуальний темп опанування перцептивних операцій; автономність сенсорного змісту, тобто демонстрування якоїсь однієї зовнішньої властивості; варіативність обстеження об'єктів: ізольованість певного аналізатору (обмацування із заплющеними очима) або залучення кількох видів сприймання (зорово-дотикове обстеження); поступове зменшення відмінностей між якостями об'єктів, що презентуються, та збільшення їхньої кількості; можливість механічного і суто сенсорного контролю правильності виконання навчальних дій; перехід від предметного співставлення зразків

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

до оперування ними за уявленням; послідовність вправ, коли засвоєння попередніх дій створює основу для оволодіння наступними.

Великого значення М. Монтессорі надавала впорядкованості презентації сенсорного матеріалу під час проведення так званих «уроків номенклатури», які складались із трьох ступенів: асоціація сприймання з назвою (це – червоний, а це – синій); розпізнавання предметів або їхніх ознак за назвою (подай мені червоне, подай синє); запам'ятовування назви досліджуваної якості (показуючи предмет, дитину запитували: який він?) [1, 52–53]. Планувалось також, що перцептивні уявлення, сформовані завдяки оперуванню з наочними засобами, вихованці зможуть удосконалювати в різних видах діяльності – опануванні грамоти й лічби, малюванні, ліпленні, обслуговуючій та сільськогосподарській праці, співах, гімнастичних рухах, танцях, споглядданні природи й обладнання шкільної кімнати тощо.

Майже вперше в історії педагогіки навчання дітей сприймати набуло довершеності, навіть технологічності. Такий висновок ми робимо на тій підставі, що запропонована М. Монтессорі система сенсорного розвитку спиралась на конкретні концептуальні ідеї, гарантувала високу ефективність, реалізовувалась за певним алгоритмом, передбачала коригованість окремих методів і прийомів, припускала можливість відтворення результатів.

Помітну роль у розробці проблеми вдосконалення сенсорики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відіграли ідеї вітчизняних дослідників Н. Лубенець, Т. Сухотіної, Є. Тихеєвої, Я. Чепіги, Л. Шлегер, К. Янжул та ін., проте найповнішими, за нашим переконанням, є погляди відомого педагога і громадської діячки Софії Русової (1856–1940). Уважливе «плекання» всіх зовнішніх чуттів педагог визнавала першим кроком у розвитку самостійної свідомості дитини, оскільки лише «здорові, добре розвинені чуття дають правдиві відчуття, з яких складаються правдиві приймання, а з них – правдиві уяви». На її думку, якісне сприймання складає основу найкращого розуміння людиною краси природи і надає їй можливості «запобігти якоїсь небезпеки, що могла б загрожувати життю» [6, 65, 230].

Найсприятливішим періодом для здійснення цілеспрямованих упливів на перцептивні процеси С. Русова вважала вік дитини до 10 років, після якого сприймання «не зробиш вже більш чутливим до тих чи інших вражень», що пояснювала анатомо-фізіологічним визріванням відповідних органів. Авторка припускала, що відчуття кожної особи мають свій окремий розвиток і напрямок: «у одних воно має нахил найкраще і найповніше охоплювати одні враження, наприклад, кольорові, в інших – формальні; дехто зовсім не відріжняє фіолетових кольорів, другий – зелених» тощо [6, 67–68].

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

Для формування кольорового сприймання педагог радила застосовувати вправи таких типів: називання кольору пред'явленого об'єкта; знаходження цього кольору серед інших; вибір із оточення речей, що мають це забарвлення; виготовлення паперових квітів заданих відтінків; малювання, вишивання. Ознайомлення із кольоровими тонами пропонувалося розпочинати із ахроматичних (білого і чорного), поступово додаючи червоний, блакитний, жовтий тощо, після чого можна було переходити до оперування їхніми відтінками.

В інших «зорових вправах» передбачалося засвоєння дітьми величини предметів, їх форми та відстані між ними. Для вирішення першого завдання рекомендовано організовувати: усвідомлення загальних ознак розміру, порівняння різних речей в лінійному й об'ємному обмірі, розкладання різноманітних предметів за їхнім обсягом. Друге завдання полягало у виконанні дітьми операцій із називання форми, знаходження її серед інших, розпізнавання форми об'єктів на дотик (із заплющеними очима), вирізування і розкладання картонних або дерев'яних форм, малювання орнаментів з тих або інших з'єднаних форм за наданим зразком та власним уявленням. У вправах третього типу планувалося виконувати такі навчальні дії, як стрілянина з лука, ігри в кеглі та скраклі, вимірювання «далечінь» ступнями, потім – футами або сажнями.

Дотикове сприймання, окрім розрізнення просторових властивостей предметів, мало охоплювати ще й розрізнення жорсткості, м'якості, температури, ваги об'єктів обстеження. Ефективними у формуванні цих видів сприймання С. Русова визнавала завдання, побудовані за принципом протилежності, або контрасту: діти порівнювали маленьку подушечку і дошку (стіл), жолудь і шишку з ялини, яблуко і волоський горіх, скло і наждачний папір; пір'їнку і камінчик, залізо і трісочку. Доцільним вважалося також розкладання тканин за їхньою м'якістю. Стосовно формування чуття температури вчена зауважувала, що особливої різноманітності в цьому бути не може, тому пропонувала поволі привчати дітей до гарячого й холодного, опускаючи їхні руки або ноги в миску із холодною водою із поступовим додаванням до неї гарячої.

Не менш важливим, на думку педагога, має розвиток слухової перцепції. «Від доброго слуху залежить ясна думка, ясна мова, тонкий слух дає нам чимало приємних вражень од різних музичних звуків, співу птаства, гомону діброви», – відзначала вона [6, 70], підкреслюючи тим самим необхідність формування в дітей уявлень про природні шуми, мовні та музичні звуки. Так, удосконалювати музичний слух С. Русова радила у вправах та іграх на розрізнення тембрового забарвлення звуків, гучних і

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

тихих звуків, метро-ритмічних і звуковисотних відношень. Формування нюхових і смакових відчуттів вчена пропонувала здійснювати на підставі порівняння різних пахощів (одеколонів, квітів), кислого, солодкого, солоного, гіркого смаків.

Вважаємо за доцільне відмітити, що в педагогіці початку XX століття існували й інші підходи до навчання молодших учнів сприймання. Ці досліди не були такими ж цілісними, як розглянуті вище системи, але вони становлять безсумнівний історичний інтерес у контексті нашої наукової розвідки. Наприклад, бельгійський лікар, психолог і педагог, засновник системи навчання за «центрами інтересів» Жан-Овід Декролі (1871–1932), приділяючи багато уваги розробці дидактичних ігор, виділив серед них групу сенсорних, спрямованих на розрізнення вихованцями кольору, форми, особливостей поверхні предметів тощо. Поширеними видами таких ігор були: класифікація об'єктів за їхніми ознаками, добір ідентичної пари до наданого зразка, складання цілісних зображень з окремих фрагментів. Учений уважав, що ефективність перцептивного розвитку значно підвищиться, якщо дітям доведеться оперувати реальними предметами й обстежувати їх кількома аналізаторами. Наприклад, у скриньку складались різні речі (ключ, дзиґа, ложка, чашка, викрутка, м'ячик, наперсток, монетка та ін.), які потрібно було добре розглянути й обмацати, потім – упізнати на дотик із заплющеними очима та назвати їх. У такому разі, на думку педагога, діти отримають значно більше сенсорних вражень, ніж діючи з абстрактними геометричними фігурами і тілами, як це передбачалось у системі М. Монтессорі [3, 417–425].

Плідною для пошуків нових шляхів сенсорного розвитку молодших школярів, зокрема синкретичного формування в них музичного слуху, артикуляційних умінь, орієнтування в просторі, стала ідея *евритмії* (рівномірності ритму в музиці, танці та вимові), реалізована в освітній діяльності німецького філософа, фундатора вальдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера (1861–1925), швейцарського композитора і педагога Еміля Жак-Далькроза (1865–1950), українських музикантів і педагогів Миколи Леонтовича (1877–1921), Болеслава Яворського (1877–1942), Станіслава Людкевича (1879–1979), Василя Верховинця (1880–1938), угорського фольклориста і просвітника Золтана Кодая (1882–1967), німецького педагога-музиканта Карла Орфа (1895–1982). На відміну від панівної в той час «співацької» концепції навчання учнів музики, принцип ритмопластичного виховання припускав своєрідну «матеріалізацію» багатьох елементів музичної мови (темпу, ритмічного малюнка, фразування, динаміки, гармонії, фактури та ін.) за допомогою тактування, крокування, стрибків, плескання, тупотіння, танців, диригування, речитативів,

драматизації, декламування найрізноманітніших приказок, лічилок, дражнилок, скоромовок, закличок, колядок, веснянок тощо.

Збагаченню способів удосконалення музичної перцепції дітей сприяло впровадження в практику навчання молодших школярів співу відносної (релятивної) сольмізації – інтонування з називанням звуків умовними складами (МО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ) та застосуванням так званих *ручних знаків*, що наочно зображували звуковисотний рух мелодії (З. Кодай).

Високоефективним щодо розвитку в учнів музичного слуху виявився запропонований вітчизняним музикознавцем Кирилом Стеценком (1882–1922) і ґрунтовно розроблений болгарським педагогом Борисом Тричковим (1881–1944) метод і, водночас, навчальний посібник «столбиця», який графічно моделював мажорну гаму, забезпечував тісний взаємозв'язок слухових уявлень про якість тону з його словесною назвою (до, ре, мі, …) та зоровим образом ступені ладу. Показуючи рукою рух мелодії, учитель міг організовувати різноманітні вправи: послідовний спів висхідної або низхідної гами, спів із перервою на будь-якому звуці, із повторенням тону, поверненням до нього («зигзаг»); спів гами стрибками, двоголосний спів тощо. Прийоми надання нематеріальним музичним явищам умовної предметності стали, на нашу думку, цінною знахідкою для методики перцептивного навчання взагалі, оскільки практично реалізовували механізм поступового переведення чуттєвих вражень у стійки сенсорні уявлення.

Висновки. Отже, на початку ХХ століття активно формувались прямі дидактичні впливи на процеси сприймання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що значно збагатило теорію і практику сенсорного розвитку особистості: рівноцінними цільовими напрямами вдосконалення чуттєвої сфери особистості визначено формування зорових, слухових, дотикових, нюхових і смакових відчуттів; доведено, що навчання школярів перцепції стає ефективнішим завдяки застосуванню спеціального навчального обладнання, тобто підготовленого предметного середовища; до провідних методів сенсорного розвитку віднесено організоване спостереження предметів, тренувальні вправи та ігрові завдання, послідовність і дозування яких зумовлено специфікою сприймання певної модальності та індивідуальними особливостями сформованості у вихованця тих чи інших чуттєвих процесів; виконання навчальних завдань пропонувалось організовувати за певним алгоритмом: повідомлення вчителем назви обстежуваної властивості предмета, пошук учнем об'єктів із заданими якостями серед інших, називання дитиною зовнішньої ознаки пред'явленого об'єкта сприймання; поетапність управляння перцептивними діями включала перехід від оперування з реальними об'єктами до маніпулювання ними за уявленням,

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

що забезпечує якісне утворення в свідомості дитини чітких сенсорних уявлень; закріпленню сформованих уявлень та збагаченню способів обстеження об'єктів дійсності сприяли різноманітні види навчальної діяльності (малювання, ліплення, конструювання, звуковий аналіз слів, слухання музики, співи, музично-ритмічні рухи, ручна праця тощо); важливим принципом ознайомлення учнів з нематеріальними явищами вважалось надання їм деякої предметності (ручні знаки, столбиця, за допомогою яких моделюється висота музичного звука і рух мелодії); основними організаційними формами сенсорного навчання визнавались індивідуальні або групові заняття щодо ознайомлення з окремими зовнішніми ознаками, екскурсії.

Попри всю прогресивність і новизну схарактеризованих ідей, широкого втілення в масове початкове навчання вони не знайшли. Багато в чому це пов'язано з умовами воєнного часу, відновленням зруйнованої економіки, відносною консервативністю внутрішньої діяльності освітніх закладів. Сенсорний розвиток молодших школярів традиційно здійснювався ресурсами багатьох навчальних предметів, вивчення яких передбачалось діючими в той час програмами школи І ступеня.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у висвітленні організації сенсорного розвитку особистості на інших історичних етапах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. М. Монтессорі : теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Пониманська. – К. : Слово, 2009. – 304 с.

2. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] : у 2 кн. / Іван Васильович Зайченко. – К. : Слово, 2010. – Кн. І : Історія зарубіжної педагогіки. – 2010. – 624 с.

3. История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / [сост. Н. Б. Мчедлидзе, А. А. Лебенеко, Е. А. Гребенщикова]. – М. : Просвещение, 1974. – 464 с.

4. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. / Михайло Васильович Левківський. – [4-те вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.

5. Мотессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики [Электронный ресурс] / Мария Монтессори; [пер. с итал. С. Г. Займовского]; введ. Г. Гольмса. – М. : Задруга, 1913. – 339 с. – Режим доступа : http://pedlib.ru/Books/5/0105/index.shtml?form_page=155.

6. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К. : Освіта,1996. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Барбашова. Создание авторских методик сенсорного развития детей в контексте реформаторской педагогики.

В статье охарактеризованы подходы представителей реформаторской педагогики к развитию сенсорики ребенка: определение роли восприятия в познании окружающей действительности; установление ведущих видов ощущений, которые требуют совершенствовании; выбор способов и средств формирования перцептивных процессов. Проанализированы направления усовершенствования чувственной сферы личности, доказано, что обучение школьников перцепции

становится эффективным благодаря использованию специального учебного оборудывания; рассмотрены ведущие методы сенсорного развития детей.

***Ключевые слова**: личность, развитие, восприятие, обучение, содержание, методы, формы, средства, предметное окружение.*

SUMMARY

I. Barbashova. Creation of authors' methods of children's sensory development in the context of reformatory pedagogy.

This article characterized the representatives of the reformatory pedagogy approaches to the children's sensory development: defining perception role in cognition of reality; establishing the perception leading types, which require improvement; choosing tools and methods of forming perceptual processes. Directions of improvement of sensoric sphere of personality are analyzed; it is proved that teaching schoolchildren perception is effective thank's to use of special education equipment; leading methods of sensoric development of children are revealed.

Key words: personality, development, perception, study, content, methods, forms, tools, objective environment.

УДК 372.851

А. В. Білюнас
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У даній роботі розглядається сутність та структура математичної культури, проводиться аналіз актуальних досліджень, присвячених данному питанню. Головна увага приділяється таким основним структурним компонентам математичної культури, як математичні знання і математичні вміння, математична самоосвіта і математична мова. Наводяться визначення цих понять. Висвітлюється генеза розвитку поняття «математична культура» від початку XX ст. до сьогодення.

***Ключові слова**: математична культура, математичні знання, вміння, математична самоосвіта, математична мова, освіта*.

Постановка проблеми. Сьогодні математична освіта є одним із провідних напрямів середньої і вищої школи, тому що саме математика є найважливішим засобом пізнання закономірностей навколишнього світу і розкриття шляхів використання цих закономірностей у практичній діяльності людей.

На сьогоднішній день випускники школи повинні достатньо добре знати математику не тільки на рівні розрахунків і створення найпростіших моделей, але й на більш високому теоретичному рівні.

Інтерес до проблем математичної освіти з'явився дуже давно, і в останні роки значно зріс, зокрема, до однієї з них – до проблеми формування математичної культури.

У термін «математична культура» ми вкладаємо різного роду численні властивості і здібності людини – бути грамотним у розглянутій області, творчо використовувати свої знання, знаходити оригінальне рішення проблеми і гарно його викладати, а також такі «базові елементи», як математичні знання і математичні вміння, математична самоосвіта і математична мова.

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

З метою проведення аналізу стану формування математичної культури як педагогічної проблеми, ми вирішили розглянути її основні структурні компоненти.

Аналіз актуальних досліджень. У математичному аспекті проблема формування математичної культури досліджувалася в роботах О. М. Арсеньєва, В. М. Брадіса, Н. Я. Віленкіна, В. І. Левіна, М. В. Потоцького та інших, а в педагогічному плані – Б. В. Гнеденко, А. М. Колмогорова, А. І. Фетисова та інших. Однак у цих дослідженнях не був реалізований системний підхід, проблема формування математичної культури не розроблялася в аспекті пошуків оптимального управління навчальним процесом.

В останній час інтерес до проблеми формування математичної культури значно зріс. Її розробці присвячені дослідження (Дж. Ікрамова, В. Н. Худякова та ін.). Є роботи з алгоритмічної культури (В. С. Аблова, О. В. Тарасова, Н. В. Цвейман та ін.), яка вичленяється з математичної, і з комп'ютерної (інформативної) культури (Л. Н. Зеленова та інші), що базується на математичній.

Проводячи аналіз психолого-педагогічної, математичної, спеціальної літератури ми встановили, що дана проблема є новою для сучасної науки, хоча й існували розробки щодо формування окремих компонентів математичної культури: математична символіка, математична логіка, математичні знання тощо.

Проблеми культури мислення, культури мови і мовлення розроблялися такими вченими, як А. В. Брушлинський, П. Я. Гальперін, А. М. Колмогоров, Д. Пойа, А. О. Столяр, О. Я. Хинчин та ін.

З середини 50-х років починають інтенсивно формуватися уявлення про такі поняття, як математична мова (Б. Є. Кантор, А. М. Колмогоров та ін.), математична самоосвіта (О. О. Дєєв, Д. В. Маневич, А. З. Насиров та ін.), математичні знання та вміння (Л. В. Занков, П. М. Ерднієв та ін.).

Мета статті – розгляд основних структурних компонентів математичної культури.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб визначити пошук підходу, необхідного для формування математичної культури, ми повинні розкрити сутність поняття «математична культура» і виділити основні її складові компоненти.

Термін «математична культура» з'явився в 20–30-ті роки XX століття і визначався як система знань і вмінь.

У середині 50-х років XX ст. з'являються дослідження, присвячені проблемам формування професійно-педагогічної спрямованості

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

особистості майбутнього вчителя і вдосконалення методів його професійної підготовки. У цей період починається активне обговорення питань, пов'язаних з розумінням специфіки математичної мови, математичної самоосвіти, математичних знань і вмінь.

З середини 80-х років XX ст. математична культура розглядається як система математичних знань, умінь і навичок, які органічно входять у фонд загальної культури учнів, і вільне оперування ними в практичній діяльності. У цьому ж дослідженні виділяються такі нові компоненти математичної культури, як математична мова і математичне мислення. Вони з'являються, тому що під математичною дисципліною починають розуміти об'єктивну змістову сторону знання, знакову форму вираження знання, процедуру переходу від знання до знаків і навпаки. Під змістовою стороною математичних знань розуміються ті об'єктивні властивості дійсності, які вичленяються в процесі математичної діяльності. Знакова форма вираження – це система символізації математичних об'єктів і операції, які вироблені з ними. Процедура переходу від змісту до знакової системи розуміється як зв'язок математичної теорії з реальною людською практикою [1].

Таким чином, до кінця 80-х років XX ст. математичну культуру розуміють вже не тільки як знання, вміння, навички та вільне оперування ними, але починають включати такі компоненти, як математичне мислення і математичну мова.

У своїх дослідженнях Дж. Ікрамов вважає, що знання в мисленні кодуються у вигляді понять, суджень і умовиводів, а в мові виражаються за допомогою слів, словосполучень і пропозицій. Тому в якості найважливіших параметрів математичної культури виступають математичне мислення і математична мова.

Під математичним мисленням, в основі якого лежать математичні поняття і судження, розуміє сукупність взаємопов'язаних логічних операцій, оперування як згорнутими, так і розгорнутими структурами, знаковими системами математичної мови, а також здатність до просторових уявлень, запам'ятовування і уяви.

Термін «математична мова» вживається для позначення всіх основних засобів, за допомогою яких в усній та письмовій формі виражається математична думка. Отже, в поняття «математична мова» включаються логіко-математичні символи, графічні схеми, креслення, а також наукові терміни разом з елементами природної мови [2].

На думку В. Н. Худякова, математична культура включає наступні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, –

які виконують гносеологічну, проектувальну, нормативну, інформаційну та рефлексивну функції.

О. М. Рассоха визначає математичну культуру через ланцюжок таких понять, як «особистісна культура», «культура фахівця», «професійна культура». Математична культура є результатом і умовою успішної інженерної діяльності. Математична культура майбутнього інженера – це особистісна якість, що являє собою сукупність взаємопов'язаних базових компонентів: математичних знань і вмінь, математичної мови, математичного мислення, професійної самоосвіти (математичної).

С. О. Розанова розглядає математичну культуру студента технічного університету як вироблену систему математичних знань, умінь і навичок, що дозволяють використовувати їх у швидко мінливих умовах професійної та суспільно-політичної діяльності, яка підвищує духовно-моральний потенціал і рівень розвитку інтелекту особистості. Виділені С. О. Розановою параметри математичної культури студентів технічних університетів поділяються на два класи. Перший клас – це знання, вміння, навички, які сформовані за допомогою математики і які необхідні в професійній, суспільно-політичній, духовно-моральній діяльності і підвищують рівень розвитку інтелекту студента. До другого класу входять параметри, що впливають безпосередньо на розвиток інтелекту і опосередковано на інші параметри першого класу: математичне мислення, професійне мислення, моральний розвиток, естетичний розвиток, світогляд, здатність до самонавчання, якість розуму (лічильна здатність, мовна гнучкість, мовленнєве сприйняття, просторова орієнтація, пам'ять, здатність до міркування, швидкість сприйняття інформації та прийняття рішення) [4].

Згідно твердження О. В. Артебякіної, математична культура студентів педагогічних вузів – це складна система, яка виникає як інтегративний результат взаємодії культур, що відображає різні аспекти математичного розвитку: знаннєва, самоосвітня і мовна культури. Знаннєва культура передбачає формування математичних знань і розвиток на їх основі відповідних умінь. Самоосвітня культура показує ступінь розвиненості отриманих математичних знань і вмінь шляхом самостійних занять, без чиєїсь допомоги. Мовна культура передбачає оволодіння математичною мовою (мовою символів та знаків), а отже, і математичною промовою [1].

Математичним знанням вважається таке знання, яке містить у своїй теоретичній частині математичні поняття, а в описовій – опис принципів, тобто воно включає математичні висловлювання, опис математичних ознак їх розпізнавання, способи дії на основі знання цих математичних ознак. Математичні вміння постають як способи реалізації математичних

знань і здатність людини виконувати математичні дії. Термін «математична мова» розглядається як позначення сукупності всіх основних засобів, за допомогою яких виражається математична думка, зокрема: математичні символи, геометричні фігури, графіки, система наукових термінів, елементи природної мови. Одним з найважливіших умінь математичної самоосвіти є вміння обробляти і критично осмислювати в самостійно досліджуваній науковій та спеціальній літературі різні математичні твердження, положення і висновки [2].

Згідно О. В. Путілової, аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що як немає єдиного тлумачення терміну «культура», так немає і єдиного підходу до визначення сутності та змісту поняття «математична культура». Її розглядають і як набір певних математичних знань, умінь і навичок, володіння математичною мовою, і як математичну самоосвіту, вміння застосовувати математику у професійній діяльності, і як присвоєні математичні цінності тощо. Також немає єдиного підходу до визначення структури даного поняття. О. В. Путілова включає в математичну культуру чотири основні компоненти: математичне моделювання як метод пізнання наукової картини світу; методи математики; математичне мислення; мову математики.

Також компонентами математичної культури виступають логічна, алгоритмічна, графічна та обчислювальна культури, математична самоосвіта, математична мова тощо [3].

На підставі робіт таких дослідників, як Л. М. Андрюхін, В. О. Далингер, О. І. Майкова та інших Д. У. Біджіев виділяє наступні структурні компоненти математичної культури: математичний тезаурус; математична ситуація; філософія математики; засоби математики в професійно-педагогічній діяльності; рефлексія і готовність до творчого саморозвитку [3].

Дані компоненти взаємодоповнюють один одного, вступаючи в інтегративні зв’язки, що забезпечує цілісність і системність математичної культури.

Проведений аналіз зазначених робіт дозволяє дійти висновку про те, що поняття «математична культура» – це багатошаровий і багатозначний термін. Облік кожного з нововведених авторами параметрів поглиблює визначення математичної культури і тим самим відкриває нові можливості на шляху її формування в учнів.

У своїй роботі ми будемо дотримуватися поділу структури математичної культури на наступні компоненти: 1) математичні знання і математичні вміння; 2) математична самоосвіта; 3) математична мова.

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

Дані компоненти математичної культури неможливо сформувати, не розвиваючи математичні здібності учнів. Адже саме виявлення і розвиток здібностей учнів, залучення їх до творчої праці – одне з основних завдань школи.

Знаннєва культура передбачає формування математичних знань і розвиток на їх основі відповідних умінь. Самоосвітня культура показує ступінь розвиненості отриманих математичних знань і вмінь шляхом самостійних занять, без чиєїсь допомоги. А мовна культура передбачає оволодіння математичною мовою (мовою символів та знаків), а, отже, і математичною промовою.

Формування математичної культури передбачає активну роботу учнів з математичної самоосвіти. Розглянута підготовка надає цілеспрямований вплив на підвищення професіоналізму учнів. У дослідженнях М. М. Скаткіна, М. А. Томіна, О. В. Усовой, Н. М. Яковлевої та інших встановлено, що творча самостійна робота, що переходить у самоосвітню, привчає учнів глибше обдумувати навчальний матеріал, розвиває їх ініціативу, культуру праці, привчає мислити, робити висновки, узагальнення на основі вивчення фактичних даних, допомагає встановлювати зв’язок нового матеріалу з вивченим раніше, підвищує інтерес до навчання, а, отже, і формує математичну культуру [3].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Фахівець, що володіє математичною культурою – це людина, яка не мислить своєї праці без використання математичних знань і вмінь; яка накопичила достатній досвід роботи; психологічно і професійно готова спланувати і впровадити нові методи в проектування своєї діяльності; здатна знаходити нові перспективні сфери застосування математичних знань в області своєї діяльності.

Рівень розвитку математичного мислення, а також володіння математичною мовою, визначається умінням слухати, осмислювати, передавати (говорити, писати) і застосовувати набуті знання і вміння в практичній діяльності. Удосконалення математичної мови і мовлення є необхідною, але не достатньою вимогою для розвитку математичного мислення, а, отже, і формування математичної культури. Для цього потрібно побудувати спеціальну систему, яка сприяла б формуванню і розвитку математичної культури учнів. Тому виникає необхідність теоретичної і практичної розробки низки питань, пов’язаних з формуванням математичної культури учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артебякина О. В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов : дисс. на соискание наук. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08

«Теория и методика профессионального образования» / О. В. Артебякина. – Челябинск, 1999. – 162 с.

2. Икрамов Дж. И. Теория и практика развития математической культуры школьников / Дж. И. Икрамов. – Ташкент : Изд-во ТашГПИ им. Низами, 1983. – 123 с.

3. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : моногр. / И. А. Новик. – Мн. : БГПУ, 2003. – 178 с.

4. Розанова С. А. Формирование математической культуры студентов технических университетов : дис. доктора. пед. наук : 13.00.02 / Розанова Светлана Алексеевна. – М., 2003. – 327 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Билюнас. Сущность и структура математической культуры.

В данной работе рассматривается сущность и структура математической культуры, проводится анализ актуальных исследований, посвященных данному вопросу. Главное внимание уделяется таким основным структурным компонентам математической культуры, как математические знания и математические умения, математическое самообразование и математический язык. Приводятся определения этих понятий. Раскрывается генезис развития понятия «математическая культура» от начала XX ст. до нынешнего времени.

***Ключевые слова**: математическая культура, математические знания, умения, математическое самообразование, математический язык, образование.*

SUMMARY

A. Bilyunas. Essence and structure of mathematical culture.

This paper considers the essence and structure of mathematical culture, an analysis of current research on the subject. The focus is on the main structural components of mathematical culture, such as the mathematical knowledge and mathematical skills, mathematical self-education and mathematical language. The definitions of these concepts are given. The genesis of the term «mathematical culture» from the beginning of the XX cen. to the modernity is described.

Key words: mathematical culture, mathematical knowledge, skills, mathematical self-education, mathematical language, education.

УДК 37.026(470+571)

Л. В. Герасименко
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

ФОРМИ НАВЧАННЯ В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЄВА

У статті розглядається ідея предметних класів П. Каптерєва як альтернатива традиційній класно-урочній системі. Визначено її позитивні моменти й недоліки. Представлено концепцію форм організації навчальної діяльності як систему урочних і позаурочних занять (екскурсій, свят, вечорів), спрямованих на індивідуалізацію навчання, розвиток інтересів, потенційних можливостей школярів, а також формування їхнього характеру. Проаналізовано запропоновану вченим структуру уроку та систему вимог до нього у контексті гуманістичної педагогіки.

***Ключові слова**: форма організації навчання, класно-урочна система, предметні класи, урок, структура уроку, вимоги до уроку.*

Постановка проблеми. Сучасні суспільні процеси в Україні вимагають становлення гуманістичної парадигми в освіті, що ґрунтується на концепції особистісно-орієнтованого навчання. Його основною метою є забезпечення розвитку та саморозвитку особистості на основі виявлення її

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

індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання. Ця технологія активізує процеси індивідуально-особистісного розвитку школярів: здатність робити вибір, рефлексувати, формує почуття автономності, самостійність, відповідальність, бажання реалізувати та вдосконалювати свою індивідуальність. Тому останні роки у вітчизняній дидактиці відмічені активними пошуками новітніх методів і форм організації навчального матеріалу, напрямів оновлення змісту навчання, які б реалізовували особистісно-орієнтовне навчання на практиці.

Наполегливі пошуки способів розв'язання проблем сьогодення неминуче ведуть до глибокого й прискіпливого вивчення кращих зразків вітчизняних дидактичних теорій минулого. Вони дозволяють знайти витоки сучасних ідей, що сприяє їх об'єктивній оцінці й ефективному впровадженню в практику сьогодення.

Видатним представником гуманістичної педагогіки другої половини XIX – початку XX століття був П. Каптерєв. Він уперше у вітчизняній науці побудував стрункy теорію навчання з опорою на психологічну науку. У своїх фундаментальних працях: «Педагогічний процес» (1905), «Педагогічна психологія» (1877, 1883, 1914), «Дидактичні нариси» (1885, 1915) учений виклав наукову концепцію навчання, спрямовану на саморозвиток і вдосконалення індивідуальності школяра. Із цієї гуманістичної позиції ним розглядаються всі фундаментальні питання дидактики: змісту навчання, методів і форм організації навчальної діяльності. Тому в контексті сучасних суспільних змін, спрямованих на гуманізацію навчання, вивчення дидактичних поглядів П. Каптерєва є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічний спадок П. Каптерєва тривалий час був недоступний широкому колу педагогічних працівників і науковців, що пов'язано з негативною оцінкою поглядів ученого ідеологами нової соціалістичної школи в період після Жовтневої революції 1917 року.

Інтерес до постаті П. Каптерєва зростає у 70-х рр. XX ст. Цьому сприяли ювілейні публікації А. Гольдіної, П. Лебедєва на честь 125-річчя вченого. У них було представлено коротку біографію вченого, описано основні етапи педагогічної діяльності, що дало можливість краще зрозуміти джерела його педагогічних ідей та питання, які підіймалися вченим: визначення умов організації педагогічного процесу; особливості розумового й морального розвитку учнів; педагогічний метод, його форми; зміст і методи сімейного виховання, вимоги до шкільного вчителя та ін.

У кінці XX століття з'явилося багато дисертаційних досліджень і монографій, які вивчали певний аспект педагогічної практики чи теорії вченого. Так, внесок ученого в розвиток вікової і педагогічної психології

досліджено Ю. Козловою. Антрополого-гуманістичне спрямування наукового доробку вченого вивчають І. Андрєєва, О. Міщенко. У працях М. Данилова, І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Є. Шиянова увага приділяється аналізу вчення П. Каптерєва про педагогічний процес. Ґрунтовний аналіз педагогічного й наукового спадку Воронезького періоду життя вченого зроблено Л. Заварзіною.

Проблема уроку в дидактиці П. Каптерєва була піднята Ш. Ганеліним, С. Єгоровим, Ф. Корольовим, П. Кузміним, П. Лебедєвим, Є. Мединським, П. Шимберєвим у контексті висвітлення дидактичних ідей ученого. Однак вони мали фрагментарний характер і не розкривали сутності реформування класно-урочної системи, запропонованої П. Каптерєвим.

Мета статті – проаналізувати ідеї вченого щодо реформування класно-урочної системи; схарактеризувати погляди П. Каптерєва на урок, його структуру та вимоги до нього.

Виклад основного матеріалу. У висвітленні питання організаційних форм навчання, уроку, його структури вчений виходив із загальної сутності педагогічного процесу як всебічного вдосконалення особистості на основі її органічного саморозвитку в міру сил і відповідно соціальному ідеалу. П. Каптерєв послідовний у своєму пріоритетному ставленні до особистості учня, у сприянні його розвитку та задоволенні інтересів. Однак тогочасна організація навчання, а саме розподіл на класи, як зауважував педагог, негативно впливала на успішність навчання, заважала праці вчителів і учнів та не сприяла реалізації освітньої мети. Поділяючи думку П. Каптерєва, його сучасники М. Демков, М. Нечаєв теж відзначали проблему традиційної організації навчання – орієнтація на середнього учня. Зокрема М. Нечаєв зауважив, що класно-урочна система ігнорує особистість школяра, заміняючи її усередненим образом [4].

П. Каптерєв підкреслював, що нерівномірність знань із предметів, інтересів, відмінності індивідуально-психічних властивостей обумовило необхідність «вічного підтягування одних і стримування інших учнів» [2, 635]. Постійне спонукання й примушування учнів активно вивчати ті навчальні предмети, які вони не в змозі вивчити, приводила до погіршення їхнього фізичного здоров’я, зневіри у власних силах; формувала негативне ставлення до освіти взагалі. Характеризуючи діяльність учителів у таких умовах, П. Каптерєв зазначав, що вони вимушені були постійно «підтягувати й балансувати» між різними групами своїх учнів: «Учитель у класі схожий на ямщика, який керує абсолютно різношерстою трійкою: одного коня він повинен стьобати в три батога, щоб він біг як слід, не відставав від інших;

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

гарячого сильного коня він повинен увесь час стримувати, натягуючи віжки, а на третього тільки прикрикувати та час від часу стьобати віжками» [2, 637].

Значною проблемою, зумовленою тогочасним класним розподілом, П. Каптерєв уважав і незадовільні оцінки учнів, які не встигали з якогось одного навчального предмету, і залишалися на другий рік навчання. За таких умов школярам, що повторно навчалися в тому ж класі, слід було вивчати всі предмети, навіть ті, з яких у них були позитивні оцінки, що остаточно вбивало в учнів бажання й інтерес навчатися: «Результати такої системи дій відомі: на другий рік учень погано слухає вчителя, стає неуважним, у нього пропадає бажання до занять; починається розумове псування учня, наступає розумова розбещеність, а потім учень деградує й морально» [2, 637].

Така ситуація в школі другої половини XIX століття і бажання максимально забезпечити умови для розвитку індивідуальності кожного учня спонукала П. Каптерєва реформувати класно-урочну систему навчання.

Учений у «Дидактичних нарисах» (1885), а потім у статті «Про незручність сучасного розподілу школи на класи» (1892) запропонував ідею *предметних класів*. Учні мали об'єднуватися в класи навколо вивчення однієї навчальної дисципліни (клас арифметики, історії, географії) за власними інтересами й потенційними можливостями: «…кожен учень відповідно до кількості та якості своїх знань повинен навчатися в різних класах, з арифметики – в одному, старшому класі, якщо в нього більше знань і знання ясніші, з мови – в іншому, молодшому, якщо в нього знань менше і ці знання нечіткі, з закону Божого – в третьому, з географії – в четвертому тощо» [2, 638]. Предметні класи, на думку вченого, мали бути паралельні один одному, й навчання в них мало відбуватися одночасно. Джерелом цієї задумки були давні традиції духовної школи, в якій навчання поділялося за класами з домінуючим навчальним предметом, якому підпорядковувалися інші. П. Каптерєв доводив, що давні класи являли собою логічне ціле, мали психолого-педагогічне обґрунтування (порядок вивчення навчальних предметів було обумовлено природною послідовністю, взаємною залежністю навчальних курсів і відповідністю віку учнів).

Учений усвідомлював основний недолік запропонованої ним системи предметних класів – відсутність логічного зв'язку між навчальними дисциплінами. Однак, перевагою її було, на думку вченого, те, що заняття з одного предмету не впливали на вивчення іншої навчальної дисципліни: «…логічне різнорідне не буде насильно пов'язуватися, учневі буде надана свобода й можливість не затримуватися у своїх заняттях із математики, якщо він відстає з закону Божого» [2, 640]. Серед інших переваг такої системи організації навчання П. Каптерєв визначав однорідність класів, що

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

створювало б комфортну атмосферу навчання як для учнів, так і для вчителів; можливість швидше виявити здібності й інтереси учнів. Найголовніша перевага предметних класів – розв'язання проблеми учнів, залишених на другий рік навчання. Якщо школяр не встигає з одного чи двох предметів, з інших – він може переходити у вищі класи.

Аналіз даного підходу П. Каптерєва до реформування класно-урочної системи дає можливість зробити такі висновки. Заслуговує визнання прагнення вченого максимально адаптувати навчальний процес до рівня підготовки, потенційних можливостей та інтересів школярів. Однак слід зауважити, що ідея предметних класів має й певні протиріччя: в основі організації предметних класів мали бути враховані вікові й індивідуально-психічні властивості учнів, але в статті «Про незручності сучасного розподілу шкіл на класи» (1892) П. Каптерєв зауважував: «Зібрання учнів різних за віком в одному класі особливих труднощів не зустріне, розумово вони будуть рівні, а різниця в роках, фізичній силі, нахилах тощо. класних занять не стосується» [3, 408]. Через три сторінки на с. 411 педагог наполягав на необхідності врахування віку школярів у розробці питань шкільної гігієни (відносно визначення кількості уроків, годин для сну, часу для підготовки та ін.) Це наводить на думку, що, не зважаючи на позитивні моменти, ідея предметних класів була не до кінця опрацьованою вченим, не сформульовані практичні рекомендації щодо організації навчання: не зрозуміло, як мав здійснюватися підбір учнів у класи, не з'ясовано, як усунути незручність, викликану нерівномірним навчання учнів у предметних класах (за П. Каптерєвим, з одного предмету учень може бути в старшому класі, з іншого – в середньому або молодшому). Тому, очевидно, ідея предметних класів і не знайшла втілення в тогочасній школі.

На відміну від П. Каптерєва, М. Нечаєв пропонував реформувати класно-урочну систему, змінивши режим навчання: річний курс перебування у певному класі замінити піврічним. Але ця ідея отримала гостру критику сучасників, які доводили, що вона не індивідуалізує навчання, а просто зменшує час перебування дітей у школі, полегшуючи їх роботу та стимулює ближчими цілями слабких учнів до активної праці [4]. Цей проект не було підтримано в практиці розвитку шкільництва початку XX століття.

Не зважаючи на суттєві недоліки класно-урочної системи, що аналізувалися П. Каптерєвим та його сучасниками, основним видом навчальних шкільних занять у дидактиці вченого є урок. Педагог не надав своєї оригінальної класифікації уроків, але його загальну структуру можна охарактеризувати на основі узагальнення матеріалів, отриманих у процесі

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

вивчення й аналізу його творів. «Гарний урок», на думку педагога, складається з трьох основних компонентів:

1. Повідомлення нової навчальної інформації. Вона повинна бути представлена повно, містити рівновагу між фактами й ідеями: «Якщо в уроці фактів буде дуже багато, а висновків із них дуже мало, то урок здасться безідейним, недостатньо усвідомленим, надміру фактичним, якщо навпаки, в уроці ідей буде багато, а фактів мало, він виявиться абстрактним і складним і не зовсім ґрунтовним» [2, 590]. Ґрунтуючись на висновках свого попередника К. Ушинського, який наголошував на необхідності активної роботи учнів протягом уроку, вчений наголошував на важливості мотивації, формування інтересу школярів до змісту навчального предмету. Але, слід зауважити, що окремо мотиваційний компонент уроку він не визначав. Зосередження уваги учнів та збудження їхнього інтересу до навчального матеріалу, вчений пропонував реалізовувати на практиці об'єктивними (зміст повідомлення, розповіді, цікаві факти, зв'язок з попередньо вивченим матеріалом, демонстрація дослідів, моделей, спрямованих на полегшення сприймання навчального матеріалу) й суб'єктивними способами (оригінальна подача вчителем змісту з використанням міміки, жестів та ін.). Цю думку П. Каптерєва поділяв і його сучасник М. Демков, який відзначав необхідність використання різноманітних прийомів зацікавлення й мотивації учнів, що забезпечувало можливість підтримувати їхню увагу протягом всього уроку [1].

2. Засвоєння навчальної інформації. Цей етап учений розбивав на кілька частин:

- аналітико-синтетичне вивчення, що передбачало аналіз кожного елементу, кожної властивості нового явища, яке вивчалося, та синтетичне узагальнення, спрямоване на покращення усвідомлення змісту нового матеріалу;
- зв'язок нового знання з попереднім навчальним матеріалом: «Усі уроки повинні бути взаємопов'язані й складати нерозривну мережу наукового знання в певній галузі, наступне й попереднє повинно змінювати одне одного не тільки хронологічно, але й причинно» [2, 592];
- виявлення практичного значення вивченого матеріалу для життя та подальшого навчання в школі.

3. Формування практичних умінь і навичок (у термінології П. Каптерєва «зовнішнє вираження всієї попередньої роботи») у процесі використання прийомів відтворення вивченого, виконання письмових і усних вправ, малювання та ін.

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

Відзначаючи важливість уроку як основної форми організації навчання, сучасник П. Каптерєва М. Демков, підкреслював, на відміну від П. Каптерєва, потребу в багаторазовому повторенні навчального матеріалу, що обумовлювало необхідність уроків узагальнення (синтезування отриманих знань у процесі засвоєння інформації), репетиції (узагальнення вивчення великих тем чи розділів, що було спрямовано на систематизацію навчального матеріалу, його оцінки з позиції головного й другорядного) [1]. П. Каптерєв, зазнаючи важливість повтору як необхідного прийому, що обов'язково мав використовуватися на кожному уроці, вважав недоцільним уведення окремих уроків повторення, щоб не викликати в учнів відразу до вже відомого.

М. Демков у праці «Курс педагогіки» (1917) теж пропонував оригінальну структуру уроку, що мала три компоненти: зв'язок із попереднім матеріалом, повідомлення нового, поєднання [1, 183]. Порівнюючи її з основними елементами уроку П. Каптерєва, слід зазначити їхню суттєву відмінність. У М. Демкова не врахований надзвичайно важливий компонент – формування практичних умінь і навичок учнів, який безпосередньо сприяє реалізації загально дидактичного принципу зв'язку теорії і практики, а також впливає на формування в учнів міцних дієвих, свідомих знань. Структура, визначена П. Каптерєвим, значно повніше відображає основні елементи діяльності вчителя й учнів на уроці, що забезпечувало ефективність їхньої роботи.

Визначивши основні структурні компоненти уроку, П. Каптерєв не наполягав на чіткому їх розмежуванні, оскільки допускав імовірність виникнення потреби повернутися з другого етапу на перший, із третього на другий. Цим самим учений підкреслював важливість урахування ситуативної дії суб'єктивних факторів (швидкості, якості оволодіння навчальним матеріалом конкретними учнями). Ця думка вченого підтримувалася й М. Демковим, який припускав можливість переміщення компонентів уроку, залежно від мети уроку [1].

Окремо слід розглянути вимоги, сформульовані П. Каптерєвим до «гарного уроку». Аналіз дидактичних праць ученого дав змогу їх класифікувати, визначивши:

1. Виховні вимоги до уроку, які передбачали забезпечення єдності морального, трудового, фізичного виховання, формування світогляду; відповідальності, сумлінності, працелюбності, вироблення звички до систематичної праці. Усе це потребує вольових зусиль, стримування, самокерування. Ця вимога обумовлена цілісністю педагогічного процесу, єдністю навчання й виховання.

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

2. Дидактичні вимоги, які полягали в реалізації принципів навчання, в організації роботи на уроці (відбір змісту, методів, прийомів, визначення структури уроку, темпу), що вимагало детального планування: «…адже наперед слід визначити тему уроку, яку потрібно розкрити під час уроку, причому час слід розрахувати так, щоб уроку вистачило на розкриття теми за трьома вказаними вище моментами; потрібно пристосувати урок до знань учнів, з'ясувати, що може виявитися для них складним і незрозумілим, на чому слід довше зупинитися…» [2, 592–593].

3. Психологічні вимоги, які обумовлювали необхідність урахування вчителем індивідуально-психічних властивостей учнів, їх знань, потенційних можливостей, стимулювати їх позитивне ставлення до навчання, розвиваючи вроджену допитливість. Важливим психологічним аспектом П. Каптерєв уважав настрій учителя, його інтерес до науки, яку він викладає: «Причини привабливості уроків із певної науки містяться не в одних тільки наукових даних, у властивостях науки, але значною мірою в самому викладачеві, в його живому й різноманітному викладанні науки. Одна й та сама наука у викладанні різних осіб приваблює з різною силою: в одного викладача вона виграє, у іншого програє» [2, 583].

4. Гігієнічні вимоги, які безпосередньо стосувалися запобігання перевтомі учнів на уроці. Ґрунтуючись на працях своїх попередників П. Юркевича та К. Ушинського, П. Каптерєв рекомендував: збільшити години на самостійну роботу учнів, що б дозволило їм глибоко вивчати улюблену справу; обґрунтувати стабільний режим роботи для учнів із урахуванням їх вікових особливостей; широко використовувати практичні методи навчання для формування в школярів необхідних умінь і навичок; надавати знання, які б формували уявлення про здоровий спосіб життя, оскільки інтенсивність роботи, на думку вченого, залежить від стану здоров'я учнів; оптимально чергувати роботу й відпочинок, міцний сон, харчування, прогулянки на свіжому повітрі, дихальна гімнастика, яка має проводитися після виконання складних вправ.

Окрім урахування зазначених вимог, ефективності уроку, на думку вченого, сприяє: скорочення невиправдано переобтяженої навчальної інформації шкільної програми; зменшення кількості учнів у класі; розвиток пізнавального інтересу учнів; закріплення вчителів за однією-двома школами, оскільки робота в багатьох навчальних закладах зменшує ефективність виховного впливу вчителів на учнів, що заважає реалізації мети педагогічного процесу.

Основний недолік уроку як форми організації навчання П. Каптерєв убачав у тому, що він розрахований на більшість. У результаті цього

страждали талановиті діти, які вимушені були працювати впівсили, доки вчитель розтлумачував новий матеріал для інших учнів. Для підвищення інтенсивності роботи з «аристократами розуму» вчений пропонував проведення індивідуальних консультацій, спрямованих на забезпечення умов для самоосвіти талановитих дітей.

Окрім уроку, П. Каптерєв пропонував інші форми організації навчання. З метою підвищення успішності й інтересу до процесу пізнання вчений рекомендував проводити екскурсії. На думку педагога, вони спрямовані не тільки на поширення пізнавальних можливостей, а ще й на зміцнення фізичних сил. Корисність екскурсій убачалась ученому у формуванні дружніх стосунків між учнями та між учнями й учителем. Думки науковця щодо ефективності зазначеної форми навчання поділяли й учителі практики. Так, у «Щорічнику Колегії П. Галагана…» за 1913 рік було висвітлено мету навчальних екскурсій, яка полягала у формуванні естетичного смаку, особливо під час вивчення природничих наук. На відміну від теоретичних висновків П. Каптерєва про корисність екскурсії, вчителі колегіуму визначали їх види (релігійно-просвітницькі, оздоровчі, наукові, природничо-історичні) та розробляли рекомендації щодо їх ефективного проведення.

Для згуртування шкільного колективу, сприяння розвитку різноманітних талантів дітей ученим пропонувалося проведення шкільних свят (заснування школи, випуск учнів, свято класів). У своїх висновках П. Каптерєв ґрунтувався на працях своїх попередників К. Ушинського, П. Юркевича, які вважали, що позаурочні форми роботи допомагають дітям повніше розкрити свої таланти. Сучасник П. Каптерєва Х. Алчевська широко використовувала у своїй практиці шкільні свята: Різдвяні вечори, вечори української пісні та поезії, прогулянки за місто, свято на третій день після Пасхи: «У цей день у школі служать молебен, при чому співають самі учениці, а потім їм роздають книги і картини, відповідно до їхнього віку й рівня розвитку» [5, 19]. Участь учнів у позаурочних заходах, за згадкою учениці школи В. Костороміної, приносили моральне задоволення, спонукали інтерес до навчання та сприяли духовному розвитку [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналіз педагогічної спадщини П. Каптерєва дозволяє зробити висновок про цілісний підхід вченого до визначення форм організації навчально-виховної діяльності, які являють собою систему урочних і позаурочних занять та сприяють розвитку й саморозвитку особистості школяра. Із цієї позиції вченим було запропоновано замінити класно-урочну систему навчання предметними класами, об’єднаннями учнів за їхніми інтересами і відповідно до рівня розвитку здібностей.

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

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні ідеї предметних класів у історії вітчизняної школи та педагогічної думки. Науковий інтерес представляє й подальше вивчення форм і прийомів позашкільної роботи в контексті особистісно-орієнтовної технології навчання в історії педагогічної думки та в сучасній дидактиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демков М. И. Курс педагогики: для учит. институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / Михаил Иванович Демков. – Ч. 1. – М.-Пг. : Думнов. – 354 с.

2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

3. Каптерев П. Ф. О неудобствах нынешнего деления школ на классы / Петр Федорович Каптерев // Образование. – 1892. – № 5–6. – С. 395–412.

4. Нечаев Н. П. Недостатки общепринятой одногодичной классной системы и средство к их уменьшению – полугодовая система / Н. П. Нечаев // Краткий обзор деятельности педагогического музея военно-учебных заведений за 1901–1902 г. – Вып. 32. – С.-Петербург, 1903. – 284 с.

5. Христина Даниловна Алчевская полувековой юбилей (1862–1912). – М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1912. – 244 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Герасименко. Формы обучения в дидактике П. Каптерева.

В статье рассматривается идея предметных классов П Каптерева как альтернатива традиционной классно-урочной системе. Определены ее достоинства и недостатки. Представлена концепция форм организации учебной деятельности как система урочных и внеурочных занятий (экскурсий, праздников, вечеров), направленных на индивидуализацию обучения, развитие интересов и потенциальных возможностей школьников, а также формирование их характера. Анализируется предложенная ученым структура урока и система требований к нему в контексте гуманистической педагогики.

Ключевые слова: форма организации обучения, классно-урочная система, предметные классы, урок, структура урока, требования к уроку.

SUMMARY

L. Gerasymenko. Forms of learning in P. Kapterev's didactics.

This article explores the idea of P. Kapterev's the object classes as an alternative to traditional class-lesson system. Identified its strengths and weaknesses. Presented concept of forms of learning as the system of lessons and extracurricular classes (excursions, holidays, evenings) aimed at individualized learning, development interests, potential abilities of school children, and the formation of their character. Scientists analyzed the proposed structure of the lesson and the system of requirements to it in the context of humanistic pedagogy.

Key words: form of learning, class-lesson system, subject classes, lesson, lesson structure, the requirements for the lesson.

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

УДК 37.035.3:821-97(=512.145)

М. В. Іваннікова
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ДУХОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КРИМСЬКИХ ТАТАР

У статті проведено аналіз літературних джерел ісламу. Визначено, що релігія завжди впливала й впливає на поведінку мусульман-сунітів у відношенні до праці. Доведено, що іслам стимулював трудову діяльність, складав відповідний моральний фон, формував трудову етику та моральні норми кримськотатарського народу. Розглянуто особливості трудового виховання мусульман-сунітів у контексті релігійних джерел. Релігійні тексти традиційно використовувалися кримськими татарами в трудовому вихованні підростаючого покоління.

***Ключові слова**: духовна література, ісламські традиції, Коран, кримські татари, праця, релігія, трудове виховання, хадис.*

Постановка проблеми. Виховання – одне з найважливіших питань людського існування. Педагогами в усьому світі доведено, що виховання передбачає досягнення двох цілей – розвиток особистості і, як наслідок, прогрес усього суспільства.

На виховання людини впливає багато факторів: традиції, сім’я, друзі, школа, засоби масової інформації, фільми, книги тощо. Але неможливо виключати й такий важливий чинник, як релігія. Феномен релігійності відноситься до одного з масових і стійких суспільних явищ.

Якщо звернути увагу на історію людства, то можна побачити, що релігія завжди впливала й впливає на поведінку вірян у сфері виробництва, на їх відношення до праці. Релігія стимулювала своїми специфічними засобами трудову діяльність людей, складаючи відповідний моральний фон, формуючи трудову етику та моральні норми.

Кожна релігія має свої святині, головними з яких є релігійні тексти, що перевірені й затверджені віками. Такими є Веди в індусів, Авеста в зороастрійців, Біблія (Старий завіт) у іудеїв, Біблія, що включає, окрім Старого завіту, Новий заповіт, у християн. Коран – головна священна книга ісламу. У країнах, де іслам визнано державною релігією, з положень Корану виходять багато правових норм, законодавство – шаріат, на Корані присягають і дають клятви, порушення яких визнається тяжким гріхом, злочином.

Кримські татари за віросповіданням належать до мусульман-сунітів. В ісламській педагогіці вважається, що для батьків немає значимішого, ніж виховання вірян, тобто доброчесних дітей. Традиційно кримськотатарський народ у трудовому вихованні дітей і молоді спирався на літературні джерела ісламу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми виховання в ісламських традиціях довгий час не вивчалися. Останніми роками ці питання стали

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

предметом обговорення і дослідження в наукових публікаціях філософів, соціологів, теологів, педагогів. З'явилися і дисертаційні дослідження з педагогіки, спрямовані на визначення нових підходів до виховання дітей з урахуванням досвіду релігійної виховної практики. Одним із перших розгорнуту характеристику історії і сучасного положення ісламу з точки зору етнографічної науки дав російський учений Д. Єрємєєв [3].

Заслуговують на увагу пропозиції авторів низкі робіт, які намагалися визначити й обґрунтувати зв'язки наукової педагогіки та етики релігійних віровчень; намічали продуктивні шляхи використання релігійного виховного потенціалу в повноцінному духовному розвитку підростаючого покоління (М. Тайчинов, Б. Ліхачов, Г. Балтанова та ін.).

Плідними і такими, що відповідають духу і концепції сучасної гуманістичної школи є педагогічні дослідження, присвячені вихованню молоді на традиціях, досвіді старших поколінь, що так чи інакше торкаються питання використання релігійно-культурологічних традицій (В. Арутюнян, В. Афанас'єв, Г. Волков, О. Геркелова, З. Нигматов, Л. Редькіна, Я. Ханбиков).

Дослідженнями релігії мусульман досить докладно займалися такі вчені, як Н. Аширов, А. Іонова, Р. Мавлютов, М. Піотровський, Л. Полонська.

Етнопедагогічні традиії кримських татар висвітлюються в дослідженнях А. Аблялімової, Л. Алієвої, З. Асанової, Е. Заредінової, Л. Кадирової, З. Мустафаєвої, М. Хайруддінова, С. Харахаді.

Проте в сучасних дослідженнях не достатньо висвітлені питання трудового виховання на ісламських традиціях.

Мета статті – проаналізувати вплив духовної літератури кримських татар на трудове виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Кримські татари, як вже відзначалося вище, за віросповіданням належать до мусульман-сунітів. Для мусульман немає будь-якої іншої книги, яка мала б таке велике значення, як Коран, і немає будь-якої іншої книги, слова якої мали б така велич і шану. Багато поколінь кримських татар виховувалися на ідеалах добра, справедливості, милосердя, любові, честі, патріотизму, цнотливості, совісті за текстами священного писання.

Коран, за віруванням ісламу, – це слова, послані Аллахом Всевишнім пророку Мухаммаду. Коран («аль-Куръан») має 114 глав, кожна з яких називається сура. «Сура» означає частину книги або окреме повчання [9: 65, 128; 24: 1] (Тут і далі перша цифра вказує суру (главу), а друга – аят (вірш) Корану в перекладі І. Ю. Крачковського [6]). Для Корану притаманне міфологічне мислення, в якому переважає емоційно-інтуїтивний початок. За ним Коран став відомий людям як «одкровення» [21: 46; 53: 4].

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

Численні оповідання і тлумачення їх дивовижного послання Пророкові містяться у віданнях (хадис, Сунна, хабар, ахбар) і в коментарях, тлумаченнях Корану – тафсири.

В ісламській термінології під словом «хадис» маються на увазі перекази про вчинки, слова і наміри пророка Мухаммада. На ранньому етапі ісламу на ключові питання мусульманського суспільства Пророк відповідав за допомогою одкровення Божого (вахй). З простіших питань він приймав самостійне рішення, що призвело до формування сунни Пророка. Таким чином, сунна Пророка стала другим джерелом віровчення ісламу після Корану. Сунна в перекладі з арабського – «звичай, практика; закон». «Сунна Пророка» («ас-сунна ан-набавийа») – це сукупність хадисів про висловлювання і справи пророка Мухаммада. Слова «сунна» і «хадис» часто замінюють один одного в мусульманській літературі [4].

Наскільки вдається встановити на основі Корану, мусульманських віддань, давньоарабської поезії та інших джерел, праця – невід'ємна частина релігії, поклоніння, що проявляється в наступному хадисі: За свідченням Рифаа бин Рафи, одного разу Пророка запитали: «Яке з придбань є найкращим»? Він відповів: «Те, що людина придбала працею рук своїх, а також те, що принесла йому добра торгівля» [2]. А за переказем Бухарі: «Немає їжі кращої, ніж та, яка набута працею своїх рук» [«Бую»: 15; «Наби»: 37].

У Корані поняття робота, вчинки, справи, що називаються одним словом «ал-'амал», згадуються в 360 аятах, його синонім «ал-фи'ал», який буквально перекладається як «дія», згадується ще в 109 аятах. Усі ці аяти підкреслюють важливість праці і необхідність виконання роботи людиною [2].

Коран закликає людей працювати навіть у п'ятницю, у вихідний день мусульман: «А коли скінчена буде молитва, то розходьтеся по землі, і шукайте милості Аллаха, і згадуйте Аллаха часто, – можливо, ви будете щасливі!» [62: 10].

Трудова діяльність у кримських татар, як свідчать дослідження, була побудована на принципі «халяль» – бажаних дій: людина зобов'язана працювати. У хадисі, що переданий Ахмедом у «Муснаді», пророк Мухаммад закликає до праці до останнього моменту життя людини і до Судного дня: «Якщо проб'є остання година і застигне тебе, коли ти будеш нести саджанець дерева, щоб посадовити його – ступай уперед і посади його» [3:184].

Коментарі вчених до тексту Корану дають змогу зрозуміти, що, на відміну від загальноприйнятих принципів праці, в ісламі робота оцінюється не просто як спосіб заробітку, але ще і як поклоніння. Цьому свідчить

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

випадок, записаний у декількох хадисах : Одного разу, повертаючись із Табука, Пророк зустрів Саада бин Муаза, і вони обмінялися рукостисканням. Пророк відчув на руці Муаза мозоля і запитав про причину цього. Муаз відповів: «Щоб прогодувати дітей, я працюю в своєму фініковому саду». Почувши це, Пророк поцілував його руку і сказав: «Такі руки – найулюбленіші руки Аллаха, і такі руки у пекло не потраплять»[1].

У кримських татар з цього приводу повідомляється й наступне: «Хто прокинувся в стомленні від власного ремесла, той прокинувся таким, якого пробачили» [1].

Праця, про яку йдеться в цьому хадисі, не обмежується тільки фізичною працею, роботою в саду, в полі або на винограднику. Працю необхідно розуміти як будь-яке зусилля, будь-яку роботу, розумову або фізичну. Так само, як зайняття наукою і поповнення знань, заробляння грошей і придбання майна в ісламі вважаються «фардом» (у шаріаті – обов'язкові дії) [8].

За релігійними канонами кожен мусульманин повинен виконувати «правильну» або «корисну» роботу (аль-'амал аль-салих) [11]. Іслам поважає будь-якого роду чесні зусилля та працю і не вважає принизливими потрібні й корисні старання. Для винагороди або відплати в цьому та майбутньому житті ніяка робота не вважається несуттєвою, і кожен буде або нагороджений, або покараний за результати своєї діяльності: «...що людині – лише те, у чому вона старалася, що завзятість її угледжиться, потім її буде винагороджено нагородою щонайповнішою» [53: 39–42]. Робота, таким чином, розглядається не просто як право індивідуума на працю, а саме як борг і обов'язок (фардуль-кіфая) [10].

В ісламській традиції, як свідчать літературні джерела, не віддається перевага якійсь певній спеціальності або сфері діяльності. Мусульманину дозволяється вибирати роботу до душі, за його поглядами і бажаннями. Проте свобода в даному випадку має чіткі межі моралі та етики, позначені шаріатом, де враховуються потреби суспільства й релігійні канони: «Хто робить благо – для своєї душі; а хто робить зло – проти неї» [45: 15]. Тобто вірянин завжди знаходиться перед вибором і відповідає за свої дії.

Іслам не належить до таких систем, які допускають здійснення молитви і роздумів цілодобово або життя аскета, який не докладає зусиль ні заради себе, ні заради інших [7]. Вчені зазначають, що вислів «сподіватися на Аллаха» – не означає, що не треба працювати. Це уявлення не є вірним, адже за віруванням Аллах із тими, хто працює і діє : «Воістину, Аллах не міняє положення людей, доки вони самі не змінять свої помисли» [«аль-Ра'д» (Гром): 11].

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

У Корані подано історію Марьям, матері пророка ‘Іса: Одного разу в неї не було ні їжі, ні питва. При цьому вона спиралася на пальму. Аллах за допомогою Ангела повідомив її: «Потряси пальму і на тебе вона впустить свіжі, стиглі фініки». Тлумачі Корану пояснили суть цього аята так: якщо Аллах захотів би, то фініки самі впали б з пальми, але тут Аллах навчає мусульман тому, щоб вони завжди прагнули працювати і домагатися всього своєю працею [2].

Проте шляхи заробітку і примноження майна в мусульман ґрунтуються на принципі «законності або допустимості» [8], який з релігійної точки зору, юридично і морально, забороняє придбання чого-небудь шляхом крадіжки, розбою, процентних угод, хабарництва, азартних ігор, магії і пророцтв, порнографії, проституції, а також будь-якої діяльності, пов’язаної з виробництвом і продажем алкоголю, наркотиків і свинини. Будь-який вид діяльності, сприяючий несправедливості або спричиненню збитку і втрат іншим людям, вважається в кримських татар забороненим – «харам». Якщо спосіб чесний і благородний, то в такому разі він вважається дозволеним – «халал». З релігійних текстів відомо, що з цього приводу Ахмадом, Дарімом і Байхаки було передано: «Хто заробляє собі на життя незаконним способом, той не увійде до Раю» [5].

За релігійними кононами кожен мусульманин повинен заробляти, займаючись землеробством, торгівлею або виробництвом, а також виконуючи будь-яку іншу працю, не пов’язану із забороною.

У Корані відбиті принципи, які лежать в основі сільськогосподарської діяльності. «Він – той, який зробив вам землю покірною, ходіть же по її раменах і харчуйтеся від Його долі» [67: 15] – тобто Аллах підпорядкував землю людині, щоб вона використовувала її блага, отримуючи бажане від усіх дарів Аллаха. Він розстелив землю і зробив її зручною і придатною для вирощування: «Аллах зробив для вас землю підстилкою, щоб ви ходили по ній дорогами широкими» [71: 19–20]. «І землю він поклав для тварин, на ній – плоди, і пальми з чашками, і злаки з травою і запашні трави» [55: 10–12].

За переказами аль-Бухарі і Мусліма Пророк казав: «Мусульманинові, що посадив або виростив урожай, зарахується (у Аллаха), незалежно від того, птах або людина куштували його». За коментарями сенс цього хадиса полягає в тому, що винагорода тому, хто посадив саджанці або засіяв урожай йтиме до тих пір, поки хто-небудь живиться з його плодів [10].

Багато вчених, ґрунтуючись на такого роду хадисах, роблять висновок, що землеробство в мусульман вважалося найкращою з професій. Хоча дослідники припускають, що такими є виробництво і ручна праця, а дехто називає торгівлю. У Корані також йдеться про такі

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

спеціальності, як полювання на надземних тварин, ловля морських риб і тварин, а також про нирців, що дістають перли і корали [12].

Будь-яка професія або спеціальність, що задовольняла потреби суспільства або приносила реальну користь, традиційно в кримськотатарського народу розглядалася як потрібна, за умови, що людина виконувала її так, як цього вимагало віровчення ісламу. В релігійних текстах зазначається, що пророк Мухаммад, Посланець Аллаха і останній Пророк, пас овець! Більше того, він пас не своїх овець, а овець, що належать жителям Мекки, за дуже мізерну платню. Він сказав це своїм сподвижникам, щоб роз'яснити, що честь і хвала відноситься до трудівників, а не до тих, що вдаються до розкоші і дармоїдів [10].

Мусульманин, за ісламськими повір'ями, повинен насолоджуватися своєю роботою, брати приклад з Пророків, адже кожен Пророк мав спеціальність: Дауд робив кольчуги, Адам обробляв землю, Нух був теслярем, Ідріс – кравцем, Муса – пастухом [28: 26].

Коран вважає бездіяльність – дозвільне проведення часу, непродуктивну або даремну роботу – проявом недостатньої віри або невіри [11]. Людина покликана використати відпущений їй час на цій землі в пошуках гідної, дозволеної роботи, адже всевишній створив день для пошуку коштів для існування [1].

Не заохочується в кримських татар не лише свідоме, але й вимушене неробство. Також неприпустимо, щоб працездатна людина утримувала себе і своїх домочадців на милостиню: «Випрошування подібно до дряпання своєї особи; щоб зберегти своє обличчя, слід уникати цього, виключенням може бути звернення (з проханням) до правителя або крайня нужда» [10].

Хоча і передбачається, що мусульмани не відвернуться від прохача, проте жебрацтво, особливо людей працездатних, вважається принизливим і шкідливим. Пророк наставляв вірян: «Всяк серед вас нехай візьме мотузок, принесе на спині в'язку дрів і продасть, – тоді по волі Бога він не перестане себе поважати, – ніж просити в людей, чи дадуть вони, чи відмовлять». Цим підкреслюється шанобливе ставлення до будь-якої корисної праці і засуджується життя за рахунок праці інших або добродійності, чи виходить вона від приватних осіб, організацій або уряду [9].

Ісламський спосіб життя припускає посильний внесок кожного члена суспільства в громадське благо, будь то дитина або молода людина, яка вчиться, щоб опанувати необхідні навички і знання, жінка, що веде домашнє господарство, або чоловік, яких би здібностей він не мав, – фізичними або інтелектуальними. У Корані написано: «І чоловікам доля від

того, що заробляють вони. І жінкам доля від того, що заробляють вони» [«Ан-Ніса», 4/32].

Кримські татари завжди вважали, що дітям цілком можна доручати роботу, що відповідає їх віку і фізичним здібностям. Перебуваючи в малолітньому віці, діти не повинні виконувати обов'язки дорослих, тим самим втрачаючи насолоду дуже важливим періодом свого життя. Виконання невластивих дітям обов'язків негативно позначиться на їх розвитку, оскільки діти повинні мати можливість для дитячих ігор і розваг, для здобуття освіти, і особливо для розвитку своїх талантів, що вимагають доброго наставництва. Але дитина може допомогти батьку на фермі, якщо його батько – фермер, або по роботі в майстерні. Діти можуть допомагати своїм батькам у подібних справах, якщо така робота не буде для них занадто виснажливою.

За мусульманськими традиціями необхідно привчати дітей з малих років цінувати свій час і витрачати його на потрібну й дозволену працю і поклоніння Аллаху, як мовиться в хадисі: «Поклоняйся Аллаху так, як ніби ось-ось помреш (щиро, від душі), і займайся мирським так, як ніби житимеш вічно на цьому світі» [4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, духовна література кримських татар стимулює і заохочує людину в максимально можливому, відповідальному і раціональному використанні всіх причин, можливостей, ресурсів для трудової діяльності. Невикористання цих ресурсів для особистої вигоди і користі суспільству розцінюється Шаріатом як невдячність Всевишньому Аллаху, як безвідповідальність і марнотратство (исраф).

Іслам, таким чином, – це реалістичний життєвий пристрій, який відкидає неробство, забороняє аскетизм і засуджує жебракування, бо він чітко роз'яснює, що гідність і самоповага людини, як і благополуччя суспільства, міцно пов'язані з щирими і чесними зусиллями, не лише окремих осіб, але й усіх членів суспільства.

Традиційно у виховній практиці кримських татар людина, яка чесно заробляє собі на життя, гідна найвищої похвали. І результати праці людини відплатяться за заслугами: «Цього дня люди вийдуть натовпами, щоб їм показали їх діяння. Той, хто зробив добро вагою в найдрібнішу частку, побачить його. І той, хто зробив зло вагою в найдрібнішу частку, побачить його» [99: 6–8].

У духовній літературі багатство, як результат наполегливої праці, розглядається в якості важливого засобу, за допомогою якого кожен мусульманин може прокласти собі шлях для досягнення кінцевої мети. В

ісламі багатство розглядається як благо, предмет захвату і задоволення, але найголовніше – як підтримка для суспільства.

Досвід кримськотатарських релігійних виховних традицій щодо трудового виховання є безцінним. Україна є багатонаціональною країною, тому в питаннях виховання наша наука повинна спиратися не лише на надбання західних колег, але й обертати свій погляд на традиції східного виховання. А це потребує подальшого та більш детального його вивчення і використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахмедова А. Труд и благосостояние [Электронный ресурс] / А. Ахмедова. – Режим доступа : http://www.islam.ru/content/economica/trud-i-blagososto yanie.

2. Вахитов Г. Проникновение Ислама в трудовые отношения [Электронный ресурс] / Г. Вахитов. – Режим доступа : http://islam-today.ru/article/1702/.

3. Еремеев Д. Е. Ислам: образ жизни и стиль мышления / Д. Е. Еремеев. – М. : Политиздат, 1990. – 288 с. – Библиогр. в примеч. с. 281–287.

4. Зурпуканов Ш. Труд – дело всех пророков [Электронный ресурс] / Ш. Зурпуканов. – Режим доступа : http://www.islamdag.ru/vse-ob-islame/10049.

5. Ислам. Труд и благосостояние [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://introislam.ru/tryd_i_blagososto yanie.html.

6. Коран. Перевод и комментарии И. Ю. Крачковского. – М., 1963.

7. Махмуд Хамди Закзук. Отпор ислама попыткам его дискредитации / Махмуд Хамди Закзук // Евразия. – Алматы, 2003. – № 1. – С. 59–62.

8. Сугути Р. Как расценивается труд с точки зрения Ислама? [Электронный ресурс] / Р. Сугути. – Режим доступа : http://islamisemya.com/voprosy-otvety/voprosy-otvety/obshchie-temy/2492-kak-rastsenivaetsya-trud-s-tochki-zreniya-islama.

9. Труд и рвение [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://islam.kg/fikh/vopros/115-trud-i-rvenie.

10. Труд и профессия. Дозволенное и запретное в Исламе. – Режим доступа : http://halyal-haram.ru/razdel/TRUD-I-PROFESSIYa.html.

11. Труд и благосостояние в системе исламских ценностей. – Режим доступа : http://islam.com.ua/articles/meet_islam/1071.

12. Чудеса Корана. Хадисы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://quranm.com/firas/rusi/index.php?page=show&select_page=107.

РЕЗЮМЕ

М. В. Иванникова. Проблемы трудового воспитания в духовной литературе крымских татар.

В статье проведен анализ литературных источников ислама. Отмечено, что религия всегда влияла и влияет на поведение мусульман-суннитов в отношении к труду. Доказано, что ислам стимулировал трудовую деятельность, составлял соответствующий моральний фон, формировал трудовую этику и моральные нормы крымскотатарского народа. Рассмотрены особенности трудового воспитания мусульман-суннитов в контексте религиозных источников. Религиозные тексты традиційно использовались крымскими татарами в трудовом воспитании подростающего поколения.

***Ключовые слова**: духовная литература, исламские традиции, Коран, крымские татары, труд, религия, трудовое воспитание, хадис.*

SUMMARY

M. Ivannikova. Problems of labor education in the spiritual literature of the Crimean Tatars.

The article analyzes the literature of Islam. It is noted that religion has always influenced and influences the behavior of Sunni Muslims in relation to the labor. It is proved that Islam has stimulated labor activity, amounted the appropriate moral background, formed the labor ethics and moral standards of the Crimean Tatar people. The peculiarities of labor education of Sunni Muslims in the context of religious sources are revealed. Traditionally religious texts were used by the Crimean Tatars in the labor education of the rising generation.

Key words: spiritual literature, Islamic tradition, Koran, Crimean Tatars, labor, religion, labor education, hadith.

УДК 087.5:82-93(477)

А. І. Левдер
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет ім. С. Дем'янчука (м. Рівне)

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ І. П. КРИП'ЯКЕВИЧА

У запропонованій статті вперше проаналізовано оповідання та повісті І. П. Крип'якевича, написані упродовж 20–30-х років ХХ ст. Охарактеризовано етапи публіцистичної діяльності І. П. Крип'якевича. Розкрито особливості конструювання художнього змісту з використанням історичних фактів. Встановлено зв'язок між формою подачі історичної інформації, мотиваційною складовою та функціями художніх творів. Розкрито роль художньої прози І. П. Крип'якевича у популяризації історичних знань.

***Ключові слова**: науково-педагогічна спадщина, популяризація історичних знань, пригодницький жанр, художні твори.*

Постановка проблеми. На початку ХХ ст. громадський і політичний діяч, член Центральної Ради, міністр освіти в уряді Української Народної Республіки Никифор Григоріїв у статті «Про навчання дітей рідної історії» визначив роль художньої літератури у формуванні національної свідомості тогочасних підлітків. Він звертав увагу на художнє історичне оповідання як своєрідну поживу для розуму, що «захоплює дитячу душу …, розбурхує її мрії» [1, 8–9]. Ідею поширення історичних знань за допомогою художньої прози активно реалізовував у 20–30-і роки ХХ ст. український історик Іван Петрович Крип'якевич. Тривала педагогічна діяльність, участь у підготовці підручників та популярних нарисів з історії (1912–1919 рр.), дослідження освіти та школи допомогли йому визначити роль багатьох складових, що впливали на національну ідентифікацію, формували історичну свідомість, посилювали мотивацію пізнання минувшини. Серед цих складових вагоме місце займало художнє слово, що майстерно поєднувалося І. П. Крип'якевичем з історичними фактами.

Проблема використання художньої літератури в навчанні історії не втратила своєї актуальності в умовах формування свідомості та

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

національної ідентифікації молоді початку XXI ст. Повернення до досвіду минулих поколінь та запозичення його здобутків у вихованні сучасних школярів є одним із шляхів удосконалення навчально-виховного процесу загалом та історичної освіти зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-педагогічній спадщині І. П. Крип'якевича малодослідженими залишаються його художні твори для молоді як засоби популяризації минувшини. У публікаціях сучасних науковців лише частково згадується ця сфера діяльності відомого історика. Син історика – Роман Крип'якевич, його учні, колеги, сучасні дослідники – Я. Дашкевич, З. Кісіль, Н. Клименко, Л. Пироженко звертають увагу на цей напрям діяльності І. П. Крип'якевича у контексті аналізу його культурно-освітньої та популяризаторської праці. Особливості художньої прози І. П. Крип'якевича, ідеологічні чинники, окремі сюжети стали складовою досліджень західноукраїнської прози першої половини XX ст. у працях Б. Гошовського, Г. Корнєєвої, В. Разживіна. Водночас комплексного дослідження художньої прози І. П. Крип'якевича, визначення її ролі в популяризації історичних знань поки що здійснено не було.

Мета статті – розкрити причини та основні етапи популяризаторської діяльності засобами художньої прози, з'ясувати особливості художніх творів І. П. Крип'якевича, визначивши їх роль у популяризації історичних знань.

Виклад основного матеріалу. «Остання ділянка, останній напрямок популяризаторської діяльності» – так називав белетристику і художню літературу І. П. Крип'якевича його син Роман [7, 940]. Вказуючи на причини, що спонукали батька до цього виду діяльності, Роман Крип'якевич писав: «Сприймати сухі факти дитина ще не здатна, а ось емоційно ідентифікувати себе з різними героями всесвітньої слави – це якраз те, що потрібно, адже наші діти ідентифікували себе з Робіном Гудом, або з ковбоями, або з лицарями круглого столу. Все це чудові герої, але чому не національні? Національних героїв не вистачало? Їх вистачало, але довести їх до відома тих маленьких сердець не було кому. Правда, Андрій Чайківський був зразком, може не зразком, але дуже шанованим пропагандистом отієї, власне, емоційної подачі літератури. Крип'якевич вважав, що потік інформації Чайківського завузький, його треба розширити, і взятися за роботу…» [7, 940].

Чинники, що заставили І. П. Крип'якевича звернутися до художнього слова набагато глибші і сягають своїм корінням у дитячі та шкільні роки, коли він зростав і формувався під впливом ігрової діяльності, народної пісні. Згодом, навчаючись у гімназії, він з вдячністю згадував тих педагогів, які плекали в молоді любов до мов та художнього слова, вчили розуміти літературу: «… Гнатовський, …, досить відомий польський письменник;

…Станіслав Романський… вчив нас добре латинських класиків; грецьку мову мав спершу Мелянко, українець, молодий суплент…, який зумів захопити нас навчанням, що ми, учні, з радістю виучувалися всяких «виїмків» і кон'югацій; … німецьку літературу викладав Еміль Петцольд, баварець, незвичайно освічена людина; він глибоко вникав у літературні твори, і, напр., Гайне «Es war der schőne Monat Mai» аналізували пару тижнів і навчив нас любити і розуміти письменство… Це людина, якій я і мої товариші завдячували найбільше, він робив з нас людей» [5, 79–83]. У гімназійному віці І. П. Крип'якевич почав писати перші художні твори.

У публіцистичній діяльності І. П. Крип'якевича, що пов'язана з його художньою творчістю, варто виділити два періоди (етапи). Перший етап припадає на 1904–1914 роки. Це час, коли молодий і малознаний І. П. Крип'якевич торував власну наукову стежку і паралельно прагнув до історичного знання долучити дітей. Другий етап – 1933–1936 роки. Це період вже досить відомого і авторитетного науковця, історика, який, усвідомлюючи цінність історичного знання та його роль у формуванні свідомості молодого покоління, маючи життєвий досвід і чималі здобутки, намагався передати ці знання молоді, не давав загинути національному духу і пам'яті в умовах бездержавності. І. П. Крип'якевич, викладаючи історію в освітніх закладах, добре знав, що тогочасні підлітки прагнули до емоційних, захоплюючих оповідей, що заворожували і кликали у світ таємного, незвіданого, героїчного. Уявні подорожі в минуле, картини повсякденного життя, подвиги і героїку українського лицарства, благородство і честь – все це та інші не менш захоплюючі сюжети можна було передати за допомогою художнього слова, вплинути на емоції дитини, зачепити найпотаємніші струни душі, пробудити гордість за батьків і дідів, що залишили по собі пам'ять. Художнє слово, підкріплене історичними фактами, І. П. Крип'якевич сприймав як важливий чинник у вихованні громадян-патріотів.

Уперше свої сили в написанні дитячих оповідань, як пізніше згадував І. П. Крип'якевич, він спробував у 1904 р. під час літніх канікул після успішної здачі іспиту зрілості (матури) в IV класі гімназії [5, 88–89]. Наслідуючи стиль і форму оповіді Г. Х. Андерсена, молодий Крип'якевич склав декілька казок і надіслав їх до редакції дитячого часопису «Дзвінок». Йому відписав редактор А. Алеськевич, прихильно запрошуючи до співпраці [5, 89]. Так розпочалася в його житті одна із творчих сторінок, пов'язана із дитячим часописом «Дзвінок».

Вміщені в часописі матеріали групувалися в такі основні блоки: *твори художньої літератури, науково-популярні статті, інформаційні та розважальні матеріали* [8, 100]. У всіх трьох апробував свої творчі сили

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

І. П. Крип'якевич. Упродовж 1905–1912 років він опублікував науково-популярні статті та оповідання: «Хмельницький під Львовом», «Про львівське братство», «Малі козаки. Історичні оповідання з часів Хмельниччини», «Дещо про козацьке життя», «Про давні замки», «Різдвяні забавки в давних часах».

Після закінчення університету І. П. Крип'якевич не припинив співпраці з часописом «Дзвінок» і продовжив її в іншому статусі. Упродовж 1911–1914 років він був одним із літературних редакторів часопису [2]. Про це пізніше він напише: «В 1912 р, здається, за ініціативою К. Малицької, взяв я на себе редакцію Дзвінка. Переді мною редактором був Д. Лукіянович, але він вів газетку дуже неінтересно (я давав йому деякі історичні статті). Я взяв собі за зразок кращі польські дітячі газетки, які знав з дитинства («Wiek młody»? «Mały światek») і намагався дати дітям цікаву літературу. Я переклав чи переробив кілька оповідань («Записки недоброго хлопця», «На вакаціях». Ще якусь комедійку) і сам писав дещо («Бурлаки»), багато давав дрібних інтересних для дітей заміток, пильнував відділу ребусів і загадок. … Вів я також пильно переписку з дітьми. Я переконаний, що мої річники Дзвінка не були найгірші» [5, 107]. Практика літредактора дозволила йому відшліфувати стиль, удосконалити форму подачі матеріалу, спробувати себе в різних літературних жанрах. Окрім редагування, написання власних художніх творів І. П. Крип'якевич готував *літературні рецензії*. Рецензування в його науково-педагогічній спадщині займало одне із провідних місць. У цей період він підготував рецензії на твори І. Нечуя-Левицького, Марка Твена, Р. Кіплінга.

Співпраця з часописом «Дзвінок», літературне редагування та рецензування стали для І. П. Крип'якевича тією школою, в якій він удосконалював свою майстерність і яка спонукала його до друку окремих художніх творів. У 1912 р. у видавництві «Руського товариства педагогічного» виходить його історичне оповідання з часів Хмельниччини «Малі козаки» [3].

Інші художні твори І. П. Крип'якевича з'являться лише на початку 30-х років ХХ ст. У 20-і роки ХХ ст. І. П. Крип'якевич не залишатиме історичної белетристики і підготує низку науково-популярних видань у вигляді шкільних підручників та підручникових нарисів. До художнього слова він повернеться майже через два десятиліття. Що заставило відомого науковця використати художнє слово як один із засобів подачі історичних фактів? Щоб з'ясувати причини повернення до написання художніх творів, варто переглянути окремі життєві сторінки біографії І. П. Крип'якевича. У 1929 р. його переведуть на роботу до м. Жовкви. Тут він працюватиме в місцевій гімназії учителем історії до 1934 р. Про підготовку до переїзду у Жовкву та роки праці в гімназії він опише в своїх автобіографічних спогадах, залишить окремі коментарі та

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

навіть рукописне оповідання. Позбавлений доступу до архівів та бібліотек І. П. Крип'якевич, як він згадуватиме пізніше, завершить розпочаті наукові дослідження і буде змушений «взятися до популярних праць, особливо, що треба було забезпечувати дім у Львові» [5, 124]. Повернення до популяризаторської діяльності стали об'єктивні причини – обмеження наукових досліджень та потреба у додаткових коштах для утримання сім'ї. «Врешті взявся до популярної белетристики і написав *Під прапорами Хмельницького*, *Пригоди Юрка Козака* і *План майстра Дмитра* (спільними силами) – це давало деякий заробіток» [5, 124].

Більшість художніх творів І. П. Крип'якевича цього періоду побачили світ завдяки зусиллям товариства «Рідна школа». Упродовж 1934–1936 рр. видавництво «Рідна школа» видрукувало дві збірки оповідань – «Пригоди Юрка Козака» та «Бурсаки». Повісті (першу за жанром видавець визначив як історичне оповідання, а другу – історичні картини) «Під прапором Хмельницького» та «Спільними силами: План майстра Дмитра» побачили світ у 1933 та 1934 роках з ініціативи «Української бібліотеки» та «Просвіти». Книги стали надзвичайно популярними і їх рекомендували культурно-освітні товариства для читання молоді. Про справжнього автора оповідань і повістей знали лише рідні, видавці і друзі. Всі художні твори І. П. Крип'якевич опублікував під псевдонімами : «Іван Петренко», «Горишівський Іван», «І. П. Горишівський» («Петренко» – пам'ять про батька Петра Крип'якевича, «Горишківський» – спомин про Горешів на Холмщині, де дід О. Михайло мав парафію). Чому І. П. Крип'якевич приховував від читачів своє авторство? Відповідь на це запитання дав його син Роман: «Причиною цього було дещо скептичне ставлення Івана Крип'якевича до своєї белетристичної творчості він сам не вважав себе письменником; художній рівень своїх літературних творів оцінював вельми критично. Проте він робив все можливе на цій ниві, бо так розумів веління часу. А чого досяг він – про це судити читачам і літературним критикам» [6, 8]. Яким жанрам, сюжетам, функціям та засобам художньої літератури надавав перевагу І. П. Крип'якевич?

По-перше, історичні художні твори І. П. Крип'якевича дещо обмежені жанровою різноманітністю. Він працював у жанрі *історичного оповідання* («Пригоди Юрка Козака», «Малі козаки», «Бурсаки») та *повісті* («Спільними силами…», «Під прапором Хмельницького»). Варто зауважити, що його оповідання за своїм обсягом, панорамністю подій, картинністю сюжетів не зовсім відповідають класичному визначенню цього жанру. Історичні оповідання І. П. Крип'якевича дещо відрізняються від традиційних вимог поділом змісту на частини, структуруванням матеріалу за окремими історичними сюжетами, реалізацією навчальних та виховних функцій змісту

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

завдяки специфічному конструюванню тексту тощо. Наприклад, оповідання «Пригоди Юрка Козака» змальовує уявну подорож підлітка 30-х років XX ст. в минувшину – першу половину XIII ст. (часи Данила Галицького). Ця мандрівка розписана автором у певній послідовності, що і знайшло своє втілення в поділі оповідання за частинами: Як я познайомився з літописцем о. Нестором; В дорозі до старого Львова; Як я знайшов собі приятеля; На львівському ярмарку; В городі князя Льва; Татари йдуть; В монастирі; Оглядаю татарський напад; Беру воєнну добич і списую своє майно; Іду на мандрівку; Як я попав у татарську неволю; Як я показував татарам магічні штуки; Як ми втекли від татар; У лісовій оселі; Як скінчився мій сон [4, 10–50]. Кожен етап цієї подорожі містить пізнавальну інформацію, що розкриває особливості минувшини за допомогою знайомства з *історичними діячами* (літописець Нестор, князь Данило), *подіями* (татарськими набігами, обороною міста), *архітектурним середовищем* (княжий двір, храми, житло, укріплення), *картинами повсякденного життя* (ярмарки, заняття дітей і дорослих, монастирське життя, харчування, одяг, рід занять), *порівнянням минувшини і сучасності* (стан р. Полтви, одяг дітей та дорослих, їжі тощо).

В усіх історичних оповіданнях та повістях І. П. Крип'якевич використовував поділ на частини («Пригоди Юрка Козака» – 14 сюжетів; «Спільними силами…» – 19 сюжетів; «Малі козаки» – 4 сюжети; «Під прапором Хмельницького» – 20 сюжетів; «Бурсаки» – 6 сюжетів). З дидактичної точки зору це не лише полегшувало сприйняття текстів, дозволяло осмислити їх зміст, звернути увагу на окремі деталі, але й сприяло кращі й організації самого читання. Використання таких прийомів стало результатом тривалого спостереження за дітьми, врахування психолого-педагогічних особливостей самого процесу навчання.

По-друге, історична проблематика в художніх творах І. П. Крип'якевича присвячена лише окремим сторінкам української минувшини: часам Княжої Русі («Пригоди Юрка Козака»), життю та діяльності Львівського братства XVII ст. («Спільними силами…»), подіям Національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст. («Малі козаки», «Під прапорами Богдана Хмельницького»), татарським набігам другої половини XVII ст. («Бурсаки»). З точки зору хронологічних меж І. П. Крип'якевич описує окремі події XII – XIII ст. та XVII ст. Однак вони не позбавленні картинності. В оповіданні «Пригоди Юрка Козака» панорамно подано життя Львова на етапі становлення міста: житлове та храмобудівництво, розвиток ремесла і присадибного господарства, налагодження торгівлі, функціонування церков та монастирів. Інша історична картина постає у повісті «Спільними силами : План майстра Дмитра» [4, 51–116]. Автор переносить нас на початок XVII ст. у

Львів, у часи формування і розвитку братств як руху, що виступили в оборону і захист українського православ'я, освіти, економічного життя. Події розгортаються на тлі протистояння братчиків і міського магістрату. Їх результатом стає спорядження українськими ремісниками возів для перевезення виробів, організація подорожі та налагодження торгівлі з іншими містами і державами. Значна частина повісті присвячена самій подорожі. У ній знайшли своє місце сюжети про історичні міста Кам'янець, Хотин, Яси, опришків, життя та звичаї в інших країнах, ярмаркування, встановлення мит, укладання торгових угод тощо. Деталізація окремих процесів та явищ, видів діяльності, описи із життя різних верст населення та їх побуту, використання специфічних термінів і понять – все це та інші прийоми свідчать про картинність і панорамність змісту повісті і є результатом художнього вимислу та знання історичних фактів І. П. Крип'якевичем.

По-третє, функціональне призначення художніх творів І. П. Крип'якевича мало свою специфіку. Серед досить розлогого переліку функцій: естетична, пізнавальна, виховна, духовно-творча, розважальна, навчальна тощо, він надавав перевагу навчальній та пізнавально-виховній, або, як стверджував його син Роман, «пізнавально-дидактичній», що включала інформування, навчання та виховання [6, 8]. Зміст художніх творів І. П. Крип'якевича, окрім авторського вимислу, наповнений історичними фактами. Автор використав різні форми їх подачі. Основне завдання – надати достовірну інформацію і сформувати уявлення про час, події та їх учасників. Фактологічний матеріал досить майстерно вмонтований у загальне тло художньої оповіді. Наприклад, «Ченців було кільканадцять, молоді й старші, деякі вже сиві дідусі. Всі були при праці, кожний мав інше діло. Кілька було при ремеслі: один оброблював дерево, другий майстрував щось при ковадлі, інший місив глину, один сидів при верстаті й ткав полотно. Двоє поралися в огородці, збирали городину. Під піддашшям один чернець був зайнятий малярством. На дошці рисував образ святого, потім накладав різнорідні фарби з мисочок, що стояли перед ним. Недалеко від нього інший чернець сидів при столику й гусячим пером виводив літери на великій книзі» (Пригоди Юрка Козака) [4, 27]; «Стіни були сірі, немальовані, але пообвішувані великими килимами перської роботи. Привозили їх купці зі своїх мандрівок по Туреччині. … На стіні проти дверей висів великий образ Успення Богородиці – під цим ім'ям була братська церква, і Успення було гербом і знаком братства на печатках, письмах і книгах. На інших стінах можна було побачити портрети опікунів і добродіїв братства» (Спільними силами…) [4, 55]; «На кожнім прапорі був інший знак: тут ангел з мечем в руці, там хрест, там знов хрест над півмісяцем; деінше намальовано козака з

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

рушницею через плечі; то знов руку з мечем, або якогось звіра, або птицю. Говорили люди, що се знаки різних міст і повітів, з яких прийшли козаки. Козаки були в різних одягах, найбільше мали на собі сині і червоні жупани, а на головах великі шапки. Але деякі були в залізних збруях, панцирах, а як їхали, залізо дзвеніло глухим голосом» (Малі козаки) [4, 123]. Оповідання та повісті І. П. Крип'якевича пройняті великою любов'ю до рідної землі, людей, минулого. Автор не переказує події, а заставляє читача співпереживати, захоплюватися, гордитися. Це впливає на сприйняття тексту, викликає різні емоційні стани. Використання цих прийомів спрямоване на реалізацію виховних завдань та формування світогляду української дитини.

По-четверте, художнім творам І. П. Крип'якевича притаманний пригодницький елемент, який, як на наш погляд, відіграв неабияку роль у формуванні інтересу до минувшини та мотивував процес пізнання. І. П. Крип'якевич вважав, що популяризація історичних знань може здійснюватися за допомогою захоплюючої прози для підлітків, у якій використаний пригодницький елемент. Пригодницьким духом пройняті його повісті «Під прапором Хмельницького» та «Спільними силами, або ж План майстра Дмитра». Ці твори переносять читача у XVII ст. Вони мають конкретні дати, з яких починається відлік часу. У першій повісті автор звертається до подій Визвольної війни під орудою Богдана Хмельницького на Галичині. Головними героями повісті виступають вигадані особи – Омелько та Степан, бурсаки в минулому. Вони потрапляють у цілий вир неймовірних пригод, зумовлених воєнним часом. Описані події мають пізнавально-дидактичну спрямованість. Мандрівники дізнаються чимало цікавого про козаків. Вони спостерігають за представниками різних верств суспільства, їх поведінкою, вчинками. Пригодницький елемент повісті посилюється яскравими картинами загальної паніки, що охопила польську шляхту та єврейське населення, різними курйозними ситуаціями, в які потрапляють герої повісті тощо. Друга повість «Спільними силами, або ж План майстра Дмитра» починається з 1624 року і вибудувана на не менш цікавих елементах пригодницького жанру, що пов'язані з мандрівкою. Весь сюжет повісті розкриватиметься на тлі підготовки до подорожі та її здійснення.

Не зважаючи на те, що в творах пригодницького жанру історичний матеріал відіграє другорядну роль, І. П. Крип'якевич наповнив твір реальними історичними фактами. Найбільше історичної інформації подано в описах. Зрідка автор, керуючись певними політичними ідеями і маючи право на авторську версію подій, поступається місцем науковцю і трактує події дещо в іншому ключі – художній версії. Пригодницький дух повістей

І. П. Крип'якевича посилює мотивацію пізнання минувшини і робить твори цікавими і повчальними.

Висновки. Цінність художніх творів І. П. Крип'якевича обумовлена, насамперед, подачею та інтерпретацією історичних фактів. Всі вони, не зважаючи на вигадані сюжети та основних героїв, переносять читача в окремі періоди і з історичною точністю, характерними особливостями матеріальної і духовної культури, описуючи до деталей фрагменти минувшини. Жанрова різноманітність та структура художніх творів дозволили І. П. Крип'якевичу зробити те, чого він не міг реалізувати в шкільних підручниках. У оповіданнях та повістях автор, не обмежений жорсткими канонами навчальної книги, міг дозволити звернути увагу читача на історичні деталі, які точніше передавали соціально-побутову історію. Це та частина історичного матеріалу, який фактично випадав із шкільних підручників, оскільки його витісняли головні факти. Насамкінець зазначимо, що художні твори І. П. Крип'якевича, як і його шкільні підручники, дидактично структуровані. Вони укладалися за зразком літературних читанок, у яких майстерно вмонтовані такі елементи: *змістовий компонент* (історичні факти та їх інтерпретації, усна народна творчість: пісні, легенди, перекази), *система методичних прийомів* (діалоги, повторення, тлумачення, порівняння минувшини і сучасності, описи, реконструкція). Це та вище сказане дозволяє нам розглядати художні твори І. П. Крип'якевича не лише як розважальну літературу, але і як своєрідні навчальні засоби, наділені пізнавальними, інформаційними та виховними функціями. Художні твори І. П. Крип'якевича потребують подальшого дослідження як специфічні джерела історичної інформації, які варто використовувати в умовах сучасного навчання історії, поглиблення мотиваційної складової у пізнанні минувшини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григоріїв Н. Про навчання дітей рідної історії / Н. Григоріїв // Григор'єв-Наш. Історія України в народних думах та піснях. – К. : Веселка, 2011. С. 5–30.

2. Звіт з діяльності Українського Педагогічного Товариства за рік адміністраційний 1910/11, 1911/12, 1912/13 (від 1 вересня 1910 до 31 серпня 1913). – Л. : Друк. Наук. Тов-ва ім. Шевченка, 1913. – 149 с.

3. І. Петренко [Крип'якевич І.]. Малі козаки. Історичне оповідання з часів Хмельниччини / І. Петренко. – Л. : Вид. Руського тов. пед., 1912. – 32 с.

4. Крип'якевич І. Було колись в Україні : Твори : для серед. та ст. шк. віку / І. Крип'якевич. – К. : Веселка, 1994. – 351 с.

5. Крип'якевич І. Спогади (автобіографія) / І. Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність : зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 78–140.

6. Крип'якевич Р. Іван Крип'якевич – популяризатор історії України [Вступна стаття] / Роман Крип'якевич // Крип'якевич І. Було колись в Україні : Твори. – К. : Веселка, 1994. – 351 с.

7. Крип'якевич Р. Про мотивацію популяризаторської діяльності Івана Крип'якевича / Р. Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна:

культурна спадщина, національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 938–941.

8. Плитус О. С. Роль товариства «Рідна школа» у книжковому русі Галичини кінця XIX – першої третини XX ст. : дис. … канд. іст. наук : 27. 00. 03 / О. С. Плитус ; Рівненський держ. гуманітар. ун-т. – Рівне, 2012. – 237 с.

РЕЗЮМЕ

А. И. Левдер. Популяризация исторических знаний в художественных произведениях И. П. Крипякевича.

В предлагаемой статье впервые проанализированы рассказы и повести И. П. Крипякевича, написанные в течении 20–30-х годов XX в. Охарактеризованы этапы публицистической деятельности И. П. Крипякевича. Раскрыты особенности конструирования художественного содержания с использованием исторических фактов. Определено взаимосвязь между формой подачи исторической информации, мотивационной составляющей и функциями художественных произведений. Раскрыта роль художественной прозы И. П. Крипякевича в популяризации исторических знаний.

***Ключевые слова**: научно-педагогическое наследие, популяризация исторических знаний, приключенческий жанр, художественные произведения.*

SUMMARY

A. Levder. Popularization of historical knowledge in I. P. Krypyakevych's works of fiction.

The article for the first time analyzes the stories and novels by I. P. Krypyakevych written during the 20–30th years of the twentieth century. The periods of publicistik activity of I. P. Krypyakevych are characterized. The features of the artistic content construction using historical facts are revealed. The relationship between the form of historical information submission, motivational component and functions of works of fiction is found. The author determined the role of I. P. Krypyakevych's prose in historical knowledge popularizing.

Key words: scientific-pedagogical heritage, popularization of historical knowledge, adventure genre, works of fiction.

УДК [37.01(477)(09)«19»]:64

С. А. Мартиненко
Донбаський державний
педагогічний університет

ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКУ XX СТ. НА ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

У статті визначено особливості української педагогічної думки початку XX ст.: виховання гармонійно розвиненої особистості, збереження і розквіт індивідуальності дитини у процесі трудової діяльності на національній основі. Висвітлено погляди прихильників створення української національної системи освіти засобами трудового виховання молоді (Б. Грінченко, С. Русова, С. Сірополко, Я. Чепіга, Т. Лубенець, С. Шацький, П. Блонський; В. Затонський, М. Скрипник). Обґрунтовано виникнення педагогічної тенденції реформи освіти, за якою дитячій праці було відведено роль дієвого чинника для підготовки кваліфікованого робітника.

***Ключові слова**: трудове виховання, українізація освіти, всебічний розвиток особистості, кваліфікований робітник.*

Постановка проблеми. Зміни в соціальному, політичному та економічному житті України вимагають якісного оновлення системи підготовки кваліфікованих спеціалістів з різних галузей виробництва шляхом

удосконалення навчально-виховного процесу через модернізацію трудового виховання підростаючого покоління. Провідним завданням сучасної освіти є створення фундаментальної бази для подальшого професійного становлення й самореалізації молоді, що супроводжується постійним самовдосконаленням, духовним та інтелектуальним збагаченням, формуванням впевненості у своєму майбутньому, віри у стабільність і добробут своєї держави. Отже, виявляється необхідним дослідження питання поглядів українських педагогів ХХ ст. на трудове виховання молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Над проблемами відношення до праці, виховання трудівника, залучення дітей до роботи дорослих, навчально-професійної діяльності молоді працюють такі науковці в галузі історії школи і педагогіки, як Л. Артемова, Б. Галузинський, М. Гриценко, П. Дроб'язко, М. Євтух, С. Єгоров, В. Живодьор, Н. Заглада, Д. Латишина, М. Левківський, С. Ликов, О. Любар, В. Мосіяшенко, М. Рисіна, А. Сбруєва, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Д. Федоренко та ін.

Окремі аспекти трудового виховання молоді в різні етапи становлення української державності (переважно XVI – ХХ ст.) було досліджено в роботах С. Ананьїна, І. Бугаєвича, О. Губко, І. Кареля, М. Корфа, М. Котляренко, Т. Лубенця, Б. Манжоса, О. Музиченка, В. Нечипорука, В. Родникова, В. Фармаковського, К. Ціруль, І. Пащенко, Ю. Руденко, Д. Сергієнко, Д. Сметаніна, В. Струманського, М. Ярмаченко, М. Ярошенко. Разом з тим є недостатньо дослідженим аспект трудового виховання в українській педагогічній думці початку ХХ ст.

Мета статті – аналіз поглядів видатних українських педагогів ХХ ст. на трудове виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Протягом XIX ст. система освіти царської Росії, до складу якої входили українські землі, зазнала занепаду: російськомовне навчання з початкової школи гальмувало інтелектуальний розвиток дітей інших національностей; церква обмежувала доступ до тогочасних наукових знань; велика плата за навчання перетворювала його в обов'язок для заможних людей. На початку ХХ ст. поширюється революційно-демократичний рух за оновлення й удосконалення системи освіти, за навчання рідною мовою. Для стабілізації політичної ситуації у державі цар Микола II був змушений піти на поступки й у 1905 році підписати ряд указів, за якими проголошувалась свобода слова і друку, що надало можливість відродження українського шкільництва на національних засадах [1, 214–217].

Перший український журнал «Світло» (1910–1914 р.) видавався з ініціативи педагогів-патріотів Б. Грінченка, С. Русової, С. Сірополко, Я. Чепіги й

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

містив матеріали, що були націлені на пробудження національної свідомості, закликали на боротьбу за навчання рідною мовою. Таким чином, тенденція розвитку української педагогічної думки початку ХХ ст. у напрямі створення національної школи зі збереженням народних виховних традицій бере початок у кінці ХІХ ст. і є покликанням часу, відповіддю на соціально-економічні умови тогочасного суспільства [1, 214–217].

Ідею національно-культурного народництва протягом усього свого життя намагався запроваджувати у сферу освіти Б. Грінченко, старанно працюючи на користь створення самобутньої національної школи, повернення українцям їх рідної мови в навчальні заклади [2, 229].

Педагог був упевнений, що не вчити народ своїй мові рівнозначно поштовху до духовного спустошення нації, знищенню її особливої ментальної природи. Рідна мова, на думку Б. Грінченка, має велике виховне значення. З давніх-давен від батьків до дітей передавалися навички трудової діяльності в супроводі з відповідними прислів'ями, народними назвами окремих знарядь праці. Отже, самі слова містять у собі підказку, поштовх до конкретних трудових дій. А праця – це стрижень людського буття, і тільки вона може врятувати від лиха втрати любові і відданості до Батьківщини [3, 85–88].

Окреме місце у своїй педагогічній спадщині Б. Грінченко відвів питанням трудового виховання. Формування працьовитості педагог убачав, як необхідну умову повсякденного життя, «що забезпечує кращий фізичний розвиток, виробляє спритність і вміння володіти найнеобхіднішими інструментами». В Олексіївській школі, де працював Б. Грінченко, він запроваджував уроки ручної праці, створював майстерні. Фізичного загартовування та прищеплення учням ідеї здорового способу життя, педагог уважає замало для подальшого дорослого існування. Школа повинна надати учням певні практичні вміння й навички, технічні знання [4, 11].

Відомий педагог С. Русова цілком підтримувала реформаторські погляди на систему освіти, що були широко розповсюджені в ті часи. Талановитий учитель С. Русова була впевнена, що школа нового покоління повинна бути «діяльною», відповідаючи тим самим потребам суспільства. Підвищення рівня соціально-економічного розвитку тогочасної держави спроможні були забезпечити тільки активні, творчі, здатні до самостійної праці люди. А таких спеціалістів могла виростити тільки «активна школа», де відсутній тиск з боку вчителів, а праця розуміється як специфічний метод навчання, дієвий засіб виховання [5, 110–114].

Найбільш сприятливими для створення школи нового покоління С. Русова вважає сільські гімназії, бо вони найближчі до природи, а життя в

гармонії з нею передається українцям від пращурів. Виховання в «діяльній школі» повинно використовувати працю як провідний фактор, що сприяє формуванню у дітей почуття прекрасного, гуманного ставлення до людей і всього живого. Педагог стверджувала, що залучення дітей до будь-якої трудової діяльності в школі (робота в садку, вироблення дерев'яних речей власноруч, вишивання тощо) з національним забарвленням виховання створює міцний фундамент для відродження нації, відновлення патріотизму, що складає основу для добробуту української держави [5, 110–114].

Плідно працював на ниві розбудови української власної системи освіти С. Сірополко. Дитячу працю педагог розглядав як невід'ємну складову розвитку свободи, «почуття», розуму, поваги до трудящих. Основними завданнями тогочасної школи С. Сірополко вважав підготовку учнів до самостійного, трудового життя, громадської та державної діяльності [3, 156].

Виховання у руслі національної самосвідомості можливе тільки за умов поєднання навчального матеріалу з повсякденним життям засобами трудової діяльності з етнічним українським забарвленням. Педагог підкреслював, що неможна «школу перетворювати на майстерню, а дитину – в кандидата на підмайстра» [3, 157]. Нова народна школа повинна бути «збудована на трудовому принципі» [3, 157]. Дитина, у якої пізнання світу й саморозвиток асоціюються з натхненною та творчою працею на плідному ґрунті національної самосвідомості – це мета українського виховання, вистраждана і виборена століттями. Цієї мети, на думку С. Сірополко, можна досягти тільки за умови побудови нової школи, як осередку української культури, з використанням природної спадкової схильності народу до праці [3, 157].

Активно працював над проблемою вдосконалення системи трудового виховання шкіл Я. Чепіга. Педагог був упевнений, що виховання дитини базується на природному бажанні до саморозвитку й самопізнання. У процесі розвитку дитина набуває необхідних знань і вмінь «власної праці, що залежить від стану розвитку її організму» [6, 30].

Відомий педагог-практик Я. Чепіга стверджував, що справжнє знання про світ дитина отримує тільки тоді, коли сама дієво впливає на цей світ. Кількість «уявлень», нових образів у свідомості людини напряму залежать від безпосередніх її контактів з оточуючим середовищем. Отже, необхідно створити такі умови в школі, щоб допомогти учням збільшувати кількість зазначених «уявлень», шляхом залучення їх до праці. Педагоги повинні виховувати високоосвіченого «фахівця певного знання в праці», який вміє підтримувати на належному рівні не тільки свій добробут, але й «добробут усього трудового народу» [6, 30].

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

Продовжив розвивати думку про залучення школярів до трудової діяльності Т. Лубенець. Педагог на освітній ниві працював за принципом народності. Трудове виховання повинно втілюватися у життя на уроках ручної праці, де діти б виготовляли елементи українського народного мистецтва (вишивання рушників, розмальовування писанок тощо).

Значну увагу у підготовці дітей до дорослого трудового життя Т. Лубенець приділяв читанню, у процесі якого виховується повага до трудящих. Учитель, готуючи тексти для читання, повинен пам'ятати, що «зображення праці сільської та фабричної повинно виступити в усьому своєму великому значенні, з благоговійним ставленням до трудівника…» [7, 552–553].

Період визвольних змагань українського народу (1917–1920) характеризується кульмінаційним піднесенням національної самосвідомості й щирим прагненням до створення своєї народної школи – українізація системи освіти. За цей час наші пращури поступово намагалися втілювати в життя вистраждану сторіччями ідею незалежної держави з власною національною системою освіти: спочатку Центральною Радою було обрано курс на відродження української народної школи, далі уряд УНР передає керівництво відповідною освітою до рук кожної нації. У грудні 1917 р. у місті Харків сформувався новий уряд і було проголошено Українську Соціалістичну Радянську Республіку. Відповідно утворилася протилежна тенденція реформи навчально-виховного процесу, представники якої під гаслами створення нової україномовної трудової школи намагалися закріпити свою владу над народом, підвищити якісні та кількісні характеристики виробництва [2, 79–83].

Питанням виховання й освіти знедолених дітей займався на практиці представник радянської школи С. Шацький, який створив «Дневной приют для приходящих детей», де культурно-просвітницькою діяльністю займалося товариство «Сетлемент». За ініціативою останнього було відкрито трудову колонію «Бодрая жизнь». Увесь устрій цієї колонії базувався на повній самостійності дітей у побутових, суспільних, моральних питаннях, що виникали в їх середовищі [8, 267].

Життя колишніх знедолених, неосвічених дітей, кардинально змінювалося, набувало сенсу й натхнення, завдяки творчій праці формувалося почуття власної гідності, відношення до себе, як до рівноправного члена суспільства. Вихователь С. Шацький наполягав на тому, що дітей до роботи необхідно залучати без примусу й покарань, а шляхом роз'яснення її значення для розвитку особистості, корисності для себе й оточуючих. Завдяки врахуванню вікових особливостей, здібностей і

схильностей малих трудівників, праця перетворювалась на ключ до дверей саморозвитку, самодостатності [8, 268–269].

Мешканці колонії ставали освіченими й підготовленими до самостійного дорослого життя, цінували і шанували трудящих, не боялися довільної роботи, були здатні забезпечити своє існування, працювати на користь держави. Плідна праця «на совість» перетворювала дітей на творчих, духовно розвинених, щирих, відповідальних, вольових, трудящих особистостей, що забезпечувало майбутнє нації [8, 268–269].

У 1919 році П. Блонським було опубліковано книгу «Трудовая школа», де детально автор висвітлив питання трудового виховання дітей різного віку, спираючись на соціально-економічне вчення К. Маркса. У своїй книзі педагог підкреслював, що школа, як основний виховний заклад для підростаючого покоління, повинна бути індустріально-трудовою, щоб надати учням політехнічної освіти, підготувати кваліфікованих робітників за різним фахом. Освітянин був упевнений, що саме машинна, а не ручна праця повинна бути основою трудового виховання, а інакше науково-політехнічна освіта перетвориться на навчально-ремісницьку [9, 286–287].

На думку П. Блонського, дитина отримуючи трудове виховання, розвивається як істота, що вміє примушувати природу задовольняти потреби людини. Трудове виховання – це виховання володаря природи. Основне завдання такої педагогічної діяльності освітянин убачав у навчанні дитини користуватись знаряддями праці, різноманітними технічними засобами. Загальна мета освіти, за П. Блонським, – це введення дитини у володіння тогочасною індустріальною культурою. Школа, яка відчужена від суспільної праці підростаючого покоління, тим більше проста загальноосвітня школа, не має жодних шансів стати органом загального навчання [9, 86–103].

У травні 1919 року Наркомос затвердив «Положення про єдину трудову школу УРСР». Спираючись на нього, основою навчально-виховного процесу ставала продуктивна праця учнів, а всі загальноосвітні заклади було перейменовано на «Єдину трудову школу». У таких школах праця повинна була гармонійно поєднуватися з навчанням учнів. Під час продуктивної праці учні мали ознайомитися з основами виробництва. До програм навчання було додано такий предмет як ручна праця. Дітей почали залучати до посильної роботи на шкільному дворі, городі, в саду [10, 55–56].

Фундамент для оновлення педагогічних поглядів на взаємозв’язок освіти, виховання і трудової діяльності, як невід’ємної складової розвитку суспільства, було закладено. На цьому ґрунті плідно працювали В. Затонський і М. Скрипник. Провідні ідеї, які втілювали у життя ці українські педагоги й політичні діячі, полягали в поширенні загальноосвітнього та професійного

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

навчання серед народу, формуванні високоосвіченої особистості трудівника шляхом удосконалення навчально-виховного процесу, модернізації освітніх програм, збільшення матеріальної бази шкіл з метою уможливлення створення при них трудових майстерень [11, 260–263]; [12, 112–113].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У процесі аналізу української педагогічної думки початку ХХ ст. було доведено, що за цей період часу сформувалося два реформаторських погляди на трудове виховання молоді.

У процесі дослідження було обґрунтовано, що провідним завданням прихильників українізації системи освіти (Б. Грінченка, С. Русової, Я. Чепіги, С. Сірополко, Т. Лубенця) було виховання гармонійно розвиненої особистості, збереження і розквіт індивідуальності дитини у процесі трудової діяльності на національній основі. Трудова діяльність уважалася першим кроком на шляху до пробудження національної самосвідомості, бажання відстоювати вистраждане і виборене сторіччями право на створення окремої вільної української держави з власною навчально-виховною системою, яка б увібрала в себе досвід і мудрість попередніх поколінь.

Аналіз педагогічного доробку С. Шацького, П. Блонського, В. Затонського, М. Скрипника дозволяє стверджувати, що зазначені представники радянської освіти ставили за мету побудову нової школи таким чином, щоб значно підвищити рівень підготовки кваліфікованих робітників. Головним завданням трудового виховання, спираючись на педагогічну спадщину видатних радянських вчителів-практиків цього періоду, було озброєння дитини вміннями й навичками вміло користуватися технічними знаряддями праці, а не її індивідуальний розвиток, або духовне збагачення. Зазначені педагоги працювали над утіленням у життя принципу політехнізації освіти, безпосереднього її зв’язку із виробництвом.

Таким чином, науково-педагогічна спадщина початку ХХ ст. майже повністю присвячена питанням трудової підготовки підростаючого покоління. Після довгого занепаду системи освіти на Українських землях, заборони навчання рідною мовою, для збереження етнічних традицій зародилась тенденція створення власної української школи, де праця – це основа всебічного розвитку дитини (Б. Грінченко, С. Русова, Я. Чепіга, С. Сірополко, Т. Лубенець). Після 1917 року із закріпленням радянської влади в Харкові виборола право на існування тенденція перебудови системи освіти (С. Шацький, П. Блонський, В. Затонський, М. Скрипник), за якою дитячій праці відводилася роль ефективного чинника для підготовки кваліфікованого робітника з відповідним матеріалістичним світоглядом.

Отже, ідея формування національної української школи, у відповідь на зміни соціально-економічних і політичних умов, розвинулася у задум формування єдиної трудової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : навч. вид. / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 419 с.

2. Сухомлинська О. В. Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська. – К. : Заповіт, 1996. –304 с.

3. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська]. –К. : Наук. світ, 2003. –418 с.

4. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка / М. М. Веркалець. – К. : Т-во «Знання». – 1990. – 48 с.

5. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / За ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2 – 320 с.

6. Ананьїн С. А. Трудове виховання. Його минуле й сучасне / С. А. Ананьїн. – Книгоспілка, 1924. – 148 с.

7. Лубенец Т. Г. Педагогические беседы / Т. Г. Лубенец. – С.-Пб. : Изд. П. В. Луковникова, 1999. – С. 552–553.

8. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – Т. 1. – 503 с.

9. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.

10. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінці XIX – XX століття: монографія / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : РІПО, 2009. – 456 с.

11. Скрипник М. О. Вибрані твори / М. О. Скрипник. – К. : Вид-во «Україна», 1991. – 617 с.

12. Морозов В. Володимир Петрович Затонський / В. Морозов. – К. : Вид-во політичної літератури України, 1964. – 136 с.

РЕЗЮМЕ

С. А. Мартыненко. Взгляды украинских педагогов начала XX в. на трудовое воспитание молодежи.

В статье определены особенности украинской педагогической мысли начала XX в.: воспитание гармонично развитой личности, сохранение и расцвет индивидуальности ребенка в процессе трудовой деятельности на национальноъ основе. Освещены взгляды сторонников создания украинской национальной системы образования способами трудового воспитания молодежи (Б. Гринченко, С. Русова, С. Сирополко, Я. Чепига, Т. Лубенец, С. Шацкий, П. Блонский; В. Затонский, М. Скрипник). Обосновано возникновение педагогической тенденции реформы образования, согласно которой детскому труду была отведена роль действенного фактора подготовки квалифицированного специалиста.

***Ключевые слова**: трудовое воспитание, украинизация образования, всестороннее развитие личности, квалифицированный рабочий.*

SUMMARY

S. Martynenko. Ukrainian teachers' views to the labour education of the youth at the beginning of the XX century.

The article defines the features of Ukrainian educational thought at the beginning of XX century: upbringing harmoniously developed personality, identity preservation and flourishing of a child in the course of employment on a national basis. Clarifies the supporters of the Ukrainian educational national system formation by the method of the labour education of the youth views (B. Grinchenko, S. Rusova, S. Siropolko, Ya. Chepiga, T. Lubenets, T. shatskiyj, P. Blonskyj, V. Zatonskyj, M. Skrypnyk). Substantiates the

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

pedagogical tendency of education reform, according to which the child labour was designated as an effective factor of qualified specialists training.

Key words: labour education, Ukrainization of education, comprehensive development of personality, skilled worker.

УДК 378.112(477)«18»

Т. О. Разуменко
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

НАУКОВА АТЕСТАЦІЯ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ФАКУЛЬТЕТСЬКИХ РАД УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

У статті на основі аналізу чинних нормативних документів висвітлено повноваження факультетських рад університетів України другої половини XIX століття; схарактеризовано практику роботи факультетських колегій Харківського, Київського, Новоросійського університетів за визначеним напрямом. Розглянуто процедуру присвоєння наукових ступенів кандидата, магістра та доктора факультетськими радами. Доведено дієвість факультетських рад щодо забезпечення здійснення наукової атестації в межах університету.

***Ключові слова**: факультетська рада, наукова атестація, університети України, професорсько-викладацький склад.*

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

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

У контексті зазначеного вище надзвичайно цікавою у науково-дослідному плані є теорія й практика організаційно-педагогічної діяльності факультетських рад вітчизняних університетів другої половини XIX століття.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд історико-педагогічної літератури свідчить, що останнім часом педагогічна наука збагатилася результатами досліджень з питань становлення й розвитку університетської освіти в Україні, в яких автори (А. Алексюк, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Дем’яненко, Л. Зеленська, С. Золотухіна, Р. Еймонотова, М. Євтух, О. Іванов, Г. Косінова, В. Курило, О. Мартиненко, О. Микитюк, С. Посохов, Н. Пузирьова, С. Черняк та інші), частково торкалися й діяльності професорських колегій, зокрема факультетських рад. Проте опубліковані в них дані недостатньо характеризують покладені на факультетські ради функції, побіжно аналізують

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

місце і роль цих управлінських структур у проведенні наукової атестації в конкретно-історичний період.

Мета статті – окреслити повноваження факультетських рад університетів України другої половини XIX століття щодо здійснення наукової атестації й схарактеризувати практику роботи останніх за визначеним напрямом.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історико-педагогічних джерел [1; 2; 3; 8; 9] дозволяє констатувати, що протягом досліджуваного періоду на факультетські ради покладалася цілковита відповідальність за проведення наукової атестації здобувачів наукового ступеня, що обіймала процедуру організації випробувань на звання дійсного студента, вчений ступінь кандидата й магістра, а також схвалення або відхилення підготовлених здобувачами дисертацій. Висновки з окреслених питань факультетські ради передавали до вченої ради університету, яка, за статутом 1863 року здобула право самостійно присуджувати наукові ступені кандидата, магістра й доктора.

Деталізація правил проведення наукової атестації у період дії статуту 1863 року знайшла відображення в «Положенні про випробування на звання дійсного студента й на вчені ступені» [7], яке набуло юридичної сили 4 січня 1864 року. Відповідно до чинного документу іспити на звання дійсного студента й ступінь кандидата мали проводитися в кінці навчального року, на що відводилося не більше 40 діб. Для проведення іспитів формувалися спеціальні комісії на чолі з деканом, склад яких затверджувався радою факультету. Особам, що екзаменувалися, рекомендувалося ставити таку кількість запитань, яка вважалася доцільною членами комісії. Однак, питання мали формулюватися відповідно до програм, за якими здійснювалося викладання на факультеті. Окрім усного випробування, здобувач кандидатського ступеня був зобов'язаний скласти письмовий іспит у присутності членів комісії за одним із головних предметів факультету на вибір. Перескладання іспитів не допускалося. Для здобувачів кандидатського ступеня встановлювався середній бал 4,5 із головних предметів і 3 бали – з допоміжних. Для присвоєння звання дійсного студента достатньо було мати «не менше 3 балів» з кожного з головних і допоміжних предметів.

Підкреслимо, що особа, визнана гідною присвоєння кандидатського ступеня, мала не пізніше 6 місяців після завершення терміну випробувань подати на факультет або відділення дисертацію з одного з головних і допоміжних предметів. Попереднє ознайомлення з дисертацією доручалося професору або доценту, що викладав цей предмет. У разі схвального

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

письмового відгуку здобувач кандидатського ступеня запрошувався на засідання факультетської ради для «словесного пояснення її змісту». Якщо дисертація визнавалася незадовільною, здобувачеві дозволялося в шестимісячний термін подати нову роботу. Якщо ж дисертація не заслуговувала на увагу й вдруге, здобувач кандидатського ступеня затверджувався лише в званні дійсного студента [2, 216].

Діяльність факультетських рад університетів України за цим напрямом у період дії статуту 1863 року ілюструють такі дані. Зокрема, рада юридичного факультету Новоросійського університету 1869 року, розглянувши на одному із своїх засідань результати усних і письмових іспитів студента І. Тиктина, який закінчив університетський курс юридичних наук, та беручи до уваги той факт, що з усіх предметів, які підлягали іспиту, він продемонстрував «відмінні» знання, а представлена ним дисертація під назвою «Очерк типичных форм уголовной вины» й усний її захист були визнані задовільними, прийняла ухвалу удостоїти І. Тиктина ступеня кандидата наук. Клопотання ради юридичного факультету про затвердження І. Тиктина в означеному ступені було передане до вченої ради університету [5, 14].

Показово, що протягом 1871/72 акад. року рада історико-філологічного факультету Новоросійського університету удостоїла ступеня кандидата 3-х осіб, рада фізико-математичного факультету – 14, юридичного – 24. Звання дійсного студента на підставі рішень факультетських рад здобули 2 випускники історико-філологічного факультету, 10 – фізико-математичного, 33 – юридичного [5, 14].

Що ж стосується іспитів на ступінь магістра, то вони в окреслений історичний період проводилися згідно з § 113–116 статуту 1863 року та § 20–30 «Положення…» (1864 р.). Названі документи дещо спрощували існуючу раніше систему іспитів, проте зберігали усний іспит з головних і додаткових предметів розряду наук, що відповідав науковому ступеню певної галузі знань, письмові відповіді на запропоновані питання, а також попередній розгляд дисертації. Натомість, надання наукового ступеня доктора обмежувалося представленням і публічним захистом однієї лише дисертації, яка мала «заключати в собі самостійне дослідження якогось наукового питання» [4, 132]. При цьому тема наукового дослідження обиралася здобувачем самостійно й затверджувалася радою факультету. За дорученням декана дисертація розглядалася окремо всіма членами факультету, проте письмову рецензію надавав професор або доцент, який викладав обраний здобувачем предмет науки. Для проведення публічного захисту обиралися два офіційних опоненти, а також запрошувалися на засідання ради факультету вчені з інших факультетів або університетів. По

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

завершенні публічного захисту декан оголошував рішення факультетської ради. У разі позитивної ухвали висновок-клопотання про затвердження здобувача в ступені доктора або магістра направлялося до вченої ради університету [2, 219].

Процедуру присудження радою факультету ступеня магістра простежимо на такому прикладі. На підставі пропозиції ректора університету Св. Володимира від 19 жовтня 1868 року про допущення кандидата В. Антоновича до іспитів на ступінь магістра російської історії, рада історико-філологічного факультету на засіданні 1-го лютого 1869 року провела усний іспит названого кандидата з російської історії. На всі три питання, визначені шляхом жеребкування, В. Антонович відповідав «вельми задовільно». На засіданні від 26 березня поточного року В. Антоновича було піддано іспиту з всесвітньої історії. Відповіді на запитання були оцінені членами комісії як «вельми задовільні». Під час засідання 21 травня 1869 року В. Антонович давав відповіді на запитання з політичної економії, визнані також «вельми задовільними». Дві письмові відповіді з російської історії здобувач представив 23 і 26 травня 1869 року. Обидві відповіді були визнані «задовільними». Рецензію на магістерську дисертацію В. Антоновича «Последние времена козачества на правой стороне Днепра» надав штатний доцент Іконников. Останню було заслухано на засіданні ради історико-філологічного факультету 13 грудня 1869 року. Зважуючи на наукову новизну дослідження, об'єктивність викладу фактів, надзвичайно широку джерельну базу, дисертацію було визнано такою, що відповідає вимогам до магістерських робіт.

Публічний захист дисертації відбувся на засіданні ради історико-філологічного факультету 31 січня 1870 року. При цьому офіційними опонентами від факультету виступили ординарний професор Більбасов і штатний доцент Іконников. Рада факультету визнала захист задовільним [8, 10].

Беручи до уваги вищезазначене, рада історико-філологічного факультету університету Св. Володимира на засіданні 4 лютого 1870 року прийняла рішення про присвоєння В. Антоновичу ступеня магістра російської історії й порушення клопотання перед ученою радою університету про затвердження останнього в цьому ступені [8, 11].

Прикладом організації процедури присвоєння здобувачам докторського ступеня може слугувати справа доцента Новоросійського університету І. Синцова. На засіданні ради фізико-математичного факультету названого університету від 2-го квітня 1872 року відбувся публічний захист його дисертації «О юрских и меловых окаменелостях Саратовской губернии»,

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

поданої на здобуття ступеня доктора мінералогії й геогнозії. Опонентами виступили професори Головінський і Вальц. Захист було визнано задовільним. Відповідно до такої ухвали, рада фізико-математичного факультету порушила перед ученою радою університету клопотання про затвердження І. Синцова в ступені доктора мінералогії й геогнозії [9, 79].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що в практиці роботи факультетських рад траплялися й випадки відмови в присвоєнні здобувачам відповідного наукового ступеня. Так, 1871 року рада юридичного факультету Харківського університету визнала незадовільною дисертацію pro venia legendi («Догма и метод исторических воззрений в юриспруденции»), подану кандидатом А. Кисличним на здобуття ступеня магістра римського права. Зокрема, в рецензії професора Палюмбецького зазначалося, що «в дисертації не зазначено, в чому полягає сутть учення фізіологічної школи, до того ж автор нечітко формулює погляди щодо нового напряму, який, на його думку, полягає лише в тому, що для вирішення питань права слід звертатися до всіх соціальних наук, які, разом узяті, складають одне ціле під назвою соціологія» [10, 89].

Водночас, в окреслений історичний період факультетські ради користувалися дарованим їм «Положенням…» (1864 р.) правом порушувати перед ученою радою університету клопотання й про присвоєння вищого наукового ступеня без будь-яких випробувань і публічного захисту дисертації тим ученим, які здобули світове визнання завдяки своїм науковим працям (§ 113). Так, 1868 року рада історико-філологічного факультету Новоросійського університету порушила перед ученою радою університету клопотання про затвердження в ступені доктора історії доцента Ф. Бруна, який здобув визнання на науковій ниві завдяки «працям та членству в Одеському товаристві історії та старовини» [2, 220].

Як відомо, статут 1884 року вніс деякі зміни до порядку присудження наукових ступенів. Приписами розділу 2 «Випробування» скасовувалася ступінь кандидата й запроваджувалася двоступенева система: магістр-доктор, які присуджувалися на всіх факультетах, крім медичного, де існував лише ступінь доктора [6].

Іспитам на ступінь магістра, а на медичному факультеті – доктора, підлягали лише ті особи, котрі здобули студентський диплом 1-го або 2-го ступеня та звання лікаря. Від здобувачів докторського ступеня інших факультетів, крім медичного, вимагався тільки захист схваленої факультетською радою дисертації. Однак, у разі подання магістерської дисертації, що вирізнялася «видатними достоїнствами», рада факультету набувала права клопотати перед ученою радою про присвоєння такому

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

магістру відразу ступеня доктора (§ 88). Наприклад, у Харківському університеті рада фізико-математичного факультету під час захисту магістерської дисертації О. Ельтековим із хімії визнала її гідною присудження докторського ступеня. На підставі клопотання ради фізико-математичного факультету вчена рада названого університету затвердила О. Ельтекова в науковому ступені доктора хімії [2, 224].

Разом із цим, ради факультетів зберігали за собою право на підставі «Положення…» (1864 р.) порушувати перед ученою радою клопотання про присудження докторського ступеня «без випробувань і публічного захисту» особам, які здобули визнання своїми науковими працями.

Зазначимо, що для регулювання процедури присвоєння наукових ступенів Міністерство народної освіти передбачало укласти нове «Положення…», яке б відображало специфіку урядової політики в галузі освіти на межі XIX – XX століть. Однак, воно так і не набуло чинності, тому до кінця досліджуваного періоду діяли «Правила випробувань на звання дійсного студента та вчені ступені» зразка 1864 року.

Особливості діяльності факультетських рад університетів України щодо проведення наукової атестації з урахуванням змін, унесених статутом 1884 року, простежимо на підставі аналізу протоколів засідань останніх. Так, на засіданні ради історико-філологічного факультету університету Св. Володимира від 1 квітня 1899 року було заслухано заяву І. Коновського про допущення його до складання іспитів на ступінь магістра. Рада факультету прийняла ухвалу допустити останнього до складання іспитів відповідно з чинним законодавством [1, арк. 62].

До порядку денного ради історико-філологічного факультету університету Св. Володимира від 3 березня 1885 року було включено питання про захист магістрантом Новоросійського університету п. Афанасьєвим дисертації «Главные моменты министерской деятельности Тюрго», поданої на здобуття ступеня магістра всесвітньої історії. Рада факультету визнала захист Афанасьєва задовільним і прийняла рішення про присвоєння йому ступеня магістра всесвітньої історії на підставі складених іспитів і публічного захисту дисертації. Своє рішення рада факультету подала на затвердження вченої ради університету [3, 33].

1892 року виконуючий обов’язки екстраординарного професора Собестіанський подав до розгляду в раді юридичного факультету Харківського університету дисертацію на здобуття ступеня доктора російського державного права під назвою «Учение о национальных особенностях характера и юридического быта давних славян». Рукопис з філологічної точки зору вивчав професор історико-філологічного

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

факультету Дринов. Рецензентами виступили професори юридичного факультету Стоянов і Куплеваський. Диспут відбувся на засіданні ради юридичного факультету 19 квітня 1892 року при опонентах професорах Стоянову й Куплеваському та за участі професора Дринова. Диспут було визнано задовільним, на підставі чого рада факультету удостоїла Собестіанського ступеня доктора російського державного права з подальшим затвердженням у вченій раді університету [10, 139–140].

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне наголосити, що до переліку атестаційних справ, які перебували в компетенції факультетських рад в окреслений історичний період, статут 1884 року зараховував і питання допущення, в окремих випадках (§ 86), докторів іноземних університетів до іспитів на ступінь магістра без попереднього складання випробувань на знання повного курсу факультетських наук. Ухвали факультетських рад з таких питань уважалися остаточними.

Діяльність факультетських рад університетів України за цим напрямом підтверджують такі дані. Доктор Тюбінгенського університету розряду державних наук, кандидат комерційних наук Зодовський подав у березні 1894 року до ради юридичного факультету Харківського університету клопотання про допущення його до іспиту на ступінь магістра політичної економії або фінансового права. Рада факультету своїм рішенням від 23 травня 1894 року допустила Зодовського до іспиту на ступінь магістра політичної економії, але програму, підготовлену останнім з цього предмету, визнала незадовільною. У вересні 1896 року Зодовський надав нову програму з політичної економії, яку було схвалено на засіданні ради факультету 23 листопада 1896 року. Іспит відбувся 7 травня 1898 року, однак під час його проведення Зодовський продемонстрував знання «незадовільні» [10, 134].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, вищезазначене дозволяє аргументовано стверджувати, що саме факультетські ради університетів України протягом усього досліджуваного періоду виконували функції такого структурного підрозділу, на який покладались обов’язки як проведення іспитів на здобуття наукового ступеня, так і схвалення або відхилення дисертацій шляхом організації й проведення публічного захисту, що в сукупності забезпечувало здійснення наукової атестації в межах університету. Незважаючи на те, що рішення факультетських рад із названих питань не були остаточними й вимагали затвердження з боку вченої ради, до їх розв’язання ради факультетів ставилися з великою долею відповідальності, чітко дотримуючись норм чинного законодавства.

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

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів проблеми. Предметом подальшого дослідження можуть бути особливості діяльності факультетських рад університетів України протягом XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДАК, Ф.16, Спр. 1081 «Протоколы заседаний деканата историко-филологического факультета и материалы к ним», Т. 1, 1899, Арк. 62-63.

2. Зеленська Л. Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія / Л. Д. Зеленська ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.

3. Извлечение из протокола заседания Совета университета Св. Владимира 15-го марта 1885 года // Унив. известия. – 1885. – № 5. – С. 33.

4. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея ; Вступ. ст. Т. Г. Павловой. – Х. : Изд-во САГА, 2007. – 45, 168, 390, XII, 15 л, портр. 91 с.

5. Краткий отчет о состоянии и действиях Императорского Новороссийского университета в 1871/72 акад. году. – Одесса, 1872. – 28 с.

6. Общий Устав Императорских Российских университетов 1884 г. – СПб., 1884. – 51 с.

7. Положение об испытаниях на звание действительного студента и на ученые степени, 1864 г. – Х. : Тип. ун-та, 1892. – 16 с.

8. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира 18-го февраля и 6-го марта 1870 г. // Унив. известия. – 1870. – № 5. – С. 1–78.

9. Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета за 1872 год // Записки Императорского Новороссийского университета. – Одесса, 1872. – Т. 8. – С. 1–157.

10. Юридический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Под ред. М. П. Чубинского и Д. И. Багалея ; Вступ. ст. Т. Г. Павловой. – Х. : Изд-во САГА, 2007. – 15, VIII, 378, 10 л. портр.

РЕЗЮМЕ

Т. О. Разуменко. Научная аттестация как направление деятельности факультетских советов университетов Украины второй половины XIX столетия.

В статье на основании анализа действующих нормативных документов раскрыты полномочия факультетских советов университетов Украины второй половины XIX века; дана характеристика практики работы факультетских коллегий Харьковского, Киевского, Новороссийского университетов в этом направлении деятельности. Рассмотрена процедура присвоения научных степеней кандидата, магистра и доктора факультетскими советами. Доказана действенность факультетских советов по осуществлению научной аттестации в пределах университета.

***Ключевые слова**: факультетский совет, научная аттестация, университеты Украины, профессорско-преподавательский состав.*

SUMMARY

T. Razumenko. Scientific attestation as an area of activity of University Faculty Councils in Ukraine (the second half of the XIXth century).

In the article the powers of University Faculty Councils in Ukraine in the second half of the XIXth century are described on the basis of valid normative documents analysis; the practical work of Faculty Boards of Kharkov, Kiev, Novorossiysk Universities is characterized according to the defined direction. The procedure of scientific degrees of candidate, master and doctor awarding by Faculty Boards are revealed. Proved the effectiveness of faculty councils to implement the scientific evaluation within the University.

Key words: Faculty Council, Scientific attestation, Universities of Ukraine, academic staff.

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

УДК 37.018.43:377«195»

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

СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ЗАОЧНОЇ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто становлення системи вищої заочної політехнічної освіти в Україні. Розкрито чинники виникнення заочних та вечірніх факультетів, збільшення контингенту студентів цієї форми навчання. Прослідковано виникнення Українського заочного політехнічного інституту як методичного й організаційного центру по керівництву заочною підготовкою інженерів. Окреслено створення широкої мережі навчальних підрозділів заочної вищої політехнічної освіти за регіональним принципом та їх співпраця з промисловими підприємствами в підготовці висококваліфікованих кадрів. Охарактеризовано роль осередків заочної освіти як базового підґрунтя для створення самостійних ВНЗ.

***Ключові слова**: вища заочна політехнічна освіта, політехнічний інститут, навчально-консультаційний пункт, опорний пункт, загальнотехнічний факультет.*

Постановка проблеми. Підготовка кваліфікованих кадрів набуває сьогодні вирішального значення для входження України у світовий економічний простір. Тенденції розвитку промислового виробництва, підвищення вимог роботодавців до якості робочої сили висвітлили одну з найважливіших проблем економічного розвитку країни – дефіцит кадрів технічного профілю. Відповідно до пункту 12.5 Умов прийому до вищих навчальних закладів у 2012 році, затверджених наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 12.10.2011 р. №1179, передбачено нарахування до 20 додаткових балів абітурієнтам, які в рік вступу закінчили підготовчі курси ВНЗ, для навчання на інженерно-технічних напрямах підготовки (спеціальностях).

Кадрове забезпечення галузей економіки з урахуванням реальних потреб ринку праці є одним із найважливіших чинників підвищення продуктивності праці та зростання обсягів виробництва. Тому зараз, коли ведеться інтенсивний пошук нових форм організації підготовки кваліфікованих кадрів, надзвичайно актуальним стає історичний досвід, накопичений вітчизняною вищою політехнічною освітою.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти історії вищої інженерно-технічної освіти в Україні розглядали такі науковці, як С. Богатчук, А. Ворох, О. Донік, В. Крутіков, Н. Левицька, В. Липинський, С. Майборода, Є. Мартиненко, М. Мірошниченко, В. Олянич, О. Романець, А. Сасімов, О. Ткаченко, І. Толокньов, С. Ховрич, О. Щербініна. Відомості про становлення й функціонування перших навчальних закладів із підготовки спеціалістів технічного профілю висвітлено В. Онопрієнком і Т. Щербань. Історичні основи розвитку вищої професійної освіти в Україні містяться в монографії Є. Степанович (кінець XIX ст. – XX ст). Досвід з

організації підготовки інженерно-педагогічних кадрів висвітлено в дисертаційних дослідженнях С. Онопченко та С. Демченко.

Історико-педагогічний погляд на проблему політехнічної освіти здійснено у наукових розвідках таких учених, як Ю. Аверичев, А. Вихрущ, Й. Гушулей, О. Калігаєва, Н. Калініченко, О. Кітова, В. Курило, В. Мадзігон, Г. Назаров, В. Сидоренко, В. Стешенко, Н. Терентьєва, Г. Терещук, В. Шепотько.

Організацію навчального процесу в умовах заочної освіти вивчали К. Корсак, М. Громкова, П. Лебедєв, І. Шамсутдінова, Л. Михайленко, В. Свиридюк, О. Василенко. Незважаючи на різноманітність тематики означених досліджень, практично відсутні праці, в яких системно висвітлюється розвиток вищої політехнічної освіти в Україні, зокрема проблема становлення заочної форми навчання.

Мета статті – висвітлення процесу становлення вищої заочної політехнічної освіти в Україні, що конкретизовано у таких **завданнях**:

- визначити чинники, що зумовили становлення вищої заочної політехнічної освіти в Україні;
- з'ясувати структурно-організаційні складові вітчизняної системи вищої заочної політехнічної освіти;
- виявити причини зацікавленості промислових підприємств організацією навчального процесу та покращенням матеріальної бази політехнічних закладів заочної форми навчання;
- прослідкувати виникнення на базі заочних факультетів та інститутів самостійних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В умовах приєднання України до Болонського процесу збереження заочної форми навчання викликає гострі суперечності. Європейський освітній простір не використовує заочної системи освіти, тому деякі експерти вказують на її несучасність. Тим не менше на сьогодні ця форма навчання існує та є досить затребуваною в суспільстві. Це пояснюється тим, що заочне навчання коштує значно дешевше та економить затрати часу на отримання освіти.

У сучасному розумінні заочне навчання є формою організації навчального процесу, як правило без відриву від виробництва, за якої використовуються традиційні та специфічні методи, засоби й форми навчання, що ґрунтуються на кореспонденції друкованих матеріалів, на використанні комп'ютерних і телекомунікаційних технологій; основу навчального процесу в умовах заочного навчання становить цілеспрямована й контрольована інтенсивна самостійна робота студента за встановленими навчальними планами з комплектом необхідних засобів навчання [5, 21].

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

Заочна освіта як система сформувалася в радянський період. У післявоєнні роки, коли йшла відбудова промисловості та сільського господарства загострилася потреба в підготовці висококваліфікованих спеціалістів. На керівних та інженерних посадах працювали в основному практики та спеціалісти з середньою технічною освітою, які у зв'язку з війною не отримали вищої освіти і потребували більш серйозної професійної підготовки. Уряд країни прийшов до висновку, що підготовка інженерів у вишах з денною формою навчання не вирішить проблему дефіциту кадрів. У статті, опублікованій журналом «Вісник вищої школи» № 3 за 1956 рік, міністр вищої і середньої освіти СРСР В. П. Єлютін писав: «Директива XX з'їзду передбачає подальше розширення вечірньої та заочної системи освіти, які дозволять готувати спеціалістів ознайомлених із теорією і практикою. До 1960 року кількість контингенту студентів, що навчаються на заочній та вечірній формах, буде збільшено до 1 млн. чоловік». Згідно Постанови Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС про покращення підготовки, розподілу та використання спеціалістів із вищою і середньою спеціальною освітою було заплановано збільшити до 1960 року порівняно з 1953 роком кількість студентів у системі заочної та вечірньої вищої освіти вдвічі, а по технічним і сільськогосподарським спеціальностям – не менше, ніж в три рази.

Уряд пропонував у найкоротший термін розширити мережу заочних і вечірніх вишів, зміцнити їх навчально-виробничу базу, укомплектувати кваліфікованими професорсько-викладацькими кадрами. Підготовка вишами кадрів без відриву від виробництва призвела до значного розширення заочної та вечірньої освіти в Україні. Це видно з табл. 1.

Таблиця 1

Кількість студентів у заочних та вечірніх вишах УРСР
(1946–1955 **рр**.) [6, 150]

	1946 **р**.	1950 **р**.	1955 **р**.
Кількість студентів заочних вишів і відділень	39,7 тис. чол.	49,5 тис. чол.	117,4 тис. чол.
Кількість студентів вечірніх вишів і відділень	0,65 тис. чол.	2,7 тис. чол.	13,3 тис. чол.
Всього студентів у заочних і вечірніх вишах	40,35 тис. чол.	52,2 тис. чол.	130,7 тис. чол.

Велика потреба промисловості в інженерах призвела до створення заочних факультетів у політехнічних ВНЗ. Відповідно до наказу Міністерства вищої освіти СРСР №793 від 30 червня 1955 року «Про організацію і розвиток заочної та вечірньої вищої освіти в Українській РСР» у 1955 році були відкриті заочні відділення в таких вишах країни: Харківському, Одеському та Львівському політехнічних інститутах [1, 130]. У 1953 році відкривається

заочний факультет КПІ. Станом на 1954–1955 навчальний рік в інституті навчалося близько 9200 чол., з них 1200 оволодівали знаннями за заочною системою, 100 – за вечірньою. У 1960 році створюються загальнотехнічні факультети (ЗТФ) Київського політехнічного інституту в Чернігові, Житомирі, Новоград-Волинському [9; 139]. На організованому в 1966 р. заочному факультеті Одеського політехнічного інституту загальна кількість студентів складала 1500 чол. Заочне навчання проводилося за 16 спеціальностями [10, 158]. Для підготовки студентів без відриву від виробництва Львівський політехнічний інститут відкриває вечірній (1950 р.) та заочний (1956 р.) факультети.

Станом на 1957–1958 навчальний рік у 22 технічних, підлеглих Міністерству вищої освіти УРСР, вишах навчалося 22,8 тис. студентів-заочників. Крім того в навчально-консультаційних пунктах Всесоюзних заочних технічних вишів навчалося ще 5,8 тис. заочників. Таким чином, на технічних спеціальностях кількість заочників становила 28,6 тис. чоловік.

Заочна підготовка спеціалістів поширювалася й надалі. Так, план прийому студентів-заочників у 1958 році збільшується проти 1957 року на 15%.

Широка сітка заочних факультетів, філіалів і навчально-консультаційних пунктів заочних вишів, великий контингент студентів-заочників, специфічність заочної підготовки спеціалістів, зокрема інженерів, вимагало створення єдиного методичного й організаційного керівництва.

Міністерство вищої освіти УРСР ще у вересні 1956 року за погодженням з ЦК КП України, підняло перед Міністерством вищої освіти СРСР клопотання про організацію в місті Харкові Українського заочного політехнічного інституту.

Міністерство вищої освіти УРСР уважало, що Український заочний політехнічний інститут повинен мати 8 факультетів: гірничий, металургійний, машинобудівний, хіміко-технологічний, енергетичний, електротехнічний, будівельний та інженерно-економічний, вести підготовку за 55 спеціальностями, мати відповідну кількість кафедр, лабораторій і учбових кабінетів. Щорічний прийом студентів до інституту мав становити 2000 чоловік, а контингент студентів – 12000 чоловік [2, 8].

1 вересня 1958 року новий політехнічний ВНЗ розпочав свою роботу. Крім підготовки інженерів без відриву від виробництва безпосередньо в інституті, його філіалах і навчально-консультаційних пунктах, на інститут покладалося учбово-методичне керівництво й постачання учбово-методичною документацією заочних факультетів відповідних стаціонарних вишів.

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

Усі діючі на території Української РСР філіали й навчально-консультаційні пункти Всесоюзних машинобудівного, текстильної і легкої промисловості та інженерно-будівельного інститутів, а також контингенти студентів-заочників стаціонарних ВНЗ, які проживали поза місцем їх розташування передавалися Українському заочному політехнічному інституту.

Згідно довідки про укомплектування контингенту студентів Українського заочного політехнічного інституту на початок 1958/59 навч. року кількість студентів-заочників становила 8562 чол. Інституту передавалися навчально-консультаційні та опорні пункти таких ВНЗ (див. табл. 2).

Таблиця 2

Контингент студентів УЗПІ станом на 1958/1959 навч. року [2, 17–18]

№ п/п	Найменування інституту	Найменування НКП, опорного пункту	Контингент студентів
1.	Всесоюзний заочний інженерно-будівельний інститут	Краматорський НКП	1242
2.	Всесоюзний заочний машинобудівний інститут	Дніпропетровський НКП Херсонський НКП Конотопський НКП Полтавський НКП Крюковський ОП Сумський ОП Шосткинський ОП	972 514 250 248 248 228 111
3.	Харківський політехнічний інститут	Міжзаводський НКП Краматорський НКП Ворошиловський НКП	655 556 283
4.	Київський політехнічний інститут	Горлівський НКП Жданівський НКП	570 238
		Всього:	6115

Крім цього інституту були передані студенти заочного факультету Харківського політехнічного інституту в кількості 2447 чол. [2, 17–18].

Станом на 1 вересня 1959/60 навчального року кількість викладачів, включаючи периферійні структурні підрозділи, складала 189 чол., у тому числі штатних – 101 чол., з них докторів наук, професорів – 1, кандидатів наук, доцентів – 37 чол. і 782 викладачів-погодинників. Слабкою стороною викладацького колективу УЗПІ була відсутність професорів і докторів наук. Лише за перший рік роботи УЗПІ зробив значний внесок у розвиток народного господарства України, підготувавши 230 інженерів за 16 спеціальностями [8, 19–21].

Була створена широка мережа навчальних підрозділів, у тому числі загальнотехнічних факультетів (ЗТФ). Усі підрозділи створювались за

регіональним принципом, тобто в містах, де була зосереджена певна галузь промисловості й найбільша кількість студентів-заочників.

Протягом 1959–1960-го років УЗПІ було відкрито ЗТФ у Слав'янську, Константинівці та Артемівську Донецької області. Цьому сприяв наказ № 375 Міністра вищої та середньої спеціальної освіти Української РСР від 25 липня 1960 року «Про хід організації загальнотехнічних факультетів на території Української РСР». З метою надання практичної допомоги в справі комплектування ЗТФ кваліфікованими професорсько-викладацькими кадрами Міністерство прийняло рішення про направлення аспірантів, які закінчили аспірантуру, для роботи на загальнотехнічних факультетах. У документі також вказувалося на необхідність до 1 вересня 1960 р. повністю здійснити переведення студентів заочників II–III курсів (прийому 1958, 1959 років) на ЗТФ, а також студентів заочників першого й другого курсів (прийому 1959, 1960 р.) інженерних спеціальностей, які навчаються в системі міністерств залізничного транспорту, зв'язку та сільського господарства [4, 33–34].

Створення широкої мережі загальнотехнічних факультетів (ЗТФ) мало на меті докорінно поліпшити систему вищої школи без відриву від виробництва, наблизити заочну освіту до місця роботи й проживання студентів-заочників. Станом на 1968 рік в Українській РСР вже діяло 72 загальнотехнічні факультети, на яких навчалося на перших трьох курсах близько 72 тисяч студентів із різних інженерних спеціальностей. Із цього числа 35 факультетів розташовувалися в обласних центрах і промислових містах республіки, де не було технічних вишів. Це дало можливість залучити до навчання у вищій школі значні, додаткові контингенти працюючої молоді на периферії та створити кращі умови для їх навчання. Загальна сума капіталовкладень від промислових підприємств у 1964–1968 роках для розвитку заочного й вечірнього навчання в республіці в основному через ЗТФ становила 16,7 млн. крб. [3, 127–128].

Крім ЗТФ до структури Українського заочного політехнічного інституту входили навчально-консультаційні пункти (НКП) та опорні пункти (ОП). Прослідкуємо роботу цих підрозділів на прикладі Сумського НКП, який заклав підґрунтя для створення самостійного ВНЗ – Сумського державного університету.

Сумський НКП було організовано в 1948 р. за наказом Московського заочного інституту машинопромисловості (пізніше перейменовано на Всесоюзний заочний машинобудівний інститут) при Сумському машинобудівному заводі. НКП забезпечувався «керівництвом і приміщеннями для навчальних занять». Інженерні дисципліни в НКП читали,

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

головним чином, провідні спеціалісти заводу. Студенти-заочники звільнялися від роботи у вечірній час, їм надавалися навчальні відпустки, можливості користуватися підручниками й навчальними посібниками заводських бібліотек і лабораторій [7, 7–8].

Інженерно-технічним працівникам педагогічну роботу зі студентами-заочниками в НКП дозволялося проводити в робочий час – до 6 годин на тиждень. У НКП за сумісництвом працювали викладачі Сумського державного педагогічного інституту. Інженерні дисципліни викладали, головним чином, провідні спеціалісти заводу.

У 1958 році у зв'язку з організацією Українського заочного політехнічного інституту (УЗПІ) НКП було включено до його структури. На той час план прийому абітурієнтів становив 125 чоловік, а загальна кількість випускників – 350 чоловік. Зростала кількість штатних працівників. Згодом на базі НКП було створено загальнотехнічний факультет (ЗТФ) УЗПІ. За 5 років його існування 320 чоловік без відриву від виробництва стали кваліфікованими інженерами та поповнили лави технічної інтелігенції. Велику матеріальну допомогу в обладнанні лабораторій, кабінетів і аудиторій ЗТФ надали місцеві підприємства: заводи ім. М. В. Фрунзе, електронних мікроскопів, насосний, хімкомбінат та ін. Завдяки досягнутому високому рівню підготовки фахівців ЗТФ було реорганізовано в Сумський філіал Харківського ордена Леніна політехнічного інституту в складі двох факультетів. У 1990 році на базі філіалу було створено Сумський фізико-технологічний інститут, а через 3 роки – державний університет [7, 9].

Узагальнення викладеного матеріалу дає підстави для таких **висновків**: 1) головними чинниками становлення вищої заочної політехнічної освіти України стала повоєнна відбудова сільського господарства і промисловості, що вимагало збільшення різнорівневої підготовки фахівців технічного профілю; 2) мережа та географія розміщення політехнічних ВНЗ не задовольняла потреби господарського розвитку країни, у зв'язку з чим виникла необхідність формування та розгалуження системи вітчизняної вищої заочної політехнічної освіти, що виявилося у створенні Українського заочного політехнічного інституту як навчально-методичного центру, організації заочних факультетів при політехнічних інститутах та створенні ЗТФ для залучення додаткового контингенту працюючої молоді на периферії; 3) виникнення підрозділів вищої заочної політехнічної освіти мало регіонально-економічний характер і детермінувалося потребами промисловості регіону, що пояснює підвищену зацікавленість підприємств у їх функціонуванні; 4) високий рівень підготовки фахівців сприяв реорганізації осередків системи заочної вищої політехнічної освіти у самостійні ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ)
1. Ф. 4621,опис №1, спр. 6.
2. Ф. 4621,опис №1, спр. 96.
3. Ф. 4621,опис №13, спр. 598
Державний архів Луганської області (м. Луганськ)
4. Ф. 1682, опис № 8 т.2, спр. 3284.
5. Василенко О. І. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. І. Василенко. – Київ, 2008. – 20 с.
6. Гончаров И. Н. О некоторых особенностях развития высшего образования в годы пятой пятилетки (по матеріалам Украины) / И. Н. Гончаров // Сборник научных работ кафедр общественных наук Харьковского политехнического института имени В. И. Ленина. – 1957. – Вып. 3. – Т. XXIII. – С. 139–156.
7. До 40-річчя утворення Сумської філії ХПІ (1966-2006 рр.). – Суми : Вид-во СумДУ, 2006. – 47 с.
8. История УИПА. / [С. Ф. Артюх]. – Х. : Прапор, 2007. – 352 с.
9. КПІ. Перше століття : істор. огляд / [Авт.-упоряд. : В. І. Лиховодов та ін.] – К. : Такі справи, 2007. – 348 с.
10. Одесский политехнический институт. Краткий исторический очерк (1918–1968). – К. : Изд-во Киевского университета, 1968. – 223 с.

РЕЗЮМЕ

О. И. Юхно. Становление высшего заочного политехнического образования в Украине.

В статье рассмотрено становление системы высшего заочного политехнического образования в Украине. Раскрыты причины возникновения заочных и вечерних факультетов, увеличение контингента студентов этой формы обучения. Очерчено возникновение Украинского заочного политехнического института как методического и организационного центра по руководству заочной подготовкой инженеров. Прослежено создание широкой сети учебных подразделений заочного высшего политехнического образования за региональным принципом и их сотрудничество с промышленными предприятиями в подготовке высококвалифицированных кадров. Охарактеризована роль центров заочного образования как базового фундамента для создания самостоятельных ВУЗов.

***Ключевые слова**: высшее заочное политехническое образование, политехнический институт, учебно-консультационный пункт, опорный пункт, общетехнический факультет.*

SUMMARY

O. Yuchno. Formation of Higher Correspondence polytechnic education in Ukraine.

The article deals with the formation of the higher correspondence polytechnic education in Ukraine. Factors of correspondence and evening schools, the increasing population of students learning are solved. The emergence of Ukrainian Correspondence Polytechnic Institute as a methodological and organizational center for the management of part-time training engineers is examined. A broad network of educational units correspondence higher polytechnic education on a regional basis and their cooperation with industry in the preparation of highly qualified personnel is outlined of the role of distance education as a basic foundation for the creation of autonomous universities is characterized.

Key words: Higher Correspondence Polytechnic Education, Polytechnic Institute, Training and Consultation item stronghold, Faculty of General Studies.

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

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3/.5.013.42-055.52(410)

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

ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті проаналізовано низку програм підтримки батьків, спрямованих на підвищення поінформованості останніх, формування в них навичок, необхідних для виховання та навчання власних дітей. Зазначені ініціативи реалізуються в рамках розширених шкіл Великобританії. Висвітлено форми і методи роботи з батьками щодо надання розширених соціальних послуг у межах загальноосвітніх навчальних закладів. Головна увага зосереджена на розкритті механізмів взаємодії між місцевими освітніми адміністраціями та розширеними школами.

***Ключові слова**: батьківська підтримка, соціальні послуги, програми підтримки батьків, інформаційні служби для батьків, сімейна підтримка, виховання дитини, розширені школи.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах гостро стоїть питання підвищення ефективності взаємодії школи та сім'ї у процесі цілеспрямованого виховного впливу на особистість дитини. Нові умови життя висувають нові вимоги до якості послуг, що надаються навчальним закладом. Наша держава, на жаль, рухається досить повільно у цьому напрямі на відміну, наприклад, від Великобританії, яка отримала позитивні результати від нововведень та структурних перетворень у системі загальної середньої освіти. Тому вважаємо за необхідне вивчити досвід надання підтримки батькам у британських розширених школах як інноваційних навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку та функціонування загальної середньої освіти Великобританії стали предметом розгляду вітчизняних та російських науковців, зокрема, К. Гаращука, О. Джуринського, З. Малькової, В. Марцинкевича, А. Сбруєвої, М. Соколової, І. Чистякової, Ж. Чернякової та ін.

Наше дослідження спирається на напрацювання таких зарубіжних науковців, як: Д. Гейт, А. Дайсон, Дж. Драйфус, К. Камінгс, П. Моран, Л. Тод, К. Хуксем, які займалися проблемами реформування системи загальної середньої освіти Великобританії та, зокрема, питаннями щодо підвищення рівня взаємодії батьків та школи, у тому числі й питаннями батьківської підтримки.

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

Мета статті – проаналізувати особливості здійснення підтримки батьків як одного із напрямів надання соціальних послуг у системі загальної середньої освіти Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Підтримка батьків з метою налагодження позитивної взаємодії, безумовно, є надзвичайно важливим напрямом діяльності розширених шкіл. Так, дослідники зазначеного типу навчальних закладів зазначають, що ті школи, яким вдалося налагодити ефективну взаємодію з батьками та громадою, мають наступні переваги:

1) поліпшення рівня навчальних досягнень учнів унаслідок того, що батьки стали більше цікавитися успіхами своїх дітей та надавати їм активну допомогу;

2) покращення ставлення учнів до навчання та позитивні зміни в поведінці;

3) підвищення участі батьків у житті та роботі школи;

4) зростання рівня готовності батьків та школи спільними зусиллями вирішувати проблеми на ранніх стадіях їх виникнення та обміну інформацією [3].

Саме розширені школи як осередки надання додаткових соціальних послуг покликані надавати універсальні інформаційні послуги, консультативну допомогу та підтримку учням, їх батькам та громаді у цілому, що означають ефективний діалог з батьками. Зазначений спосіб співпраці повинен задовольняти основні потреби цих категорій, зокрема:

а) отримання консультацій безпосередньо на території школи щодо особливостей адаптації дітей до навчання в школі та здійснювати їх супровід до моменту її закінчення;

б) поширення інформації у зручний для батьків спосіб (через місцеві служби для молоді, Національний телефон довіри, сайти шкіл, індивідуальні та групові консультації і т.д.);

в) забезпечення вільного доступу до батьківських груп підтримки та взаємодопомоги.

Мета батьківської підтримки – сприяти розвитку гармонійних відносин між батьками та дітьми і ознайомити з різними підходами щодо корегування прогалин у сімейному вихованні [3].

Особливістю зазначених навчальних закладів є те, що батьки повинні бути залучені до проектування та забезпечення задоволення їх власних потреб, а також до тісної співпраці з місцевими освітніми адміністраціями, дитячими центрами, волонтерським та громадським сектором, медичними закладами. Крім того, подібні послуги покликані надавати спеціально

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

підготовлені фахівці. У переважній більшості випадків з боку батьків до таких спеціалістів висувається вимога дотримання конфіденційності.

Проте суттєвою проблемою залишається забезпечення індивідуального підходу до кожної конкретної сім'ї (одинокі матері та батьки, батьки з етнічних меншин, батьки, які виховують дитину з особливими потребами, батьки важковиховуваних учнів, батьки-інваліди тощо). Різні соціальні проблеми можуть значно впливати на характер стосунків між членами родини, що часто призводить до таких недоліків сімейного виховання, як відсторонення від виховання або гіперопіка. За результатами діяльності мобільних консультативних пунктів було встановлено, що вдома батькам важче досягти порозуміння з власними дітьми. Тому в результаті роботи над вирішенням цієї проблеми дослідники дійшли висновку про підвищення ролі спільної діяльності батьків та їх дітей у вихованні.

Так, зокрема, початкова школа для матерів та батьків Байрона у Бредфорді (Dads&lads Byron Primary School), метою якої є допомога батькам та дітям у поглибленні своїх відносин через спільну діяльність та обмін досвідом, наприклад, футбол, гольф, співи або кулінарні класи. На такого роду спільних заняттях батькам пропонується розповісти що їхня дитина для них значить. Так, група батьків та синів представників національних меншин азіатського походження зустрічалася щосуботи вранці, щоб взяти участь у різноманітних заходах, таких, як баскетбол, мистецтво та парашутні ігри. Головною метою цього заходу стало привернення уваги освітніх адміністрацій до проблем національних меншин, адже вони є однією з категорій групи ризику. Член колективу бредфорської освітньої адміністрації разом з офіцером поліції запустили спільний проект «На шляху». Під час кожної зустрічі вони надавали можливість батькам і синам розділитися на дві групи та використати час спільної діяльності для того, щоб краще пізнати один одного. Таким чином, було відмічено поліпшення у стосунках батьків та синів, встановлення довірливих відносин, позитивні зміни у поведінці школярів [5].

Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що крім налагодження стосунків синів та батьків, розширені школи організовують так звані перехідні інформаційні заняття. Головними завданнями зазначених заходів є:

1) залучення батьків до обговорення питань щодо виховання дітей;

2) сприяння усвідомленню батьками того, що їхня дитина розвивається;

3) підвищення готовності батьків співпрацювати з дітьми у школі та допомагати їм у навчанні;

4) розширення знань батьків і готовність мати доступ до ширшого кола послуг для батьків та сімей [2].

Відмітимо, що для надання такого роду послуг необхідний налагоджений механізм взаємодії між місцевими освітніми адміністраціями та навчальними закладами, під керівництвом спеціальних координаторів та безпосереднє консультування спеціалістами по роботі з батьками. Були також організовані дитячі інформаційні служби (Children's Information Service (CIS)). Школи співпрацюють з інформаційними службами для забезпечення надання необхідних інформаційних послуг безпосередньо на території навчального закладу [3].

Слід наголосити на тому, що інформація може бути доступна кількома шляхами – через кіоски, можливості для батьків використовувати «гарячі лінії», доступ до матеріалів на спеціальних сайтах та сайтах шкіл, присутність фахівців місцевої інформаційної служби на перехідних інформаційних заняттях.

Підтримці постійної поінформованості сприяють національні телефонні «гарячі лінії» та спеціальні сайти, зокрема:

1) сайт батьківського центру – www.parentscentre.gov.uk;

2) прямий урядовий портал – www.direct.gov.uk;

3) батьківська лінія додаткової допомоги, яка є безкоштовною та працює цілодобово 0808 800 2222 [4].

Зазначимо, що прикладом діяльності таких інформаційних служб є Грінвічська дитяча інформаційна служба. Вона створила широкий інформаційний ресурс сімейної підтримки як на місцевому, так і на національному рівні, включаючи більш детальне висвітлення послуг щодо підтримки батьків. Крім того, вищезгадана установа забезпечує надання інформації аутріч у межах діяльності розширеної школи та інших закладів, наприклад, Дитячі центри впевненого старту (Sure Start Children's Centres) та додаткові центри зайнятості (Jobcentre Plus offices) [5].

Вважаємо за доцільне розглянути ще один приклад надання послуг подібними закладами. Особливістю діяльності дитячої інформаційної служби Уілтшира є те, що вона надає комплексну інформаційну та консультаційну допомогу батькам та опікунам у таких складних життєвих обставинах, як втрата близької людини, догляд за дітьми, організація змістовного дозвілля, пропаганда здорового способу життя та інші послуги, які можуть стати у нагоді батькам для підтримки сімейного життя. Контактна інформація для місцевих і національних служб може надаватися у вигляді листівок, буклетів про проблеми, з якими дитина може стикатися щодня. Інформаційні матеріали про інші навчальні заклади та послуги, які вони надають, та інші питання, котрі хвилюють батьків. Батьки також можуть отримати допомогу через Уілширську службу батьків (Parenting Wiltshire service) [3].

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

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговують можливості доступу до груп батьківської підтримки та спектру послуг, які вони надають. Більшість британських розширених шкіл створюють неформальне середовище для діяльності членів громади. Прикладами такого спілкування можуть слугувати такі соціальні заходи, як кавові ранки, приготування їжі, садівництво або соціальні вечори. Подібні форми взаємодії дозволяють покращувати стосунки як між самими батьками – батьком та матір'ю – так і змінюють на краще їх стосунки зі школою у цілому. Крім того, деякі загальноосвітні навчальні заклади активно практикують проведення дискусій з конкретних тем. Наприклад, деякі батьки цікавляться питаннями оптимізації навчального плану, за яким навчається їхня дитина, особливостями здорового харчування та можливостями сімейного навчання. Зазначені види взаємодії дозволяють батькам відчувати неформальну підтримку з будь-якого питання не лише від фахівців, але й від інших батьків. Проте все ж таки фахівці рекомендують з проблемних питань звертатись до фасилітаторів, спеціально підготовлених за Національними професійними стандартами по роботі з батьками (National Occupational Standards for Work with Parents) [4].

Необхідно наголосити, що групи батьківської підтримки працюють за структурованими програмами сімейного виховання. Найефективніші батьківські програми передбачають надання певного обсягу теоретичного матеріалу, яким повинні оволодіти батьки, і тривають зазвичай від 8 до 12 тижнів.

Ефективні програми створюють безпечне середовище, у якому стимулюється обмін досвідом; цінується внесок кожного учасника; використовуються доступні моделі навчання для оволодіння новими навичками; надається чітка інформація, що дозволяє батькам зробити вибір. Програми можуть відрізнятися за змістом, інтенсивністю, тривалістю і повинні відповідати потребам батьків та дітей.

Не менш яскравим прикладом реалізації таких проектів є програма підтримки батьків Parentline Plus округа Глостершир. Вона пропонує комплекс курсів та семінарів для батьків у дев'яти початкових та середніх загальноосвітніх школах, які є частиною програми підтримки батьків та професійної підготовки «Батьки разом». Зазначені форми роботи спрямовані на підвищення поінформованості батьків, формування у них навичок, необхідних для виховання та навчання власних дітей. Були організовані денні та вечірні групи, проведена аутріч робота у межах місцевої громади, щоб залучити членів громади та батьків. Серед тем для обговорення винесені наступні:

- «Допомога Вашій дитині вчитися»;

- «Боротьба зі знущаннями»;
- «Співпраця зі школою заради допомоги Вашій дитині»;
- «Виховання підлітків» [3].

Серед методів, які найчастіше застосовуються, спеціалісти зазначають дискусію та рольові ігри.

Іншим прикладом подібної діяльності є школа Пегасус міста Оксфорд. З аналізу досвіду роботи цього навчального закладу чітко простежуються позитивні здобутки у напрямі покращення стосунків у родині, які засновані на чотирьох основних конструктах: самосвідомості і самоповазі, відповідних очікуваннях, співчутті та дисципліні. Таким результатам сприяло впровадження програми «Виховання сімейних взаємовідносин» Family Links Nurturing Programme, яка розрахована на десятитижневий термін з участю батьків чи опікунів та їх дітей. Курси складаються з двох частин:

1) батьківська – передбачає покращення педагогічної культури батьків, формування громадянськості, впевненості у собі та розвиток навичок підтримки ефективної дисципліни й розуміння емоційних потреб їх дітей;

2) дитяча – пропонує персональну соціальну, здоров'язбережувальну та громадянську освіту [4].

Програма зробила свій внесок не тільки у процес налагодження взаємодії у межах розширеної школи Пегасус, але була також апробована іншим навчальним закладом міста Оксфорд – початковою школою Блекберд Лейс (Blackbird Leys), де також здобула позитивні результати.

Зазначимо, що батьки також можуть мати доступ до спеціалізованої підтримки, що надається в рамках загальної мережі оцінювання потреб батьків та дітей (Common Assessment Framework). Фахівці, які працюють із сім'єю, оцінюють складність ситуації у ході безпосереднього спілкування з її членами. Під час виявлення найменших підозр, що дитині може бути заподіяна шкода, спеціалісти мають негайно відреагувати так, як цього вимагає законодавство.

Яскравим прикладом надання такої допомоги є школа для громади Мілфілдз (Millfields Community School, Hackney). У межах діяльності зазначеного закладу щосуботи вранці кожного місяця проводяться курси підтримки батьків і дітей з аутичними розладами. Основними завданнями, які ставлять перед собою спеціалісти є:

- інформувати батьків щодо різних аспектів спектру аутичних розладів;
- забезпечувати практичною інформацією про наявні матеріальні, медичні та методичні ресурси;

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

- ідентифікувати безперервні потреби як батьків, так і дітей;
- підвищити самооцінку членів сімей з аутичними дітьми [1].

На такі заходи запрошуються доповідачі та фахівці закладів охорони здоров'я для уточнення проблемних аспектів хвороби. Крім того, для підвищення поінформованості батьків рекомендується спеціальна література, відеоматеріали та доступ до інтернету. Деякі батьки користуються юридичними послугами через мережу Інтернет. Крім цього, батьки також обмінюються досвідом один з одним.

Не менш цікавою є програма «Місце для батьків» (A Place for Parents, Croydon), розроблена у ході реалізації проекту «Місце існування» (The Place2Be) національної благодійної пропозиції підтримки дітей початкової школи. Програма «Місце для батьків» забезпечує індивідуальне та групове втручання для дітей, переважно з сімей групи ризику, які мають значну потребу в емоційній підтримці та порадах щодо поведінки, у випадку розлучень батьків, насильства в сім'ї, втрати близької людини, знущання та низької самооцінки. Крім того, забезпечується стійка індивідуальна підтримка на термін від 8 до 24 тижнів, зосереджуючись як на особистісних якостях, так і батьківських навичках у відповідності до потреб батьків [3].

«Навчальна громада міста Ексмаус» (Exmouth Area Learning Community (EALC)), включаючи представників з чотирнадцяти початкових та середніх шкіл, є однією з дев'яти місцевих груп пілотування розвитку додаткових послуг для сімей у Дейвоні. Група складається із представників різних закладів: шкіл, закладів охорони здоров'я, поліції, фахівців сімейного навчання, девонської молодіжної служби, соціальних служб, представників влади, батьків, освітніх та благодійних організацій. Особливістю кадрового складу є пастирські соціальні працівники (Pastoral Care Workers), які спеціально залучені до громади для соціального супроводу осіб із соціальною уразливістю і низькою успішністю в школі [3].

Слід зазначити, що спільними рисами для розглянутих вище програм є використання таких методів роботи з батьками:

1) робота у великих і малих групах;
2) парна робота;
3) рольові ігри;
4) соціально спрямовані виховні заходи.

Висновки. Отже, виходячи із вищезазначеного можна зробити висновок, що розширені школи як осередки громади, працюючи в автономному режимі, здатні підвищити ефективність взаємодії батьків та навчальних закладів, сприяти поліпшенню взаємовідносин всередині сім'ї,

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

допомагають долати бар'єри у спілкуванні батьків та дітей. Крім того, впровадження спеціальних програм підтримки дозволяють підвищити рівень педагогічної культури батьків, а також, у свою чергу, позитивно впливають на становлення гармонійної особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cummings C. Evaluation of the Extended Schools / [C. Cummings, A. Dyson, D. Muijs, I. Papps, D. Pearson et al.]. – Pathfinder Projects, 2004. – 97 p.

2. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools : Access to opportunities and services for all : A prospectus. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2005. – 32 p.

3. DfES (Department for Education and Skills). Parenting support : A booklet, 2006. – 14 p.

4. Sure Start Children's Centre : Practice Guidance [Electronic resource]. – URL : www.surestart.gov.uk/improvingquality/guidance/practiceguidance.

5. Every Child Matters [Electronic resource]. – URL : www.everychildmatters.gov.uk/publications.

РЕЗЮМЕ

В. В. Вознюк. Поддержка родителей как одно из направлений предоставления социальных услуг в системе общего среднего образования Великобритании.

В статье проанализирован ряд программ поддержки родителей, направленных на повышение осведомленности последних, формирование у них навыков, необходимых для обучения и воспитания собственных детей. Указанные инициативы реализуются в рамках расширенных школ Великобритании. Освещены методы и формы работы с родителями относительно предоставления дополнительных социальных услуг в пределах общеобразовательных учебных заведений. Главное внимание сосредоточено на раскрытии механизмов взаимодействия между местными образовательными администрациями и расширенными школами.

***Ключевые слова**: родительская поддержка, социальные услуги, программы поддержки родителей, информационные службы для родителей, семейная поддержка, воспитание ребенка, расширенные школы.*

SUMMARY

V. Voznyuk. Parenting support as one of the directions of provision of social services in the system of secondary education in Great Britain.

The article considers the series of support programs of parents, aimed at raising the awareness of the past, shaping them with the skills needed for the education and upbringing of their children. These initiatives are being implemented in the framework of the extended schools in the UK. The methods and forms of work with parents regarding the provision of additional social services within of secondary institutions are highlighted. The main attention is focused on the disclosure of mechanisms of interaction between the local educational authorities and extended schools.

Key words: parental support, social services, parenting support programs, information service for parents, family support, child care, extended schools.

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

УДК 373.5(71)«18»

Л. І. Гук
Львівський інститут економіки і туризму

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ НА ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються деякі аспекти процесу становлення системи шкільної освіти Канади у XIX ст. Подано коротку характеристику соціо-культурного життя суспільства досліджуваного періоду. Досліджено умови проведення навчання та стан шкільних приміщень. Особливу увагу звернено на дослідження кваліфікацій вчителів та основних методів навчання, характерних для канадських шкіл початку XIX ст. Проаналізовано підручники та навчальні програми середніх шкіл Канади початку XIX ст. Представлено особливості стану шкіл у деяких невеликих містах та прилеглих до них районах початку 40-х рр. XIX ст. у Верхній Канаді.

***Ключові слова**: система державної освіти, Канада, XIX ст., моніторіальне навчання, шкільні приміщення, кваліфікації вчителів.*

Постановка проблеми. Початок XIX ст. у Канаді характеризується динамічним розвитком суспільно-політичного устрою країни, зокрема східної її частини (сучасні провінції Онтаріо та Квебек). У цей час села переростали у міста, які активно розвивалися, вирубувалися ліси, прокладалися дороги. Кожного року освоювались сотні й тисячі акрів землі. Потік іммігрантів пришвидшився з організацією регулярних пароплавних рейсів через Атлантику на американський континент. Швидкі темпи розвитку країни сприяли удосконаленню соціальної інфраструктури суспільства. Саме в цей період починається зародження системи шкільної освіти країни, а тому вивчення розвитку освіти в Канаді на початку XIX ст. представляє особливий інтерес.

Аналіз актуальних досліджень. До вивчення історичної ретроспективи розвитку шкільної освіти на теренах Канади зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, історія освіти Канади розглядається у працях З. Магдач, Н. Мукан [2], К. Томас [11], С. Х'юстон, Е. Прентіс [7]; проблеми історичного розвитку органів управління освітою в Канаді вивчається у працях П. Аксельрода [3], Н. Бервоша [4]; життя й творчий шлях особистостей, що здійснили вагомий вплив на розвиток освіти в Канаді, досліджуються у роботах Л. Карпинської [1], Дж. Путмана [10], Д. Ходгінса [6] та багатьох інших науковців. Однак ґрунтовного дослідження стану шкільної освіти Канади на початку XIX ст. у вітчизняній літературі проведено ще не було.

Мета статті – дослідити стан шкільної освіти Канади на початку XIX ст. Відповідно до мети, нами були поставлені завдання: подати загальну характеристику розвитку шкільної системи освіти Канади на початку XIX ст.; розглянути стан та методичне забезпечення шкіл; дослідити методи навчання, характерні для досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. З історичних джерел відомо, що у 1827 р. у Верхній Канаді (територія сучасної провінції Онтаріо) існувало близько 340 загальних шкіл, де навчалося близько 10 000 учнів, які вивчали читання, письмо, арифметику та основи релігії. Тут також існувало 11 районних граматичних шкіл, у яких близько 300 учнів отримували більш ґрунтовне навчання, опановуючи класичні дисципліни та готуючись до кваліфікованих професій. Згідно з даними Ради освіти провінції 1828 року в 11 граматичних школах навчалось 372 учні; існувало 401 загальна школа, загальна кількість учнів становила 10 712 осіб [6].

Не зважаючи на тенденцію щодо зростання кількості шкіл провінції та загальної кількості учнів, які відвідують школи, питання підвищення якості системи освіти в цілому залишається відносним. За даними офіційних звітів про стан освіти у Верхній Канаді, у 30–40-х рр. XIX ст. школи були в поганому стані, у навчальному процесі використовувалися різні за формою та змістом підручники, а заробітна плата вчителів була дуже низькою, в середньому 12 фунтів-стерлінгів на рік. У зв’язку з цим, більшість вчителів загальних шкіл розглядали власну професію як тимчасову і за першої нагоди змінювали роботу. Освітні закони, прийняті урядом, часто залишались формальністю і не завжди впроваджувались у систему освіти.

У «Доповіді про стан справ у Британській Північній Америці» 1837 р. британський дипломат лорд Дургем (Lord Durham) наголошував на тому, що особливо потребують доступу до освіти діти сільського населення Верхньої Канади, і що саме через освіту дітей, жителі сіл можуть стати достойними громадянами країни. Освіта необхідна як бідним жителям сільської місцевості, так і дітям заможних землевласників, оскільки сприятиме розвитку їх моральних поглядів і дасть їм можливість зайняти достойне місце в суспільстві. «Навіть у найзаселеніших районах існує лише декілька шкіл, та й ті дуже низького рівня; а у більш віддалених поселеннях їх взагалі немає» [11, 94].

У книзі «Раєрсон із Верхньої Канади» К. Томас подає коротку характеристику шкіл початку 40-х рр. XIX ст. «...Звичайна сільська школа була дерев’яним будинком, близько 16–20 футів висотою, опалювалась відкритим каміном. Вікна на кожній із трьох стін пропускали світло до кімнати, а під ними до стіни була прибита дошка, що слугувала патрою. Учні сиділи на лавках лицем до стіни..., [повернені] спиною до центру кімнати. Інколи у центральній частині кімнати стояли лавки, де учні розказували завчені на пам’ять тексти вчителеві, чий високий стіл був розташований до них лицем. Не було дошок чи ілюстративних

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

матеріалів, натомість [учні користувались] книжками, різноманітними за характером та побудовою, а писали гусячими перами, що виготовлялись вчителем» [11, 94]. Основним засобом авторитету вчителя та мотивацією до навчання була різка або ремінь. Застосування фізичних покарань навіть до наймолодших учнів було звичною справою, а тому діти навчались швидше зі страху перед учителем, аніж із власної ініціативи. Покаранням за пропущене слово у вивченому на пам'ять тексті було, як правило, два-три ляпаси по пальцях чи руці.

Кожна друга субота була вихідним днем, а канікули тривали один тиждень улітку. Проте, необхідно зазначити, що оскільки фермерська діяльність залишалась основною діяльністю, то протягом усього року відвідування учнями школи було нерегулярне та хаотичне і значно залежало від пори року та погоди. Особливо це стосувалося хлопчиків, яких уже у віці 9–10 років активно залучали до сільськогосподарських робіт.

У більшості шкіл чоловіки проводили навчання взимку, коли учнів у школах значно більшало, а жінки – влітку, коли відвідування значно знижувалось. Школи, де викладали лише чоловіки, вважались особливо престижними. Щоб стати вчителем тогочасної школи, не потрібно було жодних кваліфікацій. Досить було вміти правильно написати певне слово або визначити частини мови у конкретному реченні. Не рідко ще одним критерієм відбору кандидатів на посаду вчителя була тверезість. К. Томас наводить приклад прийняття на роботу зі слів самої вчительки: «Ти можеш викладати граматику?» – спитав екзаменатор. – Я відповіла «так», вагаючись. Тоді він написав декілька речень та передав мені в руки папір. Це був мій сертифікат» [11, 97]. Р. Макгілл, один із освітян того часу, писав: «Я знаю ступінь кваліфікованості майже всіх учителів цього району [району м. Ніагари] і я, не вагаючись, можу стверджувати, що не більше як один із десяти вчителів є достатньо кваліфікований, щоб навчати дітей» [6, 58].

Коли голова шкільної комісії містечка (англ. Chairman of School Commissions) затверджував вчителя на посаді, він повинен був зібрати підписи батьків щодо оплати його праці. Батьки як правило сплачували 1, 2 або 3 долари за півроку навчання у школі, а також своїм підписом погоджувались забезпечити вчителеві проживання та харчування протягом одного тижня. Вчителями часто ставали старі солдати, нерідко фізично неповносправні, або американці, що постійно подорожували. Вони використовували власні підручники, і їх звинувачували у пропагуванні республіканських інтересів. Зустрічались також і молоді

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

дівчата, які не вміли робити нічого іншого, окрім читати й писати [11]. Не дивно, що на той час не було кваліфікованих вчителів, а сам процес навчання не можна було назвати ефективним. Хоча у більш заселених районах провінції існували школи-моделі, де вчителі вивчали педагогічну майстерність на практиці викладання, вони не отримували висококваліфікованої педагогічної освіти. «...Не існувало стандартних критеріїв кваліфікації вчителів, і, мабуть, не буде перебільшенням сказати, що більшість з них були професійно непридатними» [4, 165].

Усі школи у свідомості звичайних жителів провінції були однаковими, а хорошим учителем уважався той, хто вміє читати й писати краще від учнів. Дати дитині освіту означало відправити її до школи, де під наглядом учителя учні читали й повторювали напам'ять вивчені тексти. Що стосується підручників, уважалося, що будь-який із десяти різних видів читанок підходить для навчання читання. Відомо, що арифметика та граматика могли вивчатись у різних школах за різними підручниками. Матеріальне забезпечення шкіл було дуже низького рівня. Часто не вистачало дощечок і олівців. «У школах панувала анархія; жодна із двох шкіл не була подібна на іншу, [шкільне] обладнання було випадковим, вчителі не кваліфіковані, учні різного віку змішані в одному класі, і, що ще гірше, – кожен з них відвідував школу як хотів» [7, 237].

Стан шкіл у деяких невеликих містах та прилеглих до них районах початку 40-х рр. XIX ст. у Верхній Канаді зображено у табл. 1.

Відвідавши більше ста шкіл, які знаходяться на території району Брок В. Лендон, управитель освіти цього району, подає детальний опис власних спостережень. Шкільні приміщення, – пише В. Лендон, – найчастіше виглядають як жалюгідні халупи, збиті як-небудь із дерев'яних колод. Щілини між ними заліплені глиною, яка час від часу відвалюється, забруднюючи приміщення і утворюючи багато пилюки. Під ногами накидані дошки, що навіть не прибиті цвяхами і коли хтось по них проходить, вони гуркотять так, ніби ви знаходитесь на лісозаготівлі. Над головою розміщені голі крокви, з яких звисає павутина і пилюка. У приміщенні є два-три невеличкі вікна та масивні дерев'яні двері, що скриплять на дерев'яних завісах. Звичайно, подекуди можна побачити школи, які

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

Таблиця 1

Стан шкіл у деяких невеликих містах та прилеглих до них районах початку 40-х рр. XIX ст. у Верхній Канаді [8]

Місто (район)	Кількість діючих шкіл	Кількість учителів чоловічої статі	Кількість учителів жіночої статі	Середня заробітна плата вчителів чоловічої статі	Середня заробітна плата вчителів жіночої статі	Кількість шкіл без шкільного обладнання	Кількість шкіл, що мають карти
Західний Оксфорд	6	4	2	58	36	2	1
Оукленд	5	4	1	47	36	2	1
Берфорд	13	9	4	50	30	9	1
Норвіч	16	8	8	54	21	9	1
Північний Оксфорд	3	2	1	31	36	2	–
Бленхейм	14	6	8	50	28	10	–
Вудсток	3	2	1	87	35	1	2
Блендфорд	3	3	–	56	–	1	–
Західна Зорра	8	7	1	48	30	5	–
Східна Зорра	7	3	4	50	28	5	–
Східний Оксфорд	8	6	2	44	27	5	1
Ніссурі	13	8	5	44	21	8	–
Дергем	10	3	7	43	25	7	–
Всього	109	65	43	662	353	66	7

знаходяться у дещо кращому стані, аніж ця, однак, що стосується внутрішнього інтер'єру, вони всі однакові. Партами служать, як правило, великі полиці, прибиті під нахилом до стіни приблизно на рівні грудей учнів. Сидіння парт не мають спинки. Інколи у приміщенні також знаходиться учительський стіл. У школі немає ні дошок, ні карт, ані жодних інших ілюстративних матеріалів [8].

Коли заходиш до такої школи, стаєш свідком картини дискомфорту та убогості. Діти сидять за, так званими, партами, не маючи підтримки для спини, а дістати ногами до підлоги можуть лише учні високого зросту. Важко не помітити втому в їх поставі. Деякі з них піднімають обидві ноги на сидіння і сидять по-турецьки. Інші ж, нахиляючись уперед, спираються ліктем на коліно, і однією рукою підпирають підборіддя, в той час як друга рука підтримує книжку. Вони постійно шукають причину для перепочинку. Дехто просить дозволу вийти, дехто – дозволу попити води, а інші обступають учителя з проханням прочитати слово, перевірити розв'язання, пояснити граматичний матеріал чи полагодити пера. Таким чином, у приміщенні панує шум і безлад, у якому не може бути й мови про ефективне та пізнавальне навчання [8].

Для шкіл Верхньої Канади, як і для шкіл усієї Північної Америки початку XIX ст., характерним був моніторинговий метод навчання. Принципи

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

моніторингової освіти (англ. monitorial education) були розроблені приблизно одночасно у 1790-х рр. А. Белом у м. Мадрас, в Індії та Дж. Ланкастером у м. Лондон, у Великій Британії. У моніторингових школах, які відвідували діти робочого класу, учнів навчали групами (інколи до кількасот учнів у одній групі), під керівництвом одного вчителя. Навчання у моніторингових школах проводилося за принципом поділу праці. Учителю допомагали групи моніторів, кожен з яких наглядав за окремою групою молодших від нього учнів. Інформація передавалася маленькими порціями від учителя через монітора до учнів шляхом одноманітного повторення [5].

Учні в такій школі розташовувались за партами згідно з їхніми знаннями. Діти, які вивчають абетку, повинні були сидіти за партами, найближчими до вчителя. За ними сиділи ті, хто починає читати односкладові слова. Далі – ті, хто починає читати двоскладові слова. За ними – ті, хто читає чотирискладові слова і більше. Далі – ті, хто вивчають цілі слова, речення та уроки. А за останніми партами сиділи діти, які вивчають правила арифметики. Монітори призначались учителем і наглядали за поведінкою та навчанням тих, хто сидить поряд з ними на лаві. Вони вказували на букви на дощечці, які кожен з учнів повинен був назвати, склад, який потрібно було прочитати, слово, речення чи цифри, які необхідно було додати тощо. Учитель повинен був наглядати за тим, щоб монітори перші приходили у клас, щоб вони змогли підготувати дощечки з літерами, словами та реченнями; вони також повинні були іти зі школи останніми, розставивши усі літери та дощечки на місця. В обов'язки моніторів входило доповідати вчителю про кількість відсутніх учнів, про поведінку та прогрес учнів у відповідних групах, які вони очолювали. Учитель також слідкував за тим, щоб кожна група учнів повторювала вивчений за тиждень матеріал. Це, як правило, відбувалося кожного недільного ранку. Далі він повинен був зачитати новий матеріал та домогтися запам'ятовування відповідей учнів напам'ять. При чому, вчитель завжди починав із групи учнів, які вивчають алфавіт. Поки вони вголос виконують вправи, усі інші повинні про себе повторювати свої завдання, чекаючи, поки не прийде їхня черга виконувати вправи вголос [9]. Моніторингове навчання, хоч і залучало багато учнів, насправді було малоефективним. По-перше, за таких умов навчання важко було сконцентруватись, а по-друге, воно базувалося на зазубрюванні сталих слів, виразів, речень. Поза межами школи діти швидко забували вивчене. У класі панував хаос. «Деякі учні читали вголос, деякі розмовляли, деякі стояли біля вчителя і говорили з ним... Учитель підтримував порядок за допомогою різки...», – згадує одна із вчителів початку XIX ст. [7, 252]. За

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

таких умов праця вчителя була удвічі більше зосереджена на утриманні дисципліни в класі, аніж на тому, щоб передати учням знання.

Місцевий управитель освіти В. Лендон у своєму звіті про діяльність шкіл району Брок, зауважує, що метод навчання у школах полягає у повторенні напам'ять певних уроків у конкретному порядку. Більшість учителів майже не звертають увагу на клас, у якому сидять учні та під час заучування уроків зайняті налагодженням пер та спостереженням за іншими учнями. Розуміння текстів не є основною вимогою під час вивчення матеріалу. Наприклад, готуючись до уроку читання, учні не вдумуються в описані події чи факти, натомість їхню увагу зосереджують на читанні та вимові тяжких слів. Вони зовсім не думають під час уроків і у процесі такого навчання не засвоюється жодна інформація. Урок англійської мови не має для них більшого значення, аніж він би мав, будучи проведений латинською мовою [8].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На початок XIX ст. Канада характеризується активним розвитком соціальних структур суспільства, що сприяє росту кількості різноманітних навчальних закладів у тому числі граматичних і загальних шкіл, та учнів, що їх відвідують. Однак, школи були у поганому стані, в навчальному процесі використовувались різноманітні за характером та побудовою підручники, навчальний процес організовували вчителі, які не мали адекватної педагогічної підготовки, і навіть це було доступним лише для певної частини населення. Основним методом навчання була моніторіальна система, поширена на той час у багатьох країнах світу, яка дозволяла навчати одночасно велику кількість учнів з мінімальним наглядом учителя. Одночасне навчання різних за рівним знань учнів, а також запам'ятовування текстів напам'ять хоч і давало мінімальні основи освіти дітям, однак було малоефективним і зовсім не наближеним до життя. Більшість дітей, коли переставали відвідувати школу, забували опанований ними матеріал.

Таким чином, на початок XIX ст. назріла необхідність ґрунтовного реформування системи шкільної освіти Канади, яка б полягала у забезпеченні доступу до освіти усім жителям провінції, будівництві шкільних приміщень, які б відповідали основним вимогам житлових приміщень, стандартизації навчальних програм, забезпеченні навчальними матеріалами, наданні належної освіти вчителям та централізації контролю й посилення підзвітності у сфері управління освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. на здобуття наук. ст. канд. пед наук / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с.

2. Магдач З. Т. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади / З. Т. Магдач, Н. В. Мукан // Наукові записки : [збірник наукових статей]. Серія: педагогічні та історичні науки). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 84. – С. 155–161.

3. Axelrod P. The Promise of Schooling: Education in Canada 1800–1914 / P. Axelrod. – Toronto : University of Toronto Press, 1997. – 160 p.

4. Burwash N. The Makers of Canada. Egerton Ryerson / N. Burwash. – Toronto : Morang & Co Limited, 1906. – 303 p.

5. Curtis B. Recognitions of the Canadian State: Educational Reform and the Construction of a Public in Upper Canada 1837–1846 / B. Curtis // Historical essays on Upper Canada: new perspectives / ed. By J. K. Johnson, B. G. Wilson. – Carleton University Press Inc. – 1989. – P. 341–349.

6. Hodgins D. Ryerson Memorial Volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson Statue in the grounds of the Education Department on the Queen's birthday, 1889 / D. Hodgins. – Toronto : Warwick & Sons 68 and 70 Front street west. – 1889. – 146 p.

7. Houston S. Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario / S. Houston, A. Prentice. – University of Toronto Press. – 1988. – 418 p.

8. Landon W. The State of Schools in the Brock District, 1849 / W. Landon // G. Hodgins Schools and Colleges in Ontario, 1792–1910. – Vol. 2. – Toronto : Printed and Published by L. K. Cameron. – 1910. – P. 82–89.

9. Perrault J. Cours d'education elementaire a l'usage de l'Ecole gratuite, etablie dans la Cite de Quebec en 1821 // Family, School and Society in the Ninetheenth century Canada / [ed. by A. L. Prentice, S. E. Houston]. – Toronto : Oxford University Press, 1975. – 294 p.

10. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto : William Briggs, 1912. – 272 p.

11. Thomas C. Ryerson of Upper Canada / C. Thomas. – Toronto : The Ryerson press, 1969. – 151 p.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Гук. Особенности школьного образования в Канаде в начале XIX века.

В статье рассматриваются некоторые аспекты процесса формирования системы школьного образования Канады XIX в. Представлена краткая характеристика социо-культурной жизни общества исследуемого периода. Исследованы условия проведения учебной деятельности и школьных помещений. Особое внимание сосредоточено на исследование квалификаций учителей и основных методов учебы, свойственных канадским школам в начале XIX в. Проанализированы учебники и учебные программы средних школ Канады начала XIX в. Представлены особенности состояния школ в некоторых небольших городах и прилегающих к ним районах начала 40-х гг. XIX в. в Верхней Канаде.

***Ключевые слова**: система государственного образования, Канада, XIX век, мониториальное обучение, школьные помещения, квалификации учителей.*

SUMMARY

L. Huk. Peculiarities of school education in Canada in the early XIXth century.

The article deals with some aspects of the process of the development of the school education system in Canada in the XIXth c. A brief overview of social and cultural peculiarities of the society has been given. The author discusses the conditions of schooling and school buildings. Special attention is drawn to the study of teacher qualifications and main methods of instruction that have been used in Canadian schools in the early XIXth c. Textbooks and curriculum of Canadian secondary schools in the early XIXth c. are analyzed. The peculiarities of schools in some small towns and suburbs in the early 40th of the XIX c. in upper Canada are revealed.

Key words: public school system, Canada, 19th century, monitorial instruction, school buildings, teacher qualifications.

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

УДК 376/6/09 (438)«ХХ»

О. Є. Карпенко
Дрогобицький державний
педагогічний університет

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СОС-ДИТЯЧИХ МІСТЕЧОК В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ

У статті висвітлено діяльність соціально-педагогічного інституту в м. Іннсбрук, коледжу сімейної педагогіки в м. Вельс щодо підготовки та підвищення кваліфікації СОС-матерів, їх роль у вивченні та узагальненні психолого-педагогічних засад виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-сиріт, соціальних сиріт, популяризації концепції Г. Гмайнера у країнах світу. Проаналізовано програми підвищення кваліфікації СОС-матерів, СОС-батьків та їхніх помічниць, присвячені проблемі попередження і подолання конфліктів.

***Ключові слова**: соціально-педагогічний інститут, м. Іннсбрук, коледж сімейної педагогіки, м. Вельс, СОС-дитячі містечка, діти-сироти, опіка, Герман Гмайнер.*

Постановка проблеми. Просвітницька діяльність Г. Гмайнера, пов'язана із заснуванням та діяльністю SOS-Kinderdorf International (1964), сьогодні слугує зразком для національних асоціацій. Вона координує будівництво нових СОС-дитячих містечок у світі та піклується про них, пропагує педагогічні ідеї Г. Гмайнера, основні засади діяльності СОС-дитячих містечок, подає соціальні імпульси в інших країнах, організовує курси для сімей, опікунів та працівників, на яких обговорюються проблеми виховання дітей, способи вирішення конфліктних ситуацій, форми і методи опіки над дітьми в різних типах сімей. Сьогодні реалізуються проекти «Дитинство і юність у СОС-дитячих містечках», «Дитинство і молодь», «Спостереження за долями вихованців», «Довідник СОС-матері».

Поширенням ідей СОС-дитячих містечок серед громадськості, підготовкою та підвищенням кваліфікації їх працівників, науковим обґрунтуванням, вивченням та узагальненням психолого-педагогічних засад виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-сиріт, соціальних сиріт, популяризацією концепції Г. Гмайнера у країнах світу займаються соціально-педагогічний інститут, коледж сімейної педагогіки в м. Вельс. Їхні співробітники працюють у Відні, Іннсбруку, Вельсі або безпосередньо в Асоціаціях СОС-дитячого містечка.

Аналіз актуальних досліджень. Тенденції міжнародного досвіду опіки дітей, висвітлюючи СОС-дитяче містечко як одну із форм їхньої соціально-педагогічної підтримки, розкриває Л. Скрипник. Правову основу договору про організацію діяльності дитячого будинку сімейного типу аналізує В. Євко. Принципи та закономірності процесу фахової психолого-педагогічної підготовки матерів-вихователек сімейних дитячих будинків у системі СОС-дитячих містечок висвітлює О. Власова. Педагогічний

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

менеджмент у SOS-Kinderdorf Австрії, окремі аспекти професіоналізації SOS-матерів у країнах Європи висвітлює автор в опублікованих раніше статтях [2], [3]. Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчили, що проблема підготовки педагогів для СОС-дитячих містечок у діяльності освітніх установ Австрії не знайшло достатнього відображення.

Мета статті – висвітлити діяльність соціально-педагогічного інституту в м. Іннсбрук й коледжу сімейної педагогіки у м. Вельс у підготовці та підвищення кваліфікації СОС-матерів, їх роль у популяризації педагогічних ідей Германа Гмайнера (1919–1986) у країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Зацікавлення українських дослідників педагогічними ідеями Г. Гмайнера зумовлене сучасними проблемами соціального сирітства, а також аргументацією та їхнім розв'язанням у післявоєнний період. «Розглядаючи той чи інший факт, подію, явище чи персоналію в історико-педагогічному процесі, – підкреслює О. Сухомлинська, – ми аналізуємо їх у єдності існуючих на той час реалій, і не лише педагогічних, а й політичних, соціальних, ідеологічних, особистісно-індивідуальних, які в сукупності були притаманні досліджуваному періоду й більшою чи меншою мірою впливали на педагогічні явища. В історико-педагогічному дослідженні має простежуватися розвиток проблеми, що розглядається, її головні ідеї, систематизуватися універсальні освітньо-виховні принципи і правила» [1, 39].

Аналіз німецькомовної літератури та вивчення досвіду роботи SOS-Kinderdorf під час перебування в Австрії упродовж 2009–2010 н. р. дали змогу вивчити діяльність освітніх установ щодо підготовки педагогів для СОС-дитячих містечок, популяризації ними ідеї Г. Гмайнера в кінці XX – на початку XXI ст.

Соціально-педагогічний інститут в Іннсбруку, створений у 1964 р., є науковим і консультаційним центром СОС-дитячого містечка. Цей освітній заклад працює над удосконаленням загальних положень, стандартів та програм СОС-дитячого містечка, має на меті розвиток і підвищення кваліфікації персоналу, надання йому необхідної допомоги, проведення наукових досліджень. У центрі провідних психолого-терапевтичних завдань інституту перебуває практична робота з дітьми та молоддю в СОС-дитячому містечку, висококваліфіковані поради СОС-матерям щодо питань виховання.

Соціально-педагогічний інститут досліджує теоретичну й практичну педагогічну діяльність СОС-дитячого містечка, зокрема в таких напрямах: повернення дитини в біологічну сім'ю, надання помічниць СОС-матері, психотерапія у СОС-дитячому містечку, навчання та підвищення кваліфікації СОС-матерів та їхніх помічниць, професійна допомога їм із метою поліпшення

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

умов життя соціально занедбаних дітей, молоді та їх сімей. Крім того, заклад розробляє практичні дослідницькі проекти в різних аспектах діяльності СОС-дитячого містечка, проводить аналіз середовища й документації, надає пропозиції щодо перспектив розвитку СОС-дитячого містечка, а також забезпечує наукове опрацювання актуальних педагогічних і психологічних тем, приймає рішення щодо подальшого розвитку СОС-дитячого містечка, а також спільно з управлінням у справах неповнолітніх регулярно організовує численні наукові конференції та симпозіуми [4, 88].

Співробітники інституту відповідають за розвиток загальних принципів, стандартів і завдань теорії та практики виховання дітей у СОС-дитячому містечку. Це сприяє поліпшенню якості сімейної, соціальної, психологічної, терапевтичної та олігофрено-педагогічної роботи в напрямах СОС-дитячого містечка: супровід прийому дітей та молоді; розробка стандартів, узгодження дати надходження коштів; розробка і супровід проектів; психологічний і психотерапевтичний супровід дітей і молоді; узгодження з питань попередження, сімейної і соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю; наукові дослідження, спостереження, нововведення тощо; робота з громадськістю; навчання і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу тощо. До речі, завдання плануються, аналізуються і розвиваються спільно з практиками.

У 1970 р. СОС-дитячі містечка у містах Дорнбірн, Імст та Нусдорф-Дебант звернулися до Соціально-педагогічного інституту з проханням надати їм кваліфікованих психологів. У 1977 р. аналогічні звернення надійшли із СОС-дитячих містечок в Альтмюнстері та Зеекірхені, у 1978 – Моосбурзі, у 1984 – Штюбінзі, у 1987 – Пінкафельді [4, 91]. В Іннсбруку були започатковані психолого-педагогічні консультцентри, які діяли тільки у визначені дні. Сьогодні в кожному австрійському СОС-дитячому містечку психологічна та терапевтична опіка триває протягом цілого тижня.

У лютому 1993 р. організовано департамент освіти, який займався соціально-терапевтичними, психологічними та психотерапевтичними питаннями. Ця ділянка роботи була доручена працівникам п’яти відділів (у т.ч. Соціально-педагогічному інститутові, який раніше мав у структурі широкий психолого-терапевтичний відділ. Згодом він отримав назву «Психоло-терапевтична служба», основними завданнями якої є діагностика, опіка, терапія).

Коледж сімейної педагогіки у Вельсі, створений у 1999 р., є навчальним закладом, який підпорядковується Асоціації СОС-дитячого містечка Австрії, що спеціалізується на професійній підготовці майбутніх СОС-матерів, СОС-батьків та їхніх помічниць, на супроводі дітей і молоді у формі підготовки

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

до майбутньої професії та підвищення кваліфікації. Програма підвищення кваліфікації складається на кожен навчальний рік і охоплює актуальні проблеми життєдіяльності СОС-дитячих містечок, підготовку СОС-матерів до роботи з дітьми тощо. Так, програма на 2009 /2010 н. р. передбачала проведення 38 семінарів, із яких п'ять присвячено проблемі попередження й подолання конфліктів [5]. Проаналізуємо їх детальніше.

Семінар на тему «Систематичне управління конфліктними ситуаціями. Конфлікт як шанс» (Іннсбрук, 23–25 вересня 2009 р.) передбачав обговорення таких питань: значення конфлікту для розвитку дитини; професійний менеджмент помилок; класична модель подолання конфлікту – систематичне втручання; менеджер конфлікту як учасник, посередник, ведучий (модератор); планування розв'язання конфлікту в командах та організаціях. Учасники конфлікту на свій розсуд сприяють його збереженню, ескалації чи розв'язанню через їхні відносини, спілкування, ставлення до конфлікту та його оцінку. Увага в основному зверталася на співпрацівників та керівників, які хочуть уникнути протистояння, та тих осіб, які цікавляться конструктивним мисленням.

Семінар, проведений 23–25 листопада 2009 р. у Бадені, («І тоді це вже ескалація…») присвячений темі розширення конфлікту (ескалація від конфліктів та можливостей їх деескалації). Програма заходу передбачала висвітлення таких питань: теорія конфлікту та ескалації як засіб практичної допомоги; культура конфлікту з організаціями; динаміка конфлікту в групах; можливості деескалаційного втручання; аналіз життєвих ситуацій. Зазначалося, що в роботі з дітьми проблема ескалації конфлікту є надзвичайно актуальною. Його нарощування може «тривати» протягом довгого періоду чи виникнути раптово, неочікувано. Іноді учасники не можуть з'ясувати, чому так власне відбувається. Деякі реагують войовниче, інші – толерантно, а більшість учасників відчувають сумнівний страх перед виникненням чергового конфлікту. Учасники семінару детально розглядали проблеми: Як я особисто поводжуся в конфліктній ситуації? Що спричиняє її ескалацію? Як поводяться члени команди / організації в разі ескалації конфлікту? Які дії зумовлюють деескалацію конфлікту? Загалом, ішлося про ставлення окремих членів організації чи усієї команди працівників до розширення конфлікту. Усвідомлення загрози ескалації конфлікту дає нам змогу уникнути її (чи попередити її) [6, 28].

Нова програма подолання конфліктів для дітей була представлена у Вельсі 19–21 квітня 2010 р. на семінарі «Я це осилю…» (проблемноорієнтована програма для дітей). Ця програма, укладена Б. Фурманом у Фінляндії та перекладена десятьма мовами, допомагає

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

дітям вивчити способи подолання проблем і усунення складних відносин. Вона ґрунтується на переконанні, що проблеми дітей розглядаються в усіх випадках як уміння, яких можна навчити та вдосконалити. Розв'язання проблеми починається з того, що спочатку дорослі без дітей чітко відмежовують можливі проблемні ситуації і тоді шукають способи, за допомогою яких можна навчити дітей їх розв'язувати. Згодом фахівці спільно з дітьми обговорюють, які саме методи вони хочуть вивчати, на які погоджуються, з якого способу хочуть розпочати. Програма «Я це осилю» – спрямована на формування самовпевненості в дітей. «Я це осилю» нікого не звинувачує (ні батьків, ні дітей), а пропонує батькам стати активними учасниками навчального процесу. Батьки спільно з дітьми шукають способи виходу із проблемної ситуації, вивчають доступні матеріали, а також мають можливість отримати допомогу протягом реалізації спільного навчального процесу. «Я це осилю» – програма, що насамперед передбачає допомогу дітям (з боку батьків, учителів, вихователів, порадників та ін.), розвиток їхньої творчості, фантазії та бажання вчитися. На цьому семінарі представлено теоретичну основу та практичне значення програми для професійної допомоги молоді, школі, психіатрії дітей і молоді, для їхнього працевлаштування.

10–12 травня 2010 р. проведено семінар на тему «Агресивні відносини юних» у Відні. Войовниче налаштована поведінка молодої людини завдає їй великої психічної та фізичної шкоди. Форми прояву молодіжної агресії різнобічні. Це ушкодження тіла, надзвичайно напружені, загострені відносини, наркоманія, самогубство. Зазначений семінар пропонував педагогічним кадрам посередництво на психологічній основі, страхування при оцінці ступеня небезпеки конфлікту, опрацювання можливостей фахового втручання в нього. У семінарі взяли участь відомі педагоги, які обговорювали такі питання: основні психологічні відомості про агресію, її форми, стадії, чинники, значення; ступінь небезпеки; можливості втручання; саморегуляційні засоби, професійна дистанція. Попри теоретичну частину наводилися практичні приклади та досвід учасників щодо практичного опрацювання проблем семінару [6, 19].

Заключним етапом цієї програми був семінар на тему «Я вихований – я виховую» власний досвід та нова орієнтація» (Іннсбрук, 6–9 жовтня 2010 р.). Як зазначено в програмі, саме особисті досвіди виховання є неусвідомленою рушійною силою педагогічного процесу. Особливо це виявляється в стресових ситуаціях, коли вихователі (вчителі, батьки, соціальні педагоги…) подають перед тим «давно відому» модель розв'язання та обстоюють ідеї, які вони просто не хочуть практично реалізовувати, узгоджуючи мрії та

уявлення з реальністю (за допомогою невідомої інформації чи найновіших фактів). Власні педагогічні думки та дії необхідно по-новому оцінити та позбавитися від колишнього догматичного мислення за допомогою традиційних шаблонів. На семінарі продемонстровано різноманітні творчі методи групової робити, приклади із ґештальтпедагогіки та систематичної педагогіки, з біографічного аналізу життя тощо.

Висновки. Отже, діяльність соціально-педагогічного інституту в Іннсбруку й коледжу сімейної педагогіки у Вельсі спрямована на підготовку СОС-матерів, популяризацію, аналіз та розвиток ідеї СОС-дитячого містечка, розробку концепції для забезпечення якості його роботи, додаткових підготовчих програм, консультацій, участь у підготовці і проведенні навчальних курсів, основу яких складають педагогічні ідеї Г. Гмайнера. Провідними формами її діяльності є семінари, метою яких є підвищення кваліфікації СОС-матерів, працівників СОС-дитячих містечок та ін. (наприклад, «Досвід проведення роботи» та проект експериментального дослідження), зустрічі, конференції, міжкультурні зібрання та обмін спеціалістами.

До перспективної тематики подальших наукових розвідок необхідно віднести питання морального виховання молоді у СОС-дитячому містечку німецькомовних країн, освітню концепцію Г. Гмайнера в Азії та Африці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і навчальний предмет : актуальні проблеми / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
2. Чепіль О. Педагогічний менеджмент у SOS-Kinderdorf Австрії / Ореста Чепіль // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2010. – Вип. 5. – С. 197–202.
3. Чепіль О. Професіоналізація SOS-матерів у країнах Європи / Ореста Чепіль // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Вип. 26. – К. : ВІКНУ, 2010. – С. 347–352.
4. Einführungskurs für neue Mitarbeiter. – Innsbruck : SOS-KD. Inter., 1976. – S. 88–92.
5. Programm 2009 / 2010 : Ausbildung Weiterbildung / Hrgs. Wolfgang Laskowski. – Wels : Colleg für Familien Pädagogik, 2009. – 90 s.
6. SOS-Intern. – München. – 2009. – Dezember. – № 126. – 60 s.
7. SOS-Kinderdorf-Forum. SOS-KD. Inter. – 2009. – № 38/39. – S. 19–24.
www.ichschaffs.com.

РЕЗЮМЕ

О. Е. Карпенко. Подготовка педагогов для СОС-детских деревень в образовательных учреждениях Австрии.

В статье отражена деятельность социально-педагогического института в г. Иннсбрук, колледжа семейной педагогики в г. Вельс по подготовке и повышению квалификации СОС-матерей, их роль в изучении и обобщении психолого-педагогических основ воспитания детей, лишенных родительской опеки, детей-сирот, социальных сирот, популяризации концепции Г. Гмайнер в странах мира. Проанализированы программы повышения квалификации СОС-матерей, СОС-отцов и их помошниц, посвященных проблеме профилактики и преодоления конфликтов.

***Ключевые слова**: социально-педагогический институт, г. Иннсбрук, колледж семейной педагогіки, г. Вельс, СОС-детские деревни, дети-сироты, опека, Герман Гмайнер.*

SUMMARY

O. Karpenko. The preparation of teachers for SOS Children's Villages in the educational institutions of Austria.

The article highlights the activities of the Institute of Social Pedagogy in Innsbruck, the College of Family Education in Wels on training and skills of the SOS mothers, their role in the study and summing up of psychological and pedagogical principles of children deprived of parental care, orphans, social orphans, promoting the concept of H. Gmeiner in the world. Programs of professional training of SOS-mothers, SOS-fathers and their helpers, aimed at the problem of preventing and overcoming conflicts are analyzed.

Key words: the Institute of Social Pedagogy, Innsbruck, the College of Family Education, Wels, SOS Children's Villages, orphans, care, Hermann Gmeiner.

УДК 81'25-057.86:378(71)

К. С. Колесник
Севастопольський національний
технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Підкреслюється зростання попиту на дипломованих перекладачів. Розглядаються особливості професійної підготовки перекладачів в університетах Канади. Наведено дані опитування роботодавців та великих перекладацьких фірм. Визначено основні недоліки університетської підготовки перекладачів, виявлено необхідні професійні навички. Спеціалізація виділяється як істотний критерій підготовки конкурентоспроможного фахівця сфери перекладацьких послуг. Підкреслюється важливість підготовки термінологів. Визначено необхідність подальшого вивчення системи університетської підготовки перекладачів у Канаді.

***Ключові слова**: переклад, перекладач, професійна підготовка перекладачів, університет, Канада, навички, спеціалізація.*

Постановка проблеми. Світовою тенденцією сучасності є глобалізація економіки та інтеграційні процеси в культурі, бізнесі, наукових і технічних галузях, що призвели до зростання числа різномовних контактів. Склалася ситуація, коли без професійного перекладача складно плідно працювати в бізнесі, займатися науковою діяльністю. Твори літератури, контракти, правові акти, наукові статті, технічна документація вимагають якісного професійного перекладу, однак, на світовому ринку праці українські перекладачі ще не зайняли свою нішу, саме тому вважаємо, що навчання перекладу в Україні потребує перегляду та впровадження передового досвіду провідних у цьому питанні країн світу. Однією з таких країн є Канада, де професійний переклад викладають з 30-х років XX століття, і на сьогоднішній день ця країна гідно несе звання однієї з найкращих у світі за якістю підготовки професійних перекладачів.

Аналіз актуальних досліджень. Слід зазначити, що вчені займалися питаннями перекладознавства в Канаді (Ж.-П. Віне, Ж. Дарбельне, Ж. Зажисек, М. Ледерер, І. Мельчук, Я.-Б. Рудницький, Л. Селескович, Б. Харріс та ін.) та питаннями підготовки перекладачів (А. Ю. Аліпічев,

Т. Н. Баннікова, І. В. Калінін, Н. А. Константінова, О. Г. Оберемко, М. І. Прозорова), проте процес професійної підготовки перекладачів в університетах Канади на сучасному етапі вивчений мало. На нашу думку, це є великим недоліком для розвитку науки про переклад та професійної підготовки перекладачів у нашій країні.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Досвід канадських шкіл перекладу не враховується при складанні навчальних програм підготовки професійних перекладачів в університетах України.

Мета статті – вивчення особливостей підготовки перекладачів в університетах Канади для подальшого застосування отриманих знань у процесі підвищення якості професійної підготовки перекладачів в університетах України.

Виклад основного матеріалу. На світовому ринку праці все більшим попитом користуються дипломовані перекладачі. Це свідчить про те, наскільки зріс у суспільстві рівень розуміння того, що в перекладі необхідний професіоналізм, що переклад – це складний процес міжмовного посередництва, який вимагає солідної професійної підготовки.

Сьогодні в Канаді професійна підготовка перекладачів здійснюється в 11 університетах країни, підготовка за даною спеціальністю постійно вдосконалюється, розгортаються багаторівневі навчальні програми.

Якісний переклад уважається стратегічно важливим для розвитку країни, тому професійній підготовці перекладачів у Канаді приділяють багато уваги, проводять опитування роботодавців та лідируючих у сфері перекладу компаній задля вдосконалювання університетської підготовки. Так, за даними опитування роботодавців, які наведені у підсумковому звіті галузевого комітету канадської індустрії перекладачів, підготовка випускників університетів має такі недоліки:

• складна адаптація до вимог ринку (складний перехід від перекладу в університетському середовищі до реального перекладу на робочому місці);

• брак загальної культури;

• недостатня спеціалізація;

• недостатньо навичок володіння комп’ютерною технікою.

На думку роботодавців, професійний перекладач мусить мати такі навички:

• професійні навички: відмінне розуміння вихідної мови та певні навички письмової мови та синтаксису мови перекладу;

• особисті якості: культура і допитливість, здатність працювати в команді, а також адаптивність, готовність до роботи, мотивація, здоровий

глузд, гарні навички комунікації та ефективність у роботі. Турбота про клієнта і гнучкість також є важливими факторами;

• володіння третьою мовою;

• спеціалізація в одній сфері та спроможність працювати в деяких інших;

• володіння комп'ютерною технікою.

Приймаючи вимоги роботодавців та потреби світового ринку праці до уваги, університети Канади постійно вдосконалюють навчальні програми. Так, ключовими навичками, яким сьогодні навчають студентів в університетах Канади є лінгвістичні, перекладацькі навички та навички письмової мови, загальна культура, а також спроможність аналізувати й синтезувати. Серед специфічних навичок, які надаються студентам, треба зазначити:

Перекладацькі та лінгвістичні навички:

• переклад;

• методика перекладу з однієї мови на іншу.

Навички письмової мови:

• письмова мова (визначення типу комунікації, розуміння соціальних питань, які порушені в комунікації);

• презентації документів (форматування);

• гарне знання мовних стандартів.

Навички аналізу та синтезу:

• навички розуміння;

• можливість проводити дослідження, отримувати інформацію;

• методи організації та роботи.

Загальна культура:

• загальні знання;

• введення в деякі спеціальності;

• знання комп'ютерної техніки;

• практичні знання канадських реалій;

• знання міжнародної політики та економіки.

Крім того, в Канаді чітко розділено чотири перекладацькі спеціальності:

• письмовий перекладач,

• перекладач конференцій (усний перекладач, синхронний перекладач),

• судовий перекладач,

• термінолог.

Окремо зупинимося на фахівцях в галузі термінології, оскільки вони викликають особливий інтерес. Така спеціалізація у підготовці професійних перекладачів у нашій країні відсутня, тому відповідно відсутня й спеціалізована підготовка. Перекладачі самостійно вирішують питання,

пов'язані з вибором відповідного терміна під час перекладу, проте це позначається на якості кінцевого продукту. Канадські перекладачі, які мають більше досвіду, вже давно звернулися до проблем термінології. Ще в 1902 р. Жозеф-Еваріст Пренс опублікував у журналі «Вісник французької мови в Канаді» перше термінологічне дослідження, присвячене термінам залізниці. У 1953 році Федер Боб'єн, директор першого бюро перекладів, виступив з ініціативою створення центральної служби термінології. У кінці того ж року таку службу створило Федеральне бюро перекладів. У 1960 році в Університеті Монреаля був створений перший банк термінології. У 1978 році в межах Товариства перекладачів Квебеку була створена Секція термінологів – перше у світі об'єднання професійних термінологів. Таким чином, народилася нова спеціальність – термінолог, яку об'єднує з перекладом єдина мета – забезпечення міжмовної комунікації.

Крім того, поряд з підготовкою фахівців у двох традиційних для Канади категоріях усних перекладачів (перекладач конференцій і судовий перекладач) слід відзначити ще одну – так звану категорію громадських перекладачів, які покликані забезпечувати усну комунікацію в умовах, коли в контакті виявляється одна з офіційних мов Канади та іноземні мови або мови національних меншин автономного населення країни. Кількість перекладачів цієї категорії поки невелика, але в останні роки вона починає користуватися все зростаючим попитом. Уважаємо таку підготовку перекладачів актуальною і для України, оскільки ухвалення Закону про основи державної мовної політики, який був прийнятий Верховною Радою України 3 липня 2012 року, означає, що з'явиться необхідність здійснювати усний і письмовий переклад з державної мови на регіональну й навпаки, що, безсумнівно, призведе до зростання попиту на послуги професійних перекладачів такого напряму діяльності.

Зрозуміло, що підготовка перекладачів у Канаді має деякі відмінності від підготовки перекладачів в Україні. Однією з найбільш істотних відмінностей є спеціалізація як у підготовці, так і в професійній діяльності.

Спеціалізація в підготовці перекладачів відзначається і в спрямованості навчання в певному університеті. Так, наприклад, в університеті Лаваля головним чином готують письмових перекладачів у різних сферах професійної діяльності. Університет «Конкордія» велику увагу приділяє художньому перекладу. Університет Монреаля виявляється лідером у підготовці усних судових перекладачів (послідовний переклад). Університет Оттави поки єдиний університет, де готують перекладачів-синхроністів (перекладачів конференцій).

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

За даними галузевого комітету канадської індустрії перекладачів «жанрова» спеціалізація є важливою та чітко проявляється в середовищі професійних перекладачів. Перелік галузей, до яких відносять певні професійні перекладачі, складений за «жанровим» принципом, демонструє вельми цікаву картину. Увесь «ринок» праці перекладачів розділений на такі сфери суспільно-економічної діяльності:

1) мистецтво й література;
2) комунікація;
3) економіка, політика, управління;
4) право;
5) техніка й промисловість;
6) гуманітарні науки;
7) туризм та розваги.

Великою заслугою канадських викладачів є раціональна спеціалізація в навчанні перекладачів. Навчальні плани складені таким чином, що в них розумно поєднуються загальні та спеціальні дисципліни. Ще на початку 70-х років один із канадських дослідників у галузі історії та теорії перекладу відзначав необхідність приділяти увагу спеціалізації перекладачів. Так, навчальна програма підготовки фахівця в галузі перекладу на 1999/00 навчальний рік в університеті Лаваля поряд із блоком обов'язкових дисциплін передбачала блок дисциплін спеціалізованих, що включала в себе такі жанрово-тематичні різновиди перекладацької діяльності, як комерційний переклад, біологічний, соціологічний, медичний, юридичний і художній. В університеті Монреаля, де навчання перекладу ведеться в даний час на факультеті гуманітарних наук, розроблено спеціалізовані курси перекладу (науковий і технічний, комерційний та економічний, юридичний і адміністративний, медичний і фармакологічний, а також художній переклад, переклад у кінематографі, переклад у сфері інформації), які поєднуються з курсами вивчення підмов окремих спеціальностей (мова торгівлі й економіки, мова права та спілкування, мова медицини й фармакології та ін.).

Однією з форм підготовки професійних перекладачів, прийнятою в деяких університетах Канади (Університет Оттави й Університет «Конкордія» в Монреалі) є програма «сумісного навчання», коли навчання чергується з практичною роботою. Такий підхід до підготовки перекладачів є результатом тісної співпраці між професійними асоціаціями, професійними перекладачами й університетськими викладачами перекладу. Ця тристороння співпраця отримала своє відображення в навчальних перекладацьких програмах, які найкращим чином адаптовані до потреб ринку.

Беручи до уваги все вищезазначене, очевидно, що канадські педагоги й теоретики перекладу давно відповіли для себе на питання, яке нерідко виникає, коли мова йде про навчання перекладача: краще

готувати перекладача широкого профілю, що володіє фундаментальною лінгвістичною підготовкою, загальнокультурними знаннями та має уявлення про методологію перекладацької діяльності, але незнайомого зі специфікою мовної комунікації в конкретній соціально-економічній сфері або ж формувати перекладачів із фахівців різних професій, навчаючи їх іноземним мовам? У першому випадку в наявності недостатність спеціальних знань, а в другому неминуча порівняно слабка мовна й перекладацька підготовка. У Канаді галузева спеціалізація перекладачів починається вже в межах першого циклу університетського навчання (підготовка бакалаврів) і потім закріплюється протягом усієї професійної діяльності, підтримуючись участю перекладачів у роботі численних галузевих перекладацьких асоціацій.

Інакше кажучи, в Канаді в галузі підготовки перекладачів немає видимого розриву між навчальними програмами та запитами ринку праці. Економічне роздрібнення перекладацької діяльності відображає прагнення канадських професіоналів досягти оптимальних результатів у своїй роботі, довести перекладацькі навички в певній, нехай досить вузькій, тематичній області до досконалості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підвищення якості підготовки професійних перекладачів в Україні є актуальною педагогічною проблемою, яку можна вирішити, вивчивши багаторічний досвід передових у цьому питанні країн, таких як Канада. Вивчення особливостей професійної підготовки перекладачів в університетах цієї країни виявило деяку різницю в підготовці фахівців цієї сфери діяльності в Канаді та в Україні. Широкопрофільна підготовка українських перекладачів поступається спеціалізованій підготовці перекладачів Канади, тому вважаємо необхідним вивчення та можливе впровадження досвіду Канади в процес професійної підготовки перекладачів нашої країни шляхом перегляду навчальних програм університетів із метою підвищення якості послуг, які надають перекладачі України, а також для підвищення їх конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.

2. Банникова Т. Н. Некоторые аспекты подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации / Т. Н. Банникова, М. И. Наумова // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8. – С. 123–124.

3. Константинова Н. А. Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации – важный элемент интеграции национальных систем образования / Н. А. Константинова, И. Д. Михеев // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4. – С. 46–47.

4. Survey of the Canadian translation industry [Електронний ресурс]. – 1999. – 117 с. – Режим доступу : http://www.uottawa.ca/associations/csict/strate.pdf.

РЕЗЮМЕ

Е. С. Колесник. Особенности профессиональной подготовки переводчиков в университетах Канады.

Подчеркивается рост спроса на дипломированных переводчиков. Рассматриваются особенности профессиональной подготовки переводчиков в университетах Канады. Приведены данные опроса работодателей и крупных переводческих фирм. Определены основные недостатки университетской подготовки переводчиков, выявлены необходимые профессиональные навыки. Специализация выделяется как существенный критерий подготовки конкурентоспособного специалиста сферы переводческих услуг. Подчеркивается важность подготовки терминологов. Определена необходимость дальнейшего изучения системы университетской подготовки переводчиков в Канаде.

***Ключевые слова**: перевод, переводчик, профессиональная подготовка переводчиков, университет, Канада, навыки, специализация.*

SUMMARY

K. Kolesnik. Specific features of professional traininig of translators at the universities of Canada.

The growing in demand for certified translators is emphasized. Specific features of professional training of translators at the universities of Canada are considered. The data obtained from surveys of employers and large translation companies is provided. The main shortcomings of the university training of translators are defined, the needed professional skills are determined. Specialization is defined as an essential criterion for training of a competitive specialist of translation service sphere. The importance of terminologists' training is emphasized. The necessity to investigate the system of the university training of translators in Canada is defined.

Key words: translation/interpretation, translator/interpreter, professional training of translators/interpreters, university, Canada, skills, specialization.

УДК 613.955:37.037-057.874

І. В. Мордвінова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

У статті зосереджено увагу на проблемі збереження і зміцнення здоров'я молодших школярів Польщі та України, що, у свою чергу, потребує підвищення рівня готовності педагогів до здоров'язбережувального виховання та зумовлює формування у кожного члена суспільства відповідального ставлення до власного здоров'я як до головної людської цінності, установки на здоровий спосіб життя. Здійснено аналіз сучасних принципів та підходів до збереження здоров'я підростаючого покоління Польщі та України. Виявлено чинники, що негативно впливають на здоров'я школярів.

***Ключові слова**: здоров'язбережувальне виховання, здоровий спосіб життя, школярі, навчально-виховний процес, сучасні підходи, початкова школа.*

Постановка проблеми. У третьому тисячолітті особливо гостро постає проблема людини та її здоров'я. Сучасна наука розглядає здоров'я молодших школярів як складний феномен глобального значення, який

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

містить філософський, соціальний, економічний, біологічний і медичні аспекти та виступає як індивідуальна й суспільна цінність, динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем. Ідеї збереження здоров'я кожного школяра певною мірою привертали увагу суспільства в різні періоди його розвитку. На сучасному етапі, коли Україна входить у новий період становлення всіх сфер соціального розвитку, проблема здоров'язбережувального виховання не стала домінуючою як у поведінці кожної людини, так і в державній політиці. Це є головною причиною погіршення стану здоров'я переважної більшості українців і, що найболючіше, молодших школярів [6].

Проблема здоров'ябереження розглядається у Державних національних програмах, а саме: «Діти України» та «Освіта» (Україна XXI століття), «Національна доктрина розвитку освіти», «Концепція інтегративної українознавчої валеологічної освіти», «Базовий компонент шкільної освіти в Україні», Законі України «Про охорону дитинства». Одним із найголовніших завдань закладів освіти визначають збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального та морального здоров'я школярів, формування в них умінь і навичок здорового способу життя [5, 18–19].

Формування культури здоров'я, навичок здорового способу життя, ціннісного ставлення до власного здоров'я повинно починатися з молодшого шкільного віку. З огляду на вищезазначене, перед школою сьогодні постає важливе завдання щодо підготовки вчителя, який здатний не лише навчати та виховувати школярів, а й формувати культуру їх здоров'я, тобто ціннісне ставлення до власного здоров'я [1, 25].

Головним завданням у діяльності педагогічних колективів навчальних закладів на сучасному етапі повинно стати збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування позитивної мотивації до здорового способу життя в учителів, учнів та їх батьків, що й зумовило вибір теми статті.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням цієї теми займалися такі вчені, як: М. М. Безрукий (2005), Т. Ю. Бойченко (2008), М. А. Ващенко (2005), В. І. Іванов (2012), С. В. Кириленко (2004), С. Д. Максименко (2008), В. М. Оржеховська (2007) та ін.

У працях Г. Л. Апанасенка (2004), Л. Г. Васильєва (2011), Н. А. Новикова (2002), О. І. Петрика (2003), О. І. Попова (1994), К. М. Самошкіна (1995), О. І. Шиян (2008) висвітлено деякі аспекти формування культури здоров'я учнів. Фахівці вказують на різні причини незадовільного рівня здоров'я школярів, серед яких відзначають відсутність у школі ефективної моделі виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я [6, 302].

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

Питанням методичного забезпечення навчально-виховного процесу щодо формування здоров'я, визначення змісту та обсягу інформації присвячено праці Н. Ф. Денисенко (1994), В. Книш (2001), С. М. Кондратюк (2003), Л. В. Лохвицької (2008), Н. А. П'ясецької (2004), A. K. Broome (1991), K. Dąbrowskiego (1989), M. Demela (1980), R. Dubosa (1970), A. Jopkiewicz (2000), A. Malinowski (2004), M. Misiuny (1993), T. Parsona (1969).

Мета статті – висвітлити теоретичний досвід здоров'язбережувального виховання молодших школярів Польщі та України.

Виклад основного матеріалу. У польському документі «Waleologia – promocja zdrowia» описано основні підходи, цілі та завдання, принципи і методи зміцнення здоров'я молодших школярів, сучасні стратегії здоров'язбереження [8, 331–337]. Була розроблена стратегія «Zdrowia dla wszystkich w roku 2000», що відображена у Narodowym Programie Zdrowia [9].

У 1947 році Польською Всесвітньою організацією охорони здоров'я було подано визначення здоров'я. «Здоров'я – стан фізичного, психічного й соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб чи інвалідності». Це визначення включає цілісний підхід до здоров'я і позитивні сторони (благополуччя – «добробут», а не просто відсутність хвороби) [11].

Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, праці, добробуту, створення сім'ї та виховання дітей [10].

У Статуті Всеукраїнської організації охорони здоров'я записано: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не лише хвороб або фізичних вад» [4].

До чинників, що негативно впливають на здоров'я школярів, відносять: перевантаження дітей навчальними заняттями, авторитарний стиль взаємовідносин педагогів та учнів, недостатнє врахування їх вікових та індивідуальних особливостей під час навчання і виховання [3, 48].

На особливу увагу заслуговує стан здоров'я молодших школярів. Серед умов, що спричиняють погіршення здоров'я дітей, виділяють: недостатню рухову активність; велике навчальне навантаження у школі та вдома; нераціональне харчування; недотримання режиму сну, навчання й відпочинку. Негативно впливає на здоров'я школярів невиконання школою гігієнічних вимог (недостатня провітрюваність приміщень, невідповідність шкільних меблів фізичним особливостям дітей, незадовільне освітлення класних кімнат і нераціональний розподіл режиму праці та відпочинку під час занять). Невиконання гігієнічних вимог та нормативів щодо збереження зору призводить до швидкого розвитку міопії [7, 21–24].

Аналіз причин, що спричиняють погіршення здоров'я молодших школярів, дає можливість виявити низку негативних чинників. Більшість учителів стурбована інтенсифікацією та інформаційним наповненням навчальних занять. Напружене розумове навантаження у школі та перевантаження домашніми завданнями не дають змогу дитині в повному обсязі реалізувати свої потреби в руховій активності [11, 15–17].

Ситуації, що виникають у процесі навчання, в поєднанні з гіпокінезією викликають у молодших школярів невротичні стани та психосоматичні захворювання [8].

Школи із забезпечення здоров'я виникли в Європі в середині 80-х років XX століття. У 1991 році Всесвітня організація охорони здоров'я запропонувала Польщі, Чехословаччині та Угорщині приєднатися до проекту «Школи сприяють здоров'ю», а в 1992 році була створена Європейська мережа шкіл зміцнення здоров'я. З 2003 року в Польщі існує відділ зі зміцнення здоров'я, який має великий досвід у здійсненні медико-санітарного просвітництва в школі. Центр розробив і реалізує різні освітні програми, пов'язані зі зміцненням психічного здоров'я, а також з координацією Національної програми «Школа зміцнення здоров'я» [2, 28–29].

Здоров'язбереження виходить за межі системи охорони здоров'я, а також включає систему заходів: скорочення захворюваності та передчасної смертності; скорочення витрат на охорону здоров'я; підвищення рівня поінформованості громадськості щодо чинників, які впливають на здоров'я; покращення організаційних стандартів [11].

Здоров'язбережувальне виховання у Польщі засноване на кількох принципах, які можуть розглядатися як керівництво до практичних дій. Виділимо найсуттєвіші: пропаганда здорового способу життя; здоров'язбереження охоплює всі чинники, що сприяють підвищенню здоров'я [7].

В Україні здоров'язбережувальне виховання ґрунтується на дотриманні таких головних принципів, як:

– не нашкодь;
– безперервність і спадкоємність;
– пріоритет турботи про здоров'я вчителя та учня;
– відповідність змісту та організації навчання віковим особливостям учнів;
– комплексний, міждисциплінарний підхід;
– успіх породжує успіх;
– активність;

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

– відповідальність за своє здоров'я.

Водночас залишається недостатньо вивченим питання щодо формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у дітей молодшого шкільного віку Польщі та України.

Пропаганда здорового способу життя в Польщі є багатогранним явищем. Тому існують різні підходи до фундаментальних проблем, найбільш відомими з них є такі:

Медичний підхід – найбільш важливий для поліпшення здоров'я і профілактики захворювань. У ньому можна виокремити два взаємодоповнювальних підходи:

- діагностичний – передбачає детальне обстеження і типологізацію стану здоров'я. Цей підхід припускає контроль та втручання в динаміку соматичного здоров'я;
- корекційний – спрямований на підвищення адаптивного потенціалу дитини немедикаментозними засобами та зміну умов середовища, в яких вона навчається.

Головним елементом у створенні механізму здоров'язбережувального середовища є вивчення й аналіз стану здоров'я дітей: діагностика соматичного, фізичного, психічного стану та функціональних можливостей організму, а також корекція найбільш поширених захворювань, запобігання можливим захворюванням за допомогою профілактичних заходів.

Щорічно здійснюється аналіз медичних оглядів учнів, спостереження за станом здоров'я школярів. Для дітей із захворюваннями опорно-рухового апарату (плоскостопість, сколіоз) проводяться заняття у спецгрупі або підготовчій групі [8].

Медичні працівники школи контролюють температурний режим у класних приміщеннях, правильність розстановки меблів у класах, дають рекомендації щодо розсаджування учнів згідно з їх зростом та показниками здоров'я, організацію шкільного харчування та якість приготування їжі, відповідність розподілу навантаження у розкладі уроків чинним санітарним нормам і правилам.

Поведінковий підхід – мотивація педагогів до розв'язання проблеми здоров'я, діагностичне обґрунтування індивідуального освітнього середовища дитини. У контексті поставленого завдання в школах створено соціально-педагогічну службу.

Під час вступу дитини до першого класу визначаються її інтелектуальні здібності. За результатами діагностування батькам даються рекомендації щодо подальшого навчання дитини. Одержані результати

оформлюються у вигляді психолого-діагностичних таблиць та аналізуються на психолого-педагогічних консиліумах. Це дозволяє обирати найбільш ефективні форми й методи навчання. Соціально-психологічна служба також проводить діагностику особистісного розвитку учнів та їх ставлення до актуальних проблем сучасності [8].

Освітній підхід – близький до традиційної медико-санітарної освіти (медико-санітарне просвітництво (Health Education) – методи освіти, спрямовані на переконання людей (індивідуальне або колективне) про необхідність дотримання здорового способу життя та відмову від шкідливих звичок, які можуть завдати шкоди їх здоров'ю або призвести до скорочення тривалості життя) [7].

Основна суть освітнього підходу – вивчення та застосування в навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних елементів з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей школярів, стану здоров'я, здібностей і потреб.

З метою зменшення та оптимізації навантаження на учнів, а також збереження фізичного і психічного здоров'я до навчального плану включено інтегровані курси (більшість педагогів використовують на уроках інтегровані форми навчання та фізкультхвилинки, вправи для корекції зору, усунення напруження, покращення постави). Учителі початкових класів ведуть курси «Розповідь про правильне харчування» та «Корисні звички». На цих заняттях в учнів розвивають навички планування правильного режиму дня, вибору продуктів для складання здорового меню, негативного ставлення до шкідливих звичок [7].

Висновки. Здоров'язбережувальне виховання молодших школярів Польщі та України зумовлює формування в кожного члена суспільства відповідального ставлення до власного здоров'я як до головної людської цінності, установки на здоровий спосіб життя. Свідоме ставлення школярів до свого здоров'я – найважливіша цінність, яка дана людині природою.

Здоров'язбережувальне виховання має забезпечити школярів необхідним багажем знань, умінь і навичок, потрібних для дотримання здорового способу життя та виховування в них високої культури здоров'я.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в аналізі використання вчителями у своїй діяльності різних педагогічних умов, форм і методів роботи, а саме: запровадження в початковій школі здоров'язбережувальних технологій; викладання валеологічної освіти в поєднанні з дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичних циклів фахової

підготовки вчителів початкової школи Польщі; залучення учнів початкової ланки до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-ігрової діяльності, що сприятимуть підвищенню рівня готовності до формування здоров'язбережувального виховання молодших школярів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова І. М. Утвердження здорового способу життя серед учнів початкових класів / І. М. Акімова // Початкове навчання та виховання. – К. : Основа, 2009. – № 31 (215). – С. 25.
2. Качанова Л. П. Проблеми медичного забезпечення проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» / Л. П. Качанова // Современная педиатрия. – 2004. – № 4 (5). – С. 28–29.
3. Кириленко С. В. Проблема формування культури здоров'я та історії теоретичної думки в сучасній практиці / С. В. Кириленко // Педагогіка і психологія : вісн. АПН України. – 2004. – № 1/42. – С. 48.
4. Колбанов В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. Колбанов. – СПб., 2000. – 256 с.
5. Напінус Н. Впровадження здоров'язбережувальних технологій у початковій школі / Н. Напінус // Початкова школа. – К. : Прес, 2012. – № 8 – С. 18–19.
6. Яременко О. Формування здорового способу життя молоді / О. Яременко. – К. : Укр. ін-т. соц. дослід., 2000. – 356 с.
7. Karski J. B. Praktyka i teoria promocji zdrowi / J. B. Karski // CeDeWu. – Warszawa, 2003. – S. 21–24.
8. Malinowski A. «Biologiczno-antropologiczne i pedagogiczne aspekty promocji zdrowia i waleologii», «Auksologia a promocja zdrowia» / A. Malinowski / [pod red. A. Jopkiewicza]. – Kielce, 2004, – T. 3. – S. 331–337.
9. Rządowa Komisja do Opracowywania Raportu ZOW 2000, Cele i zadania polskiego programu «Zdrowie dla wszystkich w roku 2000». – Warszawa : PZWL, 1987. – 156 s.
10. Skońska I. Z. Promocja zdrowia: słownik podstawowych terminów / I. Z. Skońska, M. Misiuna. – Warszawa, 1993. – 243 s.
11. Woynarowska B. Zdrowie i szkoła / B. Woynarowska // Wydawnictwo Lekarskie PZWL. – Warszawa, 2000. – S. 15–17.

РЕЗЮМЕ

И. В. Мордвинова. Здоровьесберигательное воспитание младших школьников Польши и Украины.

В статье сосредоточено внимание на проблеме сохранения и укрепления здоровья младших школьников Польши и Украины, что, в свою очередь, требует повышения уровня готовности педагогов к здоровьесберигательному воспитанию и способствует формированию у каждого члена общества ответственного отношения к собственному здоровью как к главной человеческой ценности, установке на здоровый образ жизни. Осуществлен анализ современных принципов и подходов к сохранению здоровья подрастающего поколения Польши и Украины. Выделены факторы, которые негативно влияют на здоровье школьников.

***Ключевые слова**: здоровьесберигательное воспитание, здоровый образ жизни, школьники, учебно-воспитательный процесс, современные подходы, начальная школа.*

SUMMARY

I. Mordvinowa. Health-saving education of Poland and Ukrainian junior schoolchildren.

In article the attention is focused on a problem of preservation and strengthening of health of junior schoolchildren of Poland and Ukraine that in turn, requires increase of level of teacher's readiness to health-saving education and promotes the forming of responsible attitude in each member of the society to own health as a main human values, direction to the healthy lifestyle. The analysis of the modern principles and approaches to preservation of

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

health of younger generation of Poland and Ukraine is carried out. Factors which have negative influence on the schoolchildren's health are distinguished.

Key words: health-saving education, healthy lifestyle, school children, teaching and educational process, modern approaches, elementary school.

УДК 378(438)

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

СИСТЕМА ВИЩОЇ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Охарактеризовано систему вищої політехнічної освіти в Польщі, її структуру, куди входять різні типи публічних і непублічних вишів, серед яких переважну більшість складають політехніки. Висвітлено процес новеляції Закону «Про вищу освіту», що стимулює модернізацію вищої політехнічної освіти в контексті Болонського процесу. Порівняно структурні зміни у вищій технічній школі України та Польщі. Проаналізовано діяльність міжвузівських організацій і зміст програми мобільності студентів технічних вишів у Республіці Польща, що дозволяє підвищувати якість освітніх послуг і сприяє мобільності майбутніх інженерів.

***Ключові слова**: вища політехнічна освіта в Польщі, вища технічна школа України, нормативно-законодавча база, акредитаційна комісія технічних вишів Польщі.*

Постановка проблеми. У часи, коли людство перманентно знаходиться під загрозою глобальних техногенних катастроф, особливого значення набуває модернізація інженерної освіти. Стрімкий розвиток новітніх технологій, дефіцит висококваліфікованих спеціалістів технічного профілю актуалізують питання модернізації відповідної освітньої галузі. Тому дослідження проблем вищої політехнічної освіти як системи підготовки інженерних кадрів, що здійснюється у ВНЗ особливого типу, де академічна освіта поєднується з чіткою професійною спрямованістю, засвоєння теоретичних знань відбувається разом з досвідом практичної роботи, а фундаментальні дослідження поєднуються з прикладними науками саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Систему вищої освіти Республіки Польща вивчали вітчизняні науковці А. Василюк, М. Гавран, Л. Гриневич, С. Деркач, І. Ковчина, М. Карпуленко, М. Квієк, С. Когут, К. Корсак, О. Кучай, О. Литвак, В. Майборода, В. Пасічник, Л. Польова, Л. Смірнова, Т. Фініков, В. Щербаченко. Модернізацію аграрної освіти в РП досліджувала Ю. Соколович-Алтуніна. Теоретичні й практичні аспекти політехнічної освіти висвітлено в роботах польських науковців Зигмунда Домбровського, Яна Казьора, Євгеніуша Русіньського, Вітольда Третяковського, Казиміра Уждіцького, Юзефа Шимчика, Маріх Яковицької та ін. Водночас, системні дослідження вищої політехнічних освіти в Польщі у вітчизняній педагогіці практично відсутні.

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

Мета статті – висвітлення сучасного стану й перспектив розвитку вищої політехнічних освіти в Польщі в контексті євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Модернізація системи підготовки інженерних кадрів у Республіці Польща стала можливою завдяки своєчасному оновленню й постійному удосконаленню нормативно-правової бази вищої освіти. Розуміючи важливість цієї галузі для успішної євроінтеграції країни і розбудови суспільства знань, польський Сейм ухвалив новий Закон «Про вищу освіту» вже 12 вересня 1990 р. Після вступу Польщі до ЄС 27 липня 2005 р. був схвалений чинний Закон «Про вищу освіту» [8], який було модифіковано у 2011 р. шляхом прийняття Закону «Про зміну Закону “Про вищу освіту”, Закону “Про наукові ступені і наукове звання”, а також про зміну деяких інших законів» [7].

Зміни, що відбулися в польському суспільстві з часів прийняття Закону від 1990 р., знайшли відображення в термінологічному апараті документа. Так, хоча запроваджений попереднім нормативно-правовим актом поділ на виші державної і недержавної форм власності було збережено, у Законі 2005 року відбулася концептуальна зміна в назвах цих груп. Якщо раніше йшлося про *państwowe szkółe wyższe* і *niepaństwowe szkóły wyższye*, то з 2005 р. – про *publiczneszkółe wyższe* і *niepubliczneszkółe wyższe* [6, 894; 8, 9965]. Зауважимо, що слово *państwowy* в перекладі з польської мови означає *державний,* в той час як *publiczny* тлумачиться як суспільний, доступний або призначений для всіх, пов’язаний із неприватною установою чи інституцією. Так, на початок 2013 року в переліку *публічних* вишів (*publiczne uczelnie akademickie*), поданому на сайті міністерства науки й вищої освіти Польщі (*Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego – MNiSW*), нараховувалося 18 технічних ВНЗ. У порівняльному плані зауважимо, що нині кількість класичних публічних університетів у Республіці Польщі теж 18, що свідчить про паритетність у цій країні означених типів вищих навчальних закладів.

Слід наголосити, що, на відміну від України, більшість технічних вишів Польщі й сьогодні називаються **політехніками**, зокрема: Бялостоксьа політехніка, Варшавська політехніка, Вроцлавська політехніка, Гданська політехніка, Жешовська політехніка ім. Ігнація Лукасєвіча, Кошалінська політехніка, Краківська політехніка ім. Тадеуша Костюшка, Лодзька політехніка, Люблінська політехніка, Опольська політехніка, Познанська політехніка, Свєнтокшизька політехніка в Кельцях, Ченстоховська політехніка, Шльонська політехніка в Гливіцях. До технічних публічних вишів на сайті Міністерства науки й вищої освіти Польщі зараховано також два університети та дві профільні академії: Західнопоморський

технологічний університет у Щецині та новостворений Технологічно-гуманістичний університет ім. Казимира Пуласького в Радомі, а також Технічно-гуманістична академія в Бєльську-Бялому й Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташиця в Кракові.

Додамо, що в Польщі функціонує також близько 10 *непублічних* (приватних) вищих технічних шкіл (у Варшаві, Катовицях, Конині, Легніці, Познані, Радомі, Швідніці, Щецині тощо), серед яких є також двопрофільні (кілька технічно-економічних, технічно-природнича й навіть педагогічно-технічна, де готують викладачів для профільних навчальних закладів). Виокремити слід Польсько-японську вищу школу комп'ютерних технік, яка в рейтингу вишів Польщі 2012 р. посіла досить високе для приватних ВНЗ 43-тє місце. Зауважимо, що декілька із приватних вищих технічних шкіл знаходиться нині в стадії реорганізації.

Суттєвим кроком до чіткого структурування національної системи вищої освіти, у т.ч. й технічної, стало визначення у ст. 3 Закону 2005 р. вимог до офіційних назв вишів. Наприклад, *університетом* міг називатися лише ВНЗ, який мав право присвоювати науковий ступінь доктора принаймні з 12 спеціальностей. Якщо 8 із них були технічними, виш отримував назву *технічний університет*. Крім того, університетам, які мали право присвоювати докторський ступінь із 6 спеціальностей, 4 з яких були профільними, необхідно було відображати профіль у назві. Якщо ці 4 спеціальності були технічними, університет отримував право називатися *політехнікою*. *Академією* міг стати виш, що мав право присвоювати докторський ступінь лише з двох спеціальностей [8, 9966–9967].

Можливість отримання нового статусу спонукало ВНЗ Польщі до активних дій. На відміну від України, польські виші ініціюють злиття навчальних закладів у крупні університети. Так, 5 вересня 2008 року на законодавчому рівні ухвалено створення Західнопоморського технологічного університету у Щецині шляхом об'єднання Аграрної академії та Щецинської політехніки [9].

У порівняльному плані зазначимо, що у вітчизняному просторі вищої освіти, на жаль, відсутні так чітко прописані норми щодо статусу вишів. Наголосимо, що без прийняття закону про вищу освіту, норми якого відповідали б загальноєвропейським вимогам, Україна не стане повноправним учасником Болонського процесу. Стосовно вищої політехнічної освіти слід також пам'ятати, що навчальні заклади цього типу повинні мати достатню кількість різнопрофільних факультетів і наближатись до університетів як науково-дослідних центрів. Саме тому в нашій країні завжди була невелика кількість політехнічних вишів. Так, у структурі вищої

політехнічної освіти України в другій половині XX ст. домінували 6 вишів, навколо яких гуртувалися філії.

Найстаріший із вітчизняних політехнічних вишів – Львівська політехніка – була заснована в 1844 році. Через століття (1945 р.) її професорсько-викладацький склад ініціює відкриття Вроцлавської політехніки, яка буде вважатися в Польщі носієм традицій львівського вишу. Харківський практичний технологічний інститут (другий після Петербурзького) почав функціонувати в 1885 році. Наступним став Київський політехнічний інститут Імператора Олександра II, що відкрив для студентів свої двері в 1898 році. 18 вересня 1918 року відбулося офіційне відкриття Одеського політехнічного інституту. Донецький політехнічний інститут, який проіснував під такою назвою 33 роки (1960–1993 рр.) веде свій родовід від Донецького гірничого технікуму, відкритого в травні 1921 р. Вінницький політехнічний інститут, який розпочинав свою діяльність як Вінницький філіал КПІ (1961 р.), набув статус самостійного вишу в 1974 році.

Нині, коли більшість політехнічних вишів Польщі зберігають свою історичну назву *політехніка*, ВНЗ цього профілю в Україні змінили свій статус. Особливо «плідними» були 1993–1994 рр. Так, у 1993 році Львівський політехнічний інститут (таку назви виш отримав 1939 року) було перейменовано на Державний Університет «Львівська політехніка», який у 2000 році стає Національним.

Постановою Кабінету Міністрів України № 646 від 13.08.1993 року Одеський політехнічний інститут набув статусу університету. Наказом Міністерства Освіти України на базі Одеського політехнічного університету був створений Одеський навчально-науковий комплекс «Політехнічний університет», до складу якого увійшли технічні коледжі й технікуми, гімназії, ліцеї та школи Одеси й Південного регіону України. Згідно з Указом Президента України № 591 від 07.08.2001 року університету присвоєно статус Національного вищого навчального закладу (Одеський національний політехнічний університет).

Влітку 1993 року Донецький політехнічний інститут пройшов атестацію і рішенням Кабінету Міністрів України у вересні йому було присвоєно статус державного технічного університету. 2001 року університет здобув статус національного й нині функціонує як Донецький національний технічний університет.

У квітні 1994 року Кабінет Міністрів України надав Харківському політехнічному інституту статус Державного політехнічного університету, а в 2000 році за наказом Президента Україні ХДПУ отримав статус Національного та став називатися Національним технічним університетом

«ХПІ». У 1994 році Вінницький політехнічний інститут був реорганізований у Вінницький державний технічний університет, а в 2003 році йому надано статус національного.

Найпізніше (1995 р.) став університетом Київський політехнічний інститут. Проте рішення його керівництва було виваженим і добре підготовленим. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» – на відміну від інших політехнік більше назву не змінював.

Слід наголосити, що в Республіці Польща розвиток вищої політехнічної освіти зумовлений ініціативою самих вишів, які прагнуть повної автономії, що надається за умови наявності високого наукового потенціалу. Згідно із Законом від 1990 р. приймався сенатом і не потребував затвердження міністром статут вишів, у штаті яких було принаймні 60 професорів, а половина їх структурних підрозділів мала право присвоювати науковий ступінь доктора хабілітованого [6, 894]. Такі вищі навчальні заклади могли відкривати нові напрями без санкції міністра і Державної акредитаційної комісії. Закон 2005 р. остаточно мінімізував повноваження держави в цій сфері, надавши право на самостійне затвердження статуту та здійснення навчання за новими напрямами вишам, що можуть присвоювати ступінь доктора принаймні з 4-х спеціальностей [8, 9981].

Закон 2005 р. чітко декларував автономію вищих навчальних закладів і закріплював за ними право у встановленому порядку визначати вимоги прийняття на навчання, включаючи кількість місць (за винятком медичних напрямів навчання), укладати навчальні плани та програми, продавати чи безкоштовно передавати підприємствам результати наукових досліджень і дослідно-конструкторських робіт, а також популяризувати ідеї підприємництва в академічному середовищі. Крім того, згідно зі ст. 8, за згоди міністра науки й вищої освіти, отриманої за результатами позитивного висновку Державної акредитаційної комісії, виші мали право здійснювати підготовку фахівців у межах не лише напрямів, а й макронапрямів навчання, а також надавати міжнапрямову вищу освіту [8, 9967–9968].

У контексті проблеми забезпечення якості вищої політехнічної освіти в Польщі заслуговує на увагу створення у 2001 р. шляхом внесення змін і доповнень до Закону 1999 р. Державної акредитаційної комісії (нині Польська акредитаційна комісія) – установи, покликаної представляти міністру висновки щодо заснування вищих навчальних закладів, уповноваження їх здійснювати підготовку за новими напрямами, відповідності їх діяльності встановленим Законом вимогам, а також здійснювати оцінювання якості освітніх послуг [4]. Оновлений у 2011 р. Закон

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

деталізує повноваження Польської акредитаційної комісії, що здійснює програмне та інституційне оцінювання якості освіти. У першому випадку перевіряється відповідність результатів навчання національним кваліфікаційним рамкам та рекомендаціям міністра, у другому – оцінюється діяльність базових структурних підрозділів вишів, у тому числі в частині підготовки аспірантів та здійснення післядипломної освіти [7, 5124; 8, 9979].

У квітні 2009 р. Польська акредитаційна комісія стала членом Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти. Комісією укладено договори про взаємовизнання акредитаційних висновків з аналогічними нідерландською та австрійською установами, зі швейцарською комісією підписано протокол про наміри, який містить узгоджену позицію сторін щодо відсутності суттєвих відмінностей у процедурах, стандартах та акредитаційних рішеннях [2].

Зовнішня (державна) акредитація, яка здійснюється Польською акредитаційною комісією, є обов'язковою для всіх аграрних вишів. Вона слугує підтвердженням того, що виш або його структурний підрозділ відповідають установленим вимогам до якості освіти. Метою внутрішньої акредитації є перевірка, чи відповідає вищий навчальний заклад стандартам акредитації і чи вживаються заходи щодо покращення якості навчання. Це означає, що стандарти, які встановлюються галузевими комісіями, подібними до Акредитаційної комісії технічних вишів, є вищими, ніж мінімальні стандарти, необхідні для того, щоб ВНЗ або його структурний підрозділ отримав дозвіл міністра на початок здійснення навчання.

Акредитаційна комісія технічних вишів (*Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych – KAUT*) була створена на Конференції ректорів польських технічних вишів (*Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych – KRPUT*) 17 лютого 2001 року. Члени комісії працюють під час відповідних каденцій керівництва ВНЗ з піврічним запізненням. Оскільки зміна керівного складу вишів відбувається не одразу після виборів, а на початку навчального року, зміни в складі KAUT відбуваються навесні. Так, перша каденція Акредитаційної комісії технічних вишів розпочалась 15 марта 2001 р. [3].

До складу нинішньої каденції KAUT з кожного навчального закладу, що підписали «Порозуміння KRPUT Конференції ректорів польських технічних вишів про забезпечення якості освіти» (*Porozumienia KRPUT w sprawie zapewnienia jakości kształcenia)*. Зауважимо, що кількість технічних вишів – членів Конференції ректорів польських технічних вишів – більша, ніж на сайті Міністерства науки і вищої освіти Польщі, оскільки, крім означених 18 ВНЗ, до KRPUT також увійшли 2 морські академії в Щецині та Гдині й Технологічно-природничій університет у Бидгощі, який MNiSW

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

відносить до аграрних вишів. До загальної кількості членів нинішньої Акредитаційної комісії технічних вишів входять також представники 5 вишів, які взаємодіють із KRPUT – Військової морської академії ім. Героїв Вестерплацу, Головної школи пожежної служби, Варміно-Мазурського університету в Ольштині, Зеленогурського університету й Військової технічної академії ім. Ярослава Домбровського, – а також голови KAUT з попередніх каденцій [5]. Офіс Акредитаційної комісії знаходиться в Кракові – у приміщенні Гірничо-металургійної Академії.

Для з'ясування місця політехнічних вишів у сучасній системі академічної освіти в Польщі розглянемо Рейтинг польських вишів (*Ranking uczelni akademickich 2012*), розміщеного на урядовому сайті в 2012 р. До рейтингу включено 88 вишів, які працюють на ринку освітніх послуг принаймні 5 років і вже здійснили щонайменше 2 випуски студентів, а також взяли участь в анкетуванні. Якщо перші три місця в рейтингу посіли три найвідоміші університети Польщі – відповідно Ягеллонський, Варшавський та Познанський, то наступні три місця належать Варшавській та Вроцлавській політехнікам і Гірничо-металургійній академії ім. Станіслава Сташиця в Кракові. Знаменно, що ще три політехніки увійшли в першу двадцятку польських вишів.

Крім таблиці з рейтинговими місцями, результати оцінювання досягнень польських ВНЗ подано у вигляді гістограм, окремих для кожного типу вишів: університетського, технічного, педагогічного, економічного, аграрного, медичного, фізичного виховання. Унаочнено, що класичні університети, технічні та економічні виші розпорошені по всій шкалі: університети займають місця від 1-го до 88-го, технічні ВНЗ – від 4 до 83, а економічні – від 11 до 79. У той же час медичні та аграрні виші зосереджені ближче до середини шкали (медичні – від 10 до 32, а аграрні – від 25 до 34). Знаменно, що педагогічні ВНЗ знаходяться у другій половині рейтингової шкали (від 46 до 82 місця), а академії фізичного виховання, за виключенням Вроцлавської, знаходяться в останній двадцятці.

Ключовим принципом формування Європейського простору вищої освіти і Європейського дослідницького простору, за визначенням укладачів Національного освітнього глосарію, ***академічна мобільність***. Вона передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів, викладачів, дослідників, адміністраторів у цих просторах з метою академічного й загальнокультурного взаємозбагачення, а також слугує забезпеченню їх цілісності [1, 39]. На нашу думку, основною причиною повільних темпів розвитку мобільності в Україні є невідповідність вітчизняної вищої освіти нормам і стандартам, установленим у межах

Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, нездатність оперативно модернізувати систему, використовуючи такі інструменти Болонського процесу, як ECTS, кваліфікаційна рамка, додаток до диплома тощо. Особливо гостро проблема академічної мобільності в Україні постає на тлі євроінтеграційних успіхів її найближчих західних сусідів, зокрема Польщі.

26 лютого 2005 року на Конференції ректорів польських технічних вишів у Вроцлаві було підписано «Порозуміння KRPUT у справі системи мобільності студентів MOSTECH» (*Porozumienie polskich uczelni technicznych w sprawie systemu mobilności studentów MOSTECH*). У підписанні взяли участь ректори 14 політехнік, 7 академій та двох університетів (Варміно-Мазурського та Зеленогурського).

Програма мобільності студентів польських технічних вишів MOSTECH (*Mobilnośc studentów technicznych*) створена для студентів третього року навчання (ліценціат), або на магістрантів (1-й, 2-й, 3-й семестри) з метою «забезпечення механізмів, що спрощують впровадження принципів Болонського процесу, підвищення якості підготовки й забезпеченні загально польського обміну студентами в межах країни. Інформація про дисципліни, вивчені в межах проекту, вноситься в додаток до диплома європейського зразка. Під час участі в програмі студенти отримують кошти з фонду матеріальної допомоги, а якщо студенту була присуджена стипендія Міністра науки і вищої освіти, її повинен виплачувати виш, де студент навчається на постійній основі.

Висновки. Система вищої політехнічної освіти в Польщі має розгалужену структуру, до якої входять різні типи публічних і непублічних вишів, серед яких переважну більшість складають політехніки. Постійне оновлення й удосконалення Закону «Про вищу освіту» стимулює модернізацію вищої політехнічної освіти в контексті Болонського процесу. Створення міжвузівських організацій і програм (Конференції ректорів польських технічних вишів, Акредитаційної комісії технічних вишів, програми мобільності студентів технічних вишів) дозволяє підвищувати якість освітніх послуг і сприяє мобільності майбутніх інженерів. З 2011 р. польським технічним вишам, структура, кадрове забезпечення й матеріально-технічна база яких відповідають законодавчо встановленим вимогам, дозволено самостійно визначати зміст підготовки, відкриваючи ексклюзивні напрями й спеціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

2. European Quality Assurance Register for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.eqar.eu
3. Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych Akredytacyjna [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.kaut.agh.edu.pl/
4. Polska Komisja Akredytacyjna [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.pka.edu.pl
5. Uczelnie członkowskie KRPU [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.krput.edu.pl/Uczelnie.aspx
6. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 27 września 1990 r. – 1990. – № 65. – Poz. 385. – S. 893–915.
7. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. – 2011. – № 84. – Poz. 455. – S. 5110–5168.
8. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2005 r.– 2005. – № 164. – Poz. 1365. – S. 9965–10029.
9. Ustawa z dnia 5 września 2008 r. o utworzeniu Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie // Dziennik Ustaw z dnia 10 października 2008 r. – 2008. – № 180. – Poz. 1110. – S. 9545–9546.

РЕЗЮМЕ

Г. Ю. Николаи. Система высшего политехнического образования в Республике Польша.

Охарактеризирована система высшего политехнического образования в Польше, его структура, куда входят разные типы публичных и непубличных вышей, среди которых значительное большинство составляют политехники. Отображен процесс новеляции Закона «О высшем образовании», который стимулирует модернизацию высшего политехнического образования в контексте Болонского процесса. Дан сравнительный анализ структурных изменений в высших технических школах Украины и Польши. Проанализирована деятельность межвузовских организаций и содержание программы мобильности студентов технических вышей в Республике Польша, которая позволяет повышать качество образовательных услуг и способствует мобильности будущих инженеров.

***Ключевые слова**: высшее политехническое образование в Польше, высшая техническая школа Украины, нормативно-законодательная база, акредитационная комиссия технических вышей Польши.*

SUMMARY

G. Nikolai. System of Higher Technical Education in the Poland republic.

System of higher polytechnic education in Poland, its structure, which includes different types of public and non-public higher colleges are characterized. The vast majority of these colleges are polytechnics. Process of novelation of Law «Higher Education», which encourages the modernization of higher polytechnic education in the context of the Bologna process, is reflected in the article. The structural changes in the higher technical schools of Ukraine and Poland are compared. The activity of inter-institutional organization and content of student mobility programs of technical higher colleges in Poland is analyzed, which allows to improve the quality of educational services and promotes the mobility of future engineers.

Key words: higher polytechnic education in Poland, higher technical school of Ukraine, normative and legislative framework, the commission of accreditation of the technical higher colleges of Poland.

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

УДК 378(4/9)

А. А. Сбруєва, **О. Г. Козлова**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЧИННИКИ ПОБУДОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

У статті класифіковано зовнішньо-контекстуальні та внутрішньо-інституційні чинники побудови ефективної освітньої організації. З'ясовано теоретичні засади менеджменту ризиків у побудові сучасного вишу як ефективної організації. Схарактеризовано процесуальні особливості управління ризиками у британських університетах: способи ідентифікації ризиків (професійна ідентифікація, самоідентифікація); принципи оцінки ризиків; механізми управління ризиками (передача ризиків, прийняття ризиків, контроль ризиків, припинення діяльності, використання можливостей); способи оцінки та корекції результатів управління ризиками.

***Ключові слова**: чинник, ефективна освітня організація, ризик, менеджмент, менеджмент ризиків, управління ризиками, британські університети.*

Постановка проблеми. З перетворенням вищої освіти на продуктивну силу, від якості діяльності якої все більшою мірою залежить конкурентоспроможність національної економіки, зростає зацікавленість суспільства в ефективній діяльності вищих навчальних закладів як організацій, що є стрижнем інтелектуального потенціалу нації. З огляду на такі міркування актуальним є розгляд питання управління організаційним розвитком ВНЗ України. Доцільність наукового аналізу цього аспекту освітнього менеджменту підкреслюється, зокрема, положеннями, сформульованими в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., схваленій на ІІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти у 2011 р. Серед завдань Національної стратегії розвитку освіти ключовими є модернізація структури, змісту й організації освіти; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей; розвиток наукової й інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [5, 3–4]. Важливо, що розробники програми не обмежились лише констатацією значимих для суспільства освітніх пріоритетів, але й проаналізували труднощі перебудовчого періоду, процеси певної соціально-економічної нестабільності, екологічні проблеми, що спричиняють ризики, які можуть ускладнити реалізацію цілей і завдань Національної стратегії розвитку освіти. Серед них:

- нестабільність економіки, обмеженість ресурсів для забезпечення системної реалізації усіх завдань і заходів, передбачених стратегією;
- розшарування суспільства за матеріальним становищем сімей;
- негативний вплив ускладненої демографічної ситуації;
- несприйняття частиною суспільства запропонованих реформ;

- неготовність певної частини освітян до інноваційної діяльності;
- недостатня підготовленість органів управління освітою до комплексного вирішення нових завдань, до координації діяльності всіх служб та інституцій [5, 9].

Указані у Стратегії ризики свідчать про численні проблеми ефективного функціонування та розвитку закладів освіти, пов'язані як із зовнішніми чинниками – економічними, соціально-політичними, демографічними, так і з внутрішніми, зумовленими, передусім, неготовністю як учителів-практиків, так і менеджерів освіти до інноваційної діяльності. Отже, наявність ризиків у інноваційному розвитку освіти та необхідність їх урахування й управління ними визнана на загальнодержавному рівні та потребує дослідження у контексті вирішення завдань побудови закладу освіти як ефективної організації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми впливу зовнішніх чинників на побудову ефективної освітньої організації стали предметом низки досліджень вітчизняних науковців. Зокрема, впливи глобалізаційних процесів на організаційний розвиток закладів освіти досліджувався у роботах Н. Авшенюк, В. Андрущенка, В. Гальперіна, В. Кременя, С. Курбатова, В. Огнев'юка, А. Сбруєвої та ін., впливи євроінтеграційних процесів на організаційну культуру закладів освіти в Україні досліджували Ю. Журавльова, І. Зязюн, С. Клепко, К. Корсак, В. Луговий, Г. Ніколаї, О. Огієнко, Л. Пшенична, І. Сікорська, А. Сохнич, Ю. Таран та ін. Особливості організаційного розвитку навчальних закладів в умовах побудови суспільства знань стали об'єктом розгляду таких науковців, як Т. Єльникова, М. Згуровський, В. Кавалєров, О. Мармаза, В. Маслов, Л. Яременко та ін. Перетворення закладів освіти на об'єкт ринкових відносин в умовах побудови ринкової економіки вивчали Н. Верхоглядова, М. Гончаренко, П. Давидов, М. Згуровський, О. Красовська, І. Пасінович, І. Рекун, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.

Вплив внутрішньо інституційних чинників на побудову ефективної освітньої організації, зокрема проблеми формування інноваційної культури вчителя та керівника закладу освіти досліджували Л. Васильченко, Л. Ващенко, Т. Демиденко, І. Дичківська, М. Дробноход, М. Кларін, О. Козлова, С. Королюк, О. Макагон, І. Підласий, Б. Сазонов, Л. Холодкова та ін.; Педагогічні умови розвитку закладу освіти як організації, що навчається, досліджували В. Гуменюк, І. Ільїнський, Л. Даниленко, Л. Карамушка, А. Сбруєва, О. Смолінська та ін.; шляхи розвитку організаційної (корпоративної) культури закладів освіти з'ясовували у своїх наукових розвідках Л. Васильченко, С. Королюк, П. Куделя, В. Медведь, Ж. Серкіс, О. Скідін, Г. Хаєт, П. Шеремета та ін.

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

Достатньо новим для педагогічних досліджень предметом розгляду є ризики, пов'язані із зовнішнім та внутрішнім контекстами діяльності навчального закладу. Значимими для розуміння природи ризиків у сфері освітньої діяльності є дослідження зарубіжних та українських науковців І. Абрамової [1], А. Богомолової [2], Дж. Гараедаш [3], В. Зубкова [4], Є. Сабурова [6] та ін.

Значно більш популярною є тема попередження та подолання ризиків у діяльності навчальних закладів у зарубіжній теорії освіти. Предметом нашого розгляду стали роботи Д. Борджа [7], Д. Коллінсона [8], Д. Лаптона [11], С. Біалостока, Р. Уітмена і У. Бредлі [9] та ін.

У дослідженні звернемося до документів Ради з фінансування вищої освіти Англії (The Higher Education Funding Council for England – HEFCE) [10], до документів уряду Великої Британії [12; 13; 14], у яких подано рекомендації стосовно менеджменту ризиків у державних установах, а також до досліджень британських науковців щодо специфіки застосування механізмів менеджменту ризику в закладах вищої освіти. Причиною розгляду цих документів є позитивний досвід управління ризиками, що накопичено у Великій Британії (Англії), де менеджмент ризиків запроваджено в практику управлінської діяльності вишів.

Мета статті – класифікація зовнішньо-контекстуальних і внутрішньо-інституційних чинників побудови ефективної освітньої організації та з'ясування теоретичних засад менеджменту ризиків у побудові сучасного вишу як ефективної організації (на прикладі діяльності закладів вищої освіти Великобританії (Англії)).

Виклад основного матеріалу. Систему чинників, що здійснюють суттєвий вплив на побудову навчального закладу як ефективної організації ми поділяємо на зовнішньо-контекстуальні та внутрішньо-інституційні, які, відповідно, пов'язані із зовнішнім і внутрішнім контекстом функціонування закладу.

Зовнішньо-контекстуальні чинники, що впливають на визначення місії навчального закладу в суспільстві, на стратегії його розвитку як ефективної організації, доцільно класифікувати за низкою критеріїв, що визначають змістовий і процесуальний виміри діяльності організації, зокрема:

- за рівнем розповсюдження впливів: чинники глобального, регіонального, національного та місцевого вимірів;
- за змістовою спрямованістю впливів: суспільно-політичні, суспільно-економічні, культурно-освітні, демографічні, морально-етичні;
- за рівнем інтенсивності впливів: прямий, опосередкований;

- за тривалістю впливів: довготривалі, короткотривалі, одноразові;
- за механізмом здійснення впливів: політичні, адміністративні, партнерські, моральні, ринково-споживацькі;
- за ступенем ризику, що становить вплив певного чинника для ефективної побудови освітньої організації: несуттєвий, незначний, помірний, істотний, катастрофічний.

Внутрішньо-інституційні чинники впливу на побудову ефективної освітньої організації доцільно, на нашу думку, класифікувати за такими критеріями:

- за стилем виконання управлінських функцій в організації: авторитарний, демократичний, ліберальний, анархічний;
- за моделлю здійснення лідерських функцій в організації: трансформаційне лідерство, дистриб'ютивне лідерство, екзекутивне лідерство; спільне (коопероване) лідерство, мережеве лідерство;
- за етапом інноваційних перетворень організаційної культури: етап пошуку й відбору ідей; етап розробки проекту інноваційної діяльності; етап тестування інноваційного проекту; етап стабілізації інновації; етап запровадження та поширення інновації;
- за рівнем розвитку інноваційної культури керівника організації: низький, середній, високий;
- за характером інновацій, що запроваджуються в організації: продуктні, процесні, організаційні, маркетингові;
- за ступенем ризику, що становить вплив певного чинника для ефективної побудови освітньої організації: несуттєвий, незначний, помірний, істотний, катастрофічний.

Як бачимо, критерієм, що повинен бути врахованим як на зовнішньо-, так і внутрішньо інституційному рівні, є ступінь ризику, пов'язаний із впливами широкої сукупності зовнішньо-контекстуальних і внутрішньо-інституційних чинників. Оскільки питання менеджменту ризиків у діяльності освітньої організації не отримало достатнього розвитку у вітчизняній теорії та практиці управління вищими навчальними закладами, ми зосередимось у статті на аналізі саме цього чинника.

Передусім, з'ясуємо сутність поняття *менеджмент ризиків* (або *ризик-менеджмент*). Поняття *ризик-менеджмент* прийшло у сферу освіти з економічної теорії, де воно визначається як система управління ризиками, що включає в себе стратегію й тактику управління, спрямовану на досягнення основних цілей інституції. Ефективний ризик-менеджмент включає: систему управління, систему ідентифікації та вимірювання, систему супроводження (моніторинг і контроль).

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

У теорії адміністративного менеджменту використовується велика «сім'я» понять, пов'язаних із розглядуваним нами феноменом ризик-менеджменту:

- *менеджмент ризиків* – є системою заходів, що має неперервний характер та охоплює всі процеси, пов'язані з виявленням ризиків, їх оцінкою, розробкою програми дій, ужиттям заходів щодо пом'якшення або передбачення, а також моніторингу й оцінки діяльності організації в умовах ризику. Ефективне управління ризиками допомагає знизити небезпеку та зміцнює довіру до інновацій [14, 25];
- *обслуговування ризиків* (risk handling) – включає процеси менеджменту ризиків, а також більш широкі питання про роль та обов'язки управлінських структур, про організаційну культуру закладу [14, 25];
- *культура ризику* – набір способів, інструментів і методів, які застосовує організація у своїх щоденних діях у рамках ризик-менеджменту. Для організацій, які не формалізують своє ставлення до ризику, культура ризику формується стихійно. Це часто призводить до розбіжності в уявленнях про допустимі рівні ризику або до неадекватності застосовуваних методів з управління ризиками між різними службами;
- *схильність, або толерантність до ризику* – це поняття, пов'язане насамперед із живими людьми, а не з юридичними особами. Як указує Ден Бордж у «Книзі про ризик», «насправді організація не переживає наслідків ризику, який вона на себе приймає. Вона просто перекладає ці наслідки на своїх представників: менеджерів, співробітників, акціонерів, громадян, членів, клієнтів, бенефіціаріїв тощо» [7];
- *ризик-апетит* – толерантність до ризику, що характеризує, наскільки значний ризик організація здатна витримати й ефективно оптимізувати [12].

У 2000 р. Радою з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) було ухвалено рішення щодо запровадження менеджменту ризиків у систему управління вишами Англії. З цією метою було розроблено значну кількість методичних матеріалів для даного виду діяльності. Потенційні вигоди від ефективного процесу управління ризиками у сфері вищої освіти визначено в матеріалах, підготованих експертами HEFCE, таким чином: підтримка стратегічного та бізнес-планування; швидке усвідомлення нових можливостей; переконання зацікавлених сторін у тому, що адміністрація володіє ситуацією; зменшення кількості потрясінь і неприємних сюрпризів; активізація зв'язки між факультетами і кафедрами вишу; підтримка ефективного використання ресурсів; сприяння неперервному вдосконаленню

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

діяльності закладу; допомога у оптимальному фокусуванні програм внутрішнього аудиту вишу [10].

Узагальнення визначених HEFCE перспектив розвитку менеджменту ризиків дозволяє констатувати його спрямованість на забезпечення сталого розвитку вищого навчального закладу як ефективної організації. Далі проаналізуємо рекомендації щодо організаційних і змістових підходів до менеджменту ризиків у закладах вищої освіти, поданих у численних документах HEFCE та інших урядових структур Великої Британії.

1. Узагальнення впливу зовнішньо контекстуальних чинників функціонування вишів дозволяє дослідникам констатувати, що кожна організація функціонує в межах навколишнього середовища, яке зумовлює ризики та слугує контекстом, у якому і здійснюється управління ризиками. Крім того, у кожної організації є партнери, від співпраці з якими залежить можливість реалізації поставлених організацією цілей. Отже, ефективне управління ризиками має повною мірою враховувати контекст, у якому функціонує організація, і пріоритети організацій-партнерів.

2. Менеджмент ризиків повинен здійснюватися в організації як на рівні прийняття стратегічних рішень щодо розвитку організації, так і на рівнях розробки та реалізації програм діяльності закладу, ухвалення практичних рішень, тобто на стратегічному, програмному та операційному рівнях [14, 7]. Ефективний менеджмент ризиків потребує спеціальних компетентностей, які включають готовність до сприйняття нових ідей, до підтримки інноваційних проектів, до оцінки ризик-апетиту організації, тобто її здатності до подолання небезпек, до врахування допущених помилок, готовність до співробітництва та до роботи в команді тощо.

Кожний навчальний заклад, згідно з концепцією HEFCE, повинен мати стратегію управління ризиками, побудовану на принципах відкритості та прозорості, залучення менеджерів різних рівнів і професійної громади до ухвалення стратегічних рішень, пропорційності небезпекам у здійсненні запобіжних заходів, доказовості, відповідальності [14, 26].

Принципово важливим є забезпечення взаємозв’язку управлінських процедур на всіх трьох рівнях управління організацією та їх інтеграції. Така інтеграція дасть змогу забезпечити менеджмент ризиків організації «згори вниз» та його включення в нормативні робочі процедури управління навчальним закладом.

3. Менеджмент ризиків не є лінійним процесом. Він являє собою збалансовану сукупність взаємопов’язаних елементів, які взаємодіють один з одним і які повинні знаходитися в рівновазі один з одним, якщо управління закладом хоче бути ефективним. Крім того, різні ризики не

можуть розглядатися у відриві один від одного, оскільки робота з подолання одного ризику може вплинути на інший. Взаємозв'язок компонентів ефективного ризик-менеджменту відображено на рис. 1.

Рис. 1. Модель процесу ризик-менеджменту у вищій освіті [12]

Далі розглянемо механізми реалізації складових ризик-менеджменту, а саме: виявлення (ідентифікації) ризику, оцінки вірогідності його реалізації та масштабу наслідків; розробки ризик-стратегії та вибору методів та інструментів управління виявленим ризиком; оцінки досягнутих результатів і корекції ризик-стратегії. В основу нашого розгляду покладено документи, розроблені британськими експертами у сфері ризик-менеджменту, призначені для керівників державних установ і організацій, у тому числі для адміністраторів закладів вищої освіти [12; 13; 14]. Найбільше нам став у пригоді документ, що дістав назву «Помаранчева книга. Менеджмент ризику – принципи та поняття» [14], у якому розкрито концептуальні та методичні засади досліджуваного нами процесу. Отже, процес менеджменту ризиків включає:

1. Виявлення (ідентифікація) ризику є першим кроком у побудові реєстру (профілю) ризиків організації. Найважливішим на цьому етапі є розуміння того, що ризики повинні бути пов'язані зі стратегічними цілями організації, з її місією. Отже, логіка побудови реєстру ризиків зумовлена логікою цілей організації (це можуть бути як індивідуальні, так і організаційні цілі). Заява про ризик повинна включати такі складові, як: особливості діяльності організації, що становлять причини ризиків; зовнішні впливи, внаслідок яких виникли зазначені причини; наслідки, які можуть виникнути від заподіяних ризиків під час реалізації стратегічних цілей організації.

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

Виявлення ризиків відбувається із застосуванням таких підходів:

- *професійна ідентифікації ризиків:* створення постійної робочої групи (зі штатних працівників або за контрактом) з метою визначення вразливих до ризиків сфер діяльності, окремих функцій закладу. Завдання такої групи полягає у зборі та класифікації інформації для здійснення аналізу зовнішнього контексту діяльності закладу, проведенні опитувань і співбесід з основним складом співробітників на всіх рівнях організації закладу для того, щоб побудувати профіль його ризиків для всіх видів діяльності. Експерти наголошують на тому, що використання цього підходу не повинно знижувати відповідальності керівництва щодо управління ризиками;
- *самоідентифікація ризиків працівниками закладу:* підхід, згідно з яким на кожному організаційному рівні й у кожному структурному підрозділі закладу працівникам буде запропоновано здійснити аналіз своєї діяльності та виявити ризики, з якими вони стикаються. Рекомендованими у межах такого підходу є метод документування (індивідуальна рефлексія щодо результатів своєї діяльності) та метод тематичного семінару (із фасилітаторами, які мають відповідні навички для того, щоб допомогти групам співробітників ідентифікувати ризики, що впливають на цілі їх діяльності). Особливою перевагою цього методу є те, що працівник, як правило, більш ефективно протистоїть ризику тоді, коли він сам виявив його та спланував шляхи подолання.

2. Оцінка ризиків. Британські аналітики визначають три домінуючі принципи оцінки ризиків: 1) урахування як імовірності, так і наслідків кожного ризику; 2) використання такого способу фіксації оцінки ризиків, який слугуватиме полегшенню проведення моніторингу й визначенню актуальності ризиків; 3) з'ясування відмінності між ризиком, властивим певній організації (невід'ємним[1] ризиком), і залишковим[2] ризиком.

Оцінка ризиків здійснюється за критеріями ймовірності їх виникнення та суттєвості впливу. Відповідно до таких критеріїв ризикам присвоюється категорія «високий», «середній», «низький», що відповідає мінімальній класифікації, тобто «3×3» матриці ризиків. Більш детальна аналітична шкала може бути застосована, якщо для оцінки окремого ризику використовується чітка кількісна оцінка, – в такому випадку часто фігурує «5×5» матриця; вплив за якою має такі значення: несуттєвий / незначний / помірний / істотний / катастрофічний, а ймовірність – майже неймовірна / малоймовірна / можлива / дуже ймовірна / майже напевно.

[1] Невід'ємний ризик – ризик, властивий для даної організації.
[2] Залишковий ризик – ризик після застосування управлінських дій, який, припускаючи їх ефективність, буде фактичним показником важливості ризику для організації.

Експерти відзначають відсутність абсолютно чіткого стандарту для шкали матриць ризику: організація сама повинна прийняти рішення стосовно рівня аналізу, який вона вважає найбільш доцільним.

З метою визначення готовності організації ризикувати оцінка ризику порівнюється з обсягом необхідної для подолання ризику дії. Важливим є не абсолютне значення оціненого ризику, а те, чи вважається ризик допустимим (прийнятним), чи ні, або як піддавання ризику відрізняється від допустимого значення.

На визначення допустимості ризику можуть робити вплив такі чинники: розмір витрачених ресурсів (фінансових, інтелектуальних, людських, часових, IT тощо) у разі несприятливого наслідку; баланс між витратами на забезпечення контролю за ситуацією і ступенем подальшого впливу ризику на діяльність організації; баланс між потенційними вигодами, які будуть отримані, і втратами, які будуть понесені.

Важливим є знання про *невід'ємний* ризик та його оцінка. Така оцінка дозволяє краще зрозуміти, чи є надлишковими заходи щодо контролю ситуації: якщо невід'ємний ризик залишається в межах параметрів прийнятного ризику, то, можливо, не потрібно витрачати грошові кошти на контроль цього ризику. Така необхідність усвідомлення невід'ємного і залишкового ризику означає, що оцінка ризику – це етап у процесі управління ризиками, який не може бути відокремлений від усунення ризику.

Оцінка ризику, згідно з рекомендаціями британських експертів, повинна бути документально оформлена таким чином, щоб були зафіксовані всі етапи. Документування оцінки ризику створює *профіль ризику* для організації, який:

- сприяє ідентифікації пріоритетів ризику (зокрема визначенню найбільш важливих питань, пов'язаних із ризиками, якими повинно зацікавитися керівництво закладу);
- визначає підстави для ухвалення рішень щодо того, що є допустимим ступенем ризику;
- фіксує спосіб, у який було прийнято рішення усунути ризик;
- дозволяє всім, хто пов'язаний з управлінням ризиками, побачити загальний профіль ризику та зрозуміти, у чому полягають сфери їх особистої відповідальності;
- полегшує аналіз і моніторинг ризиків.

3. Управління ризиками. Британські експерти визначають п'ять основних механізмів управління ризиками:

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

1) *передача ризиків.* Для деяких ризиків найкращим способом реагування може бути передача відповідальності за них іншій організації. Це може бути зроблено шляхом звичайного страхування або шляхом виплати премій за ризики третій стороні, яка приймає на себе такі ризики. Передача ризиків може бути виправдана тим, що інша організація більш здатна ефективно управляти ними. Важливо відзначити, що деякі ризики передаються не повністю або зовсім не передаються. Так, узагалі не можливо передати репутаційний ризик.

2) *прийняття ризиків*. Піддавання ризику може бути прийнятним без будь-яких заходів з боку організації, якщо здатність уникнути його впливу може бути обмеженою або витрати, пов'язані з будь-якою дією щодо усунення впливу ризику, можуть бути співвіднесені з отриманою потенційною вигодою. У таких випадках експерти рекомендують допускати існуючий рівень ризику. Ця опція, звичайно, може бути доповнена плануванням на випадок непередбачених обставин для обробки наслідків, які виникнуть, якщо ризик реалізується.

3) *контроль ризиків.* Мета такого підходу полягає в запровадженні контролю діяльності, що спричинює ризики. Контроль ризиків повинен сприяти їх зниженню до прийнятного рівня. Конкретизація розгляду питання про контроль ризиків дозволяє визначити такі його види:

- *попереджувальний контроль:* призначений для обмеження можливості небажаного наслідку. Прикладом попереджувального контролю є встановлення у ситуації ризику норми, згідно з якою жодна людина не має права діяти без згоди на те іншої особи (безпосереднього керівника);
- *коригувальний контроль:* призначений для усунення небажаних наслідків, які були реалізовані. Він забезпечує право зворотної вимоги, щоб отримати відшкодування збитків або пошкодження;
- *спрямовуючий контроль:* призначений для досягнення особливого результату, конче необхідно уникнути небажаної події, як правило, пов'язаний з охороною праці та технікою безпеки;
- *контроль небажаних наслідків:* аналіз функціонування системи, який виявляє ті уроки, які слід винести з небажаних наслідків для застосування в майбутній роботі; моніторинг діяльності, спрямований на виявлення змін, на які потрібно терміново реагувати;

4) *припинення діяльності*. Ця опція може бути особливо важливою в галузі управління проектами, якщо стає зрозуміло, що прогнозовані витрати / вигоди знаходяться в небезпеці;

5) *використання можливостей*. Такий підхід не є альтернативою вище зазначеним підходам. Він має враховуватися щоразу, коли ризик

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

допускається, передається або обробляється. Експерти визначають два аспекти такого підходу. Перший аспект полягає в тому, що з'являється можливість використання позитивного впливу при пом'якшенні загроз. Другий полягає у виникненні обставин, які, не створюючи загроз, дають позитивні можливості. Наприклад, зниження вартості необхідних ресурсів звільняє кошти, які можуть бути використані для подальшого розвитку організації.

4. *Оцінка та корекція результатів управління ризиками*. Метою цього етапу є аналіз питань: чи змінився характер ризиків у результаті роботи з ними, чи виникли нові ризики, чи змінилися ймовірність та наслідки ризиків. Оцінка та корекція результатів управління ризиками необхідні для того, щоб:

– забезпечити регулярний перегляд усіх аспектів процесу управління ризиками принаймні один раз на рік;

– гарантувати, що ризики піддаються аналізу з певною періодичністю;

– передбачати оповіщення відповідного рівня управління про появу нових ризиків або про зміни в уже визначених ризиках з тим, щоб зміна могла бути опрацьована належним чином.

Як видно з моделі процесу ризик-менеджменту у вищій освіті, відображеній на рис. 1, складовою досліджуваного явища, що «пронизує» його наскрізь, є *обмін інформацією та оволодіння знаннями про ризик.* Підкреслимо, що така діяльність не є окремим етапом в управлінні ризиками; скоріше, це те, що проходить через увесь процес управління. Існує ряд аспектів стосовно обміну інформацією та оволодіння знаннями про ризики, які повинні бути актуалізовані:

– важливо переконатися в тому, що всі члени організації розуміють, яку ризик-стратегію вона здійснює, якими є пріоритети цієї стратегії, і як їх конкретні обов'язки в організації відповідають завданням реалізації цієї стратегії. Якщо це не буде зроблено, належного і послідовного впровадження ризик-менеджменту не буде досягнуто, а отже, не можна буде визначити рівень ризику;

– інформація щодо ризиків повинна стати предметом аналізу й доводиться до відома тих, хто може отримати користь від неї. Наприклад, якщо один підрозділ організації стикається з новим ризиком і розробляє ефективний метод управління таким ризиком, то урок повинен бути доведений до відома всіх інших, які також можуть зіткнутися з таким ризиком.

Висновки. Аналіз широкого кола джерел дозволяє стверджувати висновку, що менеджмент ризиків повинен стати невід'ємною складовою

процесу побудови навчального закладу як ефективної організації. Враховуючи те, що жодна організація не є повністю самостійною і незалежною від інших структур, що існують у державі. В аналізованій нами моделі менеджменту ризиків, що запроваджується в британських університетах, відображено взаємозв'язки з іншими організаціями в контексті розглядуваного нами процесу. Встановлено, що функціонування організації у межах таких взаємозв'язків розглядаються як «розширене підприємство» чи «бізнес-партнерство». Зв'язки з партнерськими організаціями здійснюють вплив на управління ризиками, породжуючи певні додаткові ризики, якими необхідно управляти. Розгляд таких аспектів ризик-менеджменту повинен також включати аналіз впливу діяльності організації на інші державні структури.

За межами «розширеного підприємства» інші чинники (глобальні, регіональні, локальні) впливають на середовище, в якому ризик повинен бути керованим. Ці чинники можуть генерувати ризики, які не можна безпосередньо контролювати, або обмежити спосіб, у який організація має можливість приймати або усувати ризики. Важливо, щоб організація розглядала системно ризики навколишнього середовища і визначала спосіб, в який вони впливають на її стратегію управління ризиками.

Перспективним бачиться розгляд цілого комплексу питань, зокрема, філософія ризик-менеджменту, культура ризику, обслуговування та менеджмент ризиків у освітній організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова И. Г. Педагогическая рискология : монография / И. Г. Абрамова. – СПб. : Образование, 1995. – 93 с.

2. Богомолова А. Подготовка менеджеров для общества риска / А. Богомолова // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 105–110.

3. Гараедаш Дж. Системное мышление: Как управлять хаосом и сложными процессами: Платформа для моделирования архитектуры бизнеса / Дж. Гараедаш. – Мн. : Гревцов Паблишер, 2007. – 480 с.

4. Зубков В. И. Социологическая теория риска / В. И. Зубков. М., 2009. – 230 с.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.

6. Сабуров Е. Риски вложений корпоративных и частных инвесторов в образование: проблемы идентификации / Е. Сабуров, Н. Родина, Е. Хижнякова // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 3–11.

7. Borge D. The Book of Risk / D. Borge. – Wiley, 2001. – 256 p.

8. Collinson D. Concepts and Classifications / D. Collinson, J. Dowie // Risk and Rationality. – The Open University Press, 1980. – 156 p.

9. Education and the Risk Society: Theories, Discourse and Risk Identities in Education Contexts / S. Bialostok, R. L. Whitman and W. S. Bradley (Eds.). – Sense Publishers, 2012. – P. 1–34.

10. HEFCE. Risk Management – a briefing for governors and senior managers [Електронний ресурс]. – HEFCE, 2001. – № 24. – Режим доступу : http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.html.

11. Lupton D. Risk / D. Lupton. – Routledge, 1999. – 192 p.

12. Risk: improving government's capability to handle risk and uncertainty : SU report. – London : Cabinet Office, 2002. – 28 p.

13. NAO Supporting Innovation: Managing Risk in Government Departments. – London : National Audit Office, 2000. – 124 p.

14. The Orange Book. Management of risk – principles and concepts. – HM Treasury, 2004. – 50 p.

РЕЗЮМЕ

А. А. Сбруева, **Е. Г. Козлова**. Факторы построения эффективной образовательной организации: анализ зарубежного опыта.

В статье классифицированы внешне контекстуальные и внутренне институциональные факторы построения эффективной образовательной организации. Выяснены теоретические основы менеджмента рисков в построении современного ВУЗа как эффективной организации. Охарактеризованы процессуальные особенности управления рисками в британских университетах: способы идентификации рисков (профессиональная идентификация, самоидентификация); принципы оценки рисков; механизмы управления рисками (передача рисков, принятие рисков, контроль рисков, прекращения деятельности, использования возможностей), способы оценки и коррекции результатов управления рисками.

***Ключевые слова**: фактор, эффективная образовательная организация, риск, менеджмент, менеджмент рисков, управление рисками, британские университеты.*

SUMMARY

A. Sbruieva, O. Kozlova. Factors build effective educational organization: the analysis of foreign experience.

The article apparently classified contextual and internal institutional factors of building an effective educational organization. Clarified the theoretical foundations of risk management in the construction of the modern university as an effective organization. Characterized by the specific procedure of risk management at British universities: how to identify risks (professional identity, self-identity), principles of risk assessment, risk management tools (risk transfer, risk-taking, risk control, business interruption, opportunities), methods of evaluation and correction of the results of the risk management.

Key words: factor, effective educational organization, risk, management, risk management, British universities.

УДК 37.(091)

О. А. Устименко-Косоріч
Луганський національний університет
Імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ ПЕРІОДА 1940–1980-х РОКІВ

У статті розглянуто тенденції розвитку сербської баянно-акордеонної школи періоду 1940–1980 років, у контексті яких з'ясовано педагогічні контексти розвитку освіти за фахом, органологічний аспект удосконалення інструментарію, як наслідок, – формування концептуально-теоретичних засад у розбудові сутнісно-структурних координат виховання інтелектуально-творчої особистості в межах баянно-акордеонної школи локально зазначеної країни. Розвиток баянно-акордеонної школи розглянуто з позицій історичної трансформації побутових форм музикування у складні музично-освітні проекти національної освіти Сербії.

***Ключові слова**: баянно-акордеонна школа, музична освіта, інструмент, педагогічні ідеї, музикування, стандартизація, професіоналізація, академізація, музичне виховання.*

Постановка проблеми. Період 1940–1980 років – ознаменовано значними досягненнями в системі початкової освіти, поширенням мережі

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

державних музичних шкіл, масовим введенням навчанню грі на баян-акордеон у початкових та середніх музичних закладах, визначенням концептуальних педагогічних позицій у формуванні інтелектуально-творчої особистості в межах музичної баянно-акордеонної освіти. Досягнення баянно-акордеонної школи в педагогічно-практичному сенсі цих років перевершують високі показники шкіл-партнерів, які довгі роки утримували провідні позиції. Але сутнісні положення сербської музичної педагогіки виховання висококваліфікованих фахівців-інструменталістів залишаються за межами спеціального наукового дослідження до сьогодні. Відповідь на окреслене коло історично-освітніх проблем може стати концептуальним положенням для впровадження прогресивних позицій сербської баянно-акордеонної школи в систему вітчизняної музичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аспекти розвитку сербської музично-педагогічної думки та освіти розглянуті в роботах Р. Пейовіча (сербська музична освіта XIX століття), В. Єгорової (діяльність діячів та композиторів Сербії), Б. Йованчіча (соціологія сербської музики), К. Томашевіча (розвиток музично-педагогічної освіти Сербії в освітньому Європейському просторі). Їх роботи збагатили історію педагогіки відповідним фактичним матеріалом, теоретичними висновками, але до визначень певних періодів та історичного розвитку музичної педагогіки та освіти вони не вдавались.

Мета статті – з'ясувати провідні тенденції розвитку сербської баянно-акордеонної школи 1940–1980-х років у контексті її музично-практичних та педагогічних координат.

Виклад основного матеріалу. У перші післявоєнні роки відбувається динамічний розквіт музичної культури країни, який вимагає пошуку нового естетичного змісту. Актуалізується революційна тематика в народній творчості та професійній композиторській діяльності. Баян-акордеон стає незмінним учасником не тільки сольних акцій, але й супровідних дій масового характеру. Інструмент здобув широкого поширення на всіх суспільних рівнях, унаслідок чого здобув привілейовані позиції серед інструментальних напрямів музичної культури країни.

У 1940 роках відбувається докорінна реорганізація системи початкової музичної освіти в Сербії. Так, якщо до Другої світової війни в Сербії було усього чотири музичні школи (дві у м. Белград, м. Суботица та в м. Новий Сад), то в післявоєнний період розпочинається стихійне відкриття музичних шкіл. З. Ракіч підкреслює, що на кінець XX століття у Сербії «нараховувалось 6452 державні початкові музичні школи» [2, 15]. Відкриття відділень баяна-акордеона співпадало з відкриттям музичних шкіл. Держава приділяла велику увагу якості викладання, яке регулювалось постійними

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

контролювальними діями з боку державних органів. Таким чином, за короткий проміжок часу учні за фахом «баян-акордеон» відповідали якісному рівню інших інструментальних категорій школи. Рух «у часі», безумовно, вплинув на формування естетичних ідеалів баяністів-акордеоністів, визначивши подальший їх культурно-професійний шлях.

У загальноосвітніх школах відбувається інтенсивне впровадження баяна-акордеона, де учні здобували загально-музичні знання в межах дисципліни «музичне виховання». Викладачі цієї дисципліни реалізовували державне замовлення – «привернути молодь до музики» та надати основні знання з музичної культури. І. Д. Девіч зазначає, що музичний розвиток учнів відбувався на «сфері емоцій, почуттів, спостережень і слуху, а точніше в умінні розрізняти тональні відтінки, ритм, темп і динаміку» [4, 16].

Перед професійними музичними закладами, на відміну від загальноосвітніх, стояло більш складне завдання: у процесі викладання інструмента, поряд з естетичним вихованням, значна увага приділялась розвитку слухових здібностей, відчуття ритму і музично-логічної пам’яті, поглиблення музично-теоретичних знань, удосконалення психофізичних навичок.

Після 1945 року музична освіта в Сербії стає складовою частиною загального виховання суспільства, іменованою в ті роки «комуністичним вихованням» [3, 72]. Значну частину його складали початкові музичні школи, а також спецкурси та секції при університетах, де викладання гри на інструменті здійснювалось на високому професійному рівні.

У 1949 році у м. Блед (Словенія) було укладено «Бледську угоду» між країнами ФНРЮ про стандартизацію навчальних планів і програм з метою професійної підготовки музичних кадрів [2, 10]. Введення єдиного державного стандарту зумовило низку уніфікованих положень:

– навчання за фахом «баян-акордеон» здійснювалося в межах шестирічної програми за принципом відділень традиційних академічних інструментів (фортепіано, скрипка, віолончель, гітара, арфа);

– значним досягненням «Бледської угоди» – введення в систему фахової підготовки баяністів-акордеоністів єдиного дидактичного підходу – систематичності. Отже, за навчальним планом, на спеціальність за фахом «баян-акордеон» відводилося дві години на тиждень протягом усіх шести років навчання, дві години на сольфеджіо, оркестр або камерну музику (IV, V і VI класи), на теорію музики – 1 година на тиждень (VI клас).

Слід зауважити, що в системі фахової підготовки баяністів-акордеоністів музичних шкіл відводилось дві години на тиждень не тільки

для вивчення оркестрового класу, але й для дисципліни «камерне музикування». Зазначимо, що в системі музичної освіти країн СНД дисципліна камерний клас передбачена навчальною програмою тільки для «класичних» інструментальних спеціалізацій (струнні, духові, фортепіано), баян-акордеон знаходиться й сьогодні за межами цієї групи інструментів, адже в свідомості вітчизняної музичної еліти роками формувався стереотип про темброву несумісність «класичних» і «народно-академічних» інструментів. З часом ці помилкові стереотипи було скасовано плеядою вітчизняних виконавців (В. Мурза, І. Єргієв, П. Фенюк), які у кінці ХХ століття проголосили «еру тембрів», що визначилась у камерному музикуванні на інструментах, які довгі роки були розведені традицією, епохою, формами побутування. Так з'являються камерні форми музикування: баян-скрипка, акордеон-віолончель, акордеон-саксофон, баян-ударні інструменти. Але до сьогодні у фаховій підготовці баяністів-акордеоністів на всіх рівнях вітчизняної музичної освіти на дисципліну «камерне музикування» жодного часу не відведено, що уважаємо недоліком вітчизняної школи з огляду на сучасні тенденції концертно-виконавської практики.

Освітньо-педагогічний досвід сербських шкіл у цьому контексті значно відрізняється від вітчизняної музичної освіти за фахом домінантністю формування академічного мислення у баяністів-акордеоністів. Починаючи з початкової школи, паралельно з однорідними дуетними формами музикування баяністи-акордеоністи вивчають інші інструментальні школи, традиції, виконавські особливості, що безумовно має позитивний вплив на виховання комплексу музичних навичок (тембральний слух, відчуття ритму, акустичні прийоми, гармонія, ансамблеві техніки виконання).

Виховання баяністів-акордеоністів відбувалось у межах професійного досвіду різних інструментальних шкіл, що відчувається в динамічності та демократичності педагогічних ідей, упроваджених у систему музичної освіти. Викладачами баяну-акордеону в цей період були самоучки або професійні музиканти фортепіано та теорії музики.

Відсутність власної методичної літератури викладачі компенсували досвідом інших країн, але з роками з'являлися перші югославські методичні розробки та педагогічні вказівки щодо викладання баяна-акордеона. Широкої популярності серед баяністів-акордеоністів здобула методика гри на акордеоні Нілки та Албіна Факіних, яка була офіційно презентована в Белграді у 1947 році. Зміст методичної роботи Факіних побудовано на концептуально-педагогічних проблемах баяністів-акордеоністів того часу: професійний підбір репертуару; техніки аранжування, інтерпретація

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

оригінального нотного тексту, особливості гармонізації. Методичні пропозиції авторів сприяли зародженню професіоналізму у педагогічній баянно-акордеонній галузі, інтенсивному зростанню виконавської якості, зміни в свідомості виконавців, наближенню до академічної музичної культури.

Розвиток педагогічної думки баяністів-акордеоністів та становлення репертуарних канонів відбувалися завдяки діяльності викладачів-піаністів та діячів інших інструментальних академічних шкіл. Цей період характеризується зверненням до мистецтва транскрипції, пошуком нових форм музичної виразності, розробкою педагогічно-технологічних прийомів у реалізації технічних завдань, розширенням емоційно-чутливої сфери засобами інтелектуально-творчого виховання баяністів-акордеоністів. Звернення до технологічних аспектів транскрипції та перекладень музичних творів для баяну-акордеону було ефективним засобом прилучення баяністів-акордеоністів до творів класичної музики (вальси та мазурки Ф. Шопена, п'єси Ф. Шуберта), які склали значний відсоток навчального та концертного репертуару.

У перші післявоєнні роки найголовнішим завданням для баяністів-акордеоністів було інтерпретування мелодії музичних творів, де акомпанемент залишався за межами художнього задуму. Практично в усіх виконавців того періоду спостерігається поверховість його відтворення. Гармонізація залишалась спрощеною, а функціональні музичні структури знаходилися за межами слухових горизонтів музикантів, що вказує на однобічність чуттєво-музичного сприйняття виконавців. З позиції академічного мистецтва подібна форма інтерпретації класичної музики є неприпустимою, але для виконавців тих років, аматорів-баяністів Сербії це стало першим кроком у формуванні професійної школи, власного виконавського стилю, педагогічно-виховного змісту, активізації музично-художнього сприйняття на рівні виконавських дій, рухів, «фактурного» слуху, інтелектуально-змістової відповідності творчої діяльності баяністів-акордеоністів. Безумовно, фактурна обмеженість баяністів-акордеоністів у процесі транскрипції класичних творів також пов'язана з обмеженістю інструмента, який удосконалювався в наступне десятиліття.

Період 1960–1980 років – ознаменовано відкриттям середніх музичних навчальних закладів у структурі педагогічної освіти, поширенням конкурсної справи, перемогою сербської баянно-акордеонної школи на Міжнародних змаганнях, розробкою баяністами-акордеоністами теорії музичної педагогіки.

П’ятнадцять років плідної роботи музичних початкових шкіл, поширення спеціалізації «Баян-акордеон» у післявоєнні роки детермінували відкриття спеціалізованих класів у середніх музичних навчальних закладах. Великі зміни в СРСР (падіння «залізної завіси» на рубежі 1950–1960-х років XX століття) вплинули на характер відносин між соціалістичними країнами, викликали інтерес до радянської культури та музики. Збільшилася кількість концертів радянських артистів у Югославії, що сприяло встановленню професійно-творчих контактів між музикантами Югославії та СРСР, між діячами баянно-акордеонного мистецтва. Успіхи початкових музичних шкіл у галузі баяна-акордеона призвели до появи висококваліфікованих педагогів-фахівців: А. Факін, Н. Факіна, Д. Павловська, М. Барачков.

З причин відсутності класів баяна-акордеона в середніх музичних навчальних закладах перспективні випускники музичних шкіл були змушені змінювати спеціальність. Деякі з них продовжували музичну освіту за фахом «Фортепіано» або «Духові інструменти», значна кількість учнів залишали баянно-акордеонне навчання після закінчення музичної школи. З. Ракіч відмічає, що в кінці 1950-х років виникла кризова ситуація в галузі баянно-акордеонної освіти, талановита молодь не мала де навчатися [2, 2].

З метою вирішення проблем баянно-акордеонної освіти за фахом, педагоги вимагали відкриття класів баяна-акордеона в середніх музичних закладах, наполягаючи на його введенні в повну систему академічного музичного виховання.

Викладання баяна-акордеона на рівні середньої музичної освіти розпочато в Сербії у 1960 році, коли в Музичній школі імені Ісидора Байіча у м. Новий Сад відкривається перший спеціалізований клас. Першим викладачем баяна-акордеона стає М. Барачков, який мав педагогічний досвід роботи в початковій музичній школі. Кількість учнів по класу баяна-акордеона швидко зростала, і в середню школу, уже в якості викладачів, були запрошені її випускники – Е. Іовановіч і М. Барачкова [4, 85–86].

У ці ж роки при школі формується оркестр баянів-акордеоністів, який переконує музичну громадськість у здатності інструмента втілювати художній зміст оригінальних та перекладених для нього класичних творів. З 1960 років оркестр гідно представляє школу на міжнародній сцені: Люцерна (1960), Евіан (1969), Вальєво (1976), Ліон (1979), Женева (1980), Тарченто (1984), Кастельфідардо (1994). З 1975 по 1994 ріки оркестр був багаторазовим володарем золотих нагород національного фестивалю в Румі.

У 1963 році, після трьох років роботи баянно-акордеонного класу музичної середньої школи м. Новий Сад, відкрито аналогічний клас у

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

Белградській середній музичній школі ім. К. Станковіча на відділенні духових інструментів. До речі, сьогодні на тому ж відділенні співіснує три класи баяна-акордеона. Г. Краячіч – відомий сербський музикознавець і співробітник професійних музичних журналів «Звук» та «Про музика» зазначає: «Концертний виконавець і молодий музичний педагог В. Вуковіч формує клас баяна-акордеона. У наступні двадцять років їй вдасться підняти викладання по класу баяна-акордеона на високий професійний рівень і створити умови, в яких інструмент з широкими мелодійними і гармонійними можливостями зіграє важливу, позитивну роль у музичній освіті молоді» [5, 116].

У ці роки зростає кількість початкових музичних шкіл. На основі даних, зафіксованих Головою державного об'єднання музичних закладів Сербії М. Лацковіч, можемо спостерігати поступовість і безперервність процесу поширення відділень і класів баяна-акордеона в дитячих музичних школах, які зазначені нами у хронологічній послідовності: 1960 – м. Заєчар, м. Ада, м. Зреньянін, м. Каніжа; 1961 – м. Бор, м. Суботіца, м. Шід; 1962 – м. Крагуєвац; 1964 – м. Крушевац, м. Сремська Мітровіца, м. Пожаревац, м. Кула, м. Неготін, м. Кралєво; 1965 – м. Сомбор; 1966 – м. Бачка Топола, м. Алексінац, м. Рума; 1970 – м. Кладово (як філія школи м. Заєчар); 1971 – м. Пріеполье; 1975 – Парачін; 1976 – м. Майданпек; 1977 – м. Ужіце, м. Уб; 1979 – м. Вранє, а також школа ім. П. Коньовіча, м. Белград; 1980 – м. Княжевац, м. Прокуплє [там само, 1–60].

Відкриті відділення баяна-акордеона потребували відповідного методичного забезпечення. Крім вже згаданого посібника Н. і А. Факіних з'являються збірки етюдів та оригінальних творів для баяна-акордеона Л. Міціча.

У цей період створюється підґрунтя для якісного відбору учнів, які продовжували музичну освіту за фахом у середніх музичних навчальних закладах. Зазначимо, що в інших республіках Югославії значних зрушень у галузі баянно-акордеонної освіти не спостерігається. Музичні середні школи у м. Новий Сад та школа К. Станковича в м. Белград стали центральними музичними закладами для фахівців усіх республік Югославії. У процесі дослідження музично-освітніх тенденцій балканських країн, можемо відмітити домінуючі позиції Сербії між республіками СФРЮ у галузі баянно-акордеоної освіти. Вона стала центром баянно-акордеонного мистецтва, освіти та індустрії, формування національного музично-виконавського іміджу, яка з роками здобула місце світового лідера.

Розробкою навчальних планів і програм для середніх музичних закладів займалися групи фахівців певної галузі. Визнаними фахівцями

баянно-акаордеонної школи були М. Барачков і В. Вуковіч-Терзіч. До 1977 року викладання в початкових музичних школах здійснювалося за навчальними програмами, затвердженими в 1949 році. Якщо порівняти динамічний розвиток баяна-акордеона в Сербії та професійно-педагогічний рівень музичних закладів, то можемо відмітити відставання навчальних планів і програм від реальної творчо-освітньої ситуації шкіл. При цьому також слід ураховувати еволюцію інструмента в органологічному аспекті, його професіоналізацію в країнах СНД та Західної Європи.

У процесі аналізу освітніх тенденцій періоду 1960–1980-х років відокремлюються декілька аспектів розвитку сербської баянно-акордеонної школи: з одного боку, спостерігається істотне відставання в галузі музичного виховання від країн СНД та Європи, а з іншого, – ствердження баянно-акордеонної школи в межах національної музичної освіти.

Еволюційні процеси моделі інструмента вплинули на розвиток інтелектуально-творчих здібностей у галузі виконавства, розуміння форм баянно-акордеонного музикування в контексті академічних канонів мистецтва. Разом з тим, слід зазначити, що навчальні програми музично-освітніх закладів ураховували не тільки вік учня, а й освітній ценз, з метою з'ясування рівня знань та вмінь учня. Принцип роботи викладачів сербської баянно-акордеонної школи побудовано на індивідуальних підходах до кожної творчої особистості. Кожний викладач складав індивідуальний план для кожного учня свого класу зі спеціальності, висвітлював проблемні аспекти, рівень музичної обдарованості учня, складність виконавських програм, методи скасування недоліків та розвитку творчих здібностей.

Висновки. Розвиток баянно-акордеонної освіти в Сербії розпочато на тлі просвітництва та народно-побутового музикування. Вплив досвідчених музикантів різних країн та їх залучення до сербської баянно-акордеонної освіти мали вирішальне значення у формуванні інтелектуально-творчих здібностей виконавців, розуміння їх функціонального призначення в суспільстві, пошуках власної педагогічно-освітньої концепції у реалізації головної ідеї – розбудови національної професійної музичної освіти за фахом. Еволюція баяна-акордеона в органологічному контексті детермінувала розвиток педагогічної думки та виконавсько-практичних дій музикантів, які посідали головне місце в проекті створення ідеальної національної моделі баянно-акордеонної освіти Сербії.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у з'ясуванні історико-освітніх координат розвитку сербської баянно-акордеонної школи з урахуванням педагогічно-практичних досягнень у галузі музичної освіти.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Егоров Б. О некоторых акустических характеристиках процесса звукообразования на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты. – М. : Советский композитор, 1981. – Випуск № 5. – 115 с.

2. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» / З. Ракич. – Москва, 2004. – 21 с.

3. Devic D. Skripta za studente / D. Devic // Etnomuzikologija. – Beograd. : FMU, 1980. – 154 s.

4. Devic D. Narodna muzika Crnorecja. Beograd: Kulturno-obrazovni centar Boljevac / D. Devic. – Beograd : FMU, 1990. – 134 s.

5. Krajacic G. «Stankovic» 1831–1981 / G. Krajacic. – Beograd : Muzicka skola «Stankovic», 1981. – 162 s.

6. Terzic V. Izbor kompozicija za klavirsku harmoniku / V. Terzic. – Knjazevac : Nota, 1990. – 125 s.

РЕЗЮМЕ

Е. А. Устименко-Косорич. Особенности и тенденции развития сербской баянно-аккордеонной школы периода 1940–1980-х годов.

В статье рассмотрены тенденции развития сербской баянно-акордеонной школы периода 1940-1980 годов, в контексте которых выяснены педагогические контексты развития образования по специальности, органологический аспект совершенствования инструментария, как следствие, – формирование концептуально-теоретических основ в развитии существенно-структурных координат воспитания интеллектуально-творческой личности в области баянно-аккордеонной школы локально представленной страны. Развитие баянно-аккордеонной школы рассматривается с позиций исторической трансформации бытовых форм музицирования в сложные музыкально-образовательные проекты национального образования Сербии.

***Ключевые слова**: баянно-аккордеонная школа, образование, инструмент, педагогические идеи, музицирование, стандартизация, профессионализация, академизация, музыкальное воспитание.*

SUMMARY

O. Ustymenko-Kosorich. Features and trends of the Serbian accordion school of the period of 1940–1980s.

The article describes the trends in the Serbian accordion school of the period of 1940–1980, in the context of which found pedagogical contexts of development education in the specialty, instrumental aspect of improvement of tools, as a consequence – the formation of conceptual and theoretical foundations in the development of much-structural coordinates education intellectual and creative personality in accordion school locally represented countries. Development of accordion schools considered from the standpoint of historical transformation of household forms of music-making in a complex musical and educational projects of national education in Serbia.

Key words: accordion school, education, tools, pedagogical ideas, music-making, standardization and professionalization, academic, music education.

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: ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ

У статті з'ясовано змістові засади інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії; визначено пріоритетні академічні цілі в контексті інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи; встановлено відповідність британських навчальних планів і програм старшої школи міжнародним освітнім стандартам; проаналізовано інтернаціоналізований навчальний план старшої школи Пьорс (Кембридж); схарактеризовано навчальні предмети з інтернаціоналізованим змістом та визначено їх специфічні особливості.

***Ключові слова**: змістові засади, інтернаціоналізація освітнього простору, старша школа Великої Британії, інтернаціоналізований навчальний план, інтернаціоналізована навчальна програма, глобальний вимір, міжнародний вимір.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реалізація національної стратегії модернізації системи освіти України в контексті її інтернаціоналізації зумовлює ґрунтовне вивчення, узагальнення та систематизацію міжнародного освітнього досвіду розвинених країн світу, зокрема Великої Британії. Оновлення вітчизняної системи освіти передбачає інтернаціоналізацію її змісту через уведення міжнародного та європейського виміру в навчальні плани та програми освітніх установ країни; збагачення навчальних дисциплін міжнародним характером з метою покращення якості освіти та формування конкурентоспроможної особистості. З огляду на актуальність проблеми інтернаціоналізації змісту освіти вважаємо за доцільне використати позитивні ідеї інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії та пропонуємо можливості застосування прогресивного британського досвіду в досліджуваному аспекті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему інтернаціоналізації освітнього простору зарубіжної старшої школи висвітлено у працях К. Едж, Т. Іві, Дж. Ле Мете, І. Грінеуйя та ін. Окремі аспекти проблеми інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії представлено у працях зарубіжних дослідників, присвячених розвитку середньої освіти Великої Британії в умовах глобалізації (Дж. Ле Мете, Д. Лоусон, М. Моріс та ін.); модернізації змісту середньої освіти (К. Едж, С. Філіпоу, К. Хамскі); оновленню методичного компонента сучасної старшої школи Великої Британії (Т. Лейтон); розвитку академічної мобільності (К. Бейненс, С. Демі, Дж. Добсон, С. Стренд та ін.).

Аналіз праць названих авторів свідчить, що інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії спрямована на підвищення якості освітніх послуг відповідно до міжнародних стандартів,

безпосередньо орієнтована на формування конкурентоспроможної особистості, її готовності до життєдіяльності в умовах глобального ринку праці. Проте ґрунтовного аналізу потребує дослідження змістових засад інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії.

Мета статті – з'ясування змістових засад інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії. Завданнями статті є визначити пріоритетні цілі старшої школи; схарактеризувати специфічні особливості інтернаціоналізованого навчального плану, навчальних програм та дисциплін у межах курикулярних засад старшої школи країни.

Виклад основного матеріалу. Змістові засади інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії являють собою положення, що визначають специфіку курикулярних змін, особливості запровадження в умовах старшої школи форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору.

Старша школа Великої Британії об'єднує учнів віком від 16 до 18 років у різних типах навчально-виховних закладів [9]. При цьому учні шостих класів мають право навчатися останні два, іноді три класи в привілейованих приватних середніх і класичних школах, що надає можливість спеціалізації в певній галузі на будь-якому відділенні в майбутньому.

Навчання у старшій школі ґрунтується на принципі профільної диференціації, спрямоване на професійно-орієнтоване вивчення циклу предметів відповідно до конкретної спеціалізації. Профільне навчання старшої школи відбувається за академічним (можливість здобуття вищої освіти в майбутньому) та професійно-технічним (можливість здобуття професійної освіти) напрямами [9]. Учні старшої школи мають можливість широкого вибору навчальних дисциплін відповідно до їхніх здібностей і талантів.

Середня освіта на рівні старшої школи розвивається в напрямі диверсифікації – старшій школі країни притаманна варіативність академічних і професійних програм (Дж. Ле Мете). У праці «Цінності та цілі курикулуму та оцінювання» (Values and aims in curriculum and assessment) Дж. Ле Мете окреслює пріоритетні академічні цілі в контексті інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії: індивідуальні (розвиток особистісного потенціалу), економічні (працездатність, продуктивність і підвищення конкурентоздатності національної економіки), соціальні (становлення сучасного інтернаціоналізованого суспільства, визнання соціальної справедливості, етнічного, культурного й лінгвістичного різноманіття, дотримання основ демократичної та громадянської освіти), освітні (підвищення освітніх стандартів, розвиток творчих здібностей кожної особистості, безперервна освіта) тощо [10].

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

Погоджуючись з думкою Дж. Ле Мете, І. Грінеуй стверджує, що головними завданнями старшої школи Великої Британії визнано вибір напряму подальшого навчання на базі неповної середньої освіти та здобуття відповідної професійної кваліфікації [4]. Дослідник зазначає, що старша школа є перехідним етапом до здобуття вищої освіти та допомагає випускникам адаптуватися до майбутнього навчання в умовах вищого навчального закладу. Саме цей факт свідчить про пріоритетність позиції старшої школи в інтернаціоналізації освітнього простору країни.

Дж. Ле Мете зауважує, що академічні завдання інтернаціоналізації старшої школи Великої Британії спрямовані на розвиток профільного навчання, здобуття міжнародних професійних компетентностей, стимулювання до подальшої освіти передусім засобами самоосвіти, впровадження гнучкого навчального плану, що має забезпечити можливість здобуття загальної й професійної освіти тощо [9].

У 2002 р. ОЕСР розроблено типологію інтернаціоналізованих навчальних планів, що уможливило їх об'єднання в такі групи: навчальні плани з міжнародним змістом, навчальні плани з міжнародним порівняльним виміром; навчальні плани, що спрямовані на формування крос-культурних навичок; навчальні плани, зміст яких доповнюється професійно орієнтованими дисциплінами, які мають міжнародний попит на світовому ринку праці; навчальні плани, спрямовані на отримання спільних або подвійних дипломів; навчальні плани, що є рекомендованими місцевою владою в офшорних навчальних закладах, та спеціалізовані навчальні плани, що розроблені винятково для іноземних студентів [11].

М. Харарі визначає специфічними особливостями інтернаціоналізованого навчального плану спрямованість на поглиблення міжнародних знань, формування комунікативних навичок і вмінь спілкування з представниками інших країн, вільне володіння іноземними мовами, формування полікультурних компетентностей та соціальну й міжкультурну інтеграцію учнів різних національностей [6].

У межах узагальнення курикулярних змін встановлено відповідність навчальних планів і програм старших шкіл Великої Британії міжнародним освітнім стандартам, що забезпечується засобами їх збагачення глобальним і європейським вимірами.

Оновлення Національного курикулуму Великої Британії (2000) ґрунтується на забезпеченні спрямованості шкільних навчальних планів на розуміння власної ідентичності через отримання знань та усвідомлення духовної, моральної, культурної спадщини народностей країни на локальному, національному, європейському та глобальному рівнях.

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

Модернізовані навчальні плани мають відображати існуючі цінності суспільства, забезпечувати ефективну підготовку учнів до стрімких змін в умовах глобальної економіки із застосуванням ІКТ [2].

Упровадження глобального виміру у зміст навчальних планів забезпечує розвиток партнерських відносин між навчальними закладами світу. Міжнародне співробітництво між освітніми установами сприяє відповідності змісту освіти міжнародним зразкам, обміну передовим педагогічним досвідом, усвідомленню глобальних проблем сучасності, важливості місії «громадянина світу» в розв'язанні таких проблем [3;14].

Ю. Камеока зазначає, що зміст інтернаціоналізованих навчальних планів має міжнародну орієнтацію та спрямований на виховання особистості, здатної вирішувати глобальні проблеми з представниками інших держав [7]. Погоджуючись із позицією Ю. Камеоки, Ф. Різві додає, що інтернаціоналізований навчальний план надає можливість студентам навчатися в умовах інших культур [12]. С. Гроннінгс та Дж. Уілі наголошують на тому, що інтернаціоналізований навчальний план сприяє розвитку міжнародної освіти та міжнародного співробітництва між освітніми установами Європи [5].

У 2000 р. освітнім закладам Великої Британії в межах структурних змін надано широкі повноваження щодо проектування власних навчальних планів для учнів старшої школи. Це нововведення дозволяє реалізувати освітні цілі щодо інтернаціоналізації курикулуму засобами формування індивідуального навчального плану, його комплексності, гнучкості, що здійснюється через право обирати предмети за вибором, розширення кількості таких предметів, можливість брати безпосередню участь у виборі професійних навичок, що здобуваються протягом обов'язкового навчання. Учні старшої школи мають можливість отримати загальні кваліфікації – диплом нового зразка про загальну освіту, що містить п'ять еквівалентів A–C загального сертифіката про середню освіту та спеціалізовані дипломи, що є свідченням про здобуття знань з базових і профільних дисциплін [9].

Зазначимо, що в старшій школі Великої Британії існує певна варіативність в отриманні загальних кваліфікацій відповідно до індивідуального рівня розвитку кожного учня, що дозволяє отримати «Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного допоміжного рівня», «Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного рівня» або «Загальнонаціональні професійні кваліфікації» [9].

Із 2001 р. у старших школах Великої Британії уведено загальне свідоцтво про освіту підвищеного й додаткового підвищеного рівнів. У рамках змін учні старшої школи країни отримали можливість комбінувати

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

академічне й профільне навчання, здобувати навички підприємницької діяльності, міжнародного спілкування, знання з математики та ІКТ в межах ключових професійних компетентностей [10].

Варто зазначити, що істотні зміни в навчальних планах старшої школи Великобританії відповідають пріоритетним завданням освітньої політики країни та сприяють підготовці конкурентоспроможної особистості для міжнародного ринку праці. Саме гнучкість курикулуму, можливість зміни освітньої траєкторії навчання, перехід від загального до професійного-технічного навчання уможливили існування 14 різновидів спеціалізованих дипломів на трьох рівнях з урахуванням спеціалізації особистості. Так, студенти, які отримають диплом другого рівня, мають можливість продовжити навчання на третьому рівні А, що передбачає отримання подальшої освіти на підприємстві. Після успішного навчання на третьому рівні учень уважається цілком підготовленим до навчання у вищому навчальному закладі або спеціалізованому професійно-технічному закладі [10].

Теоретичний аналіз навчальних планів старшої школи Великої Британії дозволяє окреслити їх специфічні особливості: варіативність (право учня самостійно обирати навчальні предмети за вибором), обов'язковість (відвідування навчальних курсів, участь у позанавчальній діяльності тощо), прагматичність (відповідність планів виключним правам університетів і промисловості щодо відбору обов'язкових предметів і предметів за вибором для студентів), гнучкість (можливість зміни освітньої траєкторії навчання, перехід від загального до професійного-технічного напряму навчання і навпаки), інноваційність (створення нових професійних кваліфікацій).

Відповідно до структури навчального процесу старшої школи Великої Британії незмінним є наявність обов'язкових і навчальних предметів за вибором, що зумовлено існуючими вимогами до отримання кваліфікацій. До обов'язкових навчальних предметів належать такі дисципліни, як «Іноземна мова», «Математика», «Історія», «Географія», «Соціологія», «Філософія», «Громадянська освіта», «Фізична культура», «Мистецтво», «Біологія», «Основи бізнесу», «Хімія», «Комп'ютерні засади», «Дизайн технологія», «Економіка», «Англійська література» тощо. Обов'язкові для вивчення предмети є базовими в навчальних планах більшості старших шкіл країни. Найменшу кількість обов'язкових навчальних предметів пропонує Англія (наприклад, «Релігійна освіта» вивчається винятково за бажанням учнів по досягненню ними 18-річного віку або за умови схвалення його вивчення батьками). Навчальний план старшої школи Англії пропонує вивчення англійської літератури, а не англійської мови, по завершенню вивчення курсу видається свідоцтво про отримання середньої

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

освіти підвищеного рівня з англійської літератури [1]. Предмети за вибором дозволяють учням поглибити знання з обраної спеціалізації за рахунок виконання додаткових навчальних завдань. Такі предмети визначають напрям профільного навчання.

Школа Пьорс (Кембридж) нараховує близько 250 учнів, має унікальний освітній досвід та пропонує широке коло академічних, спортивних можливостей, екстракурикулярної діяльності. Школа посідала третє місце за національними навчальними показниками (94% учнів мали показники рівня А та В) порівняльної таблиці «Таймз» у 2008 р. Найкращі учні мали змогу отримати місця для навчання в кращих університетах країни, зокрема 26 учнів вступили на навчання до Оксфорду та Кембриджу [15].

Навчальний план шостих класів школи відрізняється гнучкістю та спеціалізацією, пропонує предмети рівня А та підготовчі курси до вступу в університет, п’ять предметів за вибором. Особливість навчального плану школи полягає в тому, що предмети згруповані в певні блоки. Рівень А включає два або три блоки в кінці навчання в молодшому шостому класі та два або три в старшому шостому класі. Як правило, учні обирають чотири предмети для вивчення протягом першого року навчання, потім доповнюють трьома або чотирма предметами протягом другого року та отримають кваліфікацію з, як мінімум, трьох предметів. Розглянемо предмети, які включені до різних блоків (див. табл. 1) [15].

Таблиця 1

Структура навчального плану Школи Пьорс (Кембридж)

Блок А	**Блок Б**	**Блок В**	**Блок Д**	**Блок Е**
Мистецтво	Біологія	Класична цивілізація	Біологія	Біологія
Хімія	Основи бізнесу	Економіка	Англійська література	Хімія
Англійська література	Хімія	Англійська література	Географія	Французька мова
Географія	Економіка	Математика	Німецька мова	Географія
Латина	Французька мова	Математика підвищеного рівня	Грецька мова	Історія
Математика	Історія	Математика (2 роки)	Історія (сучасна)	Математика підвищеного рівня
Фізика	Історія (сучасна)	Філософія	Математика	Математика (2 роки)
Політика	Фізика	Фізика	Фізика	Музика
Психологія	Технологія	Психологія	Технологія	Політика
Іспанська мова				Фізичне виховання
				Іспанська мова

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

Оскільки навчальний план є гнучким, то за власним бажанням учні можуть обирати додаткові предмети (математика, хімія, фізика, біологія), «контрастні предмети», які діаметрально відрізняють від обраних (наприклад, фізика, математика і французька чи історія). Такий підхід дозволяє розширити можливості випускників старшої школи щодо їх вступу до вищих навчальних закладів.

Зміст основних і додаткових інтернаціоналізованих навчальних дисциплін визначає інтернаціоналізована навчальна програма старшої школи, що розробляється і використовується в навчальному закладі з метою підвищення якості освіти й надання їй міжнародного характеру.

У 2006 р. згідно з пропозиціями ОЕСР усі інтернаціоналізовані навчальні плани старшої школи Великої Британії класифіковано згідно з Міжнародним стандартом класифікації в освіті та окреслено три типи інтернаціоналізованих навчальних програм, а саме:

- інтернаціоналізовані навчальні програми, що спрямовані на здобуття вищої освіти (тип А);
- інтернаціоналізовані навчальні програми, що спрямовані на продовження навчання в університетах та отримання професійно-технічної спеціалізації (тип Б);
- інтернаціоналізовані навчальні програми, що призначені для підготовки молоді до професійної діяльності, отримання після середньої невищої освіти (тип В) [11].

Аналіз інтернаціоналізованої навчальної програми Міжнародного бакалаврату старшої школи Россал дозволив визначити основні навчальні предмети з інтернаціоналізованим змістом: «Література», що викладається рідною мовою учня, «Сучасна іноземна мова» (французька, німецька, іспанська), «Бізнес-менеджмент», «Економіка», «Географія», «Історія», «Психологія», «Біологія», «Хімія», «Фізика», «Математика», «Образотворче мистецтво», «Музика» [13]. Варто зазначити, що інтернаціоналізація змісту названих навчальних предметів відбувається за рахунок уведення міжнародної складової до змісту певних тем тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Наприклад, зміст навчальної дисципліни «Географія» збагачений міжнародним виміром засобом уведення таких тем, як: «Сталий розвиток», «Розвиток країн третього світу», «Демографічна динаміка», «Глобальне потепління» та ін. Протягом вивчення курсу учнів навчають розуміти різноманітність, подібність, взаємозалежність, що існує між представниками різних національностей і культур, відрізняє спосіб життя на різних територіях.

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

Крім того, в межах вивчення курсу введено практичні заняття-подорожі, чотириденна навчально-виробнича практика, які дозволяють закріпити знання, отримані під час аудиторних занять. Міжнародний вимір запроваджено й у систему оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, до програми письмових екзаменів із географії включено теми з інтернаціоналізованим змістом – управління середовищем, управління змінами в соціальному середовищі, глобальні проблеми.

Вивчення сучасних мов (французька, німецька, іспанська та ін.) розширює знання учнів про європейські країни, історію, традиції, надає можливість брати участь у шкільних обмінах із метою вдосконалення лінгвістичних навичок. Інтернаціоналізація навчальних програм з іноземних мов спрямована на оволодіння комунікативними навичками, необхідними для спілкування в іншомовному середовищі. Протягом другого року навчання іноземних мов відбувається поглиблене вивчення культури країни, мова якої вивчається; ознайомлення з кращими здобутками її літератури. У кінці курсу студенти складають тести з читання, аудіювання, письма та розмовних тем («Сім'я та взаємовідносини», «Культура», «Здоровий спосіб життя», «Засоби масової інформації», «Навколишнє середовище», «Міграція та мультикультуралізм», «Соціальні проблеми сьогодення» тощо [13]. Зазначимо, що саме сучасні мови є основним засобом інтернаціоналізації навчальних програм Міжнародного бакалаврату.

Прикладами інтернаціоналізованих тем є «Засоби масової інформації» (уведено до змісту навчального предмету «англійська мова»); «Культурна ідентичність та етноцентризм», «Соціалізація та індивідуальна свобода», «Демократія», «Загрози для глобального довкілля» (поширено зміст курсу «Громадянознавство») [8; 13; 15].

Особливості збагачення навчальних програм глобальним виміром відбувається в межах оновлення змісту навчальних дисциплін, обов'язкових для вивчення (див. табл. 2) [8;14;15].

Таблиця 2

Оновлення змісту навчальних предметів

Предмет	Оновлення змісту предмета
Мистецтво	Вивчення мистецтва різних країн, поглиблення знань про інші країни світу, створення зі школою партнером мистецької виставки
Музика	Ознайомлення з музикою різних культур від Східної Європи до Азії та Африки; вивчення музики школи-партнера
Бізнес	Обговорення проблем бізнесу, торгівлі на глобальному та європейському рівнях
Англійська література	Вивчення художньої літератури інших культур, наприклад, поезії ісламу

Продовження табл. 2

Громадянознавство	Обговорення тем з питань бідності та медичного забезпечення, здорового способу життя в школах-партнерах, написання власних проектів «Якби я був мером»
Географія	Використання води, природних ресурсів, гідроелектростанцій у місцевому регіоні та регіоні школи-партнера
Історія	Вивчення глобальної історії: розвиток ісламу та його наслідків, антична пакистанська культура, міжнародна боротьба проти расизму тощо
ІКТ	Застосування інтернету при підготовці додаткової інформації про Сахару, наприклад, виготовлення буклетів про школу для партнерів
Сучасні мови	Листування з використанням електронної пошти, відвідування Німеччини або Франції
Фізична культура/танці	Вивчення китайських та африканських національних танців, історії їх походження
Дизайн і технологія	Ознайомлення з дизайном і технологіями розвинених країн світу

Як бачимо, впровадження глобального виміру відбувається в межах інституційних стратегій інтернаціоналізації, спрямовано на курикулярні зміни в контексті інтернаціоналізації, сприяє розвитку крос-культурного курикулуму, впливає на визначення екстракурикулярної діяльності.

Таким чином, інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії відбувається через збагачення навчальних планів і навчальних програм старших шкіл країни міжнародним виміром. Пріоритетного значення набуває озброєння учнів знаннями «про Європу, в Європі та для Європи», тобто знаннями традицій, культури, мови та економіки європейських країн і формування цінностей європейської цивілізації.

Висновки. У межах узагальнення курикулярних засад інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії встановлено відповідність навчальних планів і навчальних програм старших шкіл країни міжнародним освітнім стандартам. Доведено, що міжнародного характеру набули всі навчальні дисципліни старшої школи і найбільшою мірою такі, як громадянознавство, європейські мови, історія, географія. Виявлено, що все більшої актуальності набуває розробка інституційних стратегій поширення мультилінгвізму, спрямованих на формування полікультурного освітнього середовища, забезпечення доступу до мультилінгвального освітнього простору різних країн, запровадження навчальної програми «Міжнародного бакалаврату».

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати вивчення методичних засад інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.

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. Education for Citizenship and the Teaching for Democracy in Schools. – London : QCA, 1998. – 88 p.

4. Greenaway E. Lower secondary education: an international perspective / E. Greenaway. – London : QCA, 2000. – 43 p.

5. Groennings S. Group Portrait: Internationalizing the Disciplines / S. Groennings, J. Wiley. – New York : The American Forum for Global Education. 1990. – P. 76.

6. Harari M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos / M. Harari // Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education. – Report № 1. – Long Beach, CA : (California State University, Center for International Education), 1989. – P. 3–8.

7. Kameoka Yu The Internationalisation of Higher Education / Yu Kameoka // The OECD Obsever. – 1996. – № 202. – P. 34–36.

8. Maidstone Grammar School Prospectus 2008-2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mgs.kent.sch.uk/mg/general_information/document_library/prospectus.

9. Metais Joanna Le International Developments in Upper Secondary School Education: Context, provision and issues. INCA Thematic Study No. 8. – National Foundation for Educational Research, 2002. – Режим доступу : http: // www.inca.org.uk.

10. Metais Le J. Values and aims in curriculum and assessment / J. Le Metais. – London : SCAA, 1997. – 26 p.

11. OECD. Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. – 2004. – 23 p.

12. Rizvi F. Internationalisation of curriculum / Rizvi F. – Melbourne : RMIT University (mimeo). – 2000. – 8 p.

13. Rossal School Sixth form. Course Information Booklet 2009-2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rossalschool.org.uk.

14. The Global Dimension : the World in Your Classroom. – DFID, 2007. – 28 p.

15. The Perse Upper School [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.perse.co.uk/.

РЕЗЮМЕ

Ж. Ю. Чернякова. Интернационализация образовательного пространства старшей школы Великобритании: содержательные основы.

В статье определены содержательные основы интернационализации образовательного пространства старшей школы Великобритании; рассмотрены приоритетные академические цели в контексте интернационализации образовательного пространства старшей школы; установлено соответствие британских учебных планов и программ старшей школы международным образовательным стандартам; проанализирован интернационализованый учебный план старшей школы Перс (Кембридж); охарактеризовано учебные предметы с интернационализованым содержанием и определены их специфические особенности.

***Ключевые слова**: содержательные основы, интернационализация образовательного пространства, старшая школа Великобритании, интернационализованый учебный план, интернационализованая учебная программа, глобальное измерение, международное измерение.*

SUMMARY

Zh. Chernyakova. Internationalisation of educational space in upper secondary school in Great Britain: substantive bases.

The substantial bases of internationalization of educational space of upper secondary school of Great Britain are identified; the priority of academic goals in the context of internationalization of educational space of upper secondary school of Great Britain are clarified; the correspondence of British curriculum of upper secondary school to international educational standards is defined; internationalized curriculum of upper secondary Perse school (Cambridge) is analyzed; the school subjects with internationalized content are characterized and their specific characteristics are described.

Key words: substantial basis, internationalization of educational space, upper secondary school of Great Britain; internationalized curriculum; internationalized programme; global dimension, international dimension.

УДК 373.091.12:005.591.6](410)

І. А. Чистякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ТА ПОШИРЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ ЯК ПРЕДМЕТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ БРИТАНОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті проаналізовано розвиток та поширення освітніх інновацій у вітчизняній педагогічній інноватиці й педагогічній компаративістиці. Виділено філософський, освітньо-політичний, управлінський, змістовий, процесуально-технологічний та професійно-педагогічний аспекти розгляду інноваційної діяльності в системі середньої освіти. Здійснено аналіз основоположних аспектів інноваційної діяльності в системі середньої освіти Великої Британії, зокрема інновації в цільових пріоритетах розвитку освіти та реформаційних стратегіях; структурі середньої освіти; змісті, формах, методах навчання; професійно-педагогічній підготовці британських учителів; управлінні освітою.

***Ключові слова**: педагогічна інноватика, педагогічна компаративістика, середня освіта, Велика Британія, інновація, інноваційна діяльність.*

Постановка проблеми. Роль освіти на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу країни до демократичної та правової держави, до ринкової економіки, необхідністю подолання небезпеки відставання країни від світових тенденцій економічного та суспільного розвитку. Це вимагає активізації пошуку перспективних інноваційних ідей, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості. У формуванні інноваційних педагогічних ідей чільне місце належить теорії освіти сучасної Північної Америки та Західної Європи, зокрема Великої Британії.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці навчання. Низька якість загальної освіти та усвідомлення потреби значних перетворень середньої школи стали причинами масового характеру інноваційних процесів, що стали основою модернізації системи освіти. Проте, у результаті такої масовості ініціатив «знизу» інновації набули рис випадковості, стихійності, безсистемності. З огляду на існуючі суперечності

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

проблеми необхідним та нагальним стало широке вивчення інноваційних підходів до навчання в умовах неперервної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Розвиток інноваційних процесів у системі середньої освіти Великої Британії вже протягом кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців, що зумовлено статусом держави як однієї з провідних і високорозвинених країн світу. Вивчення вітчизняних досліджень показало, що предметом аналізу науковців став широкий спектр аспектів діяльності британської освітньої системи. Предмет нашої наукової розвідки передбачає аналіз досліджень як у галузі педагогічної інноватики (Л. Ващенко, Л. Вознюк, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Загвязинський, М. Карамушка, О. Кіяшко, О. Козлова, В. Кремень, М. Лазарєв, В. Лутай, І. Матіюк, С. Ніколаєнко, В. Паламарчук, О. Пєхота, Н. Погрібна, Л. Подимова, О. Попова, В. Рябенко, Г. Сазоненко, А. Сбруєва, Г. Селевко, В. Сластьонін, Л. Сохань, В. Химинець, В. Цикін та ін.), так і в галузі педагогічного британознавства (Н. Воскресенська, К. Гаращук, М. Гурій, І. Іванюк, О. Локшина, Г. Марченко, О. Матвієнко, О. Мілютіна та ін.).

Мета статті – вивчення освітніх інновацій у порівняльно-педагогічних британознавчих дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Новим для освіти початку XXI ст. є активізація тенденцій, спрямованих на інноваційний розвиток, що сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу.

Освітні інновації все більше виокремлюються як предмет *філософського аналізу*. На початку XXI ст. в Україні розроблено нову філософію освіти, що узагальнює в собі, згідно з висновками Л. Даниленко, різні, найбільше прогресивні ідеї: філософію всеєдності, концепцію ноосфери, глобальної освіти, філософію серця, життєтворчості, діалогу культур, ідеї про вплив космосу на життя людини та ін. [4], що стали філософським підґрунтям педагогічної інноватики, та пропонують замість єдино дозволеної діалектико-матеріалістичної методології використовувати відповідно системно-синергетичний, структурно-функціональний, логіко-когнітивний, неопозитивістський, феноменологічний, антропологічний, теологічний, аксіологічний та інші принципи й підходи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Філософське підґрунтя педагогічної інноватики за Л. Даниленко [4, 87]

Філософські концепції	**Підходи до розгляду інноваційних процесів**
Філософія всеєдності	Системно-синергетичний
Концепція ноосфери	Феноменологічний
Концепція глобальної освіти	Антропософський

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

Продовження табл. 1

Філософія життєтворчості	Гуманістичний
Філософія серця	Антропологічний
Філософія діалогу культур	Логіко-когнітивний
Ідеї про вплив космосу на життя людини	Неопозитивістський

Отже, в основу досліджень філософського аспекту педагогічної інноватики покладено розробку нової парадигми освіти, яка спрямована на інтеграцію інтересів особистості й соціуму. Сутність основних ідей цієї парадигми полягає у висуненні обов'язкових для всіх учасників навчально-виховного процесу вимог та у вирішенні протиріч, що виникають між представниками різних видів світогляду, шляхом діалогової взаємодії.

Змістова основа нової парадигми освіти передбачає, згідно з В. Цикіним:

1) розробку стандартів всіх рівнів із урахуванням інтеграційних процесів, що відбуваються на сучасному етапі розвитку людства, оскільки спостерігається формування єдиного світового інформаційного простору. А це вимагає вироблення не лише єдиної мови науки, а й сприяє розвитку інтегративної культури;

2) розробку й упровадження в практику принципів складання навчальних програм для всіх видів закладів освіти, в основі яких лежать сучасні знання про людину та способи її формування й розвитку як творчого суб'єкта;

3) матеріально-технічне переоснащення всього процесу навчання й виховання у зв'язку зі стрімким розвитком нових технологій;

4) реформування та удосконалення системи управління, менеджменту освіти на регіональному та національному рівнях [16, 142].

Освітньо-політичний аспект розгляду освітніх інновацій знайшов висвітлення в дослідженнях українських науковців – Л. Ващенко, В. Загвязинського, С. Ніколаєнка, В. Химинця та російських – Н. Пономарьова й Б. Смирнова та ін.

Аналіз праць названих науковців дав змогу дійти висновку, що провідними пріоритетами їх досліджень є: визначення стратегічних орієнтирів та політики розвитку освіти в контексті інноваційних перетворень (В. Загвязинський); аналіз особливостей інноваційної освітньої політики, що здійснюється в законодавчій, виконавчій, судовій, інформаційній та інших сферах (В. Химинець); висвітлення теоретико-методологічних основ освітньої інноватики та механізмів політико-управлінського забезпечення освітніх нововведень (Н. Пономарьов та Б. Смирнов); знаходження раціональних шляхів розробки змісту інноваційної політики держави в освіті, підходів до

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

формування в навчальних закладах сучасних інноваційно-освітніх комплексів, організаційних структур та інструментів управління педагогічними інноваціями на прикладі вищих навчальних закладів (Н. Пономарьов та Б. Смирнов).

Отже, у контексті розгляду освітньо-політичного аспекту дослідження інноваційних процесів у освіті визначено необхідність з'ясування комплексу проблем управління освітніми нововведеннями як системної сукупності найбільш актуальних, складних, суперечливих та невирішених питань оновлення освіти (включаючи питання політико-управлінського забезпечення цього оновлення), вивчення та розв'язання яких необхідне для здійснення ефективної інноваційно-освітньої діяльності. Російськими дослідниками Н. Пономарьовим та Б. Смирновим виокремлено такі політичні закономірності освітніх інновацій:

1) закономірність підвищення ролі та пріоритетності інноваційної складової освітньої політики в період масштабного реформування освіти і в умовах розвитку суспільства й економіки знань, а також по мірі наростання кризових явищ у освіті. Звідси випливає закономірність підвищення політичного статусу керівників, які відповідають за інноваційну діяльність у освіті;

2) закономірність росту політичної свідомості педагогічної спільноти в умовах становлення, розвитку та вдосконалення політичної структури суспільства, необхідність оновлення та оптимізації взаємовідносин політики й освіти, особливо в умовах масштабних освітніх реформ;

3) закономірність циклічного характеру стосунків між владою та лідерами-новаторами освітньої галузі в умовах циклічності оновлення й розвитку суспільства та економіки;

4) закономірність появи й функціонування освітнього лоббі в органах державної влади. Склад такого лоббі все більш диверсифікується з розвитком громадського суспільства. Воно включає як професійних освітян, так і всі інші зацікавлені в якісній освіті сторони (громадські організації, роботодавців, різних категорій учнів тощо);

5) закономірність появи та росту політичної значущості проблем розвитку й оновлення освіти в програмах та організаційних структурах політичних партій і громадсько-політичних рухів;

6) закономірність появи та послідовного збільшення політичних ресурсів і наслідків освітніх реформ у відповідності з підвищенням інноваційності загальної політики держави, формуванням суспільства знань;

7) закономірність інституціонального розвитку освітньої інноватики в системі освіти та педагогічної діяльності шляхом створення нових видів

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

освіти, нових типів навчальних закладів, нових політико-управлінських структур освіти, інноваційно-освітніх структур [12, с. 62].

Визначені політичні закономірності освітніх інновацій є вагомим кроком уперед у розробці новітніх технологій політичної підтримки змін у освітній сфері.

У результаті аналізу широкого кола джерел, присвячених *управлінському аспекту* розгляду проблеми інноваційної діяльності, нами було встановлено, що вихідними положеннями існуючих знань про управління інноваційними процесами є положення наукового менеджменту, згідно з якими основу керівництва складає ідея стратегічного управління. Крім того, було з'ясовано, що управління інноваційними процесами стає ефективним у разі застосування наукових методів розвитку організації, у рамках використання яких здійснюється моделювання процесу управління як цілісної системи. Водночас управління інноваційними змінами значною мірою залежить від встановлення зворотніх інформаційних зв'язків між елементами системи; функціонування та кооперації формальних і неформальних організацій, що забезпечує ефективність та відкритість інноваційних процесів.

Отже, мета інноваційної управлінської діяльності полягає у визначенні нових перспективних напрямів розвитку освітніх закладів, накопиченні людських, матеріальних, технологічних ресурсів та інноваційного потенціалу, розробці, впровадженні та поширенні нового змісту, методів, форм та засобів навчального процесу, створенні відповідних умов для розвитку нового педагогічного мислення та забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти.

Основою *змістового аспекту* розгляду досліджуваної проблеми визначено аналіз інновацій змістового характеру, які стосуються, передусім, особливостей побудови національних стандартів та національних навчальних планів, запроваджених у ході освітніх реформ останніх десятиліть [13, 242–245]. Традиційна модель освіти змінюється культурологічною моделлю, у центрі якої є особистість, її духовний розвиток та саморозвиток, здібності, інтереси, обдарування. Задоволенню потреб особистості слугує профільне навчання, диференціація та спеціалізація, шкільний компонент освіти, факультативні та інші заняття за інтересами. Проте, як уважає провідний вітчизняний теоретик інноваційної освіти В. Паламарчук, цей блок освіти містить сьогодні складні проблеми: відсутність теорії навчального плану й програм; неузгодженість між окремими компонентами змісту освіти; обмеженість наукової апробації програм, спеціальних підручників; перевантаженість учнів урочною та позаурочною діяльністю [11, 132].

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

Тому, на думку науковця, потрібні варіативні моделі змісту освіти, державні стандарти для різних типів навчальних закладів, нові принципи й технологія конструювання змісту навчальних предметів, показники якості освіти, засади перманентного оновлення змісту, механізм відбору та інтеграції цінностей світової, вітчизняної та національної культури у зміст освіти на основі обраної концепції з орієнтацією на гуманну ідеологію [11, 133].

Отже, змістові зміни виникають унаслідок запровадження в навчально-виховний процес інваріантного та варіативного компонентів навчальних планів, інтеграції навчальних предметів, цільового відбору змісту навчання, впровадження діалогових методик у навчання.

Інновації в змісті освіти закономірно вимагають відповідного оновлення технологій, що є предметом досліджень багатьох теоретиків та практиків освіти. Так, *процесуально-технологічний аспект* дослідження освітніх інновацій представлений роботами О. Кіяшко, І. Матіюк, О. Пєхоти, Г. Сазоненко, Г. Селевка та ін.

Аналіз наукової літератури дав змогу зауважити, що процесуальний аспект наукових розвідок інноваційних процесів у освіті характеризується:

1) наявністю двох інноваційних підходів до навчального процесу, а саме технологічного та дослідницько-пошукового, а також до можливості розробки й впровадження інноваційних моделей процесу навчання;

2) виділенням двох основних типів інноваційних моделей навчального процесу, що відповідають репродуктивній та проблемній орієнтації: інновації-модернізації та інновації-трансформації. Репродуктивні інноваційні моделі модернізують навчальний процес і спрямовують свою діяльність на досягнення гарантованих результатів у межах його традиційної репродуктивної орієнтації (повідомлення учням знань і формування способів діяльності за зразком, зорієнтованим на високоефективне репродуктивне навчання). Проблемно-орієнтовані інноваційні моделі змінюють традиційний навчальний процес і спрямовують свою діяльність на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності (формування в учнів досвіду самостійного пошуку нових знань, їх застосування в нових умовах, формування досвіду творчої діяльності в поєднанні з виробленням ціннісних орієнтацій) [9, 12].

Дослідження О. Кіяшка, О. Козлової, М. Лазарєва та ін. висвітлюють *професійно-педагогічний аспект* досліджень інноваційних процесів.

У контексті розгляду професійно-педагогічного аспекту дослідження інноваційних процесів науковці звертають увагу на потребу зміни застарілих парадигм професійної освіти на нові, що мають сприяти

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

підвищенню творчого та інноваційного потенціалу особистості. У зв'язку з цим дослідники вважають за необхідне з'ясувати особливості підготовки вчителя до інноваційної діяльності (О. Козлова), побудови нової технології навчання майбутніх педагогів (М. Лазарєв), педагогічні умови впровадження інноваційних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (О. Кіяшко).

У результаті аналізу досліджень інноваційних процесів у професійно-педагогічній освіті вітчизняних науковців доведено, що програма професійної підготовки на інноваційних засадах надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів бути конкурентоспроможними на ринку праці. Професійна освіта не лише сприятиме реалізації цілей та можливостей людини, а й забезпечуватиме її адаптацію до швидкозмінних вимог інноваційного середовища, формуватиме інноваційний світогляд, виступатиме фактором розвитку особистісного потенціалу суспільства.

Інноваційні перетворення в освіті стали об'єктом наукових інтересів широкого кола теоретиків та практиків освіти Великої Британії, Канади та США. Відомі науковці розвинених англомовних країн – М. Барбер, Д. Хопкінс (Велика Британія), Б. Левін, М. Фуллан (Канада) Р. Елмор, Е. Ліберман (США) та ін. – аналізують історичний контекст, чинники, що зумовлюють інновації в освіті, зміст конкретного інноваційного процесу, особливості освітніх перетворень, закономірності проведення та здійснення освітніх змін.

Зарубіжні автори (К. Ангеловські, Х. Бернет, Дж. Бассет, М. Фуллан та ін.) розглядають у своїх працях питання управління інноваційними процесами, організаційні зміни в освіті, умови, необхідні для існування інновацій, планування нововведень та способи їх упровадження. В американській педагогічній інноватиці (Е. Роджерс та ін.) досить глибоко розроблено соціально-психологічний аспект поширення нововведень: типологію учасників інноваційного процесу, їх ставлення до нововведень, готовність до участі в них тощо.

Логіка даного дослідження вимагає з'ясування питання розробленості проблеми розвитку інноваційних процесів не тільки в педагогічній інноватиці, а й у порівняльно-педагогічних британознавчих дослідженнях. Компаративні дослідження в галузі інноватики українські науковці почали здійснювати в 90-х рр. XX століття. Саме в цей час відбулися суттєві зміни в підходах до аналізу освітніх процесів у зарубіжжі. Українські та російські науковці, зокрема А. Василюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, З. Малькова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін. – аналізують

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

характерні для сьогодення зміни в освітніх системах розвинених країн, висвітлюють джерела інновацій, їх причини і чинники.

Структурно-логічний аналіз компаративістичних джерел дозволив дійти висновку, що в кінці XX – на початку XXI ст. здійснюється порівняльний аналіз різних аспектів інноваційних процесів у системі середньої освіти Великої Британії, зокрема:

1) інновації в цільових пріоритетах розвитку освіти та стратегіях змін (Н. Авшенюк, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, А. Джуринський, А. Досін, О. Локшина, І. Малицька, А. Мисюк, О. Рибак);

2) інновації в структурі середньої освіти (К. Гарщук, О. Локшина, О. Матвієнко);

3) інновації у змісті, формах, методах навчання (Н. Балацька, М. Гурій, О. Кузнецова, О. Локшина, Г. Марченко, О. Мілютіна, І. Романко, Р. Сойчук, С. Старовойт, В. Тхорик);

4) інновації у професійно-педагогічній підготовці британських учителів (Н. Авшенюк, Т. Григор'єва, С. Коваленко, А. Парінов, А. Соколова, Н. Яцишин);

5) інновації в управлінні освітою (Н. Авшенюк, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, І. Миськів).

Далі схарактеризуємо кожен із напрямів компаративістичних досліджень.

1. Значний інтерес дослідників викликали освітні реформи другої половини 80-х рр. XX ст., зокрема Закон «Про реформу освіти» 1988 р. (Акт Бейкера), що передбачав найбільш суттєві зміни в середній освіті Англії після останньої реформи 1944 р. (Акт Батлера). Елементи спільності й відмінності реформаційних курсів різних британських урядів стали предметом досліджень російських та вітчизняних науковців Н. Воскресенської, Б. Вульфсона, Н. Джуринського, О. Локшиної, А. Сбруєвої.

У роботах Н. Воскресенської та О. Локшиної схарактеризовано стратегії освітніх реформ, серед яких називають такі: підтримка раннього розвитку дитини; запровадження національних стратегій мовної та числової грамотності на початковому етапі навчання; стандартизація змісту базової освіти; персоналізація старшої середньої освіти та ін. [1; 6].

Важливим аспектом аналізу англійських освітніх реформ 80-х рр. XX ст. стало з'ясування сутності змін, що стосувались процесуальних характеристик організації навчального процесу, перш за все, у системі контролю навчальних досягнень учнів (І. Іванюк [5]).

2. Питання реформування структури середньої школи в європейських країнах стали предметом спеціального розгляду в дослідженнях

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

О. Матвієнко, в яких подано характеристику етапів структурних реформ середньої школи у др. пол. XX ст. та визначено провідні тенденції розвитку освітніх систем країн-членів ЄС, що зумовлюють структурні реформи в сучасних умовах [8]; О. Локшиної, де визначено загальні принципи організації старшої середньої школи Англії (для молоді 16–18 / 19 років), зокрема такі, як варіативність (широкий вибір навчальних закладів), гнучкість у організації занять та ін. [14]; К. Гаращука, де з'ясовано історичні витоки, чинники та теоретичні засади структурних реформ системи загальної середньої освіти в сучасній Великій Британії, а також особливості діяльності нових типів навчальних закладів, утворених у процесі реформ [2].

3. Інновації у змісті, формах, методах навчання у Великій Британії стали предметом розгляду широкого кола дослідників, зокрема таких, як: Г. Алексевич, Н. Балацька, О. Локшина, О. Рибак, І. Романко, С. Старовойт, В. Тхорик та ін. Увага дослідників зосереджується на таких проблемах: запровадження Національного курикулуму, зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів, індивідуалізації та диференціації навчання, професійної орієнтації учнів та діалогічної взаємодії вчителя й учнів.

Початок XXI ст. ознаменувався появою досліджень, в яких охарактеризовано особливості розвитку інноваційних процесів у окремих предметних галузях. Автори дисертаційних досліджень, монографій, окремих статей зосереджують свою увагу на проблемах громадянської освіти; екологічної освіти; трудового навчання; полікультурної та мовної освіти.

У контексті розгляду проблеми громадянської освіти Великої Британії цінним є дослідження М. Гурій, у якому схарактеризовано сутність та зміст предмету «Громадянознавство», що викладається в освітніх закладах Великої Британії [3]. Питання розвитку екологічної освіти стало предметом дослідження Г. Марченко, яка проаналізувала історичні умови виникнення й розвитку екологічної освіти у Великій Британії, з'ясувала особливості філософсько-світоглядних, природничо-наукових, соціально-культурних, теоретико-регулятивних та психолого-педагогічних засад формування системи взаємодії природи й суспільства [7]. Проблеми полікультурної освіти британської шкільної молоді розглянуто в наукових розвідках О. Мілютіної, яка досліджує процес полікультурної освіти школярів у середніх загальноосвітніх закладах Великої Британії в єдності його цілей, принципів, змісту, форм і методів реалізації [10].

4. Найбільш суттєвими та цінними інноваціями в професійно-педагогічній сфері, на думку вітчизняних науковців стали: 1) запровадження стандартів професійної діяльності для різних категорій педагогічного персоналу як інструмента професійного розвитку вчителів у контексті

парадигми освіти, що орієнтується на результат; 2) розвиток та розширення партнерства університету й школи в підготовці вчителів; 3) формування соціального партнерства, укладання національних угод між урядовими, професійними, громадськими організаціями, а також різними учасниками оновлення педагогічної освіти щодо зміни суспільного становища (морального й матеріального) вчителів.

Ще одним вагомим аспектом інноваційних процесів у системі освіти Великої Британії, що став предметом вивчення українських компаративістів є питання розвитку освіти дорослих (С. Коваленко, Т. Григор'єва).

5. У кінці XX – на початку XXI століття великої ваги набуває соціальне значення проблеми шкільного лідерства. Окремі аспекти розвитку шкільного лідерства в Об'єднаному Королівстві Великобританії та Північної Ірландії стали предметом дослідження Н. Авшенюк, І. Задорожної, Ю. Кіщенко. Комплексний аналіз шкільного лідерства та особливостей його розвитку в умовах британських загальноосвітніх шкіл здійснила у своєму дисертаційному дослідженні І. Миськів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Практична цінність схарактеризованих вище досліджень полягає в осмисленні досягнень педагогічної науки Великої Британії, виявленні та характеристиці сучасних освітніх технологій, які можуть бути запроваджені в загальноосвітні навчальні заклади України.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні питання визначення інноваційних технологій розвитку середньої освіти Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воскресенская Н. М. Реформа школьного образования в Великобритании / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 1991. – № 8. – С. 10–17.

2. Гаращук К. В. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасно Великої Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кирило Володимирович Гаращук. – Суми, 2011. – 20 с.

3. Гурій М. О. Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. О. Гурій. – Дрогобич, 2008. – 20 с.

4. Даниленко Л. Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті / Л. Даниленко // Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. – Харків : Стиль-Іздат, 2006. – С. 86–97.

5. Іванюк І. В. Великобританія : система освіти та реформи 80–90-х рр. XX ст. / В. І. Іванюк // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107–110.

6. Локшина О. Система шкільної освіти Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії / О. Локшина, Ю. Ткаченко // Історія в школі. – 2001. – № 7. – С. 23–27.

7. Марченко Г. В. Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині XX століття : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. В. Марченко. – К., 2004. – 23 с.

8. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : монографія / О. В. Матвієнко. – К. : Ленвіт. – 2005. – 381 с.

9. Матіюк І. О. Інноваційні моделі навчального процесу в сучасній школі (на матеріалах різних типів навчально-освітніх закладів України) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. О. Матіюк. – Луцьк, 2000. – 18 с.

10. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. К. Мілютіна. – Житомир, 2008. – 19 с.

11. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2005. – Т. 2 – 504 с.

12. Пономарев Н. Л. Образовательные инновации. Государтвенная политика и управление : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Л. Пономарев, Б. М. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

13. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня» ; Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

14. Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / Г. С. Єгоров та ін. ; ред. О. І. Локшина. – К. : СПД Богданова А. М. – 2006. – 232 с.

15. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

16. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумГПУ, 2005. – 276 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Чистякова. Развитие и распространение образовательных инноваций как предмет сравнительно-педагогических британоведческих исследований.

В статье проанализировано развития и распространения образовательных инноваций в отечественной педагогической инноватике и педагогической компаративистике. Выделены философский, образовательно-политический, управленческий, содержательный, процессуально-технологический и профессионально-педагогический аспекты рассмотрения инновационной деятельности в системе среднего образования. Дан анализ основоположных аспектов инновационной деятельности в системе среднего образования Великобритании, а именно инновации в целевых приоритетах развития образования и реформационных стратегиях; структуре среднего образования; содержании, формах, методах обучения; профессионально-педагогической подготовке британских учителей; управлении образованием.

***Ключевые слова**: педагогическая инноватика, педагогическая компаративистика, среднее образование, Великобритания, инновация, инновационная деятельность.*

SUMMARY

I. Chystyakova. Development and distribution of the educational innovations as a subject of the comparative educational researches.

The development and distribution of educational innovation in domestic pedagogical innovation and pedagogical comparative researches are analyzed in the article. Philosophical, educational, political, administrative, substantive, procedural and technological, vocational and educational aspects of the innovation in secondary education are distinguished. The article covers the main aspects of innovative processes in the secondary education system of Great Britain, among them innovations in: value priorities of education development and reform strategies; secondary education structure; content, forms and methods of instruction; professional development and training of British teachers; education management.

Key words: pedagogical innovation, teaching comparative studies, secondary education, the UK, innovation, innovation.

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

УДК 378.001.73:37.011.31 (430) (477)

Л. А. Чухно
Подільський державний
аграрно-технічний університет

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА НАВЧАННЯ ТЕХНІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

У статті розглянуто сучасний етап розвитку вищої школи Німеччини і організацію навчання в ній талановитої студентської молоді. Проаналізовано усталені національні принципи побудови та ведення освітнього процесу. Визначено переваги та недоліки традиційної системи освіти Німеччини. Проведено аналіз основних аспектів модернізації німецької системи вищої освіти і зроблено спробу порівняння її з українською, акцентуючи увагу на організації навчання технічно обдарованої особистості, що полягає в розвитку здібностей і задатків майбутніх фахівців, виявленні обдарованих студентів, диференціації їх навчання. Виокремлено особливості організації навчання технічно обдарованих студентів, а саме: прискорений темп навчання, мобільність студентів, зростання відсотку самостійної роботи та індивідуальний підхід.

***Ключові слова**: Вища освіта, реформування, технічно обдарований студент, модернізація німецької системи вищої освіти.*

Постановка проблеми. Нові вимоги суспільно-економічного розвитку до підготовки кадрів зумовлюють використання результатів порівняльної педагогіки творчості. Одним із основних завдань цього різновиду педагогічної науки є визначення переваг і недоліків навчання талановитої особистості в різних країнах на основі порівняльно-педагогічного дослідження.

Саме порівняльно-педагогічне дослідження дає змогу за його результатами розробити нову, або покращити стару модель навчання здібної молоді у системі вищої освіти. При цьому необхідно використати кращий світовий досвід, зокрема Німеччини, яка має чималий запас перевірених часом ефективних технологій, підходів, організаційних форм та дієвих методів навчання творчої особистості.

Порівняльний аналіз дозволяє також виділити позитивний та негативний досвід навчання як у вищих технічних навчальних закладах України, так і у ВТНЗ Німеччини. Деякі проблеми характерні лише для Німеччини, інші ж – суто для нашої держави. Проте обидві країни прямують до єдиного Європейського простору, тому і організація навчання технічно обдарованих студентів у вищих навчальних закладах, зокрема технічних, повинна мати спільне підґрунтя, хоча вона може і чимось відрізнятися в національному плані.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми вищої школи, розвиток здібностей особистості та вплив освітніх реформ на організацію навчання у вищих навчальних закладах Німеччини та України вивчали або торкалися у своїх працях педагоги Росії та України, серед них – Б. Вульфсон, Н. Абашкіна,

А. Сбруєва, Н. Кічук, Н. Шевченко, О. Васюк, Л. Товажнянський тощо, а також німецькі дослідники – Т. Ельвайн, Х. Тойфель, Г. Пайсерт, Г. Фрамгайн та ін.

Аналіз свідчить, що українські та німецькі дослідники розглядали зміни у вищій школі своїх країн відокремлено, не беручи до уваги порівняльний аспект. Тому ця проблема є практично невисвітленою і потребує подальшої розробки.

Мета статті – розгляд основних напрямів якісних перетворень у сфері вищої освіти Німеччини та України в організації навчання обдарованих студентів, зокрема технічного профілю, їх співставлення, а також характеристика модернізаційних змін у світлі Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Організація і планування наукового й навчального процесу в Німеччині й надалі входять у сферу компетенції вищих навчальних закладів. Проте, на сьогоднішній день ця компетенція суттєво розширюється. Це обумовлено, передусім, прагненням до максимально можливої децентралізації управління, що є одним із завдань модернізації освіти в Німеччині. Уряди земель передають вищим закладам освіти вирішення багатьох фінансових та адміністративних питань, залишаючи за собою загальну відповідальність за галузь вищої освіти в цілому [1].

Така традиційна система освіти Німеччини має переваги та недоліки. О. Васюк уважає, що до переваг традиційної системи освіти Німеччини належить:

- безкоштовна вища освіта (хоча у 2005 році Конституційний суд Німеччини прийняв постанову про те, що кожний регіон країни може самостійно вирішувати питання про оплату або безкоштовність освіти). Цей закон підтримали в Баварії, Баден-Вюртемберзі, Гамбурзі, Нижній Саксонії, Саарі. Відмовились у майбутньому вводити плату за навчання в наступних землях: Північній Рейн-Вестфалії, Берліні, Мекленбург-Передній Померанії, Рейнланд-Пфальці, Тюрінгії, Шлезвіг-Гольштейні і Саксонії. Однак, у 2006–2007 рр. прийнято рішення про введення плати за перше навчання у вищому навчальному закладі;
- високий рівень знань випускників;
- відносно нескладна процедура вступу;
- можливість вибору для навчання будь-якої комбінації курсів за бажанням, згідно інтересів та самостійного планування свого часу [2, 3];
- поєднання в університетському навчанні навчальної та дослідної діяльності;
- зацікавленість у проведенні досліджень самими викладачами [3].

Проте, як і кожна освітня система, система вищої освіти Німеччини має і свої недоліки:

- дороге житло та проживання;
- довгий термін навчання в університеті;
- вільне відвідування студентами навчальних занять, що не завжди на користь якості освіти [2];
- високий відсоток студентів, які не отримують дипломів на фоні низької абітур'єнтської квоти;
- високі витрати на навчання одного студента порівняно з іншими європейськими країнами;
- недостатнє фінансування;
- невелика гнучкість та ефективність навчальних планів;
- відносно низька мобільність студентів та викладачів;
- відсутність інструментів підтримки досліджень;
- надмірна бюрократизація та недостатня автономія [4].

Деякі з них можуть негативно вплинути на організацію навчання даної категорії студентів, заважати, а подекуди навіть стримувати їх ріст та розвиток. Це призводить до того, що саме обдарований студентський гурт, якого не задовольняє такий стан речей, прагне змінити своє становище, залишаючи країну [4].

Важливим є те, що на місцевому рівні Україна виробила та прийняла теж низку документів, які підкреслюють її прагнення реформувати освіту. Це, передусім, Закон України «Про освіту», Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» від 23 березня 1996 р., Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена 3 листопада 1993 р., у якій окреме місце відводиться особливій категорії студентів – обдарованим, основні нормативні акти про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку й атестацію наукових кадрів, які, зокрема конкретизують мету освіти, як всесторонній розвиток особистості, відповідно до її талантів та здібностей, а також «Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки» [5].

Реформи в Україні розпочалися зі створення державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття»). Уже саме цим документом Україна засвідчила свої серйозні наміри відтворити інтелектуальний і духовний потенціал свого народу з тим, щоб вийти на світовий освітній рівень.

Окреме місце у програмі відведено й талановитій молоді. «Створення державної системи добору і навчання талановитої молоді» віднесено до пріоритетних напрямів реформування вищої освіти України.

23 березня 1996 р. Верховною Радою України було прийнято Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». В ньому знаходяться основні положення про вищу освіту, серед яких

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

чільне місце відводиться тому, що прийом громадян до вищих закладів освіти проводиться на конкурсній основі відповідно до здібностей.

Зазнала реформаторського впливу й мета університетської освіти, яка полягає не лише у засвоєнні основних професійних і наукових знань, розвитку професійних здібностей, але й у формуванні у студентів здібностей до навчання та самонавчання, вербальної та письмової комунікації, швидкого аналізу ситуацій та прийняття рішень [6].

Першочерговим завданням європейського суспільства стала підготовка спеціаліста XXI ст., який був би здатний розв'язувати не лише інженерні, а й соціально-економічні завдання, був би лідером не тільки на виробництві, але й у суспільному житті своєї країни. Свідченням того, що вища технічна освіта України реформується, є її суттєва гуманізація та гуманітаризація [7]. Курс на гуманізацію вищої інженерної освіти взяла також і Німеччина.

В основу гуманізації інженерної освіти покладено використання високих інформаційних технологій, технологій енерго- та ресурсозбереження, урахування проблем охорони природного навколишнього середовища.

В основу концепції гуманітаризації покладено три основних принципи:

1. Фундаменталізація – поглиблене вивчення фундаментальних дисциплін;

2. Гуманітаризація – впровадження в навчальний процес нових гуманітарних дисциплін;

3. Гуманізація – впровадження в навчальний процес дисциплін, які б допомогли спеціалісту усвідомити своє місце в суспільстві та навколишньому середовищі взагалі.

Проте, попри всі реформи, проведені за роки незалежності України, її недоліки повністю не усунено ще й на сьогодні. Ефективна для свого часу стара система освіти вичерпала себе, а нова ще повністю не сформувалась. Виникло багато складних питань, серед яких також і питання елітарної освіти в Україні [7], яке, як було відмічено раніше, стосується також і ФРН.

Очевидною є потреба створення спеціальних навчальних закладів, приміром, які існують у Франції під назвою «Великі школи» для навчання еліти, які б дійсно надавали якісну освіту найбільш обдарованому студентству нашої держави. Проте, і в цих закладах освітні послуги платні, через те вони є недоступними як обдарованим студентам із «низів», так і з середнім рівнем достатку [8, 9].

В Україні, на відміну від Німеччини, побутувала раніше і побутує також на сьогодні думка про те, що «елітарні навчальні заклади лише сприяють реальному розшаруванню українського суспільства» [10]. «Елітарний» ототожнюють із заможним, доступним лише тим, хто

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

належить до вищих суспільних прошарків. Сучасні європейські країни трактують слово «еліта» як талановита молодь, якій притаманний високий інтелектуальний потенціал.

Німеччина здійснює реформування всієї системи вищої освіти, зберігаючи при цьому свої освітні традиції, починаючи з 1999 р. Остання редакція Закону про вищу освіту була прийнята в 1998 р. У період 2002–2004 рр. федеральний уряд провів через парламент низку законів про внесення до нього суттєвих змін (5-, 6-, 7-й Gesetze zur Дnderung der Hochschulrahmengesetzes – HRGAndG). Ці зміни були спрямовані на адаптацію вищої школи країни до вимог глобалізації світової економіки, її інтернаціоналізації та підвищення конкурентоспроможності. Внесені поправки до Закону про вищу освіту 1998 року закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Це дало можливість вищим закладам освіти Німеччини право вибору шляху підготовки студентів: класичного чи нового європейського двоциклового варіанту підготовки бакалаврів і магістрів (Bachelor-Masterstudiengдnge). Для другого варіанту підготовки фахівців законодавством визначено нові механізми акредитації програм і курсів, а також нова система оцінки якості освіти [1, 2].

Уже сьогодні розробляються і застосовуються навчальні програми, орієнтовані на підготовку бакалавра й магістра. Під час літнього семестру 2002 року в Німеччині було закінчено 5444 бакалаврських і 367 магістерських курсів. Робоча група Європейської комісії, Ради Європи, ЮНЕСКО, Конференція німецьких ректорів створили «Німецький додаток до диплома». Поряд з ним дійсною є також європейська версія Додатку до диплома [2].

Для оцінки якості й забезпечення стандартів нових навчальних курсів і присвоєних ступенів бакалавра та магістра в Німеччині створюється міжінституціональна система забезпечення якості освіти, що доповнює вузівські системи керівництва якістю освіти. У межах цієї системи Конференція міністрів освіти і культури та Конференція ректорів університетів затвердили Національну акредитаційну міжземельну раду та раду агентств, що здійснюють незалежне оцінювання змісту і якості нових навчальних курсів і програм. Німеччина також взаємозв’язана з мережею європейських агентств оцінювання якості освіти.

Законодавчо закріплені ініціативи в галузі вищої освіти знайшли підтримку зі сторони федерального керівництва та уряду земель. Це відобразилось у розробці й реалізації пілотних програм і проектів, направлених на структурну підтримку реформ. Наприклад: пілотна програма «Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти»;

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

«Мастер+» – програма, що дозволяє легко увійти до системи вищої освіти Німеччини іноземним студентам; Програма двосторонньої інтеграції двоступеневих програм, що вивчаються [2].

У вересні 2000 р. Конференція міністрів освіти і культури визначила основні критерії для введення кредитної системи й модульного принципу навчання, а з 1 жовтня 2001 р. федеральний уряд і уряд земель підтримали новий пілотний проект «Розвиток системи кредитів в установах вищої освіти», у який включились тринадцять земель з 33 проектами. Проект направлений на забезпечення порівняльних стандартів для розподілення кредитів за модулями основної (обов'язкової) програми навчання, введення адаптованої системи для іспитів і застосування кредитної системи в навчальний та іспитовий процес. Удосконаленню кредитної системи допомагає підтримка Групи розвитку, що складається із представників федерального уряду, керівництва земель, зовнішніх експертів від Конференції ректорів, Німецької служби академічних обмінів (DAAD), Центрального агентства розвитку і акредитації в Ганновері (ZEVA). Протягом 2000–2001 рр. 185 вищих навчальних закладів Німеччини адаптували європейську систему кредитів (ECTS) по 1340 дисциплінам (у бакалаврських, магістерських і традиційних курсах) [1, 2].

У цей же час Україна проводить реформи щодо вдосконалення процесу навчання, шукаючи нові форми та методи, інноваційні технології, дієві підходи та форми контролю. Все більшого значення в обох країнах набирає дистанційне навчання у світлі розвитку нових інформаційних і телекомунікаційних технологій. Вищі навчальні заклади України створюють власні системи для надання дистанційної освіти, мова про яку піде нижче [11].

Уже сьогодні інтенсивно проходить кооперація вітчизняних ВТНЗ із низкою зарубіжних з метою взаємного прямого ознайомлення із зарубіжним досвідом навчання та виховання, запозичення основних позитивних моментів та обминання помилкових рішень. Діють організації, які безпосередньо допомагають українським обдарованим студентам влаштуватися на навчання та проведення досліджень у будь-який вищий навчальний заклад за кордоном. За приклад можна взяти Службу академічних обмінів Німеччини (DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst) – організація з обміну студентами, аспірантами та викладачами [1]. Німецька служба академічних обмінів (Deutscher AkademischerAustausch Dienst, DAAD та представництво DAAD в Росії та Україні) заохочує іноземну молоду наукову еліту до навчання і науково-дослідної діяльності в Німеччині, підвищення кваліфікації

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

молодих німецьких науковців у дусі відкритості й взаєморозуміння, допомоги країнам, що розвиваються і країнам-реформаторам Центральної та Східної Європи у побудові різного роду структур у галузі вищої освіти, а також підтримки німецької мови, літератури і країнознавства в іноземних вищих навчальних закладах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Порівняльний аналіз дав підстави зробити висновок, що як в Україні, так і в Німеччині тривають реформи, спрямовані на оновлення системи вищої технічної освіти та організації навчання у ВНЗ. Вони акцентують увагу на розвитку здібностей і задатків майбутніх фахівців, виявленні обдарованих студентів, диференціації їх навчання. Практика навчання технічно обдарованих студентів Німеччини змінюється також і у світлі вимог Болонської декларації. Основний акцент робиться на його прискорений темп, мобільність обдарованих студентів у межах ВНЗ своєї країни та європейського освітнього простору, зростання відсотку самостійної роботи, індивідуальний підхід, широке використання технічних засобів навчання та комп'ютерної мережі.

Перспективними напрямами подальших розвідок з цієї проблеми є, наприклад, детальний розгляд модульної системи оцінювання знань і вмінь особистості та її адаптацію до вітчизняної, враховуючи психологію українських педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland / H. Peisert, G. Framhein. – Bonn : BMBWFT, 1997. – 151 s.

2. Васюк О. В. Реформування вищої освіти Німеччини / О. В. Васюк // Вісник книжкової палати. – 2006. – № 4. – С. 48–50.

3. Василюк А. Сучасні освітні системи : навч. посіб. / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. – 139 с.

4. Шевченко Н. С. Вплив Болонської декларації на систему вищої освіти в Німеччині / Н. С. Шевченко // Реформування системи аграрної вищої освіти в Україні: досвід і перспективи : Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2005 р. – К., 2005. – Ч. І. – С. 126–128.

5. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу :
http: //www.rada.gov.ua/laws/search.

6. Журавська Н. С. Місце і роль аграрної освіти у вищій школі України і Франції / Н. С. Журавська // Реформування системи аграрної вищої освіти в Україні: досвід і перспективи : Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2005 р. – К., 2005. – Ч. І. – С. 69–71.

7. Товажнянський Л. Л. Підготовка інженерної еліти на межі тисячоліть / Л. Л. Товажнянський // Інженерна освіта на межі століть: традиції, проблеми, перспективи: міжнар. конф. – Х., 2000. – С. 3–4.

8. Maurice Flory. Etuduants d'Europe / Maurice Flory. – Paris : La documentation Francaise (Institut International d'administration publique), 1993. – 186 p.

9. Vasconcellos M. Le system educativ / Vasconcellos M. – Paris : La Decouverte, 1999. – 121 p.

10. Полисаєв О. П. Елітарна освіта в Україні: міфологеми та реальність / О. П. Полисаєв, О. М. Сідоркіна // Реформування системи аграрної вищої освіти в Україні: досвід і перспективи : Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2005 р. – К., 2005. – Ч. ІІ. – С. 242–245.

11. Гайнуллина Ф. К. Технологии обучения: возможности реализации в вузе / Ф. К. Гайнуллина, Ф. Т. Шагеев // Проблемы совершенствования обучения в высшей технической школе. – Казань : Казанский гос. технол. ун-т, 2001. – С. 73–79.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Чухно. Образовательные реформы и их влияние на обучение технически одаренных студентов Германии и Украины.

В статье рассмотрен современный этап развития высшей школы Германии и организацию обучения в ней талантливой студенческой молодежи. Проанализированы стойкие национальные принципы построения и ведения образовательного процесса. Определены преимущества и недостатки традиционной системы образования Германии. Проведен анализ основных аспектов модернизации немецкой системы высшего образования и сделано попытку сравнения ее с украинской, акцентируя внимание на организации обучения технически одаренной личности, которая предусматривает развитие способностей и задатков будущих специалистов, выявление одаренных студентов, дифференциацию их обучения. Выделены особенности организации обучения технически одаренных студентов, а именно: ускоренный темп обучения, мобильность студентов, повышение процента самостоятельной работы и индивидуальный подход.

***Ключевые слова**: высшее образование, реформирование, технически одаренный студент, модернизация немецкой системы высшего образования.*

SUMMARY

L. Choohno. Educational reforms and their influence on training of technically gifted students of Germany and Ukraine.

The modern stage of higher education development in Germany and the training of its talented students have been considered in the article. The established national principles of construction and conduct of educational process have been analyzed here. Advantages and disadvantages of the traditional education system in Germany are determined. The analysis of the main aspects of German higher educational system modernization has been conducted here and the attempt to compare it with the Ukrainian one focusing on the organization of training of the technically gifted person has been made, that is to develop abilities and inclinations future professionals, identify gifted students, differentiation of study. The features of training technically gifted students are distinguished: accelerated learning, student mobility, increasing proportion of independent work and individual approach.

Key words: higher education, reforming, technically gifted student, German higher educational system modernization.

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

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 373.5:37.03

О. В. Ващук
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН З РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто проблема формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників, проаналізовано результати вивчення досвіду роботи вчителів-практиків, що багато років працюють з обдарованими дітьми і мають стабільний високий результат. Схарактеризовано дефініцію «обдарованість», що належить до трансдисциплінарних понять і є багатозначним. Вивчено досвід роботи вчителів природничих дисциплін під час заключного етапу Всеукраїнської олімпіади з хімії. Виявлено основні риси обдарованої дитини. Проаналізовано особливості розробки технології формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

***Ключові слова**: обдарованість, академічна обдарованість, інтелект, мотивація, готовність до професійної діяльності, самореалізація.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного обґрунтування та практичного оновлення методики діагностики готовності та розширення змісту формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Концептуальні положення стосовно змін педагогічної освіти в країні базуються на засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Державної програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти, Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних змін (проект). У нормативних документах наголошується, що саме вчителеві належить ключова роль у розвитку особистості учня, розкритті його творчого потенціалу.

Водночас проблема готовності вчителя до розвитку обдарованості старшокласників, зокрема академічної, та формування даної якості особистості педагога є достатньо новою, не має належного теоретико-методичного обґрунтування й ефективної практичної реалізації в системі післядипломної освіти та самоосвіти як одного з напрямів самореалізації вчителя, розвитку його професійно-творчих якостей.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз філософської, науково-педагогічної та методичної літератури свідчить про накопичення суттєвого досвіду у вивченні феномену обдарованості. Основні наявні в

літературі дослідження спрямовані в декількох напрямах: встановлення сутності обдарованості (Дж. Гілфорд (Guilford J.), Дж. Рензуллі (Renzulli J.), О. Антонова, Д. Богоявленська, Г. Костюк, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко); виділення сфер та видів обдарованості (О. Буров, С. Гончаренко, Ю. Гільбух, Л. Морозова, В. Слуцький); діагностики обдарованості (Г. Айзенк, Ю. Бабаєва, Д. Векслер, Г. Гарднер, О. Кульчицька); проблематики розвитку обдарованості (індивідуального підходу до розвитку обдарованості – Н. Лейтес; реалізації системного підходу до вивчення процесу формування особистості – В. Моляко, В. Рибалка; умов розвитку самостійного мислення під час позааудиторної діяльності – О. Дубасенюк, В. Лозова; розвиток обдарованості майбутніх учителів засобами загально університетського центру роботи з обдарованою студентською молоддю – О. Антонова); оцінювання обдарованості з точки зору проблеми кількісної міри (О. Буров, В. Камишин).

Підготовку та готовність учителя до педагогічної діяльності досліджували на психолого-педагогічному рівні з різних позицій. Особливості загально педагогічної підготовки вчителя досліджували О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, Л. Хомич та ін.; формування творчої особистості майбутнього вчителя – Н. Кічук, С. Сисоєва; проблеми готовності до педагогічної праці висвітлено в роботах Г. Костюка, Н. Кузьміна, В. Сластьоніна, А. Щербакова; формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми – Т. Зорочкіна, Л. Мокридіна, А. Яковина; підготовки майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості – Ю. Клименюк; підготовки педагогічних кадрів у обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами – В. Демченко.

Проблема психолого-педагогічної готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників не піднімалася в психолого-педагогічних дослідженнях.

Дефініція «обдарованість» належить до трандисциплінарних понять, є багатозначною і не визначеною остаточно. Тому О. Антонова наголошує, що поняття «обдарованість» необхідно досліджувати комплексно на різних наукових рівнях, зокрема, на фізіологічному, психологічному, генетичному, педагогічному [1, 34]. Системоутворюючим чинником у проблемі дослідження феномену обдарованості виступає особистість як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову і складається з низки підсистем, системний аналіз яких дозволяє описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від

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

випадкового. О. Антоновою для побудови моделі обдарованості була використана обґрунтована В. Рибалком концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості [2, 419].

Ф. Гальтон в минулому столітті пов'язував обдарованість зі спадковістю. Відома теорія Ц. Ломброзо «Геніальність і втрата розуму», згідно з якою геніальні й талановиті люди – це швидше за все вихід за межі норми [5, 22].

В. Дружинін зазначає, що «Обдарованість – системна якість психіки, що розвивається протягом усього життя і визначає можливість досягнення людиною виключно високих результатів у одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми» [4, 353].

А. Петровський наголошував на багатозначності терміна «обдарованість» і визначав обдарованість як: 1) якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання дій; 2) загальні здібності; 3) розумовий потенціал або інтелект; 4) сукупність природних задатків; 5) талановитість [12].

В. Шаталов висуває такі педагогічні ідеї: всі діти талановиті, всі – без винятку! – здатні успішно оволодівати шкільною програмою; позиція вчителя: вчитель повинен допомогти учневі усвідомити себе особистістю, пробудити потребу в пізнанні себе, життя, світ [14, 223].

Н. Лейтес під терміном «обдарованість» розуміє набір здібностей. Він уважає, що дитяча обдарованість виявляється у схильності до праці, в гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвиває, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції [6].

Н. Лейтес досить коротко й чітко сформулював: «Обдарованість – це працелюбство» – в тому контексті цього положення, що обдаровані в будь якій сфері діти – завжди багато працюють [5, 22].

Групою вчених під керівництвом В. Моляко проводяться дослідження з вивчення природи, структури, особливостей прояву обдарованості. Учені дотримуються точки зору, що «обдарованість являє собою біопсихічне явище, тобто включає біологічні передумови та їх розвиток. Визначається психосоціальними факторами. До тієї частини, що визначається як «біо», відносяться такі схильності на їх високому рівні розвитку як реактивність нервової системи, особлива чутливість органів чуття, гарна психомоторика, спостережливість, гостра пам'ять, креативність мислення, здатність до узагальнення та ін.» [9].

На думку російського дослідника О. Матюшкіна, обдарованість являє собою комплекс інтелектуальних, творчих і мотиваційних чинників. Обдарованою дитиною слід уважати таку, яка виділяється серед інших

яскравими, очевидними, а іноді – видатними досягненнями в будь-якому виді діяльності [7].

Сучасні дослідники визнають існування не лише загальної обдарованості, як інтегральної якості особистості, а й часткових проявів обдарованості. При цьому вчені по-різному класифікують види обдарованості та сфери прояву обдарованості. Серед сфер прояву обдарованості окремо виділяють інтелектуальну та академічну обдарованість.

На думку В. Онацького, академічно обдаровані діти, на відміну від «звичайних», мають низку особливостей, які полягають у специфіці сенсорних процесів, інтелекту та творчості, а також взаємин з людьми, які їх оточують. Такі діти випереджають своїх ровесників з усіх, або з тих предметів, до яких мають неабиякий інтерес. З точки зору інтелектуальних здібностей академічно обдаровані діти відрізняються тим, що вони досить легко виконують будь-які завдання, схоплюють матеріал «на льоту», мають добре розвинену пам'ять, велику спостережливість, концентровану увагу. У цих дітей є інтереси, в які вони заглиблюються, але головне – це стійкий пізнавальний інтерес до навчальної діяльності, до знань, і якщо на уроці виникає цікаве питання, така дитина першою намагається відповісти на нього [10, 11].

Отже, серед учених немає єдиного трактування поняття обдарованості та її структури, що створює додаткові проблеми в освоєнні даного поняття та формування власних методик роботи з обдарованими дітьми вчителями практиками.

Вивчення проблеми готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості базується на обґрунтуванні поняття професійної готовності. Професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, відповідних знань, навичок, умінь. Професійна підготовленість – оптимальний результат професійної підготовки й освіти особистості. Л. Кондрашова розглядає готовність до педагогічної діяльності з позицій особистісного підходу як нове утворення в особистості педагога, що є фундаментом його професійної компетентності; як забезпечення високих результатів педагогічної роботи, що є якістю особистості вчителя; як інтегративне особистісне утворення, що є результатом та умовою успішної професійної діяльності педагогів [3].

С. Ратовська вважає, що готовність є цілісним стійким утворенням і має низку специфічних якостей: ґрунтується на досвіді, легко актуалізується, потребує постійного нового формування у зв'язку з

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

непередбаченою педагогічною ситуацією, є динамічною, піддається розвитку й може досягати більш високих рівнів [13].

Л. Мокридіна розглядає професійну готовність педагогічного працівника до роботи з обдарованими дітьми як системну професійну якість, що характеризується здатністю спеціаліста до ефективної реалізації професійної діяльності щодо створення комфортних умов для всебічного й гармонійного розвитку обдарованої дитини [8, 76].

На основі аналізу літературних джерел можна твердити, що питання формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів є актуальним і потребує вивчення.

Для того щоб запропонувати технологію формування готовності вчителів до розвитку академічної літератури, не достатньо лише теоретичного вивчення проблеми, необхідно провести ґрунтовний усебічний аналіз та узагальнення досвіду роботи вчителів-практиків, що працюють з дітьми даної категорії та досягають стабільного успішного результату.

Мета статті – розкрити проблеми готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості та висвітлити результати вивчення досвіду вчителів природничих дисциплін у напрямі розвитку академічно обдарованих старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Дослідження з вивчення досвіду роботи вчителів природничих дисциплін проводилося з 25 по 30 квітня 2011 року в м. Миколаєві під час заключного етапу Всеукраїнської олімпіади з хімії. В основі дослідження лежить письмове опитування вчителів хімії з усіх областей України (35 осіб), що проводили підготовку команд учасників олімпіади з метою вивчення форм та методів роботи, що використовуються вчителями для розвитку обдарованості школярів, проблем, що виникають у процесі діяльності. Також проводилося вивчення рівня сформованості в цих учителів якостей і здібностей, що притаманні обдарованій особистості.

За результатами дослідження встановлено, що середній педагогічний стаж учителів, що працюють з обдарованими дітьми становить 17 років, тобто це вчителі, котрі мають відпрацьовану методику роботи, досвід і відповідно значну результативність. Учні цих учителів регулярно стають призерами II, III та IV етапів предметних олімпіад, беруть участь у науково-дослідницькій роботі в МАН України та предметних турнірах. Згідно з результатами атестації за місцем роботи 50% опитаних педагогів мають педагогічне звання вчитель-методист, 90% присвоєно вищу кваліфікаційну категорію. Не менш цікавим виявився той факт, що в деяких областях з обдарованими дітьми працюють науковці, зокрема кандидати хімічних наук, які супроводжують їх на змаганнях. Встановлено, що близько 65% вчителів,

що працюють з інтелектуально та академічно обдарованими дітьми самі були учасниками та призерами предметних олімпіад у роки навчання у школі та ВНЗ. Тобто, це особистості, які проявляли розумові здібності ще в шкільні роки та свідомо обрали професію, відповідно їм цікаво працювати з обдарованими дітьми, вони відчувають внутрішню потребу до розумового навантаження, люблять отримувати знання, дізнаватися щось нове, мають схильність до засвоєння енциклопедичних знань.

Дуже подобається педагогічна діяльність 40% опитаних, 60% подобається, але за певних умов (в основному – рівня матеріального забезпечення вчителів, соціального захисту, не менш важливим для цих спеціалістів є рівень матеріального забезпечення шкіл, комплектування класів тощо).

Не менш цікавими виявилися результати вивчення теоретико-методичної підготовки вчителів до роботи з обдарованими школярами. Розуміння змісту поняття «обдарованість» у педагогів не є однозначним. Обдарованість визначали як здатність на високому рівні виконувати роботу; досягати визначних результатів; це спрямованість до певного виду діяльності та реалізація власного «Я» через цей вид діяльності; це «стан душі, бажання працювати 26 годин на добу»; це здатність не ординарно, творчо мислити; можливість у певному виді діяльності досягнути значно вищих результатів порівняно з іншими.

Серед основних рис обдарованої дитини було названо наявність особливих задатків і здібностей, гарну пам’ять, розвинені здібності до різноманітних мислиннєвих операцій, інтелектуальний рівень вище середнього, допитливість, здатність нестандартно мислити у складних ситуаціях, уміння бачити те, що не бачать інші, надзвичайно високий рівень самореалізації, швидка дія, здатність переключатися з одного виду діяльності на інший, здатність до тривалої розумової праці, часто «замкненість у собі». Такі діти часто не звертають увагу на інших, мають свій внутрішній світ, у якому себе почувають комфортно; мотивацію до діяльності, в основному внутрішню.

Усі опитані вчителі надають перевагу роботі з обдарованими дітьми перед багатьма іншими формами роботи. Вони вважають, що «працюючи з такими дітьми не дозволяєш собі стояти на місці», така робота виступає стимулом для самовдосконалення та саморозвитку вчителя як особистості. Опитані педагоги вважають, що на обдарованості варто акцентувати особливу увагу, виявляти таких дітей та підтримувати, сприяти їх розвитку, щоб цей «дар Божий» не втратити. Цікавим є той факт, що вчителі

вважають, що розумово обдарованих дітей не багато (3–4% від загалу), тому їх потрібно оберігати як майбутнє вітчизняної науки.

Майже всі вчителі відзначили, що робота з обдарованими дітьми займає багато часу, потребує окремої підготовки, володіння не лише знаннями з спеціальності, а й теоретичної та методичної підготовки з психології, знань із педагогіки. Значна частка вчителів звертає увагу, що у процесі роботі з обдарованими дітьми найчастіше виникають проблеми, пов'язані з тим, що такі учні розвиваються значно швидше ніж їх однолітки, а іноді й сам учитель. У педагога часто не вистачає знань з інших предметів (даного циклу чи міжциклових), якими такі учні легко оперують. Тобто, для успішної роботи з розумово обдарованими дітьми, вчитель повинен бути ерудованим, володіти знаннями не тільки зі спеціальності. Інакше кажучи, вчителі потребують педагогічної підтримки та додаткового періодичного навчання не лише з профілюючих предметів, а й з основних фундаментальних дисциплін, вивчення сучасного технічного, програмного забезпечення для обробки результатів досліджень, методик обробки результатів, статистичних прийомів тощо.

Близько 20% опитаних уважають, що обдаровані діти мають навчатися у спеціалізованих навчальних закладах чи окремих класах за індивідуальними програмами. Серед форм роботи з обдарованими дітьми найбільш результативними названо роботу факультативів, самостійну навчально-пізнавальну та дослідницьку роботу учнів під керівництвом учителя, іноді кількох учителів, які викладають різні предмети (для дітей, що проявляють обдарованість у хімії бажаною є підтримка вчителів математики, фізики, біології, інформатики). Досить цінною є робота з викладачами ВНЗ, відвідування лабораторій, виробництв. Роботу краще організовувати окремо з кожним обдарованим учнем за індивідуальним планом або в невеликих групах (3–5 учнів), оскільки прояви обдарованості є особливими в кожної особистості. Цих дітей не можливо оцінювати за єдиним критерієм, чим вищий рівень обдарованості, тим більш індивідуалізованим є її прояв і реалізація. Серед методів роботи з обдарованими школярами найбільш доцільними названо методи проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі, продуктивно-практичні, тобто такі методи, які спонукають до мислення, самоосвіти, сприяють розвитку, а не просто «заповнюють» розум дитини інформацією.

Багато вчителів згодні з тим, що в умовах зростаючого обсягу інформації доцільним є інтегративний підхід, бажано використовувати загально прийняті взаємопроникні методики досліджень, базовими повинні бути загальні поняття, що використовуються у суміжних дисциплінах.

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

Близько 60% опитаних педагогів надають перевагу роботі з інтелектуально обдарованими дітьми, 25% – бажають працювати з інтелектуально та академічно обдарованими школярами одночасно, 15% – з академічно обдарованими. В основному свій вибір учителі мотивують тим, що інтелектуально обдаровані діти здатні за відповідної мотивації та наполегливості досягти значно вищих результатів порівняно з академічно обдарованими учнями. Академічно обдаровані діти дають можливість отримати стабільний результат, їх діяльність і успіхи є більш прогнозованими, хоч і не такими видатними. З досвіду багаторічної участі в заключних етапах Всеукраїнської олімпіади з хімії, педагоги відмічають, що серед учасників цього етапу і в переможців 70% інтелектуально обдарованих учнів та 30% – академічно обдарованих. Тобто, цей факт доводить, що академічно обдарована особистість здатна досягти не менш значних успіхів, ніж інтелектуально обдарована за умови педагогічної підтримки та прогнозованого, спланованого розвитку її здібностей.

Висновки. Таким чином, у процесі розробки технології формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників слід ураховувати досвід роботи творчих учителів, зокрема їх бажання розширювати власний кругозір не тільки зі спеціальних предметів, а й інших фундаментальних дисциплін. Слід створювати умови для розвитку самого вчителя, можливостей поповнювати власні знання новими фактами, знаннями, технологіями. Найбільш доцільним у даному випадку, на нашу думку, може бути інтегрований підхід до післядипломної освіти вчителів, можливо варто виділити більше часу для того, щоб учитель міг навчатися протягом усього життя. Не менш важливою вважається періодична спеціалізована психолого-педагогічна підготовка вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Концептуальні засади дослідження проблеми навчання педагогічно обдарованих студентів / О. Є. Антонова // Сучасна освіта творчо обдарованої молоді: ідеї, технології, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 16–18 квітня 2008 року. – К. ; Кривий Ріг, 2008. С. 33–39

2. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с

5. Кольчицька О. І. Обдарованість: природа і сутність / О. І. Кольчицька // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 21–30.

6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Н. С. Лейтес. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.

7. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 89–94.

8. Мокридіна Л. О. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми / Л. О. Мокридіна // Підтримка обдарованих дітей та молоді. Розвиток креативного мислення в умовах стандартизації освітнього процесу: тези доповідей. Щорічний освітній форум «Артеківські діалоги», 18–21 вересня 2008 р. – Крим : Артек, 2008. – С. 75–78.

9. Моляко В. О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення // Мудрість учіння. Кроки до успіху : навч.-метод. посіб. – К. : Магістр – S, 1999. – С. 5–15.

10. Онацький В. М. Спостереження як засіб вивчення академічно обдарованих дітей / В. М. Онацький // Обдарована дитина. – 2002. – № 5. – С. 44–54.

11. Онацький В. М. Академічна обдарованість та методи її діагностики / В. М. Онацький // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 51–56.

12. Петровський А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. Труды / А. В. Петровський. – М. : Педагогика, 1984. – 320 с.

13. Ратовська С. В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів [Електронний ресурс] / С. В. Ратовська. – Режим доступу :

http: // intkonf.org / ratovska-s-v- gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv.

14. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2010. – 232 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Ващук. Изучение опыта преподавателей естественных дисциплин в развитии академической одаренности старшеклассников.

В статье рассматривается проблема формирования готовности учителей к развитию академической одаренности старшеклассников, проведен анализ результатов изучения опыта работы учителей-практиков, работающих на протяжении многих лет с одаренными детьми и имеющими стабильно высокий результат деятельности в данном направлении. Дана характеристика дефиниции «одаренность», которая принадлежит к трансдисциплинарных понятиям и является многозначным. Изучен опыт работы учителей естественных дисциплин во время заключительного этапа Всеукраинской олимпиады по химии. Выявлены основные характеристики одаренного ребенка. Проанализированы особенности разработки технологии формирования готовности учителей к развитию академической одаренности старшеклассников.

***Ключевые слова**: одаренность, академическая одаренность, интеллект, мотивация, готовность к профессиональной деятельности, самореализация.*

SUMMARY

E. Vaschuk. The study of experience of teachers of the natural displines in the development of academic giftedness of senior pupils.

The article is considered with a problem of prepairing teachers for the development of academic giftedness of senior pupils. The results of the study of teacher's experience, who work with gifted pupils and have excellent results, are analyzed. The definition of «talent» that belongs to the interdisciplinary concepts and a wide area as characterized. The experience of natural sciences teachers during the final stage of Ukrainian Olympiad in Chemistry is studied in the article. The main features of the gifted child are distinguished. The peculiarities of technology forming the teachers to develop academic talent of seniors are analyzed.

Key words: giftedness, academic giftedness, intellect, motivation, readiness for professional activity, self-realisotion.

УДК 378.147

І. А. Вереітіна
Одеська національна
академія харчових технологій

АКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ В АСПЕКТІ МЕДІАДИДАКТИКИ

У статті проаналізовано можливі механізми оптимізації процесу навчання шляхом поетапного введення активних методів навчання, та пропонувати конкретних ситуацій, проектів та ділової гри. Визначено, що впровадження активних методів у навчальний процес з метою формування професійної компетентності студентів буде сприяти вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців. Розглянуто питання розробки і проведення на заняттях з іноземної мови ділових ігор за професійним спрямуванням з обов'язковим використанням медіа засобів (електронні засоби навчального призначення, комп'ютерні навчальні програми, електронні журнали, он-лайн лекції, навчальні фільми тощо).

***Ключові слова**: медіадидактика, професійна підготовка, рольова гра, проект, ділова гра.*

Постановка проблеми. Керуючись тим, що сьогодні в освіті превалює компетентнісний підхід, при якому об'єктом уваги стає саме індивідуальна активність кожного окремого студента, із задоволенням його потреб і вимог, значущість групових форм навчання нівелюється. Але виходячи з того, що «до пріоритетів сьогодення відносять уміння *оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольнять потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві»*, і «важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й *бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя»* [3, 6], питання розробки і проведення на заняттях з іноземної мови ділових ігор за професійним спрямуванням як активної форми навчання є актуальними. Адже саме ділова гра, що проводиться в режимі реального часу та може проводитися протягом необмеженого періоду часу завдяки залученню медіа засобів (кіно, фотографія, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, Інтернет), буде сприяти як кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається, так і розвитку професійної зацікавленості й творчого потенціалу студентів, а в майбутньому скоротить період адаптації молодого спеціаліста на робочому місці.

Аналіз актуальних досліджень. Методи навчання – це сукупність прийомів і підходів, що відображають форму взаємодії студентів і викладача в процесі навчання. З точки зору психології та дидактики процес навчання розглядається сьогодні як цілеспрямована активна взаємодія між викладачем та студентами (практичне заняття) з метою залучення

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

студентів до певних знань, навичок, умінь і цінностей. Ця взаємопов'язана активність включає мотивацію, постановку цілей, планування, здійснення запланованого й оцінювання результатів [2; 6; 7]. Але з появою медіадидактики (частина педагогіки, що займається питаннями застосування медіа в навчальному процесі), виникає гостра необхідність у розробці нових освітніх технологій. Очевидно, що ці технології, запропонувавши для використання в навчальному процесі електронних навчальних посібників та інтернету, викличуть потребу в застосуванні нових методів навчання, які повинні кардинально відрізнятися від традиційних. І тут стануть у нагоді ситуаційні, рольові та ділові ігри – тобто такі активні методи навчання, що будуть сприяти формуванню компетентностей, яких сучасне життя вимагає від людини.

Мета статті. Головними факторами ефективності методу навчання на дидактичному рівні його розуміння, за І. Я. Лернером, є «зміст освіти та організований відповідний до нього спосіб засвоєння навчального матеріалу» [4, 175]. Зміст навчальної дисципліни визначається навчальною програмою та знаходить своє втілення у підручнику/навчальному посібнику та електронному засобі навчального призначення (ЕЗНП), які укладаються відповідно до неї. Оскільки під час роботи з ЕЗНП кожний студент працює в індивідуальному темпі, активні форми навчання (методи формування творчого потенціалу студентів), відходять на задній план. Тому метою статті є розгляд можливих механізмів оптимізації процесу навчання шляхом поетапного введення активних методів навчання та пропонування конкретних ситуацій, проектів та ділової гри, які, за умови включення їх у навчальний процес, активізують його та роблять більш ефективним як у плані набуття знань зі спеціальності, так і в частині розвитку професійних умінь і формування навичок, необхідних для майбутньої роботи.

Виклад основного матеріалу. Набуття професійного досвіду за допомогою активних методів навчання повинно здійснюватися поетапно, враховуючи особливості цілеспрямованої навчальної діяльності, та забезпечувати таку форму активності, що буде зорієнтована не на здобуття результатів, а на професійний розвиток студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» [1, 5].

Тому, обравши вид научіння, який передбачає оволодіння знаннями через досягнення інших, а саме професійно зорієнтованих цілей, по-перше, на початку року колегіально, за участю студентів, визначимо об'єкт гри та її ціль.

Приклад 1. *The Second International Conference on Closed Life Systems defined biospherics as the science and technology of analogs and models of Earth's biosphere; i.e., artificial Earth-like biospheres. Others may include the creation of artificial non-Earth biospheres – for example, human-centered biospheres or a native Martian biosphere – in the field of biospherics.*

The purpose of your project is to build a working ecosystem that is capable of sustaining human life without any input except energy and which could be transported into space and continue to function as a viable ecosystem (barring the effects of the lack of gravity). Unlimited energy resources will be assumed. The problem being addressed is the cycling of matter within the biosphere and keeping it balanced. Design therefore disregards energy conserving measures, though where practical they will be employed. Get acquainted with the extracts from the project Biosphere II which was designed by Ray R. Collins (Fairbanks, Alaska) in 1988.

Узгодивши ці важливі питання визначаємо, у чому буде складатися процес вирішення задачі – а саме, укладаємо план (Structure of the artificial Earth-like biosphere, Exterior shell, Internal structure, Size, Ecology research, Food systems, Plants, Air recycling, Water recycling, Nutrient recycling) та здійснюємо відбір окремих ситуацій, які стануть проміжними складовими одиницями сценарію ділової гри в процесі підготовки до неї. Роль викладача при цьому є провідною – він визначає ситуацію, повідомляє про неї студентам, складає перелік контрольних запитань, займається організацією дискусій та оцінює проведені заходи.

Приклад 2. Explain the term biosphere using information given in the http://www.thebigger.com/biology/biosphere/explain-the-term-biosphere/

• Get aquainted with the summary of investigation project EVALUATING FUNCTIONAL AND BIODIVERSITY CHANGES ACROSS TROPICAL FORESTS and discuss the problem.

• Write the summary of the project ECOLOGY AND GLOBAL CHANGE and get ready for its presentation. For this purpose visit web address http://www.geog.leeds.ac.uk/research/eco/projects.html and find necessary information about the project aimed at biosphere research. See all details of the call and prepare the paper with strategic recommendations on future research options.

• In our everyday life we can constantly observe how the matter in nature is circulating and recycling through biogeochemical cycles. Develop a set of cards under the title «The circulation of essential chemical elements in biosphere». Illustrate your cards with images of different cycles you will be talking about, present and clarify these processes for your groupmates.

• Find in the Internet some episodes concerning *biosphere stability or the noosphere or the place of the human in the biosphere.* Watch the episodes, make up ten question on the topic. Send e-mail message to your groupmate with these questions and ask him/her to answer.

• Yesterday you have received an e-mail from your friend in Australia who asked you to explain him the biogeochemical cycles of carbon and phosphorus. Draw the scheme of these cycles and explain them to your friend in the e-mail with full information. Use the additional sources of information.

Приклад 3. *Everyone knows about the impact of greenhouse gas production and global warming on our earth. We feel that it is vitally important for individuals, and especially governments, to start solving these issues seriously, before it is not too late. Even though technology has greatly advanced in the last decade, most countries worldwide still use fossil fuel-based methods of energy production. The use of these fuels has two major problems: it depletes the natural supply and eventually we will run out; and the burning of the fuel (i.e. coal) creates vast pollution in the form of greenhouse gases (GHG's such as carbon monoxide and dioxide, and sulphur dioxide). These gases lead to global warming and slowly destroy our planet. Only with the use of alternative sources of energy (which are virtually non-polluting) we can slow down this destruction and save our planet. Now think over and propose the new method of greenhouse gases capturing.*

• Present the perspectives of renewables in Ukraine in the form of the table «Forecasted structure of electricity generation in Ukraine». Use information given below (Authors: Uliana Pysmenna, Galyna Trypolska*, Roman Podolets, Oleksandr Diachuk, Viktor Tochylin). Use the following scenario assumptions that were made by the Department of Sectoral Forecasts and Market Conditions, Institute for Economics and Forecasting, National Academy of Sciences of Ukraine.

• Prove that fossil fuels are unsustainable for ecological reasons and we have a moral duty to move in the direction of renewables as quickly as possible. Use the image given below.

• Look through the text and tick the fuels we rely on in the process of generating of electrical energy.

• Look through the text and try to explain how the electrical energy is generated.

• Look at the image extracted from the http://genomics.energy.gov. website and discuss the advantages and disadvantages of CO_2 and new energy sources utilization for different branches of economics of the country.

• Here are some viewpoints on «How to save energy and reduce energy consumption». Discuss and criticize them. Give your arguments for and against. Think out your own issues for discussion.

• Make up the presentation of your own in which give some more reasons for people to move to renewable energy. After presenting it to your groupmates discuss the problem with them.

• The table below (given in Craig Shields report «The Tough Realities of Renewable Energy» http://the-green-guide.info/renewal/VarC.htm?mod=home) presents some of the pros and cons of the major candidates for sources of renewable energy that can, over time, replace our current unsustainable path in the production and consumption of energy. Add your own technologies to the table and give their description.

• Renewable energy is derived from natural processes that are replenished constantly. In its various forms, it derives directly from the sun, or from heat generated deep within the earth. Included in the definition is electricity and heat generated from solar, wind, ocean, hydropower, biomass, geothermal resources, and biofuels and hydrogen derived from renewable resources. Draw the scheme of perspective structure of electricity generation from various sources and present it to your friends.

• A number of species and habitats in coastal waters have the potential to be affected by tidal energy schemes. These include birds, fish, marine mammals, plankton, communities on the seabed and intertidal habitats such as mudflats, sand dunes, saltmarshes and rocky shores. Terrestrial habitats may also be affected by changes to infrastructure for landward transmission of electricity. Prepare the presentation in which give the main issues of the tidal power schemes impact on the environment. Some additional information is given to you.

• Write an essay in which compare advantages and disadvantages of extracting power from ocean waves and winds. Find the items and issues which are the same and differ. Some information about ocean wave power is given to you. (Find information about winds using other sources).

• You have arrived in India as a technical expert. Your mission is to help specialists in this country to place solar panels in the regions of highest solar radiation. Now you are discussing the problem. They want to know your opinion about the advantages of using solar panels as a source of electricity.

Набір ситуацій та методичні матеріали для їх вирішення викладач готує самостійно, але здебільшого, вони повинні бути включені до навчального посібника та розроблені в ньому методично.

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

Останнім підготовчим етапом стане виконання проекту (або участь у рольовій грі). Під час виконання проекту або рольової гри викладач є режисером, який готує сценарій, визначає ролі для кожного учасника, спрямовує їх дії під час гри (виконання проекту) та виступає в ролі критика та цензури. У той же час, рольова гра відрізняється від першого етапу можливістю виникнення позаштатних ситуацій – тобто такими діями учасників, які є реакцією на ту чи іншу незаплановану репліку/дію партнера.

Приклад 4. Prepare and propose the project involving design of new hydroelectric power station on the river Dnieper. Below you will find some Frequently Asked Questions (FAQs) with answers on Hydropower. Be ready to answer similar questions that will concern your project.

Приклад 5. To generate enough power to run an electric device we need many cells to be connected together as to make a packed module. Many modules should be connected together to form the array size big enough to generate electricity. Although the technology to make photovoltaic cells has been approved since its invention in 1945 by Bell Telephone Company, but the technology's efficiency was only 10 percent.

Think over and describe new technology with higher efficiency. Your devices should be used in small-scaled generators to produce energy in remote areas. It should also be economically feasible and need no electric deregulation by the government.

Ділова гра, що проводиться один раз на семестр/рік стає показовим виступом, демонстрацією розвинених умінь, сформованих навичок та набутих знань студентів. А оскільки йдеться про дисципліну «Англійська мова» (за професійним спрямуванням), усі підготовчі етапи здійснюються іноземною мовою на основі професійно зорієнтованого матеріалу. Завдяки введенню в процес навчання медіазасобів, гра перестає бути імітацією, бо з'являється можливість обрати такий варіант заходу, до якого можна залучити діючих спеціалістів, віртуальні моделі реальних машин та механізмів, активні програми з розрахунку ефективності певного процесу. Крім того, результати гри зберігаються в мережі у конкретному місці (наприклад, на спеціально створеному сайті, який може діяти постійно). Обговорення гри може тривати на форумі, а її проведення не обмежується часовими рамками або навчальною аудиторією.

Ділова гра не потребує режисера, продюсерами стають самі учасники гри. Вони укладають сценарій, самі обирають собі ролі та визначають хід гри. Роль викладача при цьому переходить у стадію спостерігача-консультанта.

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

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців та з метою формування професійної компетентності, для проведення ділових ігор ефективно використовувати такі медіаосвітні засоби: електронні засоби навчального призначення, комп'ютерні навчальні програми; мультимедіа-продукти інтернету – електронні журнали, енциклопедії, словники, тезауруси, он-лайн лекції, презентації, навчальні фільми, бази даних; Інтернет-джерела – спеціалізовані сайти, програми, засоби комунікації. Ділові ігри, рекомендовані для конкретної спеціальності, можуть бути покладені в основу перспективного плану активізації навчання. Найбільш актуальними слід уважати такі ігри, які потребують інтегрованих знань та об'єднують декілька суміжних дисциплін. Слід також звернути увагу на важливість поступового ускладнення змісту та завдань, що вирішуються за допомогою ділової гри по мірі вивчення дисципліни на молодших і старших курсах навчання.

Загалом, викладачеві слід проаналізувати робочі програми та встановити ті етапи навчання, на яких буде доцільно ввести ділові ігри з обов'язковим використанням медіа засобів таким чином, щоб кожна гра охоплювала інформацію декількох дисциплін, що буде сприяти всебічній оптимізації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вереітіна І. А. Renewable sources of energy : навч. посіб. з дисц. «Англійська мова (за проф. спрямуванням) [для студ. напрямів підготовки «Теплоенергетика», «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування»] / Ірина Анатоліївна Вереітіна. – Одеса, ОДАХ, 2012. – 223 с.

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1986. – 220 с.

3. 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.

4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

5. Мартинова Р. Ю. Енергетика та Екологія: Інтегрований курс. : навч. посіб. [для студ.ж напрямів підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування», «Теплоенергетика»]/ Р. Ю. Мартинова, І. А. Вереітіна. – Одеса, ОДАХ, 2012. – 289 с.

6. Теоретические основы процесса обучения / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1989. – 217 с.

7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Смысл, 1999. – 307 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Вереитина. Активные формы обучения в аспекте медиадидактики.

В статье дан анализ возможным механизмам оптимизации процесса обучения путем поэтапного введения активных методов обучения, и предложение конкретных ситуаций, проектов и деловой игры. Определено, что внедрение активных методов в учебный процесс с целью формирования профессиональной

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

компетентности студентов, будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов. Рассмотрены вопросы разработки и проведения на занятиях по иностранному языку деловых игр профессиональной направленности с обязательным использованием медиа средств (электронные средства учебного назначения, компьютерные учебные программы, электронные журналы, он-лайн лекции, учебные фильмы и др.).

***Ключевые слова**: медиа дидактика, профессиональная подготовка, ролевая игра, проект, деловая игра.*

SUMMARY

I. Vereitina. Active forms of learning in the aspect of media didactics.

The possible mechanisms to optimize the learning process through the phased introduction of active learning, and offering specific situations, projects and role play are analyzed in the article. It was determined that the introduction of active methods into the educational process in order to create professional competence of the students, will help to improve the training of future professionals. The problems of business plays development and applying in the course of English language with mandatory use of media resources (electronic educational software, computer tutorials, electronic magazines, online lectures, training films, etc.) have been studied.

Key words: media didactics, professional training, role play, project, business play.

УДК 378.094.016:51

О. В. Гавриліна
Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МАТЕМАТИЧНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕС ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕГРАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ (ВИСНОВКИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

У статті висвітлено результати проведеного педагогічного дослідження щодо формування дослідницьких математичних умінь старшокласників при вивченні елементів інтегрального числення в класах з поглибленим вивченням математики. Схарактеризовано етапи експериментального дослідження з упровадження методики формування дослідницьких математичних умінь старшокласників. Сформульовано висновки щодо практичної значущості та особливостей упровадження результатів дослідження.

***Ключові слова**: дослідницькі математичні уміння, педагогічний експеримент, результати дослідження.*

Постановка проблеми. Сучасні потреби розвитку України вимагають переходу на нову, більш гнучку, стратегію математичної освіти. Саме тому на перший план шкільної математичної освіти сьогодні виступають завдання поліпшення її якості, формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, розвитку навчально-пізнавальної активності та творчої самостійності, тобто основних компетентностей, що визначають сучасну якість освіти. І тому реалізація цих завдань потребує впровадження в навчальний процес сучасної школи навчальної дослідницької праці як важливого засобу формування в учнів стійкого інтересу й готовності до творчої діяльності. Розвинені пізнавальний інтерес, творчі здібності, дослідницькі математичні уміння старшокласників є фундаментом

формування знань, умінь і професійних навичок майбутніх кваліфікованих фахівців. Саме тому система шкільної освіти сьогодні повинна бути націлена на випускника, здатного легко адаптуватися до швидко мінливих умов, знаходити вирішення виникаючих проблем через володіння дослідницькими вміннями. У зв'язку з цим актуальною стає проблема розкриття теоретико-методологічної бази формування навчальних дослідницьких математичних умінь старшокласників.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі реалізації дослідницьких ідей у навчанні математики приділяли увагу такі математики та методисти, як Ж. - К. Адамар, В. Г. Болтянський, М. Б. Балк, Г. Д. Балк, Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, М. І. Бурда, Б. А. Вікол, Б. В. Гнеденко, С. Г. Губа, Г. В. Дорофєєв, М. І. Жалдак, М. Я. Ігнатенко, Ю. М. Колягін, Ю. М. Кулюткін, М. С. Львов, М. І. Михалін, А. Д. Мишкіс, К. І. Нешков, В. Н. Осинська, Ю. О. Палант, Дж. Пойа, С. А. Раков, Г. І. Саранцев, Є. Є. Семенов, О. І. Скафа, З. І. Слєпкань, О. В. Співаковський, Н. А. Тарасенкова, В. О. Швець, М. І. Шкіль та інші.

Проблеми формування дослідницьких умінь учнів представлені в наукових дослідженнях В. І. Андрєєва, О. І. Анісімової, С. І. Бризгалової, В. К. Буряка, А. Г. Іодко, І. А. Кравцової, Н. Г. Недодатко, І. І. Процик, О. В. Рєзіної та ін. Проблемі формування навчальних дослідницьких умінь учнів у процесі навчання математики присвячені дослідження А. Ю. Карлащук [1] (на прикладі задач з параметрами), Г. В. Лиходєєвої [2] (у процесі навчання елементів стохастики), Г. М. Морозова [3] (при застосуванні математики), В. Л. Пестерової [4].

Мета навчання математики в класах з поглибленим вивченням математики полягає у забезпеченні рівня підготовки учнів з математики, необхідного для успішної самореалізації особистості в динамічному соціальному середовищі, для подальшого вибору й успішного опанування професією, яка потребує високого рівня математичних знань, тобто за спеціальностями теоретичної та прикладної математики або спеціальностями тих галузей, які потребують розвиненого математичного апарату для вивчення й аналізу закономірностей реальних явищ і процесів; у підготовці до навчання у вищому навчальному закладі з відповідним фаховим спрямуванням. Вибір математичного профілю навчання передбачає наявність стійкого усвідомленого інтересу кожного учня до математики, схильності до вибору в майбутньому професії, пов'язаної з нею. Незважаючи на це, мотиваційний етап навчального процесу в таких класах не можна ігнорувати. Одним зі способів мотивації є створення проблемної ситуації або організація дослідницької (проблемно-пошукової) діяльності на уроках та на позакласних і факультативних заняттях з математики. Дослідницька

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

діяльність може бути досить складною, вимагати серйозних математичних знань та значних зусиль для її розв'язання. При спробі знайти спосіб розв'язання проблеми учні стикаються з недостатністю наявних у них математичних знань і вмінь та необхідністю оволодіння новою предметною інформацією, а саме дослідницькими уміннями.

Мета статті – висвітлення результатів проведеного педагогічного експерименту з упровадження методики формування дослідницьких математичних умінь старшокласників у процесі поглибленого вивчення елементів інтегрального числення.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження включало три етапи [6] та проводилося протягом 2009–2012 років. На першому етапі (2009–2010 рр.) проводився констатувальний експеримент, мета якого полягала у вивченні стану проблеми дослідження та визначенні шляхів її розв'язку. На цьому етапі поставлені такі завдання: 1) проаналізувати нормативно-правові документи, науково-методичну літературу з проблеми впровадження дослідницької діяльності, навчальні програми, підручники, посібники й дидактичні матеріали з алгебри та початків аналізу для шкіл (класів) поглибленого рівня навчання; 2) вивчити думку вчителів щодо впровадження дослідницької діяльності в навчальний процес загальноосвітньої школи (актуальність, дефініції, методи, засоби та форми набуття дослідницьких умінь); 3) визначення рівня дослідницьких математичних умінь старшокласників поглибленого профілю навчання. На цьому етапі використані такі методи дослідження, серед яких теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, науково-технічної та навчально-методичної літератури з окресленої проблеми, аналіз державних документів, змісту навчальних програм з математики для загальноосвітніх навчальних закладів різного профілю, педагогічних програмних засобів, підручників і навчальних посібників з математики; діагностичні: спостереження за навчальним процесом, вивчення ставлення вчителів до навчання математики, їхньої спроможності до самоосвіти та впровадження методики формування дослідницьких умінь старшокласників у процесі поглибленого вивчення елементів інтегрального числення в навчальний процес; обсерваційні: спостереження за процесом навчання математики в старшій школі, аналіз уроків, письмових робіт учнів, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду.

Метою проведення пошукового експерименту (2010–2011 роки) – стало розроблення методики формування дослідницьких математичних умінь старшокласників у процесі поглибленого вивчення елементів інтегрального числення. Завданнями цього етапу було: 1) використовуючи

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

існуючу навчальну програму з математики (для класів з поглибленим вивченням математики) розробити модель та методичну систему поглибленого вивчення елементів інтегрального числення за орієнтованим тематичним планом вивчення алгебри та початків аналізу (для класів з поглибленим вивченням математики), що сприяв би формуванню в старшокласників дослідницьких математичних умінь; 2) відшукати та скласти систему доцільно дібраних задач з використанням елементів інтегрального числення, розробити плани-конспекти уроків з теми «Інтеграл та його застосування», спрямованих на формування навчальних дослідницьких умінь старшокласників та методичні рекомендації для вчителів математики щодо формування дослідницьких математичних умінь старшокласників; 3) провести пошук і методичний аналіз програмних засобів; 4) скласти діагностичні контрольні роботи з початків аналізу, що допомагають схарактеризувати рівень засвоєння знань із початків аналізу.

На цьому етапі використані такі методи дослідження: анкетування, спостереження, бесіди, вивчення науково-методичної літератури, педагогічний експеримент, діагностика його результатів та корекція напрямів дослідження. У ході пошукового експерименту була розроблена структурно-функціональна модель формування дослідницьких математичних умінь старшокласників, побудовано методичну систему формування дослідницьких математичних умінь старшокласників у процесі поглибленого вивчення елементів інтегрального числення та розроблено необхідні дидактичні матеріали (плани-конспекти уроків для вчителів, контрольні роботи, практичні завдання для самостійного розв’язування).

Результати констатувального та пошукового етапів експерименту сприяли вдосконаленню методичної системи поглибленого вивчення елементів інтегрального числення, націленої на формування в старшокласників дослідницьких математичних умінь.

Мета формувального експерименту (2011–2012 рр.) полягала в перевірці розробленої методичної системи, побудованої відповідно до завдань цього етапу, а саме: впровадити методичну систему формування дослідницьких математичних умінь старшокласників у процесі поглибленого вивчення елементів інтегрального числення в освітній процес загальноосвітньої школи; перевірити за допомогою діагностичних робіт рівень засвоєння дослідницьких умінь з інтегрального числення в учнів контрольних та експериментальних класів; виконати математичну обробку здобутих результатів для того, щоб зробити висновок про ефективність методичної системи та перевірити достовірність результатів педагогічного експерименту.

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

Базою для експериментального дослідження було обрано класи та ліцеї з поглибленим вивченням математики міст Ялти, Феодосії, Ніжина, Чернігова, де нами виділено однорідні вибірки експериментальних і контрольних груп учнів. У контрольних класах (групах) вивчення тем інтегрального числення в курсі алгебри та початків аналізу відбувалося за традиційною методикою, в експериментальних – за розробленою нами методикою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та інших розроблених дидактичних матеріалів. Заняття проводилися автором і вчителями математики протягом першого семестру навчального року з тижневим навантаженням: п’ять годин на тиждень. До початку експерименту середній бал в двох групах був 7,1 та 7,4 (згідно з 12-бальною системою оцінювання навчальних досягнень учнів).

На початку формувального етапу педагогічного експерименту ознайомлено вчителів, які працювали в експериментальних класах, із запропонованою методичною системою навчання елементів інтегрального числення. В процесі експериментального навчання елементів інтегрального числення були виділені наступні шляхи формування навчальних дослідницьких умінь старшокласників:

1. Розв’язування задач:
   - із суперечливими даними;
   - із взаємно проникаючими елементами;
   - на доведення та дослідження;
   - із поступової трансформації з конкретного в абстрактний план;
   - складання рівнянь за умовами;
   - що мають кілька розв’язків;
   - на перебудову дії;
   - підвищеної складності (зокрема, олімпіадні);
   - які важко розв’язати без використання комп’ютера.
2. Використання питань, що спрямовані на розвиток критичного мислення, уміння застосовувати твердження загального характеру на практиці.
3. Спонукання учнів самостійно сформулювати та поставити запитання, систему запитань.
4. Проведення учнями міні-експерементів при вивчені елементів інтегрального числення.
5. Використання комп’ютера і педагогічних програмних засобів у процесі навчання учнів елементів інтегрального числення.
6. Залучення учнів до повідомлень, доповідей, реферування, участі в конференціях.

Порівняння ефективності навчання при формуванні навчальних дослідницьких умінь у старшокласників експериментальної і контрольної груп проводилося за наступними показниками:

1) за результатами засвоєння методів та прийомів рішення задач із інтегрального числення відповідно до матеріалу курсу алгебри та початків аналізу, передбачених програмою;

2) за результатами рішення системи доцільно дібраних задач із інтегрального числення як моделей реальних процесів і як способу узагальнення математичних знань.

Для перевірки достовірності даних експерименту використано статистичний метод обробки результатів – λ – критерій Колмогорова-Смирнова [5, 171].

При проведенні експериментально-педагогічного дослідження нами було розв'язано такі завдання:

1) проаналізувати психолого-педагогічну й навчально-методичну літературу з проблеми дослідження. Визначити стан розробки проблеми розвитку дослідницьких умінь учнів класів з поглибленим вивченням математики;

2) виявити та теоретично обґрунтувати необхідність та доцільність спрямування навчального процесу в класах з поглибленим вивченням математики на розвиток дослідницьких математичних умінь старшокласників;

3) розробити структуру та зміст дослідницьких умінь старшокласників у класах з поглибленим вивченням математики, вихідні принципи й критерії їх сформованості;

4) визначити місце та роль вивчення елементів інтегрального числення в шкільному курсі математики;

5) розробити компоненти методичної системи формування дослідницьких математичних умінь старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів при поглибленому вивченні елементів інтегрального числення;

6) експериментально перевірити ефективність розроблених компонентів методичної системи формування дослідницьких математичних умінь при вивченні елементів інтегрального числення в класах з поглибленим вивченням математики.

Висновки. Таким чином, запропонована нами методика надає статистично значимий вплив на якість процесу навчання і розвиток дослідницьких математичних умінь учнів математичних класів. Гіпотеза про позитивні зміни, які відбулися в розвитку дослідницьких математичних

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

умінь учнів експериментальних класів у результаті застосування розробленої нами методики навчання, підтвердилася.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карлащук А. Ю. Формування дослідницьких умінь школярів у процесі розв'язування математичних задач з параметрами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / А. Ю. Карлащук. – К., 2001. – 19 с.

2. Лиходєєва Г. В. Навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі / Г. В. Лиходєєва // Дидактика математики : проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2007. – Вип. 27. – С. 89–94.

3. Морозов Г. М. Проблема формирования умений, связанных с применением математики : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Г. М. Морозов. – М., 1978. – 22 с.

4. Пестерева В. Л. Формирование исследовательских умений учащихся при изучении функций в курсе алгебры восьмилетней школы : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / В. Л. Пестерева. – Ленинград, 1987. – 17 с.

5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.

6. Скафа Е. И. Организация педагогического эксперимента в области методики обучения математике: сущность и основные этапы проведения / Е. И. Скафа // Дидактика математики: проблеми і дослідження : між нар. зб. наук. робіт. – 2005. – № 23. – С. 105–108.

РЕЗЮМЕ

О. В. Гаврилина. Внедрение методики формирования исследовательских математических умений старшеклассников в процессе углубленного изучения элементов интегрального исчисления (выводы диссертационного исследования).

В статье отражены результаты проведенного педагогического исследования по формированию исследовательских математических умений старшеклассников при изучении элементов интегрального исчисления в классах с углубленным изучением математики. Охарактеризованы этапы экспериментального исследования по внедрению методики формирования исследовательских математических умений старшеклассников. Сформулированы выводы по практической значимости и особенностей внедрения результатов исследования.

***Ключевые слова**: исследовательские математические умения, педагогический эксперимент, результаты исследования.*

SUMMARY

O. Gavrilina. Implementation of research methods mathematical abilities to the process in-depth study of the elements of integral calculus (conclusions dissertation research).

The paper presents the results of educational research on the formation of mathematical research skills in the study of high school students the elements of integral calculus classes with intensive study of mathematics. The stages of experimental research in implementation of formation of mathematical research skills pupils of high school students are characterized. The conclusions are formulated on the practical relevance and singularity of the introduction of research results.

Key words: research mathematical skills, pedagogical experiment, the results of the study.

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

УДК 371.26:373.3(477)

А. А. Предик
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича

ФОРМУВАННЯ ОБ'ЄКТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано еволюцію об'єктивності як головного принципу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Визначено умови об'єктивності й обґрунтованості оцінки, доведено необхідність індивідуалізації контролю і оцінки. Обґрунтовано, що об'єктивна оцінка сприяє формуванню самоконтролю і самооцінки учнів, розширює й поглиблює їх знання, озброює їх культурою розумової праці, виховує віру в себе та формує здорові стосунки в колективі.

***Ключові слова**: об'єктивність, об'єктивний підхід, оцінювання, молодший школяр, самоконтроль, самооцінка.*

Постановка проблеми. Друга половина ХХ ст. у педагогічній теорії і практиці характеризується наполегливим утвердженням ідеї, що перевірка й оцінка навчальної діяльності учнів повинні проводитися відповідно до дидактичних принципів навчання, тому що останні наявні і реалізуються на всіх етапах навчально-виховного процесу. Йшлося, насамперед, про принципи свідомості й активності, систематичності і наступності, гласності і доступності, індивідуального і диференційованого підходу до учнів та ін. І все ж однією з головних вимог до контролю й оцінки визнавалась їх об'єктивність, позаяк об'єктивний контроль передбачає створення умов, у яких би максимально точно виявлялися справжні знання школярів, їх уміння і навички, тобто навчальні досягнення. Об'єктивність оцінки, стверджують дослідники, це її відповідність фактичним здобуткам учня. Безумовно, об'єктивна оцінка може бути результатом тільки об'єктивного контролю. Тим більше, що об'єктивність – це не лише вимога суворо дотримуватися встановлених норм і критеріїв оцінки, але й характерна риса діяльності вчителя. Бути об'єктивним – це значить однаково доброзичливо ставитися до всіх учнів, пред'являти до них єдині вимоги, бути справедливим до кожного з них.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз джерельної бази засвідчує, що об'єктивність оцінювання успіхів учнів постійно привертала увагу як учених, так і педагогів-практиків. Окремі аспекти цієї проблеми розкриті в працях українських і зарубіжних учених Б. Кобзаря, Л. Прокіпець, О. Савченко, Н. Селезньова, В. Сухомлинського, С. Сухорського, Н. Талізіної та ін. Їй присвячені також публікації вчителів загальноосвітніх шкіл Н. Зубалій, К. Квятківської, К. Черняхівської та ін., у яких проаналізовано умови забезпечення об'єктивності оцінювання учнів середньої загальноосвітньої школи. Однак поза їх увагою залишалися молодші

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

школярі, які першими стикаються з проблемою оцінювання і дуже гостро переживають необ'єктивність шкільної оцінки, що по-різному позначається на результатах навчання в наступних класах.

Мета статті – проаналізувати формування принципу об'єктивності оцінювання навчальної діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідники й учителі-практики досить часто піддавали сумніву здатність бальної системи оцінювання об'єктивно оцінити справжній рівень знань, умінь і навичок учнів. Так, ще в 50-х рр. XX ст. Г. Нефедов наголошував, що «не можна визнавати за цифрою якусь можливість висловити такі абстрактні поняття психічної сфери, як знання, здібності, увага, старанність, для яких неможливо знайти одиницю вимірювання» [2, 107]. Він був переконаний, що бал не може відображати кількість і якість навчальної діяльності дитини. На його думку, шкільне «4» зовсім не означає, що учень витратив праці в чотири рази більше, ніж учень, який отримав «1». Не можна також приймати за критерій якого-небудь середнього учня і по ньому оцінювати знання інших школярів.

За спостереженнями педагога, при бальній системі оцінки знань недостатньо враховуються індивідуальні особливості дітей. Оцінюючи їх знання, вчителі здебільшого далекі від того, щоб ураховувати і їх індивідуальні здібності. Сутність цього явища полягає не в тому, що педагоги не бажають індивідуально підходити до учнів, а в тому, що вони просто не в змозі цього робити, оскільки щоденно їм доводиться виставляти сотні балів і до того ж із різних шкільних предметів. Свою позицію він аргументує тим, що уроки, на яких виставляються оцінки, проходять нудно, повільно; головне в них – опитування, перевірка того, що учень вивчив удома. Всі, хто відповідає, повідомляють одне й те саме, намагаючись дотримуватися підручника. Слухати ці відповіді учневі, який вивчив урок, не цікаво, але слухати чи робити вигляд, що слухаєш, необхідно, бо інакше отримаєш погану оцінку за поведінку.

Прагнучи знайти вихід із даної ситуації Г. Нефедов пропонує не відразу відмовлятися від бальної системи, а лише вилучити її із структури уроку, зберігши для оцінювання учнів чвертні і річні оцінки. На його думку, уроки без оцінок, які вже мали місце в педагогічній практиці старої російської і радянської школи, а також використовуються в інших країнах (Англії, Норвегії, Швеції і т.д.), були б набагато ефективніші, тому що вчитель на таких уроках отримує можливість значно частіше вислуховувати учнів, отже, й швидше познайомитися з сильними та слабкими сторонами кожного з них. При цьому він не буде обмежуватися тільки однією

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

констатацією, а зверне увагу учнів на прогалини, пояснить їм, що вони не зрозуміли або не засвоїли. Все це зробить і самі вимоги вчителя іншими, в багатьох випадках більш зрозумілими і такими, що відповідають індивідуальним особливостям учня [2, 111].

Педагог усвідомлює, що школярі, звичайно, не будуть добре вчитися, якщо на зміну оцінці прийде творча робота вчителя, якщо він не зуміє зацікавити їх навчанням, не захопить їх працею, не надасть їм допомогу в оволодінні знаннями. Однак це не означає, що такі уроки будуть проходити зовсім без оцінок. Оцінки будуть, але на зміну голій цифрі прийде оцінка як словесне зауваження про прогалини і недоліки, вказівка переробити роботу, схвалення досягнень учня, демонстрування кращих робіт тощо. Така оцінка, зроблена в доброзичливій формі та з урахуванням індивідуальних особливостей учня, але без занесення в журнал, буде сильніше впливати на школярів, аніж формальні цифрові бали [2, 112]. Як бачимо, передові педагоги, піклуючись про об'єктивність оцінювання навчальної діяльності учнів, пропонували впровадити змістову систему шкільного оцінювання, яка утвердилась на сучасному етапі в початковій школі.

Зазначимо, що дана проблема постійно хвилювала не тільки педагогів-практиків. Не обходили її своєю увагою і вчені. Адже, «об'єктивність, – як стверджує С. Сухорський, – важливий принцип оцінки, і порушення цього принципу призводить до знецінення оцінки як міри визначення рівня знань учнів, так і засобу виховного впливу на учнів» [4, 31–32]. На його думку, об'єктивність оцінки знань зростає внаслідок систематизації обліку за темами. Цьому сприяє не тільки те, що такий порядок обліку успішності впливає на кількість поточних оцінок у всіх учнів, що різко зменшує кількість випадків атестування учня за чверть лише на підставі однієї-двох оцінок, але й якісна зміна ваги самої оцінки, яка стає конкретнішою і органічно пов'язаною з відповідною темою програмного матеріалу. Однак позитивні оцінки з одних тем, наголошує учений, вже не можуть автоматично впливати на «виправлення» негативних оцінок за незнання матеріалу з інших тем чи розділів. За його переконаннями, це одна з найголовніших переваг тематичного обліку, що має великий психологічний вплив на учнів, мобілізує їх на вивчення кожної теми і тим самим впливає на підвищення успішності, допомагає озброювати їх міцнішими і глибшими знаннями [4, 32].

Розглядаючи оцінку як заключну частину перевірки знань, що фіксує відношення між фактичним, виявленим перевіркою рівнем знань учня, і тим рівнем знань, які учень повинен мати відповідно до встановлених вимог на певному етапі навчання, С. Сухорський закликає «не допускати

однобічності, яка веде до необ'єктивності», і підкреслює, що при оцінці знань слід брати до уваги всі сторони відповіді (контрольної роботи) учня, орієнтуючись, безумовно, на найістотніші з них. Будь-які відхилення від норми вчитель повинен обов'язково переконливо мотивувати учням [4, 100]. А тому дуже важливо виховувати уже в учнів молодшого шкільного віку правильне розуміння оцінки. Спочатку слід розкрити їм, що вони знають і чого не знають, визначити рівень їх знань і привчати сприймати оцінку лише як умовний показник цього рівня, оскільки багато учнів привчається з початкових класів вважати оцінку чимось таким, що є цінним само собою, незалежно від їх знань. Через це оцінка відривається від знань і починає існувати немовби самостійно. Метою навчання в таких учнів стає не засвоєння матеріалу, а одержання хороших оцінок. У гонитві за оцінками вони вдаються до обдурювання: списування, підказування та інших нечесних учинків [4, 102].

На думку С. Сухорського, учитель, перед тим, як поставити оцінку, завжди повинен подумати, чи провів він достатню роботу, щоб навчити учня того, чого від нього вимагає. Педагогічне правило – не поспішати ставити незадовільні оцінки – стосується не лише першого класу, підкреслює вчений. Він вважає, що правильно діють учителі, які при вивченні нового розділу або теми починають з виставлення тільки оцінок «5» тим учням, що виявили відмінні знання і змогли швидко засвоїти новий матеріал. Інших оцінок вони до певного часу не ставлять, а дають змогу слабшим «підтягнутись», допомагають їм у цьому. Лише наприкінці вивчення теми, коли в процесі роботи на уроках з'ясується, що учні матеріал засвоїли, оцінюють рівень їх знань з даної теми.

С. Сухорський, відстоюючи принцип об'єктивності, категорично наполягає на тому, що оцінки мають відповідати фактичному рівню знань учня і не повинні завищуватись для так званого «заохочення» або занижуватись для того, щоб «підігнати» до навчання. Заохочення і осуд, на його думку, слід робити у формі зауважень учителя до оцінки знань учня; вони повинні мати суворий, але доброзичливий, незлий тон [4, 103].

Ще однією з причин недостатньої об'єктивності оцінки, за переконаннями С. Сухорського, як і інших учених, є те, що окремі вчителі не враховують індивідуальних особливостей учня, його темпераменту, способу мислення. Нетерплячий учитель може іноді занизити оцінку за повільну відповідь або навіть поставити двійку, якщо учень через хвилювання розгубився і не відразу відповів.

Як і більшість учених, вважаємо, що об'єктивна вмотивована оцінка сприяє формуванню самоконтролю і самооцінки учнів, розширює і

поглиблює їх знання, озброює їх культурою розумової праці, виховує віру в себе і формує здорові взаємовідносини в колективі. Тому вчитель, оцінюючи відповіді учня, повинен врахувати логічність і послідовність його думки, правильність викладу змісту матеріалу, а також те, чи вміє школяр обґрунтувати відповідь чи тільки відтворює вивчене за книжкою, чи може застосовувати набуті знання в навчанні і праці. У такому разі об'єктивна оцінка знань, умінь і навичок стає стимулом у роботі й повністю виконує виховну функцію.

Об'єктивність і обґрунтованість оцінки можливі за наступних умов:

1. Зазначення всіх характеристик знань і вмінь, які передбачені метою навчання і які повинні, відповідно, контролюватися. Контроль передбачає отримання диференційованих показників по кожному із цих напрямів і, закономірно, наявність обґрунтованих контрольних завдань, які точно відповідають саме цим характеристикам, а не іншим.

2. Під час контролю тієї чи іншої характеристики засвоєння, при одних і тих самих цілях навчання і результатах контролю (наприклад, при однаковій кількості правильних рішень рівнозначних задач) виставляється одна і та ж кількість балів. Позаяк оцінка – це не кількісне вимірювання знань, то визначеним рівням сформованості тієї чи іншої характеристики знань і вмінь можуть відповідати довільні числа (але більш низьким етапам, звичайно, завжди менші, аніж більш високим).

Водночас слід мати на увазі, що сумарна оцінка (оцінка успішності) повинна формуватися на основі загальноприйнятих (умовних) норм обліку значущості оцінок усіх контрольованих характеристик засвоєння. Цілком очевидно, що при цьому знову ж таки повинна враховуватися мета навчання. А метою навчання може бути передбачено формування тієї чи іншої характеристики не на вищому, а на якомусь середньому рівні, і це досить часто має місце в практиці навчання. Так, процес узагальнення низки понять і вмінь, що формуються в початковій школі, не може бути відразу доведений до свого повного завершення, він може бути заданий метою навчання тільки на якомусь перехідному етапі свого становлення. Якщо учні досягають цього рівня, то педагоги зобов'язані оцінити їх знання й уміння за даною характеристикою вищою оцінкою, але той же рівень узагальнення при інших цілях навчання може бути оцінений нижчою оцінкою. Друга умова об'єктивності оцінки в практиці навчання досить часто не виконується, оскільки в кожного педагога, як це не дивно, наявні власні норми виставлення оцінок при існуванні загальноприйнятих. Ось чому за виконання одних і тих самих контрольних завдань та й, по суті, за одні й ті ж відповіді учні отримують у різних учителів неоднакові оцінки [5, 132].

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

Оцінюючи навчальну діяльність молодших школярів, слід брати до уваги не тільки абсолютні знання і навички учня, але й визначати ступінь просування (прогресування) даного школяра, виходячи з його можливостей. При цьому оцінка успішності кожного учня повинна виражатися в конкретній характеристиці – чи опрацював він матеріал, чи ні, якщо опрацював, то наскільки добре і міцно, які заходи варто вжити, щоб ліквідувати недоробки. Опрацювавши програму, потрібно з'ясувати, чи кожен учень повністю засвоїв визначений програмою матеріал – оволодів усіма знаннями та навичками, вказаними в програмі. У 1, 2 і 3 концентрах школи конкретну характеристику (із зазначенням позитивних сторін, недоліків та заходів щодо їх усунення) варто завершити загальною оцінкою роботи учня («незадовільно», «задовільно», «добре», «дуже добре»).

Необхідність індивідуалізації контролю й оцінки викликана вимогою виявляти й оцінювати знання, навички і вміння, здійснювати контроль за діяльністю кожного учня, за особистою навчально-пізнавальною діяльністю окремого школяра. Принцип індивідуального підходу до учнів у процесі контролю передбачає вибір таких дидактичних умов (прийомів і методів), за яких зникає психологічне напруження учнів і вчитель може об'єктивно, повно і правильно виявити та оцінити знання кожного з них.

Індивідуалізація повинна ґрунтуватися на єдності загальних вимог і критеріїв до оцінки, що пред'являються до всіх учнів, і індивідуальних передумов, які дозволяють кожному з них розкрити більш повно і широко свої знання, навички, вміння, рівень розвитку [1, 218–219].

З цього приводу В. Сухомлинський, на нашу думку, цілком справедливо підкреслював, що індивідуалізація перевірки й оцінювання знань учнів покликана дати кожному школяреві можливість пізнати радість праці, радість успіху в навчанні. Ця настанова, за його переконаннями, повинна стримувати вчителя від виставлення поганих оцінок. Варто оцінювати, наголошував видатний педагог, тільки позитивний результат розумової діяльності учня [3, 176].

Висновки. Таким чином, вивчення наукової літератури і педагогічної практики засвідчує, що об'єктивний підхід до оцінювання досягнень школярів сприяє формуванню самоконтролю і самооцінки учнів, розширює і поглиблює їх знання, озброює їх культурою розумової праці, виховує віру в себе і формує здорові стосунки в колективі, тобто, вона стає стимулом у навчальній діяльності й повністю виконує виховну функцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дидактика современной школы : посіб. для уч. / [Кобзарь Б. С., Кумарина Г. Ф., Кусый Ю. А. и др.] ; под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с. – (Педагогическая библиотека).

2. Нефедов Г. А. Нужна ли ежедневная бальная оценка знаний учащихся? / Г. А. Нефедов // Сов. педагогика. – 1958. – № 5. – С. 106–113.

3. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К., 1980. – Т. 3. – 719 с. – С. 176.

4. Сухорський С. Ф. Система обліку успішності в школі / С. Ф. Сухорський. – К. : Рад. шк., 1968. – 118 с.

5. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : [книга для уч.] / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

РЕЗЮМЕ

А. А. Предык. Формирование объективного подхода к оцениванию учебных достижений младших школьников.

В статье проанализирована эволюция объективности как главного принципа оценивания учебных достижений младших школьников. Определены условия объективности и обоснованности оценки; доказана необходимость индивидуализации контроля и оценки. Обосновано, что объективная оценка способствует формированию самоконтроля и самооценки учеников, расширяет и углубляет их знания, вооружает их культурой умственного труда, воспитывает веру в себя и формирует здоровые отношения в коллективе.

***Ключевые слова**: объективность, объективный подход, оценивание, младший школьник, самоконтроль, самооценка.*

SUMMARY

A. Predyk. Forming an objective approach to the evaluation of educational achievements of younger pupils.

The article analyzes the evolution of objectivity as a core principle of evaluation of educational achievements of younger pupils. Conditions of objectivity and proof of evaluation are defined; the necessity of individual control and assessment is proved. Proved that an objective assessment promotes self-control and self-esteem of students, expands and deepens their knowledge; them with equips culture of mental work, brings up faith in themselves and forms healthy relationships in the team.

Key words: objectivity, objective approach, evaluation, younger pupil, self-control, self-esteem.

УДК 372.894

А. О. Федчиняк
Бердянський державний
педагогічний університет

СТРУКТУРА АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ШКІЛЬНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

У статті розкрито сутність поняття аксіологічна компетентність, яка в методиці навчання історії розуміється як здатність учнів визначати корисність, необхідність і значущість історичних подій і діяльності людей для суспільства та окремою індивіда. З'ясовано, що критерієм їх виступають як вічні загальнолюдські цінності, так і історичнів, локальні, групові. Проаналізовано різні підходи щодо визначення її структури. Виділено основні змістові компоненти аксіологічної компетентності учнів в шкільній історичній освіті: знання, вміння, досвід, цінності. Визначено зміст та критерії кожного із компонентів.

***Ключові слова**: аксіологічна компетентність, знання, уміння, досвід, цінності.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві освіта розглядається як важливий чинник становлення та розвитку особистості. І саме історична освіта стала невід'ємною частиною соціокультурного середовища. Але історія без людини, її культури, ментальності, міжособистісних відносин не

можлива. У цьому контексті дуже актуальною є проблема розвитку аксіологічної компетентності учнів у шкільній історичній освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Аксіологічна компетентність перебуває в полі зору багатьох учених. У контексті особистісно орієнтованого навчання аксіологічну компетентність досліджував К. Баханов [1]. Значну увагу конструюванню предметних компетентностей під час викладання суспільствознавчих дисциплін приділила Т. Смагіна [12]. Проблему цінностей як складової аксіологічної компетентності вивчали Ю. Малієнко, О. Пометун, Г. Фрейман [11; 9; 14].

Отже, вченими вивчалося досить широке коло питань пов'язаних із аксіологічною компетентністю. Проте не достатньо дослідженою, на наш погляд, залишається проблема структури цієї компетентності.

Мета статті – визначити структуру аксіологічної компетентності в шкільній історичній освіті.

Виклад основного матеріалу. Аксіологія – це філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та структурі ціннісного світу. Тому, як зазначав В. Власов, розуміння історії – це не просто її опис, запам'ятовування дат, з'ясування причин та наслідків; це осягнення цінності історичних подій, історичних персонажів для свого часу й для нас, усвідомлення того, чим ми зобов'язані попереднім епохам і поколінням та яку відповідальність ми несемо перед ними. Ці міркування дають підстави для висновку про особистісний аспект аксіологічного підходу в процесі навчання історії [3]. Використання аксіологічної компетентності як окремої предметної в навчанні історії прямо пов'язана з поширенням аксіологічного підходу до навчання. На думку О. Удода, такий підхід передбачає прищеплення загальнолюдських моральноетичних цінностей та вироблення на їхній основі особистісної системи оцінювання історичних подій, діячів, явищ тощо. Цієї думки дотримується Ю. Малієнко, зазначаючи, що ціннісний аспект дозволяє гармонізувати навчальний і виховний процеси на уроках історії, оскільки інформаційний фактор – здобуття знань про певну історичну епоху, про становлення загальних цінностей у цей період тісно взаємодіє з виховним залучення самих учнів до розуміння цінностей і перетворення їх на власні переконання. Тому формування в учнів аксіологічної компетентності сприятиме становленню інформованої компетентної особистості з активною життєвою позицією, здатної самостійно приймати рішення, жити в умовах полікультурного світу [9].

У радянській методиці навчання історії аксіологічна компетентність тлумачилася як уміння обґрунтовано оцінювати події, суспільні явища, діяльність певних соціальних груп і партій, що вивчаються в шкільному курсі

історії, в конкретних історичних умовах, спираючись на теоретичні знання, отримані в процесі навчання. Є. Вяземський, Ю. Стрелова визначають її як уміння давати аргументовані оцінки історичним фактам, розкривати своєрідність подій і явищ, виявляти ієрархію причин і наслідків, а також новизну в розвитку соціально-економічних, політичних і культурних процесів [4]. За К. Бахановим, це вміння давати моральну оцінку людей у певній історичній ситуації [1]. На думку О. Пометун, під аксіологічною компетентністю слід розуміти вміння формулювати версії та оцінки історичного руху й розвитку [10]. О. Удод акцентує увагу на вміннях формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, які суголосні цінностям та уявленням відповідного часу чи відповідної групи людей [8]. Із цим погоджується і Ю. Малієнко, говорячи про цю компетентність як про здатність школярів формувати, висловлювати й захищати власну оцінку відповідних історичних фактів, життєдіяльності людей, важливих процесів епохи. Г. Фрейман уважає аксіологічну компетентність вузловою, оскільки розгляд позицій минулого об'єктивно викликає в учня певне ставлення та актуалізує власну систему цінностей. Тому комплекс знань, умінь і ставлень, що її складають, «необхідні для з'ясування школярами головної проблеми: яким бачила світ і що відчувала людина (певної статі, віку, соціального стану, національної, релігійної приналежності, з певним менталітетом тощо) у конкретну історичну епоху, й чому власні погляди учня не збігаються чи відрізняються від поглядів людини минулого (цінності, інтереси, саме життя тощо)» [14]. Різні підходи до розуміння поняття й сутності аксіологічної компетентності зумовили й відмінності щодо визначення її структури. Так, у більшості дослідників змістовий аспект будь-якої компетентності включає такі складові, як знання (О. Овчарук, О. Савченко, Г. Селевко, Н. Сирятов, Ю. Татур), уміння й навички (Н. Бібік, Ю. Колер, О. Ларіонова, Л. Маслак, Дж. Равен, О. Ратушняк, С. Шишов, В. Ягупов та ін).

К. Баханов наголошує на тому, що компетентність характеризується комплексом складних умінь, що ґрунтуються на знаннях, цінностях, а також закріплених досвідом [1]. Цієї ж думки дотримується Т. Смагіна, зазначаючи, що компетентність – складне особистісне утворення, яке включає в себе набір знань, умінь, навичок, ставлень та дій (досвід), необхідних особистості для самореалізації [12]. О. Пометун додає, що компетентність, у тому числі аксіологічна, передбачає спеціальним шляхом структурований (організований) набір не лише знань, умінь, навичок, а й ціннісних ставлень, що набуваються в процесі навчання [11, 77]. Таким чином, усі методисти одностайні у тому, що структурними компонентами аксіологічної компетентності є знання, уміння, навички, досвід та цінності.

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

Знання в дидактиці розуміються як узагальнений досвід людства, що відображає різні галузі дійсності у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій, якими володіє наука [12]. Історичні знання тлумачаться як сукупність відкритих історичних наукових фактів та сформованих на їх основі уявлень, понять, суджень, умовиводів, концепцій та теорій.

На думку К. Баханова, до знань як складової аксіологічної компетентності належать знання про основні моральні й етичні цінності та їх систему [1]. Ю. Малієнко пропонує розподіляти аксіологічні знання за змістом навчального матеріалу на три великі групи. Перша група – це знання про динаміку розвитку суспільства, що представляють точку зору учнів на значення історичних подій, явищ, процесів, тенденцій певного історичного періоду, їх причини й наслідки для конкретної країни, епохи, суспільства, на розвиток окремих держав і регіонів; на конфлікти і способи їх подолання. Друга – знання про людину в структурах суспільного життя характеризують погляд учнів та їх особисте ставлення до різних сфер життя людини в певні історичні епохи (постаті, чия діяльність залишила помітний слід в історії людства; спосіб життя та ідеали пересічної людини; повсякденність, свята, уподобання, які визначалися місцем людини в суспільстві, відповідним світоглядом, місцем проживання тощо; стани, окремі етнічні, соціальні групи, їх інтереси й потреби, ментальність суспільства в цілому). Третя група – знання про культуру відповідної історичної епохи та її значення для світової культури, що охоплюють культурологічні процеси, свідчать про розуміння учнями еволюції людини в духовній сфері та роль церкви, яка мала потужний вплив на життя людини в різні історичні епохи [9].

Таким чином, аксіологічна компетентність включає знання вічних загальнолюдських цінностей; цінностей суспільств, народів і різних соціальних груп, що вивчаються в курсі історії сучасного суспільства; фактів толерантного ставлення різних народів і соціальних груп одна до одної.

Наступним змістовим компонентом аксіологічної компетентності є вміння учнів засвоювати способи виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань.

На думку К. Баханова, аксіологічна компетентність включає такі вміння: описувати ідеали людини певного часу, виділяти головні моральні та етичні норми, визначати складові моральних та етичних норм, порівнювати моральні цінності різних систем, з’ясовувати причини поширення моральних цінностей та наслідки цього процесу, відносити певні норми конкретних та етнічних систем, тлумачити аксіологічні та

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

культурологічні поняття, давати моральну оцінку дій людей та груп у певній історичній ситуації [1].

О. Пометун включає до аксіологічної компетентності такі групи вмінь: 1) порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб із позиції загальнолюдських і національних цінностей; 2) виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку; 3) оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, самостійно ідентифікувати себе й інших в історичному процесі, що, у свою чергу, розкладаються на конкретні навчально-історичні вміння.

Перша група передбачає такі вміння: 1) порівнювати факти та діяльність історичних осіб (приклад: порівняти процес формування скандинавських та західноєвропейських держав, знайти спільне й відмінне); 2) оцінювати діяльність історичних осіб із позиції загальнолюдських цінностей (приклад: дати оцінку діяльності А. Гітлера у 1933–1939 рр. з погляду пересічного німця й пересічного француза); 3) оцінювати діяльність історичних осіб з позиції національних цінностей (приклад: оцінити внесок В. Чорновола в розбудову української державності); 4) визначати власну позицію щодо різних питань в історії (приклад: пояснити, чи можна вважати війну Червоної і Білої троянд важливим кроком на шляху зміцнення королівської влади в Англії. Обґрунтувати свою думку).

Друга група включає вміння: 1) виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях окремих осіб (приклад: пояснити, чим керувалася й на кого спиралася княгиня Ольга, проваджуючи реформи, або чим керувався й на кого спирався Володимир Великий, обираючи християнство вірою Київської держави); 2) виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях різних груп людей (приклад: пояснити, у чому полягали інтереси й потреби кожного стану середньовічного суспільства, які суперечності це могло породжувати); 3) виявляти роль і місце в історичному процесі окремих осіб та груп (приклад: схарактеризувати роль Т. Шевченка в діяльності Кирило-Мефодіївського братства); 4) виявляти тенденції й напрями історичного розвитку (приклад: дати власну оцінку перспективам участі України в інтеграційних процесах в Європі на зламі XX–XXI ст.

Третю групу складають уміння: 1) оцінювати різні версії історичних подій (приклад: схарактеризувати найпоширеніші погляди в історичній науці та суспільстві щодо оцінки періоду застою в СРСР і його проявів в Україні); 2) ідентифікувати себе в історичному процесі (приклад: уявити, що ви сучасник подій Української революції. Якою мірою і в якому статусі ви би взяли участь у цих подіях?); 3) ідентифікувати інших осіб в історичному

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

процесі (приклад: дати характеристику Івана Мазепи як гетьмана, культурного діяча, людини).

Як уже зазначалося, вміння й навички, що ґрунтуються на знаннях, обов'язково мають бути закріплені досвідом. Досвід – це знання і навички, які людина набуває в процесі соціалізації. У процесі навчання школярі набувають культурних і національних цінностей, усієї сукупності соціальних відносин, виявляють активність, усвідомлюють навколишній світ та ідентифікують себе в ньому [2]. Отже, аксіологічний досвід – це емоційно-ціннісні відносини, взаємини, що виявляються у формі особистісних орієнтацій.

Ще одним змістовим компонентом аксіологічної компетентності є цінності. Під цінністю розуміється позитивна чи негативна значущість «об'єктів довкілля» для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається їх залученням у сферу людської діяльності, інтересів, потреб, соціальних відносин [10]. Саме цінності й формування ціннісного ставлення до світу й своєї особи в ньому є основою змісту і спрямованістю виховання. Знання – продукт абстрактного мислення, що абстрагує істинне від суб'єктивного, а цінності – від емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи до своїх потреб та враховуючи ймовірність їхнього задоволення, опановуючи цей об'єкт [6]. Цінностям відведено особливе місце в Державному стандарті у галузі «Суспільствознавство» – це індивідуальність, вільний розвиток людини, свобода і відповідальність, толерантність, мораль, цінності в житті людини та суспільства, етика й етикет [5]. У Кодексі цінностей сучасного українського виховання чітко окреслено основні національні, громадянські валео-екологічні цінності та цінності особистого й сімейного життя. Згідно з Кодексом, абсолютними вічними цінностями є віра, надія, любов, гідність, сумлінність, правдивість, досконаліть, доброта, чесність, щирість, співчутливість, милосердність, прощення, благородство, краса, свобода, нетерпимість до зла, служіння, оберігання життя, мудрість, справедливість; основними національними цінностями – українська ідея, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, почуття національної гідності, історична пам'ять, громадянська національно-патріотична активність, повага до державних та національних символів, любов до рідної культури, мови, традицій, повага до Конституції України, підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України та розбудові атрибутів державності, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства,

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

прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, готовність стати на бік народів, які ведуть боротьбу за національну свободу, сприяння розвиткові духовного життя українського народу [7]. Таким чином, аксіологічна компетентність включає в себе аксіологічні знання, уміння, досвід і цінності, які узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Структура аксіологічної компетентності

Уміння		**Знання**	**Досвід**	**Цінності**
Групи вмінь	**Деталізація**			
Застосовувати загальнолюдські та національні цінності як критерії оцінки історичних фактів і осіб	Порівнювати факти та діяльність історичних осіб з аксіологічного погляду; оцінювати діяльність історичних осіб із позиції загальнолюдських цінностей; оцінювати діяльність історичних осіб із позиції національних цінностей; визначати аксіологічну сутність тлумачень, версій і думок щодо історичних фактів; визначати власну позицію щодо різних питань в історії	Сутність поняття «цінність», критерії цінностей, ієрархія цінностей, основні загальнолюдські та національні цінності	Оціночна діяльність, робота з предметами – носіями цінностей (книгами, пам'ятками культури тощо), спілкування з людьми, що сповідують різні цінності, «спілкування з високим і Вічним» (святинями релігійними, національними тощо)	Краса; чесність; нетерпимість до зла; милосердя; свобода; щирість; гідність; оберігання життя; справедливість; почуття національної гідності; пошана до національно-культурних цінностей інших груп людей, толерантне ставлення до чужих поглядів, орієнтування на придбання духовних цінностей, внутрішня свобода, самовідданість тощо
Ідентифікувати людей минулого в системах (цивілізаційній, релігійній, етнічній, соціальній) груп цінностей	Виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях окремих осіб з огляду на існуючу систему цінностей; виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях різних груп людей, спираючись на відповідну ціннісну систему; виявляти роль і місце в історичному процесі окремих осіб і груп, виходячи з їх ціннісних орієнтацій; виявляти тенденції і напрями історичного розвитку, ґрунтуючись на певній системі цінностей	Ієрархія цінностей, основні цінності цивілізацій, релігій, народів, соціальних та інших груп людей, чия історія вивчається, способи відображення цінностей у матеріальній і духовній культурі		

Продовження табл. 1

Ідентифікувати себе у системах цінностей	Ідентифікувати себе в історичному процесі, спираючись на систему цінностей; ідентифікувати інших осіб, спираючись на цінності, які вони сповідують	Основні цінності людей, що належать до певної культури; сучасні цінності українського народу та народів, що мешкають на території України		

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, під аксіологічною компетентністю в методиці навчання історії розуміють здатність учнів визначати корисність, необхідність і значущість історичних подій і діяльності людей для суспільства та окремого індивіда. Критерієм їх виступають як вічні загальнолюдські цінності, так і історичні (ті, що визнавалися суспільством у певні часи), локальні (ті, що діяли в певному регіоні), групові (притаманні певній соціальній, етнічній, політичній та іншій групі людей). До структури аксіологічної компетентності належать: аксіологічні знання, вміння, досвід і цінності.

Стаття не вичерпує проблему вивчення аксіологічної компетентності учнів на уроках історії і дає можливості окреслити перспективу подальшої розробки теми, а саме, особливості розвитку зазначеної компетентності у школярів різного віку, а також особливості оцінювання аксіологічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – С.72

2. Варій М. Й. Загальна психологія Навчальний посібник / М. Й Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 620 с.

3. Власов В. На що варто звернути увагу вчителів в процесі підготовки до ДПА з історії України 2011 р. : метод. рекоменд. та коментарі / В. Власов // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. – № 4. – С. 14.

4. Вяземский Е. Е. Теория и методика преподавания истории / Е. Е. Вяземский, Ю. А. Стрелова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – С. 140–141.

5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Історія України. – 2004. – № 9 (361), березень. – С. 1–9.

6. Кабріль К. В. Формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики / К. В. Кбріль // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 6. – С. 23–24.

7. Кодекс цінностей сучасного українського виховання // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. – К. : Школяр, 1997. – С. 110–112.

8. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти) : матеріали IV та V Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України

«Концепція історичної освіти» / [упоряд. та ред. : Наталя Яковенко, Людмила Ведмідь ; систематизація перебігу дискусій над програмами : Людмила Ведмідь]. – К. : ВД «Стилос», 2009. – 126 с.

9. Малієнко Ю. Формування емоційно-оціночних суджень учнів на уроках всесвітньої історії / Ю. Малієнко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – № 34. – С. 108.

10. Пометун О. Дидактичні шляхи формування цінностей учнів у навчанні історії [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу : http://oipopp.ed-sp.net/component/option,com_metod/metodTask,metodDetails/catid,156/metodId,667/Itemid,51/

11. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – С. 77.

12. Смагіна Т. Конструювання предметних компетентностей суспільствознавчих навчальних предметів у шкільному навчанні / Т. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Вип. 54. Педагогічні науки. – С. 71–73.

13. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – С. 554.

14. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі / Г. Фрейман // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 14.

РЕЗЮМЕ

А. А. Федчиняк. Структура аксиологической компетентности в школьном историческом образовании.

В статье раскрыта сущность понятия аксиологическая компетентность, котрое в методике обучения истории понимается как способность учеников определять пользу, необходимость и значимость исторических событий и деятельности людей для человечества и отдельного индивида. Выяснено, что критерием их выступают как вечные общечеловеческие ценности, так и исторических, локальные, групповые. Проанализированы различные подходы к определению ее структуры. Выделены основные содержательные компоненты аксиологической компетентности учащихся в школьном историческом образовании: знания, умения, опыт, ценности. Определено содержание и критерии каждого из компонентов.

***Ключевые слова**: аксиологическая компетентность, знания, умения, опыт, ценности.*

SUMMARY

A. Fedchinyak. Structure of axiological competence in school history education.

The article explores the essence of the concept of axiological competence. The author deals that in the method of teaching history axiological competence is understood as the students ability to determine the benefits, necessity and importance of historical events and human activities for humanity and the individual. The main criteria of the axiological competence is found. These area human, historical, local, group values. Different approaches to the determination of its structure are analized. The basic content components of axiological competence of pupils in school history education: knowledge, skill, experience, values are outlined. The content and criteria for each of the components are defined.

Key words: axiological competence, knowledge, skills, experience, values.

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

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147

А. Д. Виселко
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ПРОГРАМОЮ ПОПЕРЕДНЬОГО ПІДГОТОВЧОГО ЗАНУРЕННЯ

У статті описується методична модель організації навчального процесу за програмою попереднього підготовчого занурення, яка виділяє номенклатуру та послідовність видів аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності, що мають бути виконаними студентами як для формування та розвитку їх навичок та вмінь англомовної професійної комунікації, так і для оволодіння предметним професійним змістом. Охарактеризовано структуру та зміст мікрокурсів спеціальних дисциплін, що викладаються англійською мовою.

***Ключові слова**: попереднє підготовче занурення (ППЗ), модель, навчальний процес, навички, вміння, продуктивні та рецептивні види мовленнєвої діяльності.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах, окрім якісної професійної підготовки, невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. Саме тому перед методикою викладання іноземних мов як наукою стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Одним з найоптимальніших шляхів є впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів програм іншомовного занурення.

Аналіз актуальних досліджень. У зарубіжній літературі програми іншомовного занурення достатньо широко описані в роботах таких вчених, як P. Calvé, J. Cummins, A. Safty, K. Clark, C. L. Walker, D. J. Tedick. Ними зроблено значний внесок у розробку даної методики навчання іноземних мов, але всі вони не враховують українських реалій, зокрема низький вихідний рівень мовної підготовки випускників шкіл тощо. У вітчизняній методиці на даний час також є певні досягнення щодо дослідження програм занурення та їх адаптації до умов української вищої школи. Про це свідчать дослідження О. Б. Тарнопольського, С. П. Кожушко, З. М. Корнєвої [5; 4], яких, очевидно, недостатньо для широкого впровадження програм занурення в практику викладання в українських вишах, що і зумовлює актуальність цієї статті.

Мета статті. Оскільки основним предметом та змістом нашого дослідження є попереднє підготовче занурення, яке ми пропонуємо впроваджувати на третьому році навчання в ВНЗ у межах курсу англійської мови для професійних цілей як перехідний етап перед упровадженням програм повноцінного занурення [3], основною метою даної статті є описання моделі методичної організації навчального процесу, яка виділяє номенклатуру та послідовність видів навчальної діяльності (завдань, вправ), що мають бути виконані студентами як для формування та розвитку їх навичок та вмінь англомовної професійної комунікації, так і для оволодіння предметним професійним змістом.

Виклад основного матеріалу. Часова модель організації навчального процесу за програмою ППЗ, що впроваджується на третьому році навчання в економічному ВНЗ, передбачає викладання англійською мовою протягом кожного з двох семестрів чотирьох мікрокурсів спеціальних дисциплін, питома вага кожного з яких складає 1 кредит за системою ЄКТС (36 год.), що сумарно за семестр складає 4 кредити (144 год.). У межах одного мікрокурсу 18 год. відводиться на самостійну роботу, а з 18 аудиторних годин 8 год. відводяться на чотири інтерактивні лекції, 8 год. – на чотири практичні заняття та 2 год. – на контрольні заходи з мікрокурсу.

Розробляти модель методичної організації навчального процесу найдоцільніше на матеріалі однієї з тем будь-якого з мікрокурсів у програмі ППЗ, тому що за структурою опрацювання робота над усіма темами в кожному з мікрокурсів побудована практично ідентично. В результаті, розглянувши номенклатуру та послідовність видів аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів у межах роботи над однією темою в одному з мікрокурсів, отримаємо уявлення про всю методичну організацію навчального процесу в цілому.

Слід зазначити, що в моделі, яка розглядається, проявляються три принципи побудови організаційної моделі навчального процесу. На основі принципу апроксимованого моделювання курсів викладання фахових дисциплін у курсі англомовного ППЗ робота над кожною із змістових тем у кожному з мікрокурсів організовувалася як дещо спрощена «копія» вивчення аналогічної теми в курсі відповідної фахової дисципліни – з використанням ідентичних видів навчальної діяльності. Але оскільки така діяльність здійснюється англійською, а не рідною мовою студентів, забезпечується мимовільне покращення та розвиток їх навичок та вмінь професійної англомовної комунікації, тобто реалізація

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

принципу здебільше мимовільного оволодіння студентами мовними та мовленнєвими явищами і мимовільного формування/розвитку на цій основі англомовних мовленнєвих навичок та вмінь. З іншого боку, спеціальне, хоча і незначне, місце в навчальному процесі відводиться і на виконання студентами вправ суто мовного характеру (мовна допомога у виконанні англійською мовою змістових завдань, пов'язаних з опануванням матеріалу фахової дисципліни), що реалізує принцип надання експліцитної мовної підтримки.

Відповідно до цього, в навчальній практиці методична організація опрацювання кожної з тем у кожному з мікрокурсів реалізувалася за схемою:

1. На першому з двох двогодинних аудиторних занять за темою робота починається з інтерактивної лекції. Лекція розраховується приблизно на 40 хвилин говоріння викладача-лектора, але реалізація усіх інтерактивних елементів у ній робить загальний час, що відводиться на лекцію, таким, який дорівнює 80% усього часу заняття.

2. Після лекції (частково перед нею) на тому ж занятті проводиться і робота із забезпечення мовної підтримки та мовної допомоги тим, хто навчаються. Ця робота здебільшого пов'язана з виконанням вправ, які орієнтовані на лексичний, головним чином, термінологічний, матеріал лекції і слугують для того, щоб дати студентам можливість повністю зрозуміти та опанувати цей матеріал для подальшого використання в англомовній комунікації в процесі роботи над темою. Така робота та вправляння, що націлені виключно на мову, є фактично єдиною суто «мовною» ланкою в усьому циклі занять з теми, причому на ланку подібного вправляння не відводиться більше 20% часу заняття.

3. Між першим та другим заняттям з теми дві години відводяться на позааудиторну самостійну роботу студентів. Завдання, яке в цьому випадку вони завжди виконують, полягає, головним чином, в індивідуальному та/або груповому опрацюванні матеріалів з теми для підготовки до семінару. Студенти мають опрацювати два види таких матеріалів:

а) набір загальних для всієї академічної групи автентичних англомовних текстів, добраних викладачем та розданих ним наприкінці лекції – ці тексти найчастіше добираються в Інтернеті з англомовних професійних сайтів; отримані матеріали опрацьовуються тими, хто навчаються, тільки індивідуально;

б) матеріали для читання, які студенти мають самостійно знайти в Інтернеті на рекомендованих викладачем автентичних англомовних

сайтах та опрацювати або індивідуально, або в парах та малих групах (в останньому випадку використовуються переваги кооперативного навчання в пошуку та обробці інформації [11]). Цей вид роботи суттєво розширює інформаційну базу студентів у роботі над темою, дозволяючи використовувати чи не найголовнішу перевагу Інтернету в навчанні іноземних мов [6], особливо в навчанні АМПС [6; 9], – бути джерелом дуже великого обсягу автентичної іншомовної інформації для її самостійного знаходження та оброблення тими, хто навчаються.

4. Друге аудиторне заняття за кожною темою починається з семінару, на який відводиться до 50 хвилин. Протягом семінару під керівництвом викладача проводиться обговорення англійською мовою усіх питань з теми. В обговоренні/дискусії студенти мають використовувати не тільки матеріал лекції, але й усю інформацію, що вони здобули, працюючи над розданими викладачем та знайденими самостійно текстами. В ході проведення семінарів обов'язково практикуються і студентські презентації з теми (по три п'ятихвилинні презентації на один семінар), що організуються та проводяться відповідно до вимог до презентацій професійного характеру, в тому числі тих, які використовуються в навчанні іноземних мов для професійного спілкування [10]. Протягом кожного вісімнадцятигодинного мікрокурсу кожний зі студентів в академічній групі має виступити принаймні з однією презентацією. На деяких з семінарів у межах обговорення теми, разом з презентаціями, проводиться і обговорення професійно-специфічних кейсів. Робота з кейсами, так само як і робота з презентаціями, проводиться у відповідності до вимог, які висуваються до опрацювання кейсів взагалі і до їх використання в навчанні іноземних мов для професійних цілей зокрема [1; 12, 57–60, 121–122].

5. Друга частина цього ж заняття (до 30 хвилин) відводиться на вирішення студентами практичних фахових задач з теми. Задачі можуть бути представленими у формі кейсів (кейс-стаді – див. вище). В останньому випадку робота з кейсами в ході проведення семінару не практикується. Процес вирішення задач та розв'язання кейсів найчастіше організується як робота студентів у парах та малих групах, тобто як кооперативне навчання [11]. Але в цій ланці навчального процесу використовуються і проблемні запитання, відповіді на які студенти дають суто індивідуально або після обговорення відповідей у малих групах.

6. Домашнє завдання, яке отримують студенти після другого аудиторного заняття для виконання протягом останніх двох годин

позааудиторної самостійної роботи над темою, полягає у вимозі написати письмову роботу англійською мовою з вирішення практичної фахової задачі на основі опрацьованого матеріалу або його окремого аспекту. Таке завдання до деякої міри (у спрощеному та дуже скороченому вигляді) моделює виконання курсових робіт, яке є характерним для багатьох вишівських курсів фахових дисциплін. Тим самим забезпечується моделювання всіх основних видів навчальної діяльності, типових для курсів фахової економічної підготовки. Від студентів вимагається здати написану роботу на перевірку викладачеві на наступному після одержання завдання занятті, тобто на першому занятті з вивчення нової теми. Викладач, після перевірки, повертає роботи студентам зі своїми коментарями, які мають бути тільки письмовими, щоб не витрачати на усне обговорення час, відведений на роботу з іншою темою (за додатковими поясненнями студенти можуть звертатися до викладача у позааудиторний час). Викладач коментує та оцінює не тільки зміст письмової роботи, але і її мовну форму, що також входить до тієї мовної підтримки та допомоги, яку отримують студенти.

7. У ході роботи над кожним з мікрокурсів студенти виконують і проектні завдання [6; 8] – по одному навчальному проекту тривалістю не довше трьох-чотирьох тижнів на один мікрокурс. Звичайно, виконання проектного завдання виходить за межі роботи над однією темою і охоплює мікрокурс у цілому. Результати цього виконання доповідаються на останньому підсумковому занятті в мікрокурсі, яке служить для контролю всіх результатів навчальної роботи в ньому.

Представлену схему методичної організації навчального процесу на матеріалі вивчення однієї теми в будь-якому з мікрокурсів можна розглядати як типову схему побудови одного циклу занять у програмі ППЗ. Саме цикл занять (а не окреме заняття) забезпечує, за твердженням О. Б. Тарнопольського [7], помітний прогресивний зсув у розвитку комунікативної компетенції тих, хто навчаються. Це дозволяє стверджувати, що схема типового циклу занять у тому чи іншому мовному курсі найбільш повно репрезентує всю методичну організацію навчального процесу в цьому курсі, тобто є методичною моделлю такої організації, яка схематично представлена на рис. 1.

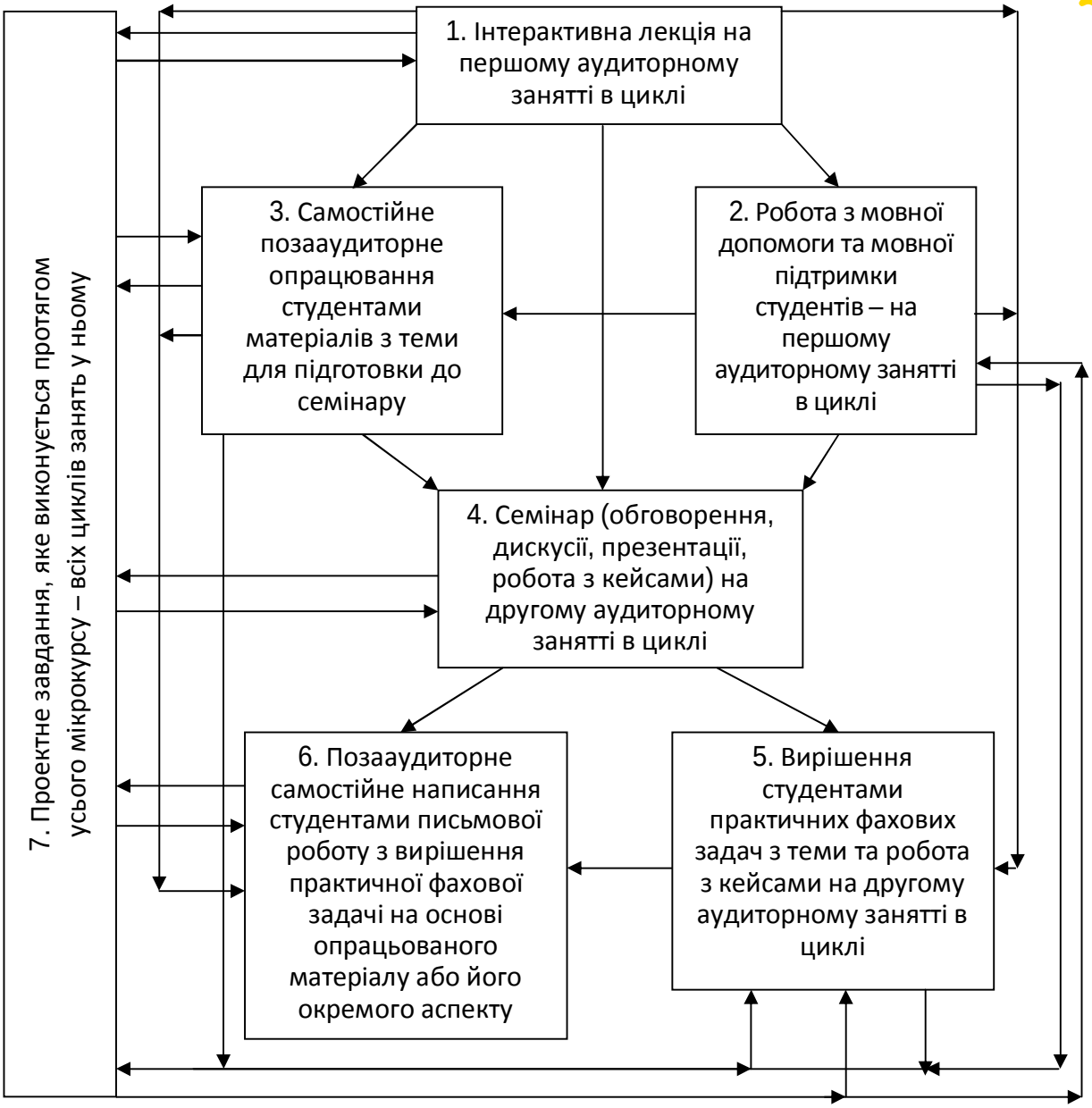

Рис. 1. Модель методичної організації навчального процесу в програмі ППЗ на прикладі одного тематичного циклу занять

Запропонована модель має цілу низку переваг саме з точки зору основної функції програм ППЗ – підготовки студентів до роботи в програмах повного англомовного занурення в курсах спеціальних (фахових) дисциплін, які викладаються в економічних ВНЗ, та мети – доведення рівня володіння студентами АМПС до С1:

1. Точно (хоча і в спрощеному вигляді) моделюються/імітуються практично всі види навчальної діяльності, характерні для курсів вивчення фахових економічних дисциплін, – навіть на рівні курсових робіт, для підготовки до написання яких англійською мовою слугують письмові завдання, що їх отримують студенти наприкінці кожного циклу занять. Це забезпечує цілеспрямоване тренування тих, хто навчаються, у сприйнятті та

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

вивченні фахових предметних матеріалів (фахового змісту навчання) англійською мовою в курсі такої мови для професійних цілей, структурованому за схемою побудови курсів фахових дисциплін.

2. Як видно зі схеми на рис. 1, усі види навчальної діяльності в циклі занять тісно пов'язані один з одним і витікають один з одного: інтерактивна лекція визначає, які англомовні джерела фахової інформації будуть опрацьовувати студенти і яку мовну підтримку вони мають отримати для подальшої роботи; від усіх цих трьох компонентів залежить проведення семінару, а разом з ним і на його основі вони також визначають, які практичні задачі будуть вирішувати студенти і як вони стануть їх вирішувати; яку письмову роботу вони будуть писати і як вони стануть її писати. Нарешті, всі ці компоненти визначають спосіб та послідовність виконання певного фрагменту проектного завдання в мікрокурсі і, у свою чергу, знаходяться під впливом виконання цього фрагменту, заради якого тими, хто навчаються, добираються інформаційні матеріали, вирішуються практичні задачі тощо. Така чітка структурована взаємозалежність усіх компонентів навчального процесу не може не сприяти кращому засвоєнню як предметно-змістових, так і мовно-мовленнєвих складових змісту навчання.

3. Усі види навчальної діяльності, що використовуються в циклі занять, є такими, що вимагають тривалої, розгорнутої та досить складної за змістом та мовною формою комунікації – на рівні не нижчому або, принаймні, наближеному до рівня С1 (слухання лекцій, дискутування в процесі проведення семінарів, читання автентичних фахових текстів та написання письмових робот тощо). Тому, якщо така комунікація ведеться англійської мовою, то це не може не сприяти мимовільному розвитку та вдосконаленню у студентів іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь, які поступово наближають рівень їх мовної підготовки до С1.

4. Цьому також сприяє й те, що всі фахові навчальні матеріали, які використовуються в навчальному процесі, є автентичними. Автентичні матеріали професійного змісту, як правило, підготовлені на рівні не нижче С1, тому їх опрацювання, безумовно, просуває студентів в оволодінні іншомовними *рецептивними* навичками та вміннями у відповідності до такого рівня (а те, що дані матеріали створюють основу для власної мовленнєвої письмової та усної продукції тих, хто навчаються, сприяє і розвитку *продуктивних* мовленнєвих навичок та вмінь того ж рівня).

5. Розроблена модель/схема побудови циклу занять сприяє інтегрованому оволодінню студентами всіма чотирма видами англомовної МД: читання, слухання, говоріння та письма. За запропонованою схемою цикл занять починається зі слухання/аудіювання (лекції), яке органічно та

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

природно переходить у читання для поповнення та розширення отриманих у лекції знань. Рецепція також цілком органічно та природно переходить у продукцію: спочатку в обговоренні усього почутого та прочитаного, а потім у написання письмових робіт на основі обговореного. Це саме інтеграція видів МД, а не взаємопов'язане навчання ним, тому що екстралінгвістична діяльність вивчення предметного змісту дисципліни вимагає звертання до кожного з цих видів комунікативної діяльності як до чогось абсолютно необхідного: неможливо засвоїти якийсь фаховий предметний зміст, не прослухавши лекцію щодо цього змісту, не прочитавши про нього, не обговоривши його і не закріпивши все засвоєне в письмовій роботі – на цьому базується уся педагогіка вищої школи. Тому реалізація такого ж підходу в мовному курсі сприяє кращому оволодінню кожним з видів іншомовної МД.

Вище вже згадувалося, що в кожному з чотирьох мікрокурсів у нашій програмі ППЗ, крім чотирьох циклів занять, є ще одне двогодинне аудиторне заняття контрольного плану і тому необхідно розглянути, як таке заняття будується.

Менша частина заняття (до 15 хвилин) присвячується фінальному обговоренню результатів виконаного в мікрокурсі проектного завдання. Більша ж частина заняття присвячується контрольним заходам.

Контрольні заходи на підсумковому занятті в мікрокурсі включають:

1) англомовні тести множинного вибору на змістовий матеріал усіх чотирьох тем мікрокурсу (5 хвилин на виконання тесту);

2) виконання студентами письмових робот – вирішення задач, пов'язаних з темами мікрокурсу (30 хвилин);

3) проведення усної англомовної співбесіди зі студентами у зв'язку з тематикою мікрокурсу.

Така організація контрольних заходів на підсумковому занятті в кожному з мікрокурсів має певні особливості і дає наступні переваги.

1. Вона повністю і точно моделює найбільш типові контрольні завдання, які використовуються в курсах фахових дисциплін під час проведення модульного контролю, заліків та іспитів (тестування, письмові роботи за матеріалами курсу, співбесіди з екзаменатором та відповіді на його запитання щодо предметного змісту). Саме для забезпечення максимальної точності такого моделювання і оптимальної підготовки студентів до проходження англомовного контролю в курсах фахових дисциплін, організованих на основі повного англомовного занурення, ми відмовилися від характерного для курсів іноземних мов контролю

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

розвитку рецептивних видів МД (читання та аудіювання), оскільки в курсах фахових дисциплін контроль базується виключно на мовленнєвій продукції (говоріння та письмо) тих, хто його проходить.

2. Незважаючи на відсутність безпосередньої перевірки сформованих у студентів навичок та вмінь англомовного читання та аудіювання для професійних цілей, опосередковано в контрольних заходах така перевірка проводиться. На основі вірного розуміння запитань у тесті та завдань до виконання письмових робіт можна судити про розвиток навичок та вмінь читання в тих, хто навчаються. Правильне розуміння запитань та реплік викладача/екзаменатора в ході усної співбесіди дозволяє опосередковано оцінювати розвиток навичок та вмінь аудіювання.

3. Найкращим чином і найбільш повно запропонована організація контрольних заходів дозволяє оцінити рівень сформованості та розвитку продуктивних (у говорінні та письмі) мовленнєвих навичок та вмінь студентів у галузі англомовної фахової комунікації. Слід нагадати, що саме такі навички та вміння (як найбільш складні для формування й такі, що опосередковано свідчать і про рівень простіших для розвитку та формування рецептивних навичок та вмінь) є найкращим показником досягнення студентами певного рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції взагалі. Тому, якщо б контрольні заходи виявили розвиток англомовних навичок та вмінь студентів у говорінні та письмі на рівні С1, то було б достатньо підстав для твердження про те, що і в цілому англомовна комунікативна компетенція тих, хто навчаються, досягла цього рівня.

4. Головною перевагою запропонованої організації контрольних заходів було те, що вони дозволяли **інтегровано** проводити контроль опанування студентами як предметно-змістових, так і мовно-мовленнєвих складових кожного з мікрокурсів, тобто в найбільшій мірі відповідали всім вимогам до програм ППЗ [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Загальним висновком зі всього викладеного в даній статті може бути твердження про те, що в ній представлена така модель організації навчального процесу (включаючи організацію проведення контрольних заходів на підсумкових заняттях у межах цього процесу), яка повністю та найкращим чином відповідає принципам розробки програм ППЗ та сформульованим вимогам до таких програм. Перспективою подальших досліджень може бути створення видів навчальної діяльності/завдань/вправ, які практично «наповнять» запропоновану модель для навчання студентів різних напрямів підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багиев Г. Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 196 с.

2. Виселко А. Д. Про принципи побудови курсу навчання англійської мови для професійного спілкування через попереднє підготовче занурення // Матеріали IV Всеукр. науково-практ. конф. «Актуальні проблеми філологічної науки та педагогічної практики», 6–7 грудня 2012 р. – Дн-ськ. : ДНУ, 2012. – С. 28–30.

3. Виселко А. Д. Шляхи впровадження іншомовного занурення у навчання англійської мови для професійних цілей [Електронний ресурс] / А. Д. Виселко // Науковий блог НаУ «Острозька академія», 2012. – Режим доступу : http://naub.oa.edu.ua/2012.

4. Корнєва З. М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 : «Теорія і методика навчання: германські мови» / З. М. Корнєва. – Київ, 2006.– 21 с.

5. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О. Б. Тарнопольский, В. Е. Момот, С. П. Кожушко, З. М. Корнева, А. Д. Выселко, В. А. Жевага] ; под общей и научной редакцией О. Б. Тарнопольского, В. Е. Момота и С. П. Кожушко. – Дніпропетровськ : ДУЕП, 2008. – 236 с.

6. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : монографія / [О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, Ю. В. Дегтярьова та ін.] ; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Д. : Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011 – 264 с.

7. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 : «Методика обучения иностранным языкам» / О. Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

8. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

9. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford : Summertown Publishing, 2003. – 198 p.

10. Churchman E. C. Developing a public speaking course for non-native speakers of English: problems and approaches / E. C. Churchman. – Bowling Green, OH : Bowling Green State University, Department of Interpersonal and Public Communication, 1986. – 17 p.

11. Cooperative language learning: A teacher's resource book / Carolyn Kessler, Editor. – Englewood Cliffs, NY : Prentice Hall Regents, 1992. – 257 p.

12. Frendo E. How to teach Business English / E. Frendo. – Harlow, Essex : Pearson Education Limited, 2005. – 162 p.

РЕЗЮМЕ

А. Д. Выселко. Методическая модель организации учебного процесса по программе предварительного подготовительного погружения.

В статье описывается методическая модель организации учебного процесса по программе предварительного подготовительного погружения, которая выделяет номенклатуру и последовательность видов аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, которые должны быть выполнены студентами как для формирования и развития их навыков и умений англоязычной профессиональной коммуникации, так и для усвоения предметного профессионального содержания. Охарактеризована структура и содержание микрокурсов специальных дисциплин, которые изучаются на английском языке.

***Ключевые слова**: предварительное подготовительное погружение, модель, учебный процесс, навыки, умения, продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности.*

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

SUMMARY

A. Vysselko. Methodological model of teaching process organisation in preliminary preparatory immersion programme.

The article is devoted to the description of methodological model of teaching process organisation in preliminary preparatory immersion programme that highlights the range and sequence of in-class and out-class learning activities to be done by students to develop their English skills of professional communication and to acquire professional content. Structure and content of microcourses of special disciplines, which are studied in English are characterized.

Key words: preliminary preparatory immersion, model, teaching processes, skills, abilities, productive and receptive modes of speech activities.

УДК 378.141

І. Я. Глазкова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАПОБІГАННЯ І ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ

У статті обґрунтовано педагогічну технологію формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів у професійній діяльності. Зокрема, автор розкриває такі її елементи, як мета; етапи: пропедевтичний, діагностико-цільовий, інформаційно-теоретичний, етап набуття досвіду, корекційно-аналітичний; змістові компоненти: стимулююче-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулюючий, особистісний.

***Ключові слова**: бар'єр, технологія, компетентність, етап, змістовий компонент.*

Постановка проблеми. Розвиток інноваційних процесів у системі освіти є основним чинником застосування технологічного підходу в зазначеній сфері. В цьому контексті ключовою є теза М. Поташника та ін., що цінності, цілі, провідні педагогічні й управлінські ідеї, постулати, парадигми необхідні, але без знання технологій вони не можуть бути здійснені і не дадуть очікуваного результату. Аналіз досліджень з проблем технологізації освіти дозволяє стверджувати про наявність великої кількості праць з означеної проблематики, однак залишається актуальною точка зору В. Загвязінського та ін., які підкреслюють, що фонд технологій помітно бідніший від фонду ідей.

Аналіз актуальних досліджень. У багатьох наукових джерелах звертається увага на еволюцію поняття «педагогічна технологія». Вказується, що трансформація поняття від «технології в освіті» до «технології освіти» і потім до «педагогічної технології» зумовлена зміною його змісту. Технологічний підхід, за М. Бершадським, майже за вікову історію свого становлення зазнав глибоких якісних змін, пройшовши три стадії розвитку: емпіричну – узагальнення і кристалізація досвіду успішних учителів за тривалий час на великих масивах учнів; алгоритмічну – проектування

детально жорстко детермінованих алгоритмів діяльності вчителя і учнів; стохастичну – проектування і оптимізація вірогіднісних алгоритмів управління діяльністю учнів. Їм відповідають свої покоління технологій [1, 7].

Технологія як категорія у світовій педагогічній науці спочатку стала вживатися як протиставлення існуючому вже поняттю «метод». Широко використовувати термін «технологія» (давньогрецьке – майстерність, мистецтво, вміння) в освіті почали в кінці 40-х років в основному по відношенню до використання індивідуальних засобів навчання. Вперше термін «педагогічна технологія» з'явився в 20-ті роки нашого століття у працях видатних учених з рефлексології і педології (В. Бехтерев, І. Павлов, А. Ухтомський).

У контексті практичної реалізації технології навчання і виховання вперше застосував поняття «педагогічна технологія» А. Макаренко. За кордоном цю проблему досліджував С. Френе. У 60-х роках це поняття у трактуванні категорії «педагогічна технологія» широко вживалось у зарубіжній педагогічній науці.

У 70-ті роки педагогічну технологію визначають як вивчення, розробку і застосування оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. В Україні вперше у 1979 році було опубліковано офіційне визначення поняття «педагогічна технологія» як комплексного інтегрованого процесу, який включає людей, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління вирішенням проблеми, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань».

У 50–60-ті роки широкого використання набули також поняття «технології освіти» та «технології навчання». Вони, в основному, пов'язувалися з програмованим навчанням та використанням у навчанні обчислювальної техніки. Цей період характеризується виникненням технологічного підходу, теоретичною базою якого була ідея програмованого навчання. Розроблялися аудиовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальних цілей. Під технологіями навчання стали розуміти науковий опис педагогічного процесу, що неминуче веде до запланованого результату.

У 70-ті роки науковцями особлива увага приділяється трьом основним компонентам технології навчання: організації, методиці, спілкуванню. У 80-ті роки поняття технології навчання пов'язують із кількісними та якісними програмованими засобами, використанням засобів інтерактивного відео.

У 90-ті роки з'являються сучасні тлумачення «педагогічної технології» як:

- організації цілісного навчального процесу (Ю. Бондарчук);

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

- комплекс дій, засобів діяльності вчителя (система роботи викладача) (Н. Абашкіна, М. Паюл);
- проект визначеної педагогічної системи, що реалізується на практиці (В. Безпалько);
- компонент педагогічної майстерності (Н. Щуркова);
- реалізація технологічних процесів, що є визначеною системою технологічних одиниць, орієнтованих на конкретний результат (Б. Лихачов);
- опис цілісного педагогічного процесу або процесу з виділеними цілями й завданнями та вихідними даними (М. Касьяненко);
- модель, обґрунтована в логічній послідовності система, яка реалізується в практичній діяльності та містить такі взаємопов'язані елементи: мета навчання і зміст навчально-пізнавальної діяльності; елементи дидактичної системи та їх ієрархічна послідовність (принципи, правила навчання, форми, методи, засоби); методологічні основи процесу навчання; контингент викладачів та студентів (П. Олійник).

Педагогічні технології не можуть принципово відрізнятися від інших. Вони мають галузеві (професійні) особливості й у тому, якими методами і засобами оперують, і в тому, які матеріали використовують [5, 137–138].

М. Бершадський зазначає, що прийшов час для появи ще однієї наукової дисципліни – технології масових видів діяльності людини [1, 17].

П. Олійником запропонована класифікація сучасних технологій залежно від специфіки діяльності, де освітні технології віднесено до галузевих і розподілено на технології навчання і технології виховання. Він зокрема пише, що нараховується кілька видів навчання та їх педагогічних технологій: традиційного, програмованого, проблемного, модульного, ігрового, комп'ютерного, розвивального, інтенсивного, тьюторського, дистанційного навчання [5, 139–140]. Н. Маслова підкреслює, що технологія освіти – одна з соціальних технологій у сучасному світі. Вона виокремлює глобальні, інформаційні, впроваджувальні, політичні, освітні тощо соціальні технології [5, 178].

Г. Селевко виділяє також вертикальну і горизонтальну структуру педагогічної технології. Вертикальна структура педагогічної технології (ієрархія) має чотири супідрядні класи освітніх технологій (адекватні рівням організаційних структур діяльності людей і організацій).

1. Метатехнології становлять освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти (соціально-педагогічний рівень). Це загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес у країні, регіоні, навчальному закладі.

2. Макротехнології або галузеві педагогічні технології: охоплюють діяльність у межах будь-якої освітньої галузі, області, напрямі навчання або виховання, навчальної дисципліни (загальнопедагогічний і загальнометодичний рівень).

3. Мезотехнології або модульно-локальні технології: становлять технології, які здійснюють окремі частини (модулі) навчально-виховного процесу або спрямовані на вирішення часткових, локальних дидактичних, методичних, виховних задач.

4. Мікротехнології – це технології, які направлені на вирішення вузьких оперативних задач, що відносяться до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу.

Горизонтальна структура педагогічної технології має три основні аспекти:

1. Науковий: технологія є науково розробленим (або тим, що розробляється) рішенням певної проблеми, яка базується на досягненнях педагогічної теорії або практики.

2. Формально-описовий: технологія є моделлю, описом цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів.

3. Процесуально-діяльнісний: технологією є сам процес діяльності об'єктів і суб'єктів, їх цілепокладання, планування, організація, реалізація цілей і аналіз результатів [6, 5–8].

С. Бондар пише також, що будь-яка технологія навчання має певні етапи:

1. Визначення чіткої системи цілей, що формуються, як правило, через результати навчання.

2. Конструювання навчального циклу, яке передбачає: а) діагностику рівня навченості учнів, їх здібностей, можливостей; б) розподіл навчального матеріалу на окремі навчальні (змістові) одиниці (модулі, блоки); в) організацію навчання відповідно до поставлених цілей; сукупність навчальних процедур; способи корекції на основі зворотнього зв'язку; г) усвідомлення учнями критеріїв оцінювання результату (поточного, підсумкового).

3. Реалізація запланованих завдань: мотиваційна підготовка, розуміння мети, усвідомлення і відтворення способу дій і забезпечення зворотнього зв'язку в керівництві навчальною діяльністю, поточне коригування.

4. Контроль, оцінка й аналіз результатів діяльності учнів.

5. Повторне відтворення циклу без змін або з коригуванням [3, 906–907].

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

Мета статті полягає в узагальненні дефініцій «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія освіти», «дидактична технологія» та обґрунтуванні ключових засад технології формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання та подолання бар'єрів.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження, присвяченого проблемі формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів, останню визначаємо як складне інтегроване, динамічне утворення особистості, що є результатом професійної підготовки та містить такі змістові компоненти: мотиваційно-стимулюючий, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулюючий та особистісний. Таким чином, в означеному контексті обґрунтовуємо педагогічну технологію формування компетентності запобігання і подолання бар'єрів (син. бар'єрна педагогіка – *І. Я. Глазкова*), яку визначаємо як системне планування, застосування та діагностику таких складових: мети; послідовності етапів (пропедевтичний, діагностико-цільовий, інформаційно-теоретичний, етап набуття досвіду, корекційно-аналітичний); змістових компонентів (стимулююче-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулюючий, особистісний); стратегій; тактик; способів; прийомів; критеріїв та показників.

Розглянемо мету, етапи та змістові компоненти як елементи технології більш детально. Грунтуючись на визначенні стверджуємо, що технологія планується, впроваджується та діагностується поетапно. Звичайно, поділ на етапи є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого, це зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій учасників зазначеного процесу та відстежити динаміку, окрім того, етапи є взаємозалежними і передбачають таку чітку послідовність упровадження: діагностико-цільовий, інформаційно-теоретичний, етап набуття досвіду, корекційно-аналітичний.

Паралельно зазначаємо, що формування змістових компонентів бар'єрної компетенції здійснюється впродовж кожного з етапів шляхом реалізації його змісту, проте на діагностико-цільовому етапі спостерігається підвищена увага до формування стимулююче-мотиваційного компоненту, на інформаційно-теоретичному – до когнітивного компоненту, на етапі набуття досвіду – до діяльнісно-практичного, емоційно-почуттєвого та особистісного компонентів, на корекційно-аналітичному етапі – до саморегулюючого компоненту. Такий підхід дозволяє приділити достатньо уваги кожному змістовому компоненту та висвітлити заходи, спрямовані на його формування. Окремої уваги заслуговує підготовка викладачів до формування бар'єрної компетенції майбутнього вчителя, тому доцільно говорити про

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

пропедевтичний етап технології формування бар'єрної компетенції, що передує іншим етапам. Зміст етапу спрямований на ознайомлення викладачів із концепцією бар'єрної педагогіки (її сутністю, принципами, основними категоріями), типологією бар'єрів навчальної діяльності студентів і педагогічної діяльності вчителів, формування вміння регулювати та контролювати власний емоційний стан; обирати найбільш оптимальну стратегію (запобігання, подолання або створення бар'єру) відповідно до ситуації навчального процесу і, відповідно, тактику, спосіб і прийоми.

Для реалізації змісту пропедевтичного етапу використовуються такі форми й методи роботи: тренінгові заняття, міні-лекції, групові та індивідуальні консультації, бесіди, семінари, взаємоконсультування, взаємовідвідування і взаємоаналіз занять. Результатом реалізації змісту цього етапу є готовність викладачів до формування бар'єрної компетенції студентів.

Діагностико-цільовий етап технології забезпечення бар'єрної компетентності передбачає: визначення різних видів бар'єрів навчальної діяльності за допомогою методів: спостереження, анкетування, шкалювання, діагностичних бесід, тестування, самоаналіз, самооцінка, експертна оцінка тощо, а також аналіз їх причин, і, відповідно, визначення цілей.

Спостереження дозволяє педагогові не тільки зібрати потрібну та корисну інформацію про особливості поведінки учнів, але й простежити динаміку їхнього особистісного розвитку, що втілюється в якісних змінах психіки. Незважаючи на зовнішню простоту використання, цей метод насправді вимагає серйозної професійної підготовки й знань. Основна його складність полягає в тому, щоб виділити у поведінці головне та не підмінити реальний факт власною інтерпретацією, тому дослідження сфер індивідуальності студентів повинно включати й інші діагностичні методи.

Надійним методом діагностики є тестування, що дозволяє зробити висновки про рівень інтелектуального розвитку студента, його особистісних характеристик, виявити особливості мотивації, потреб, інтересів, емоцій тощо.

Метод аналізу продуктів діяльності, разом з іншими методами, дає чітке уявлення про рівні сформованості психічних сфер.

Слід зазначити, що діагностико-цільовий етап передбачає не лише діагностику, друга половина його назви відтворює сукупність загальних, проміжних і часткових цілей, що утворюють цілу взаємопов'язану систему.

Загальні цілі відбивають суспільні потреби в становленні такої людини, яка здатна до співпереживання, компетентній і відповідальній за власні дії у професійному й культурному житті, вміє орієнтуватися в складних життєвих ситуаціях, розбиратися в мотивації вчинків оточуючих, вміє вирішити ділові й

побутові конфлікти, володіє навичками спілкування. Взявши до уваги обґрунтовану класифікацію бар'єрів навчальної діяльності студентів, виділимо відповідні загальні цілі формування бар'єрної компетентності:

– *стимулююче-мотиваційний компонент* – формувати в студентів ціннісне відношення до навчання, прагнення до оволодіння професійними знаннями, практичними вміннями й навичками, потребу одержання нової інформації, потребу в саморозвитку, збагаченні соціального й професійного досвіду в процесі навчання, прагненням вийти зі скрутних ситуацій, бажанням змінити себе, подолати «комплекси»;

– *когнітивний компонент* – формувати самостійність, креативність, гнучкість мислення, розвиток уяви, уміння планувати діяльність, ухвалювати відповідні рішення для досягнення мети;

– *емоційно-почуттєвий компонент* – формувати в студентів навички керування своїми емоціями, аналізу життєвих ситуацій, усвідомлення власної поведінки й станів інших людей, уміння емпатії, уміння поводитися в складних життєвих ситуаціях, при необхідності мобілізувати свої індивідуальні та особистісні ресурси, розвиток самовладання;

– *діяльнісно-практичний компонент* – формувати вміння слухати і чути, іти на компроміси, спільно працювати й ухвалювати рішення;

– *саморегулюючий компонент* – формування навичок самооцінки результатів діяльності, аналізу ситуацій та власних дій, вміння бачити причину невдач не лише в інших, але й у собі, розуміти й оцінювати власні можливості, усвідомлювати свої думки, дії;

– *особистісний компонент* – формування бар'єростійкості та бар'єропревентивності як якостей особистості.

Що стосується **проміжних** цілей формування бар'єрної компетентності студентів, ми їх визначаємо як конкретні цілі роботи в групі на кожному занятті, вони полягають у розробці спеціальних вправ, завдань, ситуацій, що забезпечують досвід запобігання, подолання та штучного створення різних бар'єрів, що виникають у процесі навчання.

Визначення **часткових** цілей формування бар'єрної компетентності ґрунтується на твердженні Т. Вербицької, яка зазначає, що бар'єр – явище індивідуальне, причини його виникнення залежать від індивідуальних особливостей психічного розвитку кожного студента, його подолання або запобігання неможливо забезпечити діями одного лише викладача, якими грамотними б вони не були [2]. Участі студента в цьому процесі повинна приділятися пріоритетна увага. Тому часткову мету технології вбачаємо в забезпеченні активності студентів як рівноправних учасників навчального процесу шляхом створення сприятливої атмосфери співробітництва, довіри,

неупередженого відношення, щирої зацікавленості їхніми справами й проблемами, готовності надати допомогу у вирішенні проблем тощо.

Перейдемо до розгляду *інформаційно-теоретичного* етапу технології. Ефективність технології залежить від розуміння суб'єктами навчального процесу сутнісних характеристик, механізмів, функцій бар'єрів, а також стратегій, тактик, способів, умов, прийомів, методів і механізмів їх подолання, запобігання та штучного створення. Вище сказане дозволяє вважати, що ефективність упровадження технології забезпечується системою спеціальних знань як викладачів, так і студентів, тобто основне завдання цього етапу – ліквідація прогалин у знаннях за допомогою прослуховування лекцій, читання та аналізу літератури, самоосвіти тощо.

Окрім знань, технологія передбачає оволодіння системою вмінь, навичок, досвіду подолання, запобігання та штучного створення бар'єрів навчальної діяльності, формування яких забезпечується на етапі *набуття досвіду*.

Корекційно-аналітичний етап технології передбачає здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв'язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій; формування здатності неупереджено та об'єктивно оцінювати результати власної діяльності, саме він дозволяє систематично і послідовно коригувати діяльність.

Процес формування компетентності запобігання та подолання бар'єрів є суперечливим і динамічним, тому учасникам навчального процесу обов'язково необхідно знати про зміни, які відбуваються в їхніх особистих досягненнях, щоб потім їх врахувати при плануванні подальшої роботи. Технологія передбачає *вхідну діагностику* (як викладачів, так і студентів), що надає дані про обізнаність суб'єктів навчального процесу про бар'єр як педагогічне явище та способи, механізми, тактики, методи його подолання, запобігання та штучного створення, а також *підсумкову діагностику,* що демонструє результати й ефективність впровадженої технології формування бар'єрної компетентності. По завершенні кожного з етапів відбувається *підсумковий контроль* за допомогою форм і методів, що органічно вписуються в логіку навчального процесу, тобто форми та методи навчання можуть трансформуватися в форми та методи контролю. До форм підсумкового контролю можна віднести: контрольні роботи, тестування, бесіди, спостереження, участь у творчій роботі, конкурсах тощо. Форми та методи контролю дають необхідну інформацію про рівень оволодіння студентами знаннями, уміннями, якостями і дають змогу з'ясувати, що саме викликає труднощі.

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

Особливої уваги заслуговує *поточний контроль* за виконанням кожного із етапів, оскільки саме він визначає хід подальшої роботи, яка може здійснюватися у двох напрямах: повторне вивчення та закріплення опрацьованого матеріалу, з необхідними уточненнями та доповненнями або перехід до наступного етапу формування бар'єрної компетентності. Крім того, це дозволяє індивідуально підійти до кожного студента, врахувавши його можливості, уточнити та доповнити форми і методи роботи з тими, хто показав незадовільні результати. Поточний контроль, по-перше, зорієнтований на відстеження зрушень у формуванні бар'єрної компетентності, по-друге, сприяє визначенню потенційних можливостей розвитку складників бар'єрної компетентності. На кожному етапі передбачена підсумкова діагностика його результатів, якщо отримані результати задовільні – відбувається реалізація наступного етапу, за умови незадовільних результатів, – необхідно здійснювати корекцію.

Висновки. Отже, запропонована технологія формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів має такі ознаки, як концептуальність, що зумовлена методологічним і теоретичним підґрунтям; системність, що забезпечується цілісністю мети, змісту, засобів, результатів; процесуальність (форми і методи педагогічного процесу, діагностика).

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації відповідних стратегій і тактик запобігання та подолання бар'єрів, що є складовими технології формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Пед. поиск», 2003. – 256 с.

2. Вербицкая, Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Игоревна Вербицкая. – Калининград, 2003. –183 с.

3. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Маслова Н. В. Ноосферное образование : [монография] / Н. В. Маслова. – М. : Ин-т холодинамики, 2002. – 338 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. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

И. Я. Глазкова. Технологические основы формирования у будущего учителя компетентности предотвращения и преодоления барьеров.

В статье обоснована педагогическая технология формирования у будущего учителя компетентности предотвращения и преодоления барьеров в профессиональной деятельности. В частности, автор раскрывает такие ее элементы, как цель; этапы: пропедевтический, диагностико-целевой, информационно-теоретический, этап приобретения опыта, коррекционно-аналитический; содержательные компоненты: стимулирующе-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический, эмоционально-чувственный, саморегулирующийся, личностный.

***Ключевые слова**: барьер, технология, компетентность, этап, содержательный компонент.*

SUMMARY

I. Glazkova. Technological principles of forming of a future teacher competence to prevent and overcome barriers.

The pedagogical technology of the future teacher competence in preventing and overcoming barriers in professional activities is justified in the article. In particular, the author reveals the elements as a goal; stages: introductory, diagnostic and targeted, information-theoretical stage learning, correction and analytical, the content components: stimulating, motivational, cognitive, action-practical, emotional and sensual, self-regulating, personal.

Key words: barrier, technology, competence, stage, content component.

УДК 373.035.6

М. О. Гурій
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано сутність використання комунікативного підходу до вивчення ділової іноземної мови студентами економічних спеціальностей. З'ясовано, що комунікативний підхід до навчання іноземної мови сприяє формуванню у студентів економічних спеціальностей комунікативної компетентності, впливає на їх світогляд, систему цінностей, уміння мислити. Розглянуто структуру комунікативної компетентності. Подано аналіз основних принципів навчання, які використовуються під час застосування комунікативного методу. Охарактеризовано типові ситуації ділового спілкування на заняттях з іноземної мови.

***Ключові слова**: комунікативний підхід, комунікативна компетенція, ділова іноземна мова, студенти економічних спеціальностей.*

Постановка проблеми. Посилення комунікативного спрямування навчання, тобто наближення до реального процесу спілкування, набуло характерної тенденції у період 60–70-х рр. XX ст. Із виникненням процесів світової інтеграції комунікативний підхід до навчання почали застосовувати у процесі вивчення суспільних, природничих, соціально-економічних та інших дисциплін з метою формування та розвитку комунікативної особистості, здатної до взаємодії.

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

У зв'язку з сучасною соціально-економічною ситуацією в Україні, попит на висококваліфікованих менеджерів, фінансистів, економістів, маркетологів, які володіють іноземними мовами, різко зріс і зростає в міру економічного розвитку країни. Метою вищої освіти є виховання економістів-професіоналів, здатних діяти в діловій ситуації, готових до професійного росту в умовах інформатизації суспільства. У цьому контексті володіння іноземною мовою, насамперед англійською, як мовою міжнародного бізнесу, стає необхідністю для людини.

Зважаючи на те, що іноземна мова в будь-якому навчальному закладі вивчається для спілкування, перебудова процесу навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах економічного профілю повинна концентруватися на вдосконаленні навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції у цих видах, оскільки саме через таку компетенцію здійснюється ділова мовленнєва комунікація [4, 2].

Раніше під час викладання іноземних мов реалізовувалася лише виключно одна функція мови – інформативна, оскільки з чотирьох навиків володіння мовою (читання, письмо, говоріння, розуміння на слух) розвивався лише один, пасивний, орієнтований на «розпізнавання», тобто читання. Усі пріоритети віддавалися граматиці, майже механічному оволодінню вокабуляром, читанню та літературному перекладу. Це, так звана, фундаментальна методика – найстаріша та традиційна, суть якої полягає у засвоєнні шифру фонетики, синтаксичних конструкцій, лексичних пластів. Викладання іноземних мов на основі тільки письмових текстів зводило комунікативні можливості мови до пасивної здатності розуміти кимось складені тексти, але не створювати, не породжувати мову, а без цього реальне спілкування неможливе [11, 96].

Аналіз актуальних досліджень. Проблему комунікативного підходу до вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах та формування у студентів комунікативної компетенції досліджували Л. І. Бім [1], Л. В. Биркун [2], Є. І. Пассов [7], Л. О. Сікорська [10].

Мета статті – обґрунтувати сутність комунікативного підходу до вивчення ділової іноземної мови студентами економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Сучасне соціальне замовлення диктує конкретні потреби у висококваліфікованих спеціалістах у галузі економіки та бізнесу, які б володіли мовою спілкування, найбільш поширеною у світовому економічному товаристві. Дійсність свідчить про те, що для успішного розвитку економіки й забезпечення конкурентоспроможності на

міжнародних ринках потрібні не просто перекладачі, а спеціалісти в різних галузях науки, техніки, економіки, які володіють іноземною мовою в тій мірі, яка необхідна для взаєморозуміння представників різних мовних культур.

На сьогодні вимоги сучасності до фахівців у галузі економіки підвищуються рік у рік і включають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою на відповідному рівні. Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела [8, 131].

Говорячи про формування професійних компетентностей, не можна не відзначити той факт, що цей процес проходить успішно лише на тлі особистої зацікавленості студента у процесі навчання. Традиційно навчання іноземної мови у немовному вузі було орієнтоване на читання, розуміння і переклад спеціальних текстів, а також вивчення проблем синтаксису наукового стилю, визначалося стандартною освітньою програмою. У межах іншомовної підготовки необхідно враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності студентів. Процес навчання іноземним мовам повинен здійснюватися відповідно до програм спеціальних дисциплін і включати у себе елементи професійної діяльності, професійної освіти і ситуацій професійного спілкування. У цьому випадку рівень мотивації студентів до вивчення іноземних мов зросте, а як наслідок, збільшиться результативність навчання.

Іноземна мова для фахівця в галузі економіки – це інструмент, за допомогою якого він повинен діяти, переконувати, приймати рішення, створювати сприятливу ділову атмосферу, розуміти культуру іншої країни й менталітет її народу. Володіння іншомовною культурою означає навчання спілкуванню іноземною мовою. Це спілкування має соціальний, лінгвокраїнознавчий, педагогічний і психологічний зміст [8, 133].

Сучасний фахівець економічного профілю має вивчати можливості закордонних партнерів, їхні обов'язки, досягнення з метою впровадження кращих результатів у свою роботу; за допомогою технічних засобів зв'язку, безпосереднього спілкування підтримувати ділові контакти, вести ділову бесіду із закордонними партнерами, в тому числі й однією з іноземних мов; добирати літературні джерела, за необхідності використовувати загальнонаукові та специфічні методи збирання первинної інформації, застосовуючи наукові методи її обробки.

В останні роки методистами інтенсивно переглядаються сучасні підходи до вивчення іноземних мов, серед яких важливе місце посідає комунікативний підхід. Головним його напрямом є навчання мовленню в умовах спілкування. Прихильники такого підходу до навчання іноземної

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

мови головним чином зосереджуються на формуванні комунікативної компетенції та наголошують, що такий підхід є досить ефективним, а тому потребує подальшого вивчення та розвитку.

Проблема формування комунікативної компетентності в студентів економічних спеціальностей є ключовою в процесі підвищення їхнього рівня професіоналізму на заняттях з іноземної мови. Основними факторами, які ефективно впливають на формування комунікативної компетентності в студентів, є: професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на культуру як на професійну цінність. Під час занять студенти вчаться правильно пояснювати іноземною мовою певні економічні явища, грамотно вирішувати поставлені викладачем завдання, оцінювати, прогнозувати ситуації, правильно вести переговорні процеси, заключати контракти, оформляти й працювати з діловою кореспонденцією тощо. Ділова лексика, стиль спілкування, а також культура поведінки не залишаються поза увагою, оскільки також є невід'ємними змістовими частинами поняття *комунікативна компетентність*.

Структура комунікативної компетенції складається з таких чинників: а) мовленнєва компетенція, що ґрунтується на чотирьох видах компетенцій (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) та передбачає уміння здійснювати усне спілкування, розуміти на слух основний зміст автентичних текстів, читати й розуміти тексти різних жанрів і видів, передавати письмово необхідну інформацію; б) мовна компетенція, що включає лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні знання та відповідні навички; в) дискурсивна компетенція – вміння керувати мовленням і структурувати його за допомогою тематичної та логічної організації, зв'язності, стилю; г) соціокультурна та соціолінгвістична компетенції – знання, уміння вибирати й використовувати в спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні й соціолінгвістичні реалії; д) стратегічна компетенція – вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань, розвиток здатності учнів до самостійного навчання й самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати й розуміти інших, планувати навчальний процес, адекватно оцінювати власні знання [3, 70].

Сутність комунікативного методу полягає в тому, що основною методикою під час вивчення англійської мови є розвиток усного живого, невимушеного спілкування. В основі всього заняття провідне місце займає студент, а не викладач, як зазвичай буває у процесі використання традиційного методу викладання іноземної мови.

Комунікативний підхід ґрунтується на максимальний вмотивованості. Його мета полягає в тому, щоб зацікавити тих, хто навчається, у вивченні

іноземної мови через накопичення та розширення їхніх знань, умінь і досвіду. Вони повинні бути готовими використовувати мову для реальної комунікації, наприклад, під час відвідування країни, мова якої вивчається, листування, обміну інформацією з носіями іноземної мови. При цьому варто підкреслити, що термін «комунікативність» не зводиться лише до встановлення за допомогою мови соціальних контактів, це залучення особистості до духовних цінностей інших культур. Цей підхід приваблює тих, хто вивчає мову, шляхом зосередження на темах, що їх цікавлять, і надання їм можливості вибору текстів і завдань для досягнення цілей програми. Комунікативна здібність розвивається шляхом залучення студентів до вирішення широкого кола значущих, реалістичних і досяжних завдань, які мають сенс, успішне вирішення яких викликає задоволення та підвищує їх упевненість у собі [12, 221].

Серед основних принципів навчання, які використовуються під час застосування комунікативного методу можна виділити такі:

1. Принцип мовленнєвої спрямованості (комунікативності) полягає в тому, що шляхом до реалізації мовленнєвої практичної мети є практичне користування мовою у ситуаціях, максимально наближених до ситуацій реального спілкування.

2. Принцип індивідуалізації, тобто врахування індивідуально-психологічних особливостей учня (студента), які впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

3. Принцип автентичності означає, що під час навчання іноземній мові мають використовуватися автентичні матеріали, тобто, оригінальні, створені не для навчальних цілей. Особливо цей принцип актуальний у процесі викладання іноземної мови в немовному ВНЗ, де викладачі, не маючи належної підготовки у відповідній галузі знань, часто намагаються замість автентичних наукових текстів використовувати науково-популярні, адаптовані тексти.

4. Принцип інтерактивності означає, що навчання відбувається переважно в групах, оскільки в умовах групової взаємодії між студентами утворюється спільний фонд інформації про досліджуваний предмет, яким вони користуються разом.

5. Принцип інтенсивного використання фонових знань студентів надзвичайно актуальний у нефілологічному ВНЗ. Адже основне завдання тут, як уже зазначалося, навчити студентів працювати з текстами за їх спеціальністю, розуміти фахову термінологію. За вимогами комунікативної методики студенти повинні вміти не лише читати і перекладати текст за фахом, а й розмовляти за даною тематикою. На практиці ж, робота з

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

такими текстами обмежується читанням, перекладом, післятекстовими вправами та бесідою в режимі питання-відповідь, оскільки викладач-філолог, як правило, не знайомий з відповідною наукою, просто не може вести бесіду на професійну тематику.

6. Принцип контекстуальної обумовленості (ситуативності) означає, що мова і мовні засоби застосовуються у межах відповідного соціального контексту, тобто, ситуативно. Саме ситуація, контекст дозволяють упізнати і запам'ятати значення кожної лексичної одиниці, адже механічне заучування слів, граматичних форм, речень тощо не дозволяє запам'ятати їх надовго [5].

Вивчення іноземної мови студентами у вищих навчальних закладах економічного профілю спрямоване на оволодіння економічною термінологією іноземною мовою. Цей факт передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати вміння і навички студентів із загальної іноземної мови та їх професійними знаннями в тій чи іншій галузі науки та техніки. Автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється такий перехід, виступають оригінальні тексти з періодичних видань, монографій або доповідей іноземною мовою. Застосування на заняттях різних ділових журналів, таких як «Business Sportlight», «All about Accounting» дають можливість студентам ознайомитися з різною інформацією у світі бізнесу, а потім підготувати власні повідомлення про проблеми, які їх зацікавили.

Робота з текстами – це не лише їх читання та переклад із подальшим бездумним вивченням. За комунікативним підходом викладач спочатку презентує студентам незнайомі слова з тексту, пояснює їх значення, студенти занотовують. Далі ставить перед аудиторією якесь просте завдання (наприклад, знайти відповідь на запитання чи певну інформацію). Студентам дається 5–7 хвилин, щоб швидко прочитати текст і знайти відповідь.

Вагоме місце у вивченні ділової іноземної мови студентами економічних спеціальностей займає розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

1. Запит інформації – повідомлення інформації.

2. Пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого.

3. Обмін судженнями / думками / враженнями.

4. Взаємо переконання / обґрунтування власної точки зору [9, 156].

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби та є домінантною у відповідному типі діалогу.

До ситуацій ділового спілкування належать презентація та переговори. Основна мета – це переконання партнера, вирішення проблеми, що становить спільний інтерес. Тому до переговорів та презентацій необхідно насамперед визначити мету і зміст розмови. Під час усного спілкування спеціаліст з економіки повинен слухати й розуміти свого партнера. У діловому мовленні, що стосується ситуацій спілкування, використовуються переважно дієслова, які допомагають сформулювати й уявити конкретну картину. Комуніканти використовують короткі речення, що полегшують розуміння. Паузи в мовленні виконують психологічні функції. Вони посилюють увагу, підкреслюють те, що було висловлено [6, 97].

Постійно зростаючі обсяги обміну інформації та розвиток зовнішніх зв'язків вітчизняних підприємств висунули на перший план питання методики навчання студентів економічних спеціальностей ведення ділового листування іноземною мовою. З огляду на це, навчання ведення ділового листування як різновиду писемної комунікації, що посідає одне з чинних місць у професійній діяльності фахівців, набуває особливої актуальності. Слід зазначити, що ділове листування розвиває вміння встановлювати та підтримувати ділові контакти.

До ситуацій ділового спілкування відноситься також подання інформації. При поданні інформації важливими аспектами є тема, яка буде повідомлена, та спосіб її повідомлення. Це може бути повідомлення інформації телефоном, бесіда та доповіді, інформація під час проведення зборів, а також передача інформації факсом. Подання інформації може бути пов'язане зі структурою компанії та описом товару, термінами поставки товару, різницею та подібністю між товаром конкуруючих компаній [6, 98].

Висновки. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей сприяє формуванню в них комунікативної компетентності як ключової професійної, впливає на їх світогляд, систему цінностей, уміння мислити. Поступово освоюючи основи комунікативної компетентності, студент досягає найвищого рівня автономності в організації своєї майбутньої діяльності, забезпечуючи собі перший крок до успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам / И. Л. Бим. – М. : Высш. шк., 1991. – 319 с.

2. Биркун Л. В. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Л. В. Биркун ; перекл. і адапт. Л.В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – 49 с.

3. Гладиш Т. С. Комунікативний підхід до вивчення англійської мови у вітчизняних загальноосвітніх школах / Т. С. Гладиш // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. – 2011. – № 9 (220). – Ч. ІІІ. – С. 68–72.

4. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Ю. В. Дегтярьова. – К., 2006. – 22 с.

5. Кузнєцова О. М. Комунікативний метод викладання іноземних мов та особливості його застосування у немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / О. М. Кузнєцова. – Режим доступу :
www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Philologia/70613.doc.htm.

6. Малюська З. В. Типові ситуації ділового спілкування для спеціалістів з економіки / З. В. Малюська // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2006. – Вип. 29. – С. 96–99.

7. Пассов Є. І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню / Є. І. Пассов. – К., 2001. – 212 с.

8. Петрушенко О. О. Комунікативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю / О. О. Петрусенко, Т. Д. Веленчук // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2011. – № 4. – С. 131–135.

9. Птушка О. С. Методика використання рольової гри у навчанні діалогічного мовлення учнів на уроках англійської мови / О. С. Птушка // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2012. – № 1003. – Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Вип. 70. – С. 154–159.

10. Сікорська Л. О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. О. Сікорська. – К., 2005. – 20 с.

11. Станкевич І. Є. Переваги і недоліки комунікативного методу у викладанні іноземної мови студентам ВНЗ : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 24–25 трав. 2012 р. : у 3 т. [«Якість економічного розвитку: глобальні та локальні аспекти»] / І. Є. Станкевич, Л. В. Струтинська. – Дніпропетровськ : Біла К.О., 2012. – Т. 3 : Економіка сучасності. – 2012. – С. 96–98.

12. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С. В. Стойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія : Педагогічні науки). – С. 220–223.

РЕЗЮМЕ

М. О. Гурий. Коммуникативный подход к изучению делового иностранного языка студентами экономических специальностей.

В статье обоснована сущность использования коммуникативного подхода к изучению делового иностранного языка студентами экономических специальностей. Определено, что коммуникативный подход к обучению иностранному языку способствует формированию у студентов экономических специальностей коммуникативной компетентности, влияет на их мировоззрение, систему ценностей, умение мыслить. Рассмотрена структура коммуникативной компетентности. Дан анализ основных принципов обучения, которые используются при применении коммуникативного метода. Охарактеризованы типичные ситуации делового общения на занятиях по иностранному языку.

***Ключевые слова**: коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, деловой иностранный язык, студенты экономических специальностей.*

SUMMARY

M. Guriy. The communicative approach to the studying of business foreign language by the students of economic specialities.

The essence of the use of the communicative approach to the studying of business foreign language by the students of economic specialities is investigated. The author of the article notes the communicative approach to the studying of foreign language

promotes the forming of the communicative competence to the students of economic specialities, affects their worldview, values, ability to think. The structure of the communicative competence is examined. The basic principles of studies, that is used during the application of communicative method are analyzed. The typical situations of business intercourse are characterized.

Key words: communicative approach, communicative competence, business foreign language, students of economic specialities.

УДК 37.013.75(45)

О. М. Касьянова
Харківська медична академія
післядипломної освіти

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРСПЕКТИВНОГО ДОСВІДУ В ПРАКТИКУ РОБОТИ ВНЗ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

Досліджено можливість використання педагогічної експертизи для обґрунтування доцільності вибору та ефективного впровадження перспективного досвіду в практику роботи вищого навчального закладу. Для здійснення педагогічної експертизи запропоновано використання кваліметричних моделей. Доведено, що кваліметрична модель, яка вміщує якісно-кількісні характеристики явищ, процесів, об'єктів дасть змогу відобразити їх розвиток у математизованій формі.

***Ключові слова**: педагогічна експертиза, перспективний досвід, кваліметричний підхід, кваліметрична модель, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. У процесі інтеграції національної системи вищої освіти України у світове та європейське співтовариство виникає потреба в її розвитку, адаптації до нових вимог, розробці заходів щодо модернізації галузі. Відтак, актуальним стає вивчення та використання надбань і перспективного досвіду як систем освіти зарубіжних країн, так і досягнень вищих навчальних закладів України.

Створення чіткої, керованої, гнучкої системи вивчення й упровадження найновіших досягнень науки й педагогічної практики в навчально-виховний процес є одним із найголовніших завдань модернізації системи вищої освіти України.

Перспективний досвід – це результат творчої діяльності педагога, педагогічних колективів, навчальних закладів, що має елементи новизни та спрямований на реалізацію актуальних завдань навчання й виховання, формування особистості майбутнього фахівця.

У вищих навчальних закладах перспективний досвід використовується у трьох напрямах:

- використання досвіду вищих навчальних закладів України та країн Європи з метою підвищення якості навчально-виховного процесу;
- використання досвіду керівників, викладачів вищих навчальних закладів у процесі реалізації освітньо-професійних програм підготовки спеціалістів і магістрів;

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

• формування умінь вивчати, узагальнювати й упроваджувати перспективний досвід у практичній діяльності майбутніх фахівців.

Проте визначитись, який саме досвід може сприяти підвищенню якості підготовки фахівців і за яких умов може бути впроваджений, допоможе педагогічна експертиза.

Аналіз актуальних досліджень. Використання експертної оцінки в освітній галузі перебуває нині на стадії дослідження й привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених та практиків. Так, сучасні філософські та методологічні засади експертизи розробляють М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Баронене, Д. Леонтьєв, А. Тубельський, Ю. Швалб. Структуру експертизи в освіті відображено в наукових працях С. Бешелєва, В. Бухвалова, Ф. Гурвича, С. Кучера, Я. Плинера, В. Черепанова. Технологію здійснення експертизи розроблено й обґрунтовано О. Боднар, А. Єрмолою, Л. Петренко та іншими науковцями.

Вагомими для нашого дослідження є наукові доробки Л. Буркової, Л. Даниленко, Дж. Елті, Т. Новикової, В. Паламарчук, Л. Подимової, Т. Сидоріної, В. Сластьоніна щодо експертизи освітніх інновацій і освітніх систем та А. Асмолова, С. Братченка, Г. Іванченка, Г. Скирбекка, Б. Юдина, в яких розглянуто проблеми забезпечення гуманістичного характеру процесу експертизи.

Проте аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що недостатня увага приділяється вирішенню комплексу проблем, пов’язаних із визначенням доцільності запровадження певного перспективного досвіду або педагогічних інновацій у практиці роботи ВНЗ, виокремлення критеріїв їх ефективності та можливості використання, механізмів застосування кількісних методів обробки якісних результатів експертизи, формалізації та операціоналізації експертної інформації, на основі якої можна визначати напрями удосконалення процесу підготовки фахівця.

Мета статті – розкриття можливостей застосування педагогічної експертизи для обґрунтування доцільності вибору та ефективного впровадження перспективного досвіду в практику роботи вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існує декілька поглядів на сутність педагогічної експертизи.

Значна частина спеціалістів з експертної проблематики розглядають педагогічну експертизу як стандартну процедуру та наполягають на стандартизації засобів експертизи, необхідності оснащення кожного експерта апробованими діагностичними, оцінними та іншими методиками, що практично повністю формалізує індивідуальну роботу експерта й тим

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

самим забезпечує відтворюваність результатів експертизи незалежно від того, хто є експертом.

Ця тенденція обумовлена появою в останнє десятиліття масового попиту на експертизу. Відмова держави від тоталітарних методів управління освітою, отримання права закладів і педагогічних працівників на творчість, вибір змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності призвело до розвитку інноваційної діяльності в системі освіти. Одночасно стало зрозумілим, що значна частина навчальних закладів почала впроваджувати інновації, що претендують на створення нового змісту, форм, засобів виховання, навчання, розвитку, які насправді такими не були [2].

Виникнення масового запиту на експертизу підкріплено офіційним затвердженням її обов'язковості під час ліцензування, атестації, державної акредитації закладів освіти, атестації педагогічних кадрів, оцінки якості освітніх програм, навчальних видань [4]. Це вимагає, по-перше, збільшення кількості експертів, по-друге, оптимізації термінів експертизи в умовах дефіциту часу, по-третє, зміни управлінської діяльності в системі освіти.

У такій ситуації курс на стандартизацію дозволяє, з одного боку, значною мірою знизити гостроту проблеми власне експертної компетентності членів ліцензійних, акредитаційних та інших комісій із керівників і педагогів, які навіть маючи значний стаж педагогічної роботи, не мають достатньо теоретичних і практичних знань, які дозволили б їм застосувати власну методику експертизи певного освітнього об'єкта. Крім того, використання стандартизованих методик заощаджує час.

Інша група науковців визначає педагогічну експертизу як складову частину прийняття ефективних управлінських рішень. Розглядаючи експертизу в такому контексті, необхідно визнати, що всі розумові операції прийняття рішень можна розділити на дві групи. Перша – стандартні, рутинні ситуації, які вимагають рутинних рішень. Для них існують алгоритми, еталони й зразки, норми. Це обумовлює використання стандартних експертних методик. Другу групу утворюють нестандартні ситуації, для яких не існує еталонів, норм. У таких ситуаціях експерт діє інтуїтивно-особистісним шляхом, який А. Субетто характеризує так: відповідно до своїх психологічних, психофізичних, психофізіологічних властивостей, власної системи гіпотез в інтелектуальному просторі, а також до індивідуальних аксіоматик різних класів переваг і згортання оціночних шкал у багатомірних просторах [3].

Існує і третій підхід до проблеми педагогічної експертизи, який не зводиться до використання стандартних оціночно-діагностичних методик, а ні до пріоритету інтуїтивно-особистісного шляху. Третій підхід передбачає особливу технологію загальної організації мислення експерта, що заснована

на ідеях теорії системної миследіяльності (Г. Щедровицький та ін.). У професійно-педагогічному аспекті цей підхід представлений відповідною методикою формування експертного мислення [5]. Автор методики не дає прямого визначення поняттю «експертного мислення», проте, є очевидним, що під ним розуміється певна технологія здійснення експертизи.

За своєю сутністю ситуації, які пов'язані з освітою, навчанням або вихованням людини завжди є не чітко визначеними й імовірними. Освітні системи проектуються відповідно до певних суспільних потреб і ґрунтуються на певних ідеях, які по-різному трактують сутність людини. У той же час вони є історичними утвореннями, соціальними інститутами, що мають власну життєдіяльність, яка змінюється з часом під впливом різних соціокультурних чинників. Тому для визначення існуючого стану освітньої системи, цінностей, цілей, бажаних результатів, форм організації навчального процесу, професійно-педагогічної діяльності, що реалізується у певній освітній системі, а також відповідності цілей існуючим суспільним потребам, необхідно провести педагогічну експертизу, тобто дослідження.

Для здійснення педагогічної експертизи перспективного досвіду пропонуємо використовувати кваліметричний підхід, який забезпечує комплексне кількісне оцінювання якості предметів або процесів. Основи педагогічної кваліметрії закладені в працях С. Архангельського, Б. Бітаноса, М. Грабаря, П. Воловика, Л. Ітельсона, Л. Фрідмана та інших науковців. В останні роки українські вчені Г. Дмитренко, Г. Єльникова, Л. Одерій, В. Олійник та ін. кваліметричний підхід активно впроваджують у галузі освіти.

Методологія та інструментарій кваліметрії дає змогу плідно формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші, визначати нормативний чи стандартний їх перебіг через систему критеріїв – показників діяльності. Технологія кваліметрії забезпечує вимірювання результатів, що фіксують досягнення мети на певний момент часу [1].

Для проведення педагогічної експертизи групою кваліфікованих професіоналів-експертів розробляються кваліметричні моделі (табл. 1). Вони вміщують фактори, критерії факторів, показники критеріїв. Фактори відповідають основним цілям діяльності об'єкта. Критерії факторів розкривають кожну основну мету. Показники критеріїв деталізують кожний критерій на рівні локалізованих завдань.

Для встановлення об'єктивних оцінок кожному фактору, критерію, показнику методом групового експертного оцінювання надається вага, яка встановлює баланс пріоритетів компетентних спеціалістів або педагогічних працівників ВНЗ.

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

Таблиця 1

Кваліметрична модель експертизи впровадження перспективного досвіду (ПД) у вищих навчальних закладах (ВНЗ)

Фактори	Вага	Критерії факторів	Вага	Показники критеріїв	Вага	Експертна оцінка
1	2	3	4	5	6	7
1. Підготовка до впровадження ПД	0,33	1.1. Проблемно-орієнтований аналіз стану навчального процесу у ВНЗ	0,52	1.1.1. Діагностика відхилень досягнутих результатів навчального процесу від поставленої мети	0,26	
				1.1.2. Виявлення суттєвих чинників, що зумовили недоліки в навчальному процесі та вплинули на результати;	0,25	
				1.1.3. Діагностика утруднень викладачів у організації та їх здійснення навчального процесу;	0,25	
				1.1.4. Визначення й формулювання проблеми.	0,24	
		1.2. Аналіз виявлених проблем та вибір перспективного досвіду	0,48	1.2.1. Виявлення й оцінка реальних умов для впровадження ПД;	0,24	
				1.2.2. Виявлення й оцінка потенційних можливостей для впровадження ПД;	0,18	
				1.2.3. Усвідомлення значущості нової педагогічної ідеї з метою вдосконалення освітньої практики;	0,19	
				1.2.4. Аналіз і оцінка конкретного ПД, адекватного до виявлених проблем;	0,21	
				1.2.5. Обґрунтування доцільності впровадження ПД	0,18	

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

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
2. Практична діяльність колективу з упровадження ПД	0,37	2.1. Створення умов для впровадження ПД	0,49	2.1.1. Створення в колективі атмосфери творчості, зацікавленості щодо інноваційних перетворень;	0,25	
				2.1.2. Стимулювання, активізація творчого потенціалу викладачів щодо впровадження ПД;	0,26	
				2.1.3. Наявність і систематичне поповнення бібліотечного фонду з ПД;	0,23	
				2.1.4. Використання сервісу Internet для обміну досвідом, проведення конференцій і семінарів	0,26	
		2.2. Реалізація ПД у практичній діяльності викладачів ВНЗ	0,51	2.2.1. Розробка моделей, схем, рекомендацій щодо використання ПД; конкретизація рекомендацій;	0,17	
				2.2.2. Організація постійно діючих семінарів для викладачів із проблем впровадження ПД;	0,23	
				2.2.3. Демонстрація прийомів, методів роботи викладачів із впровадження ПД;	0,25	
				2.2.4. Аналіз ефективності застосування ПД у практичній діяльності викладачів;	0,27	
				2.2.5. Творче використання ПД і моделювання нового ПД	0,08	
3. Результативність упровадження ПД	0,30	3.1. Оцінка змін у навчальних досягненнях учнів	0,66	3.1.1. Розвиток активності й самостійності студентів;	0,28	
				3.1.2. Підвищення рівня зацікавленості навчальними дисциплінами;	0,35	
				3.1.3. Рівень досягнення студентами загальнокультурної, фахової, методологічної компетенцій	0,37	
		3.2. Оцінка змін у діяльності викладача	0,34	3.2.1. Урізноманітнення педагогічної діяльності;	0,33	
				3.2.2. Розвиток здатності акумулювати й використовувати ПД;	0,31	
				3.2.3. Створення авторських систем навчання й виховання;	0,17	
				3.2.4. Творча самореалізація викладача	0,19	

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

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можна стверджувати, що використання педагогічної експертизи забезпечить обґрунтований вибір перспективного досвіду, впровадження якого в практику роботи ВНЗ зумовить підвищення ефективності його діяльності.

Кваліметричне моделювання дає змогу успішно розв'язати як часткові завдання вимірювального характеру, так і стратегічні завдання забезпечення якості освіти відповідно до вимог європейської та світової спільноти.

Кваліметричні моделі можуть бути унікальним інструментом вимірювання рівня досягнення цілей у системі освіти й, отже, результатів діяльності як учасників освітнього процесу, так і навчального закладу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова // Управлінський супровід моніторингу якості освіти – Х. : Вид-во «Основа», 2004. – Вип. 1 (13). – 96 с.

2. Сидорина Т. В. Теоретические основы экспертирования образовательных систем : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Владимировна Сидорина. – Новосибирск, 2001. – 373 с.

3. Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. Субетто // Образование. – 2000. – № 2. – С. 62–66.

4. Супрун В. В. Акредитація навчальних закладів як механізм державного регулювання освітньої діяльності в Україні / В. В. Супрун. – Миколаїв : Вид-но МФ НаУКМА, 2001. – 346 с.

5. Щедровицкий Г. П. О методе исследования мышления / Г. П. Щедровицкий. – М., 2006. – 600 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Н. Касьянова. Внедрение перспективного опыта в практику работы ВУЗа на основе педагогической экспертизы.

Исследована возможность использования педагогической экспертизы для обоснования целесообразности выбора и эффективного использования перспективного опыта в практику работы высшего учебного заведения. Для проведения педагогической экспертизы предложено использование квалиметрических моделей. Доказано, что квалиметрическая модель, которая содержит качественно-количественные характеристики явлений, процессов, объектов делает возможным отображение их развития в математической форме.

***Ключевые слова**: педагогическая экспертиза, перспективный опыт, квалиметрический подход, квалиметрическая модель, высшее учебное заведение.*

SUMMARY

O. Kasyanova. Introduction of perspective experience in practice of work of higher education institution on the basis of pedagogical expertise.

Possibility of use of pedagogical expertise for justification of expediency of a choice and effective use of perspective experience in practice of work of a higher educational institution is investigated. For carrying out pedagogical expertise use of qualimetrical models is offered. It is proved that the qualimetrical model which contains qualitative and quantitative characteristics of the phenomena, processes, objects does possible display of their development in a mathematical form.

Key words: pedagogical examination, perspective experience, qualimetrical approach, qualimetrical model, higher educational institution.

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

УДК 378.147+378.961=378.124;811.11

Г. В. Мерхелевич
Державний заклад «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті розглядається концепція формування готовності викладачів медичного ВНЗ до організації навчального процесу іноземною мовою. Розгляд даної проблеми відбувається на основі опису низки основних принципів, що входять до складу даної концепції. Дослідженню даних принципів передує аналіз основних наукових розвідок і публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Серед принципів, розглянутих у статті: принцип якості занурення викладачів-предметників у науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу; принцип актуалізації усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури; принцип необхідності та достатності умов неперервності практики використання іноземної мови викладачем медичного ВНЗ; принцип забезпечення особистісної й фахової зацікавленості викладача іноземної мови в її використанні як засобу задоволення власних непрофесійних інтересів; принцип дворівневості підготовки викладачів медичного ВНЗ до викладання предметів із медицини іноземною мовою.

***Ключові слова**: принцип, концепція, іноземна мова, комунікативний бар'єр, оволодіння, навчання, викладання, дослідження, готовність, організація, навички, здібність*

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи є вивчення іноземної мови викладачами вищих навчальних закладів, зокрема, медичних, з метою їх підготовки до викладання іноземною мовою дисциплін своєї спеціалізації. Це викликано необхідністю розвитку ринку освітніх послуг за межами національного освітнього простору у зв'язку зі вступом України на шлях європейської інтеграції та приєднання до Болонського процесу, що пов'язано не тільки з переміщенням студентів з однієї країни в іншу, але й із необхідністю постійного відстеження змін і появою нових тенденцій у сфері їх професійного інтересу.

Аналіз актуальних досліджень. У таких умовах очевидним стає недостатній у національних масштабах ступінь мовної адаптації українських фахівців у різних галузях науки й техніки до повноцінної роботи в умовах міжнародного інформаційного та освітнього простору. Такий стан речей зумовлений недостатнім рівнем володіння українськими фахівцями іноземною мовою.

Розв'язанню методичних і методологічних проблем іншомовної підготовки фахівців у сучасних умовах був присвячений цілий комплекс досліджень як в Україні, так і в Росії (М. Ільїн [1], В. Карпов, М. Катханов і Н. Свірідова, [2], О. Кузнєцова [3], Г. Рогова [4], Штульман Е. [5] та ін.). З

обраної нами проблеми безпосередньо пов'язані дослідження І. Голуб, М. Корделли, М. Лісового, Н. Литвиненко, М. Ллойда, У. Ріверса, Д. Ротера, М. Філоненко та Дж. Холла, які стосуються особливостей спілкування лікаря з пацієнтом як факторів формування іншомовних комунікативних умінь студентів-медиків, а також роботи українських і російських науковців, присвячені організаційним та методичним аспектам вивчення англійської мови іноземними студентами медичних ВНЗ (О. Аулова, Л. Васецька, О. Гаврилюк, Є.Коробейникова, Т. Лєбєдєва, К. Митрофанова, Л. Сенік, Г. Струтинський, Л. Шеремета), формуванню їх мовної компетентності (С. Маталова), викладанню медичних дисциплін англійською мовою (Є. Родзаєвська, В. Тупікін) та післядипломному навчанню викладачів-медиків англійській мові (К. Кубачова).

Зазначені та інші науковці висвітлювали різні аспекти проблеми об'єктивного зв'язку професійної компетентності викладача чи студента медичного ВНЗ. Однак у цілому жоден з них цю проблему не розв'язував на особистісній та цілісній основах.

У зв'язку з вищевикладеним, завданням цієї статті є пошук на концептуальному рівні методичних засобів і методологічних шляхів удосконалення системи вивчення іноземної мови викладачами медичного ВНЗ як окремий випадок розробки педагогічної основи для навчання фахівців різних спеціальностей в умовах підвищення їх кваліфікації.

Мета статті:

1. Розкрити концепцію формування готовності викладачів вищого медичного навчального закладу до організації навчального процесу іноземною мовою з урахуванням і на основі досвіду, набутого під час навчання англійській мові викладачів Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

2. Актуалізувати нові пропозиції, розроблені у процесі подальшого розвитку й удосконалення навчального процесу, що триває й на даний момент, на основі власних висновків і сучасного зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи основні причини відсутності необхідного результату навчання середньостатистичного фахівця з України, зазначимо, що факт масовості цього явища вказує на об'єктивність причин, характерних для методичних і педагогічних підходів до вивчення будь-якої іноземної мови впродовж достатньо тривалого періоду в житті кожного спеціаліста. Цей період охоплює дошкільне виховання, шкільний та університетський періоди. У результаті, факт невирішеності завдання вивчення іноземної мови средньостатистичним спеціалістом з вищою освітою, незалежно від спеціалізації, вказує на

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

недостатню ефективність існуючої методики навчання. При цьому існування даної проблеми пояснюється не тільки фактом недостатнього рівня володіння мовою до моменту виконання тими, хто навчається, проміжних контрольних завдань або здачі шкільних та університетських випускних іспитів з іноземної мови. Ця проблема поширюється й на необхідність збереження набутих знань і навичок протягом усього післяосвітнього періоду. Розв'язання останнього завдання стає можливим тільки за умови, якщо фахівець продовжує використовувати іноземну мову в практичних цілях, що дозволяє йому зберегти навички усного та письмового спілкування. Для досягнення цілей і вирішення завдань даної статті необхідно схарактеризувати концепцію навчання викладачів медичного ВНЗ англійській мові з метою їх підготовки до викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою.

Ядро відповідної концепції складається з таких принципів: *принцип* якості занурення викладачів-предметників у науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу; *принцип* актуалізації усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури; принцип необхідності та достатності умов неперервності практики використання іноземної мови викладачем медичного ВНЗ; *принцип* дворівневості (на рівнях іноземної та фахової культури) підготовки викладачів медичного ВНЗ до організації навчального процесу іноземною мовою.

Суть кожного з перерахованих вище принципів, його роль у навчальному процесі, а також передбачуваний ступінь впливу на результати описані нижче.

Принцип якості занурення викладачів-предметників у науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу потрібен для відходу від традиційної парадигми навчання іноземній мові, сутність якої знаходиться в площині формування в об'єкта навчання інтересу до мови. Сформульований принцип утверджує формулу опосередкованого формування відповідного інтересу. Ядром його є формування інтересу до змісту науково-популярної та іншої літератури.

Занурення викладачів-предметників у науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу сприяє появі в них змісту конкретної літератури, ситуацій психологічної комфортності, коли відбувається акт трансформації цікавості в пізнавальний інтерес. Такий пізнавальний інтерес за певних умов виступає в ролі потужного мотиву процесу пізнання, а сама іноземна мова перетворюється з його об'єкта на його засіб. Якість роботи викладачів-предметників з науково-популярними та літературними текстами зі спрощеною формою викладу прямо пропорційно залежить від

якості форми цього викладу. У дидактичному аспекті вона повинна знаходитися на рівні актуальної психологічної і практичної готовності викладачів-предметників до сприйняття певних мовних конструкцій. З іншого боку, такі конструкції повинні бути простими за побудовою, відрізнятися високим ступенем виразності й літературної привабливості. З часом просту форму викладу необхідно буде поступово замінити на більш складну за умови підвищення відповідної психологічної та практичної готовності викладача. Спрощена форма викладу літературного матеріалу відіграє роль засобу формування у викладача на особистісному рівні опорних знань у сфері занурення в будь-які тексти різного рівня складності та тематичної спрямованості. Більш того, набуваючи досвіду використання цих опорних знань на практиці, викладач оволодіває умінням сприймати цінності іншомовної культури на достатньо високому рівні. З часом це уміння трансформується в навичку, тобто доводиться до автоматизму.

Під якістю занурення викладачів-предметників у науково-популярні та літературні тексти зі спрощеною формою викладу слід розуміти формування у них відповідних навичок.

Принцип актуалізації усвідомленої перспективи професійного розвитку засобами іншомовної культури націлює слухачів системи медичної післядипломної освіти (ПДО) на емоційне переживання, розуміння близьких і далеких перспектив фахового розвитку. Розробка перспективних програм професійного розвитку слухачів цієї системи – справа організаторів навчального процесу викладачів медичного ВНЗ. Їм належить не тільки відібрати ефективні для розробки відповідних проектів засоби іншомовної культури, але й забезпечити проведення діагностики рівнів професійного розвитку слухачів, ступеня оволодіння ними іншомовною культурою. Тільки за таких умов програми професійного розвитку викладачів медичного ВНЗ будуть відрізнятися між собою особистісними траєкторіями. Усвідомлення викладачами далеких перспектив професійного розвитку слід пов’язати з усвідомленням ними потреби діяльності у напрямі підвищення кваліфікації.

Ефективність усвідомлення останньої потреби полягає в розкритті можливостей доступу до інформації, яка відсутня в рідній мові, а також у забезпеченні можливостей обміну досвідом фахової діяльності із зарубіжними колегами.

Принцип необхідності та достатності умов безперервності практики використання іноземної мови викладачем медичного ВНЗ, насамперед, передбачає визначення сукупності відповідних умов. До необхідних умов практики вікористання іноземної мови слухачем системи ПДО слід

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

віднести: організацію процесу самопізнання готовності викладачів-предметників до проведення занять іноземною мовою, визначення факторів, що сприяють підвищенню такої готовності. При цьому важливо відзначити сукупність тих умінь викладача, які в подальшому забезпечать не тільки якість викладацької роботи, але й будуть сприяти розвитку здатності педагога до занурення в іншомовне комунікативне середовище.

Провідною достатньою умовою є злиття в навчальному процесі двох активностей – активності організаторов системи ПДО й активності слухачів цієї системи.

Слід також відмітити, що підвищення активності з боку слухачів пов'язане з послабленням активності організаторів системи підвищення кваліфікації.

Принцип забезпечення особистісної й фахової зацікавленості викладача іноземної мови в її використанні як засобу задоволення власних різнобічних непрофесійних потреб та інтересів відповідає змісту формули Л. Блумфілда «Між знаннями про мову й володінням нею немає ніякого зв'язку. Володіння мовою – це не питання знання... Це питання практики...». Проте цей принцип, насамперед, орієнтує викладачів іноземної мови на підвищення власної фахової компетентності та рівня загального особистісного розвитку. Ідеться про те, що викладач-лінгвист стикається з новими проблемами, у сфері розв'язання яких вимагає відмінного творчого підходу, активізації всіх власних сил.

Викладач в умовах реалізації цього принципу перетворюється на викладача-дослідника, особисто зацікавленого в розробках нових програм і методик оволодіння його колегами-предметниками іншомовною культурою. Від науково-дослідної роботи викладач отримує моральне задоволення. Така робота та її результати забезпечують його одухотвореність іноваційним пошуком.

Принцип дворівневості (**на рівнях іноземної та фахової культури**) **підготовки викладачів медичного ВНЗ до організації навчального процесу іноземною мовою** передбачає розробку такої системи підвищення іншомовної компетентності викладачем-предметником, яка враховує гармонійне поєднання цінностей іноземної та фахової культури. Провідним критерієм оптимальної опори організаторів системи післядипломної освіти на цей принцип є ступінь розуміння викладача медичного ВНЗ іноземними студентами.

На першому рівні відповідної підготовки метою навчання слухачів є формування в них мовної основи в межах побутової та загальнонавчальної тематики. Досягнення цієї мети відбувається на фоні формування в слухачів комунікативних умінь і навичок.

Висновки. Таким чином, розкриття концепції та формулювання принципів, що входять до неї; формування готовності викладачів медичного ВНЗ до організації навчального процесу іноземною мовою дозволило нам зробити такі висновки:

- дотримання принципів, що є складовими концепції, дозволить формувати готовність викладачів вищого навчального закладу до організації навчального процесу іноземною мовою;
- методична та педагогічна сутність сформульованих у статті принципів підтверджує доцільність розширення сфери їх використання з метою підготовки викладачів інших спеціальностей до викладання іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин М. С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам / М. С. Ильин // Иностранные языки в высшей школе. – 1966. – № 3. – С. 32–33.
2. Карпов В. В. Методология подготовки преподавателей на ФПКП при многоступенчатой системе обучения в вузе / Карпов В. В., Катханов М. Н., Свиридова Н. Г. – М., 1992. – 104 с.
3. Кузнецова О. В. Развитие концепций непрерывного и возобновляемого (реккурентного) образования в XX – XXI вв. : программы, конференции, семинары, проблемы / О. В. Кузнецова // Наука и образование: Известия Южного отделения РАО и РГПУ. – 2004. – № 2 (10). – С. 37–45.
4. Рогова Г. В. О принципах обучения иностранному языку / Г. В. Рогова. – ИЯШ. – 1974. – № 6. – С. 21–25.
5. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж, 1971. – 144 с.
6. Мерхелевич Г. В. Английский язык: обучаться, чтобы овладеть / Г. В. Мерхелевич. – Донецк : ЧП АРПИ, 2009. – 210 с.
7. Мерхелевич Г. В. Английский язык: как учить(ся), чтобы обучиться / Г. В. Мерхелевич. – Донецк : ЧП АРПИ, 2010. – 218 с.
8. Мерхелевич Г. В. Английский язык: как учить(ся), чтобы обучиться) / Г. В. Мерхелевич. – 2-е изд., доп. – Донецк : ЧП АРПИ, 2011. – 222 с.
9. Мерхелевич Г. В. Stage 1. Understanding and Being Understood. Speechwork = Развитие навыков устной речи на английском языке : учебно-методическое пособие / Г. В. Мерхелевич, Д. А. Бородавка. – Донецк : ЧП АРПИ, 2012. – 146 с.
10. Мерхелевич Г. В. Stage 1. Understanding and Being Understood. Workbook = Организация самостоятельной работы обучающихся английскому языку : учебно-методическое пособие / Г. В. Мерхелевич, Д. А. Бородавка. – Донецк : ЧП АРПИ, 2012. – 136 с.

РЕЗЮМЕ

Г. В. Мерхелевич. Концепция формирования готовности преподавателей высшего медицинского учебного заведения к организации учебного процесса на иностранном языке.

В статье рассматривается концепция формирования готовности преподавателей медицинского вуза к организации учебного процесса на иностранном языке. Рассмотрение данной проблемы происходит на основе описания ряда основных принципов, входящих в состав данной концепции. Исследованию данных принципов предшествует анализ основных научных разработок и публикаций отечественных и зарубежных ученых, положивших начало решению данной задачи. Среди принципов, рассматриваемых в статье: принцип качества погружения преподавателей

специальных дисциплин в тексты научно-популярного и художественного содержания с упрощенной формой изложения; принцип актуализации осмысленной перспективы профессионального развития средствами иноязычной культуры; принцип определения степени необходимости и достаточности условий постоянного применения иностранного языка преподавателем медицинского вуза; принцип обеспечения личностной и профессиональной заинтересованности преподавателя иностранного языка в его применении в качестве средства удовлетворения своих интересов за пределами специальности; принцип двухуровневой подготовки преподавателей медицинского вуза к преподаванию медицины на иностранном языке.

***Ключевые слова**: принцип, концепция, иностранный язык, коммуникативный барьер, овладение, обучение, преподавание, исследование, готовность, организация, навыки, способность.*

SUMMARY

G. Merkhelevich. Foreign language teaching and learning methodology for medical university teachers.

The paper is concerned with core principles of foreign language teaching/learning methodology intended for getting Ukrainian medical university teachers being able to deliver their classes to students in a foreign language. Core target teaching and learning principles belonging to the ESL methodology in question are discussed. Consideration of the principles is preceded by review and analysis of foreign and Ukrainian pedagogists dealing with the problem. Among methodological approaches and techniques described are those of getting the learners adapted to L2-based reading of simplified fiction and non-fiction texts belonging to areas of their non-professional interests, as well as concepts of measuring the extent to which the foreign language is expected to be used by the learners in their everyday life outside the classroom to keep their language skills alive. A two-level language teaching/learning programme is discussed as part of the methodological apprach.

Key words: principle, conception, foreign language, communication barrier, language acquisition, language learning, language teaching, research, ability, organization, skills.

УДК 371.134:63:[81′24]

Ю. О. Ніколаєнко
Полтавська державна аграрна академія

ПРІОРИТЕТНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті досліджується проблема визначення підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців як базової педагогічної категорії, що визначає стратегію навчання та вибір методів для реалізації цієї стратегії. Представлено класифікацію різноманітних підходів, які використовуються у сучасній методиці викладання іноземних мов. Виокремлено три основних підходи в сучасній методиці викладання іноземних мов – діяльнісний, особистісний, компетентнісний. На підставі аналізу сучасних концепцій щодо спрямованості навчального процесу визначено комунікативний підхід як пріоритетний у підготовці студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі, що дозволяє відтворити в навчальному процесі реальне спілкування у професійній сфері.

***Ключові слова**: підхід до навчання, діяльнісний підхід, особистісний підхід, компетентнісний підхід, комунікативний підхід, підготовка до професійного спілкування в іншомовному середовищі.*

Постановка проблеми. На сьогодні аграрна галузь є одним із перспективних напрямів економічного розвитку нашої держави. З огляду

на це виникає нагальна потреба реформування аграрної освіти з метою оновлення кадрового складу в сільському господарстві згідно із сучасними вимогами. Основним завданням вищих навчальних закладів є підготовка фахівців із високим рівнем мобільності та конкурентоспроможності, які здатні розвивати аграрний потенціал України, можуть бути активними учасниками міжнародних програм, обмінюватися досвідом із зарубіжними партнерами та постійно самоудосконалюватися в умовах європейської та світової інтеграції. У цьому контексті проблема іншомовної підготовки майбутніх аграріїв набуває особливої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Серед численних досліджень, присвячених питанням аграрної освіти можна виділити декілька дисертацій, у яких розкрито певні аспекти іншомовної підготовки. Це роботи С. Г. Заскалєти (організація самостійної пізнавальної діяльності студентів), А. М. Кузнєцова (удосконалення професійної іншомовної підготовки), І. В. Ляшенко (формування готовності до реалізації міжнародних фахових програм). Аналіз цих досліджень доводить актуальність проблеми підвищення якості навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю та засвідчує необхідність розробки цілісної системи підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного іншомовного спілкування.

Мета статті – аналіз сучасних підходів у навчанні іноземної мови та визначення пріоритетного підходу в підготовці майбутніх аграріїв до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «підхід до навчання» є базовою педагогічною категорією, що визначає стратегію навчання та вибір методів для реалізації цієї стратегії [9, 218]. Підхід подає загальне уявлення про те, чого і як навчати. Саме тому визначення основного підходу є першим етапом у розробці моделі підготовки студентів аграрних спеціальностей до іншомовного спілкування. Усі інші компоненти (мета, принципи, зміст, технологія та очікуваний результат) зумовлюються обраним підходом.

Аналіз наукової літератури виявив певні спроби класифікувати різноманітні підходи, які використовуються в сучасній методиці викладання іноземних мов. Зокрема М. В. Ляховицький, досліджуючи психологічні аспекти оволодіння іноземною мовою, виділяє біхевіористський, індуктивно-свідомий, пізнавальний (когнітивний) та інтегрований підходи [3]. Із позицій спрямованості навчання розрізняють мовний підхід (спрямований на оволодіння мовою), мовленнєвий

(розвиток мовленнєвих умінь і навичок) та мовленнєво-діяльнісний, у центрі якого оволодіння мовою як засобом спілкування [9].

На сьогодні в системі професійної освіти найбільш поширеними є два підходи: діяльнісний, спрямований на засвоєння змісту діяльності, певної системи знань і якостей, та особистісний, де студент стає активним суб'єктом навчального процесу, а діяльність розглядається як засіб його розвитку. На перший погляд, теоретично ці підходи є антагоністичними, проте, обидва вони співіснують у навчальному процесі. Як слушно відмічає В. А. Семиченко, «система професійної підготовки існує одночасно і як така, що забезпечує виконання певного державного замовлення на спеціалістів (тобто діяльнісно зорієнтована), так і така, що є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно значуща)» [7, 49].

На нашу думку, у процесі професійної підготовки, в тому числі й іншомовної, діяльнісний та особистісний підходи є не взаємовиключними, а взаємодоповнюючими. Для визначення співвідношення цих підходів скористаємося запропонованою В. А. Семиченко ієрархією цінностей у системі вищої освіти. Виходячи з того, що головною цінністю держави проголошено особистість, кожна навчальна дисципліна окремо і процес професійної підготовки в цілому мають забезпечувати: 1) розвиток особистості, самовизначення індивіда в соціальній і професійно-рольовій структурі суспільства, залучення до загальнолюдських цінностей; 2) професіоналізацію – включення у професійно-рольові відносини; 3) спеціалізацію – оволодіння операційною структурою діяльності [7, 44].

Пріоритетне місце особистості у процесі вивчення іноземної мови відмічається у Коцепції мовної освіти, згідно з якою мета вивчення мов полягає у становленні духовно багатої особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися та самовдосконалюватися. Виходячи з цього, основними завданнями є: формування у студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння; залучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування та взаємозбагачення; ознайомлення студентів із молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, сприяння критичному осмисленню соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей; оволодіння прийомами самостійної роботи; творче використання іноземної мови для власного самовираження; формування у студентів

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

індивідуального стилю навчання. Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, що передбачає вільне використання різних мов залежно від соціальних умов та індивідуальних потреб [2].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти для позначення особистісної багатомовності використовується термін «плюрилінгвальна компетенція», всередині якої всі мови існують не відокремлено одна від одної, а тісно переплітаються та взаємодіють, що дає змогу особистості вільно переключатися з однієї мови на іншу, застосовуючи весь лінгвістичний репертуар для досягнення взаєморозуміння [10, 4–5]. При цьому провідним підходом у навчанні мов є діяльнісно-орієнтований, згідно з яким усі користувачі мови є, в першу чергу, членами суспільства й користуються мовою, виконуючи свої соціальні функції, і за таких умов будь-яка мовленнєва діяльність також стає частиною широкого соціального контексту. Проте, тут же відмічається, що такий підхід ураховує когнітивні, емоційні, вольові та інші якості індивіда, які проявляються під час виконання ним соціальних ролей [10, 9]. Це знову підтверджує той факт, що концептуальні відмінності між діяльнісним та особистісним підходами не заважають їхньому співіснуванню в реальних умовах навчального процесу.

Останнім часом все більшої популярності набуває компетентнісний підхід (М. В. Алєксєєв, В. І. Байденко, Е. Ф. Зеєр, Ю. Мальований, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. Тупчій, А. В. Хуторський, І. Чемерис). Як зазначає О. С. Заблоцька, особливостями компетентнісного підходу є: визнання компетенцій кінцевим результатом навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [1, 67].

Отже, при застосуванні компетентнісного підходу до фахової підготовки головний акцент робиться на оволодінні майбутніми фахівцями загальними та предметними компетенціями та формуванні їхньої професійної компетентності.

Необхідно відмітити, що в англомовних джерелах використовується лише один термін «competence», який трактується як сума знань, умінь і характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії [10, 9]. Однак, у наукових та методичних розробках українських і російських авторів поняття «компетенція» і «компетентність» часто не є тотожними. Найбільш загальноприйнятим є визначення компетенції як певної сфери, у якій людина добре обізнана, сукупності знань, умінь і навичок, необхідних

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

для виконання певної діяльності. Це поняття часто вживають у значенні вимоги до підготовки людини. При цьому компетентність виступає як характеристика особистості, що визначає її здатність до виконання діяльності на основі отриманих знань і сформованих умінь та навичок. Компетентність включає не тільки володіння певними компетенціями, але й особистісне ставлення до них і до предмету діяльності [9].

Компетентнісний підхід є одним із провідних у навчанні іноземних мов. Так, метою і результатом іншомовної підготовки студентів нефілологічних ВНЗ є формування професійної комунікативної компетенції, що розглядається як специфічна для академічного і професійного середовища мовна поведінка. Така поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь і мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, які необхідні для виконання завдань, пов'язаних із навчанням і майбутньою професійною діяльністю [6].

Спрямованість на оволодіння компетенціями простежується й у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, незважаючи на те, що пріоритетним у цьому документі визнано діяльнісно-орієнтований підхід. Вивчення мови описується як певні дії особи в ролі соціального агента, націлені на розвиток загальних та комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються у різних контекстах для здійснення мовленнєвої діяльності. Керівництво цими діями з боку учасників навчального процесу призводить до удосконалення чи модифікації компетенцій [10, 9].

Таким чином, на основі аналізу педагогічних джерел можна виділити три основні підходи в сучасній методиці викладання іноземних мов – діяльнісний, особистісний і компетентнісний, поєднання яких передбачає практичне оволодіння іноземною мовою та розвиток особистості майбутніх фахівців.

З нашої точки зору, компетентнісний підхід може застосовуватися у процесі підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі лише частково. Метою і результатом вищезазначеної підготовки є формування готовності до професійного спілкування в іншомовному середовищі – особистісного утворення, яке включає не тільки професійну комунікативну мовленнєву компетентність, але й мотивацію, ставлення до спілкування іноземною мовою, здатність до нормативної саморегуляції та самооцінювання.

З огляду на те, що головним акцентом у нашій моделі підготовки є спілкування, вважаємо можливим визначення комунікативного підходу як пріоритетного. Особливості комунікативного підходу висвітлено в численних

наукових публікаціях (К. Брамфіт, К. Джонсон, І. Зимня, Г. Колшанський, У. Літтелвуд, С. Мельник, Є. Пассов, В. Скалкін, Х. Уідоусан). Його сутність полягає в тому, що навчання іноземної мови має бути максимально наближеним до реального іншомовного спілкування, що досягається шляхом організації навчального процесу як моделі спілкування.

Є. І. Пассов визначає такі характеристики комунікативності, як: мотивованість, цілеспрямованість, особистісний смисл, мовленнєворозумова активність, індивідуальність ставлення, зв'язок спілкування з різними видами діяльності, взаємодія, контактність, ситуативність, функціональність, евристичність, змістовність, проблемність, новизна і виразність [5].

Отже, згідно з комунікативним підходом, процес підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі є імітацією реальної професійної взаємодії фахівців аграрного профілю в такому лінгвокультурному соціумі, де основним засобом спілкування є нерідна для одного з комунікантів мова.

За таких умов особливого значення набуває формування мотивації студентів, а саме комунікативної ситуативної мотивації, що спонукає до здійснення мовленнєвих дій у контексті певної ситуації спілкування. Така мотивація є внутрішньою, або процесуальною, оскільки сам процес спілкування, а не зовнішні чинники, виступає стимулом і породжує потреби. Ми повністю погоджуємося з О. Б. Тарнопольським у тому, що «процесуальна мотивація – це найсильніший і найбільш дієвий вид мотивації, тому, якщо вдається сформувати її при вивченні іноземної мови, то успіх навчання уже значною мірою гарантований» [8, 67].

Формування внутрішньої мотивації можливо лише за умов, коли студенти отримують задоволення від того, чим вони займаються, та усвідомлюють для чого, вони виконують певну дію. Для цього спілкування на заняттях з іноземної мови має бути організоване таким чином, щоб студенти були постійно залученими до цікавої та особистісно значимої діяльності, яка також має бути професійно орієнтованою та максимально подібною до реальної взаємодії фахівців. Отже, якщо ми готуємо майбутніх аграріїв до спілкування в іншомовному середовищі, то в аудиторії необхідно намагатися створити такі умови, в яких студенти можуть опинитися під час проходження практики на фермерських господарствах чи навчання в зарубіжних ВНЗ. Цим забезпечується зв'язок спілкування з різними видами діяльності – фаховою, суспільною, побутовою, навчально-пізнавальною тощо.

Для того, щоб студент почувався на заняттях не пасивним виконавцем інструкцій викладача, а реальним учасником іншомовного професійного спілкування, будь-яка мовленнєва діяльність повинна здійснюватися в

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

ситуативному контексті. При цьому варто уникати занадто спрощеного й хибного уявлення про те, що ситуативність – це тільки моделювання комунікативних ситуацій у вигляді складання діалогів. За визначенням Є. І. Пассова, «ситуація – це універсальна форма функціонування процесу спілкування, яка існує як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних взаємовідносин суб'єктів спілкування та яка відображається в їхній свідомості та виникає на основі взаємодії ситуативних позицій учасників спілкування» [4, 57]. Ми розуміємо ситуативність як зумовленість будь-яких мовленнєвих дій взаємовідносинами комунікантів. Усі мовні одиниці, які використовуються у процесі спілкування, завжди співвідносяться із ситуацією, тобто вживаються у певному контексті. Такий підхід вимагає залучення студентів до активної спільної творчої діяльності, у процесі виконання якої задіяні всі сторони спілкування – інформативна (взаємообмін навчальною, фаховою, соціально-культурною та іншими видами інформації), інтерактивна (координація, співробітництво, взаємодопомога) та перцептивна (взаєморозуміння на основі емпатії та рефлексії).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Усе вищезазначене дозволяє зробити висновок про пріоритетне значення комунікативного підходу в підготовці студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Саме такий підхід дозволяє відтворити в навчальному процесі реальне спілкування у професійній сфері, а студентам надає можливість відчути себе справжніми фахівцями, які взаємодіють в умовах нерідного лінгвокультурного соціуму. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі вбачаємо в реалізації основних положень комунікативного підходу на практиці та розробку спецкурсу для підготовки студентів агарних ВНЗ до проходження навчально-виробничої практики за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського держ. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Житомир, 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.

2. Концепція мовної освіти в Україні: Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc.

3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие [для филол. факультетов вузов] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.

4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

5. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 170 с.

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. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навч.-метод. посіб. / [В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич ; В. А. Семиченко (заг. ред.)]. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 255 с.

8. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку делового общения : учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 191 с.

9. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746, [6] с.

10. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

РЕЗЮМЕ

Ю. А. Николаенко. Приоритетные подходы в подготовке студентов аграрных специальностей к профессиональному общению в иноязычной среде.

В статье исследуется проблема определения подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов как базовой педагогической категории, которая определяет стратегию образования и выбор методов для реализации этой стратегии. Представлена классификация разнообразных подходов, которые используются в современной методике преподавания иностранных языков. Выделены три основных подхода в современной методике преподавания иностранных языков – деятельностный, личностный, компетентностный. На основе анализа современных концепций направленности учебного процесса коммуникативный подход определен как приоритетный в подготовке студентов аграрных специальностей к профессиональному общению в иноязычной среде, что позволяет воссоздать в учебном процессе реальное общение в профессиональной сфере.

***Ключевые слова**: подход к обучению, деятельностный подход, личностный подход, компетентностный подход, подготовка к профессиональному общению в иноязычной среде.*

SUMMARY

Y. Nikolayenko. The priority approaches to professional training students of agrarian specialties for professional communication in foreign linguistic environment.

The article deals with the problem of defining the term «approach to professional training of future specialists» as a basic pedagogical concept, which determines the training strategy and selection methods to implement this strategy. The classification of different approaches in modern methods of teaching foreign languages is presented. Three main approaches in modern methods of teaching foreign languages – active, personal, competency are determined. On the basis of the analysis of some modern conceptions in educational trends the communicative approach has been determined as a priority in training students of agrarian specialities for professional communication in foreign linguistic environment, that will play in the process real communication in the professional activity.

Key words: approach, action-oriented approach, person-oriented approach, competence approach, communicative approach, training for professional communication in foreign linguistic environment.

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

УДК 378.147

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

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються елементи педагогічної майстерності майбутніх учителів-філологів, визначаються критерії майстерності вчителя, досліджується системний підхід до розвитку педагогічної майстерності студентів-філологів та шляхи її розвитку, визначаються педагогічні засоби до формування та розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів, аналізується педагогічний тренінг як складова професійного розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів, що має позитивні наслідки та займає значне місце в успішній реалізації професійної кар'єри випускника вищих навчальних закладів.

***Ключові слова**: педагогічна майстерність, педагогічний тренінг, педагогічна техніка, артистизм учителя, фахова підготовка.*

Постановка проблеми. Модернізація сучасної вищої освіти передбачає пошук нових підходів до підготовки майбутніх фахівців. У сучасних умовах пріоритетним є розвиток творчої особистості, здатної до самовдосконалення. Цьому може сприяти корекція традиційної системи навчально-виховного процесу з урахуванням насамперед інтересів студентів та створення умов навчання, які покликані створити емоційну привабливість тієї діяльності, що виконується ними під час навчання.

Однією з передумов вирішення важливого і складного завдання з підготовки конкурентоздатних фахівців є розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів та формування їхньої готовності до професійного самовдосконалення, саморозвитку, а через нього – продуктивної педагогічної діяльності. Масштабність досліджуваної проблеми вимагає розгляду розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя як багатофакторного, складного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою визначення сутності та змісту педагогічної майстерності займалися вітчизняні й зарубіжні дослідники Є. С. Барбіна, В. Й. Гриньов, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, А. І. Кузьмінський, Н. В. Кухарєв, А. І. Щербаков.

Структуру педагогічної майстерності досліджували В. А. Кан-Калик, Д. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос: здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка. Критеріями майстерності педагога дослідники визначають доцільність, продуктивність, діалогічність, оптимальність, творчість.

Науково досліджували проблему розвитку професійної компетентності В. М. Бегей, В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, Н. Л. Коломінський, Ю. А. Конаржевський, В. І. Маслов.

Актуальними для дослідження є публікації, які пов'язані з аналізом світового досвіду формування педагогічної майстерності викладача – одного з істотних джерел визначення сучасної стратегії вгалузі вищої педагогічної освіти в Україні. Це, зокрема, праці Г. А. Андрєєвої, Г. С. Єгорова, Ю. В. Кищенко, Н. М. Лавриченко, А. В. Паринова, Л. П. Пуховської, Р. М. Роман, Г. Х. Яворської та ін.

Мета статті полягає у вивченні шляхів розвитку педагогічної майстерності студентів-філологів, визначення педагогічних засобів до формування та розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя здійснюється в контексті гуманістичних традицій та науково-педагогічного розуміння майстерності педагога.

«Український педагогічний словник» (С. Гончаренко) дає таке визначення поняття «педагогічна майстерність» – «це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та *педагогічному досвіді*. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси та якості» [6, 251].

У підручнику «Педагогічна майстерність» І. Зязюна знаходимо таке визначення цієї дефініції: «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка» [8, 30].

На основі аналізу педагогічних праць робимо висновок, що педагогічна майстерність – це характеристика педагогічної діяльності, що здійснюється на високому рівні. Головною її ознакою є високий показник розвитку вмінь навчати дітей, безпомилково знаходити і розвивати в них задатки й нахили, формувати позитивні риси характеру. Аналіз теорії педагогічної майстерності, порівняння її з іншими видами творчої діяльності, спорідненої з професією вчителя (наукової, літературної, артистичної), дозволив виокремити найсуттєвіші компоненти у структурі

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

педагогічної майстерності, якими є конструктивний, проектувальний, організаторський, комунікативний і гностичний.

Аналізуючи педагогічну майстерність, її головною характеристикою визначаємо гуманістичну спрямованість. Беручи до уваги, що спрямованість особистості розглядається як її ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації тощо, гуманістичну спрямованість учителя – розглядаємо як спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це є виявом професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Важливо також, щоб особистісна установка вчителя, його думки, прагнення, дії співвідносилися з головною метою виховання.

Отже, педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна, її ціннісними орієнтаціями є наступні: на себе – самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); на засоби педагогічного впливу (програма, заходи, способи їх пред'явлення); на учня (дитячий колектив у актуальних умовах, його адаптація); на мету педагогічної діяльності (допомога школяреві в його розвитку як гуманістична стратегія).

Ще одним вагомим елементом у структурі педагогічної майстерності визначено здібності до педагогічної діяльності. На основі досліджень В. Вернадського, Л. Виготського, Г. Костюка, А. Щербакова, Н. Кузьміної, М. Скаткіна, А. Леонтьєва та ін. можна виокремити такі провідні здібності до педагогічної діяльності: комунікативність; перцептивні здібності; динамізм особистості; емоційну стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність.

Наступною складовою педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка – це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами).

Таким чином, ураховуючи зазначене вище, визначаємо, що критеріями майстерності вчителя є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність (за вибором засобів), творчість (за змістом діяльності).

Наступним елементом педагогічної майстерності є професійна компетентність. У зв'язку з зазначеним вище, Б. Степанишин наголошує, що вчитель-філолог повинен володіти такими знаннями й уміннями:

- знати свій предмет досконало й викладати його захоплююче;

- засобами рідної мови й художнього слова виховувати в учнів загальнолюдські та національні ідеали;

- пов'язувати зміст літературної освіти учнів з сучасним життям;

- здійснювати розвивальне навчання, ранню професіоналізацію, плекати філологічні здібності учнів;

- керувати процесом осмисленого сприйняття літературного твору, стимулювати відчуття краси, позитивних емоцій;

- на основі систематичного проведення самостійної роботи формувати в учнів уміння у сфері гуманітарної освіти;

- усіляко заохочувати учнів до самоосвіти, самовиховання, до максимального духовного збагачення;

- засобами художнього слова розвивати усне й писемне мовлення учнів, культивувати у вихованців прагнення постійно покращувати й збагачувати словник своєї мови, її нормативність, правильну орфоепію та мелодійність;

- формувати національну свідомість;

- у змісті творів, що вивчаються текстуально, акцентувати високі постулати християнської доброчинності [9].

Варто звернути увагу й на таке: учитель-філолог, крім знань із фаху, повинен бути добре обізнаним з інформацією, пов'язаною з іншими науками, а саме: з суспільних наук – формування вмінь мотивувати літературні явища історичним розвитком суспільства, соціальною боротьбою епохи, вести дискусію, аргументувати свою позицію під час диспуту; з наук літературознавчого циклу – аналізувати художній твір, інтерпретувати його, розкривати творчу історію твору, виявляти його місце в історії літератури та інше; з наук лінгвістичного циклу – вміння визначати роль літератури в розвитку мови й мовлення; володіти різними стилями мови, виявляти стилістичну своєрідність художнього тексту, проводити лінгвістичний аналіз тощо; з педагогіки, психології, логіки, естетики та щодо технічних засобів навчання тощо.

У ході експериментального дослідження ми звернули увагу на вивчення системи підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи в школі. Так, на першому етапі дослідження результати анкетування студентів 3-го курсу філологічного факультету ОНУ засвідчили, що розуміння сутності поняття «педагогічна майстерність» досить часто ототожнюється студентами лише з професійною компетентністю. Під професійною компетентністю студенти розуміють інтегроване особистісне утворення, яке ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних уміннях та навичках, досвіді, які

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

забезпечують готовність до виконання педагогічної діяльності на високому рівні її самоорганізації. До основних професійних умінь студенти-філологи відносять: 1) уміння ґрунтовно аналізувати й інтерпретувати текст; 2) уміння не тільки передати знання, а й учити співпереживати; 3) здатність викладати літературу як мистецтво слова; 4) здатність розвивати в учнів на основі знань, засобами літератури здатності уявляти, співпереживати, розмірковувати, аналітично мислити, вивчене систематизувати та узагальнювати; 5) уміння дбати про відповідний настрій на уроці; 6) бути еталоном ерудованості у сфері багатьох гуманітарних та інших наук. 7) знання і використання у викладанні літератури основ психології, соціології, краєзнавства, народознавства, майстерним володінням основами виразно-художнього читання, імпровізації, здібностями режисера, актора; 8) знання інших видів мистецтва та використання їх; 9) володіння новими педагогічними та інформаційними технологіями та доцільне використання їх у процесі викладання літератури; 10) високий рівень розвитку мовленнєвих та ораторських здібностей. Інші складові педагогічної майстерності, на їхню думку, мають другорядне значення.

Формування та розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів реалізовувалося нами на другому етапі дослідження – в процесі вивчення курсу «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та педагогічній практиці для студентів 4 курсу. Саме такі навчальні дисципліни, розкриваючи сучасні досягнення педагогічної науки, пізнання вітчизняної освітньої спадщини, залучення до першоджерел національної культури, ставлять за мету забезпечити послідовність, цілеспрямованість, творчий характер розвитку педагогічної майстерності.

Важливим засобом розвитку педагогічної майстерності є педагогічний тренінг. Педагогічний тренінг – це система роботи спрямована на вирішення конкретних задач навчально-виховного процесу (надання знань, формування умінь, навиків, якостей, педагогічної майстерності, професіоналізму, розвиток особистості тощо) і має певні принципи, структуру, компоненти та особливості. У процесі практичного опанування курсу «Педагогіка» та «Основи педагогічної майстерності» студенти брали участь у ділових, рольових, евристичних іграх, вирішенні проблемних педагогічних ситуацій, які спрямовано на відтворення педагогічної дійсності. Така робота надає студентам змогу відпрацьовувати різні варіанти поведінки та реакцій у тих чи інших педагогічних ситуаціях.

Так, тренінгові заняття з курсів «Педагогіка» та «Основи педагогічної майстерності» для студентів 3–4 курсів філологічного факультету російського відділення націлені на активну навчально-пізнавальну діяльність, творчий

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

процес, моделювання та вирішення педагогічних ситуацій. Така тематика семінарських занять – «Емоційна культура вчителя», «Майстерність вчителя у саморегуляції емоційного стану», «Культура педагогічного спілкування», «Невербальна комунікація у педагогічній взаємодії», «Сутність аутотренінгу у професійній педагогічній діяльності вчителя» спрямована на розвиток та удосконалення процесів самопізнання та самопроектування життєвих і професійних стратегій. На початку заняття відбувається привітання студентами один одного, яке проходить кожного разу по-різному із застосуванням творчих елементів. Це може бути презентація у вигляді певного образу – якщо б я був книгою (квіткою, природним явищем, мультиплікаційним чи казковим героєм), то я був би… . Це може бути взаємна презентація учасників з великою кількістю креативних варіантів тощо. Така робота на початку заняття створює позитивну, творчу атмосферу, що забезпечує ефективну роботу протягом усього тренінгу та сприяє розвитку асоціативної пам'яті, метафоричності, здатності перевтілення.

В основній частині роботи педагогічного тренінгу пропонується цілий ряд тренінгових вправ з елементами театральної педагогіки як компонентами педагогічної техніки, в ході яких розвивається педагогічна майстерність. Це творчі проекти, сценічні етюди, рольові ігри, дискусії, мозкові штурми, робота в групах, розігруються різноманітні акторські сценки як вербальні для розвитку творчої уяви, фантазії, образного мислення, так і невербальні для кращого розуміння мови жестів, міміки, емоційних станів, переживань. Моделюються різноманітні педагогічні ситуації, пропонуються варіанти їх вирішення, які допомагають управляти своїм психофізичним апаратом і творчим самопочуттям.

Наприкінці заняття завжди відбувається зворотній зв'язок, усі вправи супроводжуються детальним аналізом, що допомагає усвідомленню мети та завдань педагогічного тренінгу. Після заняття студенти отримують завдання індивідуального тренінгу психотехніки, під час якого відпрацьовують звички, манери, мову, поставу тощо. Така робота забезпечує самореалізацію особистості й розвитку творчих здібностей, виступає важливим засобом для формування та розвитку є педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Важливим засобом розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя та прикладом для наслідування є ефективна навчально-виховна робота викладача ВНЗ. Майстерність педагога можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється в якості результату, та вияв творчої активності особистості педагога, що характеризує психологічний механізм успішної діяльності. Так,

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

професорсько-викладацький склад кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова з метою підвищення особистісного професійного росту викладачів застосовує такі форми, як обговорення відкритих занять, взаємовідвідування лекцій і семінарів, дискусії, тренінги, «круглі столи», семінари-практикуми, обговорення досягнень психолого-педагогічної теорії та практики, сучасних освітніх технологій, розроблення та обговорення авторських програм, науково-практичні конференції, методологічні семінари.

Висновки. Таким чином, формування та розвиток педагогічної майстерності засобами педагогічного тренінгу, особистим прикладом викладача ВНЗ є важливим фактором, які має свої позитивні наслідки, займає значне місце в успішній реалізації професійної кар'єри випускника вищих навчальних закладів. Системний підхід до розвитку педагогічної майстерності полягає в забезпеченні на різних рівнях таких умов, як створення загального настрою на естетично спрямовану діяльність, виховання потреби до творчості, розвиток естетичного смаку педагога, образно-асоціативного мислення, уяви, емоційної чуйності, формування прагнення до самопізнання, самовиховання та самовдосконалення.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напряму полягають у розробці нових методів і технологій навчання як засобу формування педагогічної майстерності, розвитку творчої уяви викладачів, виховання прагнень до само актуалізації у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський Д. В. формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д. В. Будянський. – Київ, 2006. – 20 с.

2. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.

3. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Вид-во «Основа», 2006. – 208 с.

4. Вища освіта в Україні : [навч. посіб.] / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 112 с.

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

7. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Вісник Київської обласної державної адміністрації. –2002. – № 8. – С. 3–4.

8. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вищ. шк., 2004. – 424 с.

9. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 254 с.

10. Сухомлинський В. О. Як виховувати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 2. – С. 158–199.

11. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вищ. шк., 2004. – С. 56.

12. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Б. Прокофьева. Развитие педагогического мастерства студентов – будущих учителей.

В статье рассматриваются элементы педагогического мастерства будущих учителей-филологов, обозначаются критерии мастерства учителя, исследуется системный подход развития педагогического мастерства студентов-филологов и пути ее развития, определяются педагогические средства для формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей, анализируется педагогический тренинг как составная часть профессионального развития педагогического мастерства будущих учителей, который имеет положительные результаты и занимает особое место в успешной реализации профессиональной карьеры выпускника высших учебных заведений.

***Ключевые слова**: педагогическое мастерство, педагогический тренинг, педагогическая техника, артистизм учителя, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

L. Prokofyeva. Development of pedagogical skills of students – future teachers.

The article deals with the elements of pedagogical skills of future teachers-philologists, the criteria of teaching skills are identified, the systematic approach of development of students-philoligists' pedagogical skills pedagogical means of forming and development of future teachers' pedagogical skills are determined in the article and pedagogical training as part of professional development of pedagogical skills of future teachers, which has positive results and is engaged in successful realization of graduates' professional career are analyzed.

Key words: teaching skills, pedagogical training, teaching technique, artistry of teacher, professional training.

УДК 371.134:811

О. О. Семенова
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті на основі аналізу вивченої психолого-педагогічної літератури визначається сукупність педагогічних умов, що сприяють результативному формуванню функціональної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки. Доведено, що результативність формування функціональної компетентності майбутніх педагогів-філологів визначається дією сукупності умов, а не переважанням однієї чи декількох.

***Ключові слова**: педагогічна умова, функціональна компетентність, учитель-філолог.*

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, що відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський простір, істотно впливають на стратегію і тактику розвитку вищої школи. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах

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

вимагається здатність до інноваційної діяльності, до самостійності і нестандартності рішень, функціональної компетентності.

Результативність формування функціональної компетентності майбутніх педагогів-філологів є далеко не стихійним мимовільним процесом. Успішність професійної підготовки студентів у плані формування цього складного особистісного утворення як важливої характеристики їх кваліфікації та професіоналізму визначається цілеспрямованістю і систематичністю зусиль викладачів вищої школи, забезпеченням освітнього, педагогічно керованого середовища і набором педагогічних засобів, які модернізують навчальний процес і його технологію.

Аналіз актуальних досліджень. Е. Зеер, говорячи про компетентність як одну із важливих характеристик професійного росту студента, виступає проти «формування особистості із заздалегідь заданими властивостями, якостями, навченістю, підготовленістю. Воно має створювати умови для повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, реалізації потреби особистості в самозміні, самовизначенні, самоздійсненні та самоактуалізації» [2, 45].

Результативність формування функціональної компетентності студентів передбачає наявність і дотримання педагогічних умов. У реалізації професійної підготовки студентів необхідно визначення сукупності педагогічних умов, які позитивно впливають на процес формування складного особистісного утворення, що виступає показником професіоналізму сучасного вчителя.

Саме поняття «умова» в педагогічній літературі трактується неоднозначно. В енциклопедичному словнику «умова» розглядається як сукупність факторів, які впливають на успішність протікання будь-якого процесу [7].

В. Слободчиков під умовами розуміє освітній простір, який являє собою не тільки зовнішнє середовище, а й духовний простір особистостей, які навчають і навчаються. За його твердженням «саме в цьому просторі може відбуватися усвідомлене і цілеспрямоване проектування таких життєвих ситуацій (у тому числі й освітніх), у яких стає можливим і справді особистісне самовизначення, і отримання суб'єктності, й авторства осмислення дій» [6, 69].

При визначенні умов, які позитивно впливають на формування функціональної компетентності майбутніх педагогів, важливо враховувати особливості процесу актуалізації та осмислення знань, отриманих студентами під час навчання. При цьому крізь призму ставлення суб'єкта діяльності до іншої людини слід розглядати функціональну компетентність.

Мета статті – визначити педагогічні умови, які сприяють формуванню функціональної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Формування функціональної компетентності майбутніх педагогів-філологів може бути успішним і результативним процесом в умовах творчого освітнього середовища, тобто сукупності матеріальних і духовних факторів та педагогічних засобів, що сприяють перетворенню студента на вчителя-професіонала. *Створення педагогічного середовища в освітньому просторі є однією з важливих умов формування функціональної компетенції майбутніх педагогів.* Важливим показником освітнього середовища є готовність учасників педагогічного процесу до доброзичливого спілкування, здатність до правильного вибору лінії комунікативної поведінки, до прояву емпатії в спілкуванні, вміння грамотно використовувати невербальні засоби спілкування (міміку, жести, позу), мовний етикет і такт. Мовний етикет як неодмінна умова психологічного здоров'я освітнього середовища є важливою ланкою навчальних програм гуманітарних дисциплін, перш за все філологічних. Завдання вищої школи полягає в залученні майбутніх учителів-філологів до багатств мовних засобів, культури діалогічного спілкування, розвитку їхньої мовної культури, міміки й жестів, ораторської культури. Удосконалення цих здібностей відбувається в діяльності, що в умовах педагогічного середовища вищої школи передбачає розширення сфери діяльності та спілкування, стимулювання потреби студентів у самовдосконаленні, прояви та ускладнення складних особистісних утворень (здатність до рефлексії, саморегуляції, самооцінки).

Мовний етикет позитивно впливає на створення психологічного клімату, моральної обстановки у вищій школі. Оздоровлення педагогічного освітнього середовища є однією з умов, що забезпечують формування у студентів психологічної компетенції як важливої складової функціональної компетентності вчителя-філолога.

Умови формування цього складного особистісного утворення повинні спиратися на внутрішню, а не на зовнішню мотивацію студента, що має забезпечувати особистісне зростання, стимулювати його прагнення до самоактуалізації. У зв'язку з цим необхідно посилення мотиваційної складової професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Мотивація розуміється як процес, у результаті якого пізнавальна діяльність набуває особистісного змісту, створює стійкість інтересу до нього і перетворює ззовні задані цілі діяльності у внутрішні потреби особистості.

У позитивній мотивації багато авторів бачать успіх професійної підготовки майбутніх фахівців. Обов'язкова і неодмінна умова досягнення

успіху в діяльності незалежно від того, яким є загальний і розумовий потенціал людини, полягає в позитивній мотивації, у глибокій і активній зацікавленості, у прагненні до досягнення мети цієї діяльності.

Наявність у майбутніх вчителів-філологів позитивного ставлення та стійкої потреби вдосконалювати професійну компетентність, у тому числі і функціональну, передбачає збалансованість і підпорядкованість мотивів у педагогічній діяльності. Мотив – рушійна сила функціональних дій і вчинків людини. Він виконує активізуючу, контролюючу, направляючу, захисну функцію. Мотив складається з мети і програми діяльності, які в сукупності складають механізм функціональної діяльності. Тому формування функціональної компетентності студентів багато в чому залежить від внутрішньої позиції, їхнього ставлення до професійно-педагогічної діяльності.

Формування позитивної мотивації як важливої умови розвитку функціональної компетентності студентів є далеко не довільним і стихійним процесом. Не можна закласти у свідомості студентів готові цілі та мотиви педагогічної діяльності. Необхідно їх поставити в такі ситуації, де б прогнозовані цілі та мотивація складалися й розвивалися з урахуванням і в контексті накопиченого студентами професійного досвіду, внутрішніх устремлінь, інтересів та їх установок.

У практиці вищої школи формування функціональної компетентності студентів пов'язане з використанням інноваційних технологій. Структурування навчальної інформації в діалоговій, ігровій і проблемній формах дозволяє не лише реалізувати на практиці міжпредметні зв'язки, усвідомити сенс досліджуваного матеріалу і специфіку педагогічного процесу, але й побачити результативність у вирішенні практичних питань і формуванні функціональних компетенцій, оволодіти вміннями та навичками, забезпечити позицію активної дії майбутнім педагогам. Студент, залучений до вирішення конкретних професійно-педагогічних задач, стає активним учасником процесу навчання, набуває через гру, діалог, участь у дискусії і полеміці навички роботи на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості та досвід вирішення проблемних завдань, розвиває через активні дії функціональні компетенції.

Ефективність тренінгу в навчальному процесі та розвитку особистісного потенціалу людини підкреслював К. Роджерс. Він вважав, що цей вид занять забезпечує зіткнення студента з важливими проблемами свого існування; щирість (конгруентність) у взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу; прийняття та розуміння поведінки та їх емоційного стану; опору на ресурси навчання (накопичення знань, методики, теорії). Всі аспекти навчання повинні бути доступними студентам, але не нав'язаними згори [5].

Н. Борисова вважає, що якщо метою вищої освіти виступає особистісний, соціальний та професійний розвиток студентів, то він найбільш оптимально проявляється в діловій грі, проектних завданнях, кейс-вимірниках, завдяки послідовному моделюванню предметного і соціального контексту професійної діяльності [1].

Формування функціональної компетентності майбутніх педагогів-філологів забезпечується за допомогою використання соціальних навчальних моделей, що представляють собою проблемні ситуації або моделювання фрагментів професійної діяльності, які аналізуються або перетворюються у формах індивідуальної або колективної діяльності студентів. У процесі діяльності, під час пошуку виходу з проблемної ситуації, у кожного студента складається теоретичний, технологічний і соціальний досвід, тобто формується функціональна компетентність.

До педагогічних умов формування функціональної компетентності відносять використання в навчальному процесі ситуацій, максимально наближених до реальних професійно-педагогічних, які не дають готових рішень проблеми, але що надає можливість студентам думати, аналізувати, планувати власні дії з урахуванням можливих наслідків, позитивно впливає на розвиток функціональної компетентності майбутніх педагогів-філологів. Моделювання ситуацій професійної спрямованості створює атмосферу, у якій студенти почувають себе вільно і відчувають потребу в активних діях. Ці ситуації охоплюють особистість у цілому, тому що залучають інтелект, емоції, волю, стимулюють прояв творчих і рефлексивних здібностей. У ситуаціях, що моделюють майбутню професійно-педагогічну діяльність, створюються умови для оволодіння професійними функціями і розвитку здатності до їх нестандартного виконання. Різні форми роботи – індивідуальна, групова, колективна – містять умови для прояву активності, самостійності, ініціативності, контактності і толерантності, креативності та рефлексії, що забезпечує успішність формування у майбутніх педагогів функціонально-професійних здібностей та готовності до майбутньої професійної діяльності. Моделювання педагогічних ситуацій повинно забезпечувати умови, в яких накопичувався б індивідуальний пізнавальний досвід студента, удосконалювалися б такі якості, як самостійність, виразність, наявність внутрішнього світу. Якщо студенту надати можливість діяти у навчальних ситуаціях, набувати індивідуальний пізнавальний досвід, якщо надати йому можливість бути суб’єктом власної діяльності, всередині якої він міг реалізувати свої професійні можливості і здібності, то процес формування функціональної компетентності буде протікати успішно.

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

Як зазначав В. Якунін, «для виникнення ситуації, окрім зовнішніх обставин і умов, необхідний суб'єкт, з його готовністю активно включитися в ці умови. У відомому сенсі ситуація виступає як суб'єктивна, особистісно й діяльнісно опосередкована концептуалізація об'єктивних взаємодій людини із середовищем її життєдіяльності» [8, 26]. Навчально-педагогічна ситуація відрізняється своєю специфікою. Одна і та сама ситуація по відношенню до викладача виступає як педагогічна, а по відношенню до студентів – як навчальна. При навчальній ситуації викладач виступає для студентів елементом обставин, при розгляді цієї ж ситуації як педагогічної – студент стає елементом зовнішніх обставин і впливу викладача.

Однією з умов формування функціональної компетентності є орієнтація змісту, методів і засобів навчання на специфіку професійної діяльності вчителя-філолога. Одним із варіантів, що позитивно впливає на зростання рівня компетентності студентів, є навчання дією. Мета цієї моделі навчання полягає в подоланні розриву між теорією передбачуваних дій (знаннями) і практикою (виконанням професійних функцій).

Технологія навчання дією полягає в тому, що студенти вирішують реальні завдання з різними базами інформації для вибору та прийняття рішень. Викладач займає позицію організатора, консультанта й помічника при обговоренні студентами та вирішенні проблем, під час яких майбутні педагоги-філологи вчаться критично мислити, оцінювати вивчену інформацію, приймати рішення і нести відповідальність за його наслідки. Основою навчальної ситуації за допомогою дії є діяльність в умовах невизначеності та ризику. Навчання за допомогою дії дозволяє розвивати в студентів функціональну компетентність через використання проблемно-розвиваючих та імітаційно-ігрових прийомів, інтерактивних методів. До них відносять: дискусії, ділові та рольові ігри, тренінги, ситуаційне моделювання та проектування. Використання названих методів направлено на формування компонентів функціональної компетентності. Ці методи містять механізм саморегуляції, співвіднесений з індивідуальністю кожного студента. Запускається цей механізм через взаємодію викладача і студентів у формі діалогу, дискусії, суперечки, полеміки, які передбачають принципову відкритість один для одного, вміння слухати і чути іншого, приймати його таким, яким він є, визнавати його рівноправність і рівнозначущість. Особливу роль при використанні цих методів відіграють емпатія, рефлексія, нестандартність у діях.

Не менш значущою умовою формування функціональної компетентності виступає емоційний аспект навчального процесу. Г. Оллпорт, відзначаючи недоліки лекційної системи в підготовці студентів

до професійної діяльності, особливу роль відводив опорі в навчальному процесі на особистісний пережитий досвід студентів. Він відзначав низьку ефективність навчальних занять у зв'язку з недооцінкою емоційних чинників у сприйнятті і засвоєнні навчальної інформації [4].

У дослідженнях Н. Добриніна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Л. Рувінського та ін. виявлено залежність між інтелектуальними та емоційними засобами в активізації потенціалу навчання. Вони вважали, що тільки відносини, значущі для особистості, фіксуються в її структурі; засвоєння навчального матеріалу відбувається в активній пізнавальній діяльності і проектуванні об'єктивних цінностей на особистісний зміст навчальної роботи; вплив на становлення особистості визначається її суб'єктною позицією; усвідомленням, тобто тим, який сенс особистість вкладає у досліджуване явище [3]. Органічний характер зв'язку між усвідомленням особистісного змісту навчального процесу та переживаннями, емоційної налаштованості студентів є тією умовою, що позитивно впливає на формування функціональної компетентності майбутніх педагогів.

Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів у процесі занять сприяє становленню партнерських відносин, прояву толерантності та гуманності учасників освітнього процесу. Гуманні відносини викладача та студентів виступають регулятором зміни позиції викладача з диктату на партнерство, а позиції студента з пасивності на ініціативу та пізнавальну активність, самостійність. Особливо необхідно, щоб своїми діями викладач стимулював студентів до активного пізнавального процесу. Він повинен уміти будувати діалог зі студентами, вислухати їхню думку, відмовитися від диктату, формалізму і керуватися дидактичними засобами для реалізації співробітництва та співтворчості на заняттях. Особливо вчителям-філологам важливо оволодіти мистецтвом гармонізації інтелекту та емоцій учнів у процесі вивчення програмного матеріалу.

У навчанні особливу роль відіграють психологічна установка на успіх і емоційний настрій. Психологічна установка на успіх створюється тим, що в ході підготовки до занять викладач прогнозує весь процес навчання, формулюючи мету і завдання, продумуючи логіку дій, прийоми активізації навчальної роботи студентів, форми їх стимулювання та заохочення, моніторингу та контролю. Саме психологічна установка дозволяє викладачу швидко перебудовувати логіку викладення навчального матеріалу, шляхи вирішення задач, пошук виходу з непередбачуваних ситуацій.

Висновки. Таким чином, результативність формування функціональної компетентності майбутніх педагогів-філологів визначається дією сукупності умов, а не переважанням однієї або декількох. Як свідчить

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

аналіз наукової літератури, не можна недооцінювати ні одну з названих умов. Важливі, з одного боку, умови, орієнтовані на особистість майбутнього вчителя-філолога, її можливості і здібності. З іншого – умови, що забезпечують модернізацію освітнього процесу вищої школи з урахуванням змін, що відбуваються в суспільстві, заміну предметної системи навчального процесу на особистісно-орієнтоване навчання. Побудова моделі професійної підготовки на основі компетентнісного підходу та принципах педагогічної взаємодії, співробітництва, співтворчості з установкою на індивідуальність та її творчі здібності створюють обстановку, в якій оптимально реалізується процес формування функціональної компетентності майбутніх учителів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Н. В. Выбор образовательных технологий в контексте практической подготовки студентов вузов / Н. В. Борисова // Квалитативная культура, образовательная среда и технологии в образовании : под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. М. Субетто. – М., 2002. – С. 135–139.

2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Эвальд Фридрихович Зеер. – Екатеринбург, 2002. – С. 45.

3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.

4. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Гордон Уиллард Оллпорт. – СПб, 1998. – С. 137.

5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. – М., 1998. – 480 с.

6. Слободчиков В. И. Антропологический подход в современном образовании / В. И. Слободчиков // Известия МСАО им. Я. А. Коменского. – 2003. – № 1. – С. 66–74.

7. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1660 с.

8. Якунин В. А. Педагогическая психология / Валерий Александрович Якунин. – СПб, 2000. – С. 26.

РЕЗЮМЕ

О. А. Семенова. Педагогические условия формирования функциональной компетентности будущих учителей-филологов.

В статье на основе анализа изученной психолого-педагогической литературы определяется совокупность педагогических условий, которые способствуют результативному формированию функциональной компетентности будущих учителей-филологов в процессе специальной подготовки. Доказано, что результативность формирования функциональной компетентности будущих педагогов-филологов определяется действием совокупности условий, а не преобладанием одного или нескольких.

***Ключевые слова**: педагогическое условие, функциональная компетентность, учитель-филолог.*

SUMMARY

O. Semyonova. Pedagogical conditions of formation of functional competence of future teachers-philologists.

In this article on the ground of analysis of pedagogical and psychological literature the set of pedagogical conditions which influence to the formation of functional competence of future teachers-philologists in the process of special preparation are defined. It is proved

that the effectiveness of forming of functional competence of future teachers-philologists are defined by the influence of totality of conditions, but not one or several.

Key words: pedagogical condition, functional competence, teacher-philologist.

УДК 81’276.6:631.1-057.21:[167.1]

О. В. Сільчук
Полтавський національний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ИНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються сутність та значення культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників через висвітлення сучасних психолого-педагогічних та етичних концепцій формування культури ділового спілкування. На основі аналізу наукової літератури автором даються визначення понять в «ділове спілкування», «культура ділового спілкування», «культура ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю». Виокремлено основні компоненти у структурі ділового спілкування: змістовий, мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, професійно-етичний, гуманістичний.

***Ключові слова**: ділове спілкування, культура ділового спілкування, культура ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір та входження до Європейського співтовариства ставлять нові вимоги до професійної підготовки сучасних фахівців. Необхідність інноваційних змін в економічній і соціальній сфері, зокрема в аграрному секторі, потребує ерудованого господаря-професіонала з глибоким розумінням своїх обов’язків, високим рівнем культури. Загострення перетворювальних процесів у країні зумовлює необхідність підвищення рівня вищої аграрної освіти. Сучасний інженер-дослідник аграрного профілю, крім професійних знань і вмінь, повинен вміти будувати взаємовідносини з діловими партнерами, приймати рішення в складних мінливих ситуаціях, ясно й дохідливо викладати думки. Володіння уміннями організації спілкування та спільної діяльності – необхідна умова успіху сучасної людини. Тому культура ділового спілкування є одним з основних компонентів професіональної культури сучасного фахівця будь-якого профілю.

А реалії сьогодення свідчать про те, що через брак культури спілкування фахівці-аграрії потерпають від невпевненості, безпорадності, внаслідок чого програють на ринку праці.

Тому однією з найактуальніших проблем у сфері професійної підготовки інженерно-технічних фахівців аграрного профілю у вищих навчальних закладах стає формування різних аспектів культури, зокрема культури ділового спілкування. Необхідність таких перетворень у сфері освіти відображена в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна

XXI століття») та інших офіційних документах, прийнятих на державному рівні. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» зазначено, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [3]. Такий підхід обумовлює необхідність генерувати новий тип особи інженера-дослідника аграрного профілю.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні й вивченні сутності та значенні культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю, висвітленні понять «ділове спілкування», «культура ділового спілкування» у працях науковців, визначенні поняття «культура ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю».

З'ясування сутності поняття «культура ділового спілкування інженера-дослідника аграрного профілю» потребує аналізу загальних підходів до тлумачення змісту поняття «ділове спілкування».

Аналіз наукових досліджень. Феномен «ділове спілкування» як один із видів спілкування поряд з побутовим, професійним, рольовим, етикетним та іншими з'являється у науковому обігу з кінця 80-х років XX ст. За останні роки вийшло багато праць з ділового спілкування зарубіжних авторів (А. Айві, І. Атватер, Е. Берн, В. Біркенбіль, Л. Браун, О. Ернст, Г. Калеро, Х. Леммерман, П. Міцич, Дж. Ніренберг, А. Піз, Р. Рюттінгер, Ф. Снелл, П. Сопер, І. Томан, Р. Шмідт, Д. Ягер та ін.). Соціально-економічні реформи та інтеграційні процеси як у межах країни, так і за кордоном, значно актуалізують проблематику ділового спілкування для України. Багатовимірна роль ділового спілкування у професійній діяльності людини відображена в нових розробках у галузі соціальної психології, етики, лінгвістики, педагогіки (В. І. Андрєєв, О. А. Баєва, В. В. Веснін, В. Г. Воронкова, О. І. Головаха, І. І. Зарецька, М. М. Лєбєдєва, В. Н. Лавріненко, Ю. І. Палеха, Н. В. Паніна, А. П. Панфілова, М. І. Пентилюк, Г. М. Сагач, Г. В. Щокін, Т. І. Холопова, С. Л. Чернер, В. П. Шеїнов та ін.) Проблема формування культури як важливого чинника професіоналізму та майстерності фахівців знайшла відображення у працях Г. В. Бороздіної, В. С. Грехньова, О. І. Даниленко, М. С. Дороніної, І. О. Ільяєвої, О. М. Казарцевої, В. І. Кнорринга, Ф. О. Кузіна, В. І. Курбатова, М. Левітан, С. В. Мельникової, В. Г. Пасинок, З. С. Смєлкової, Т. В. Мішаткіної, Ю. М. Тундикова, Г. Л. Чайка, Т. К. Чмут, М. О. Файонової та ін. Визнання безумовної ролі культури спілкування в професійній діяльності фахівця, значні наукові й методичні розробки цієї проблеми поки що не усунули її гостроти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема ділового спілкування викликає багато питань і суперечок. Неоднозначним залишається поняття «ділове спілкування», по-різному розглядається зміст і структура його основних характеристик.

Зазначимо, що проблема ділового спілкування розглядається здебільшого в контексті підприємницької та управлінської діяльності. Проте відомо, що ділове спілкування виникає між людьми у процесі виконання професійної діяльності, яка у свою чергу відображається у спілкуванні, накладає на нього певні відбитки. Тому розглядати поняття «ділове спілкування» доцільно в контексті конкретної професійної діяльності [7].

Виклад основного матеріалу. Для висвітлення проблеми сутності культури ділового спілкування інженера-дослідника аграрного профілю розглянемо праці тих науковців, які з'ясовували загальні ознаки ділового спілкування.

Важливий внесок в обґрунтування поняття «культура ділового спілкування» зробили Г. Л. Чайка та Т. К. Чмут. Вони висвітлили моральні й психологічні засади культури ділового спілкування та його засоби і техніку.

З точки зору авторів саме культура створює те поле і спосіб спілкування, в якому формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою структурою і завдяки чому воно відрізняється від усіх інших. Таким чином, культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом. І як будь-яка культура, містить у собі певну суму знань, у цьому контексті – про спілкування.

Під культурою ділового спілкування автори розуміють сукупність моральних норм та уявлень, що регулюють поведінку і взаємини людей у процесі їхньої виробничої діяльності [8].

Науковці розрізняють такі рівні ділового спілкування:

1. Маніпулятивний рівень спілкування – суб'єкт ставиться до інших як до об´єктів, використовує їх, як правило, у власних цілях.

2. Гуманістичний рівень спілкування – відбувається як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, в процесі якої реалізуються взаємні інтереси, поєднуються духовність, цінність і творчість.

Слід зазначити, що продуктивним є лише гуманістичний рівень спілкування, який дозволяє досягнути певної комунікативної цілі.

Науковці виокремили компоненти, що створюють високий рівень культури спілкування:

- комунікативні установки, які «включають» механізми спілкування;
- знання етичних норм спілкування, прийнятих у конкретному суспільстві, психології спілкування (категорій, закономірностей, механізмів і психології сприймання й розуміння одне одного);

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

- уміння застосовувати ці знання з урахуванням ситуації, відповідно до норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей.

Отже, культура ділового спілкування – це цілісна система, що складається із взаємопов'язаних моральних і психологічних культур, кожна з яких вносить своє в характеристику цілого [9].

Розглядаючи культуру ділового спілкування як складник професійної майстерності фахівця В. Г. Пасинок уважає за доцільне виділяти такі компоненти в його структурі: ділове спілкування; учасники ділового спілкування; культура мовлення і діловий етикет; проведення переговорів; імідж людини; засоби мовленнєвої культури.

На думку В. Г. Пасинок, особливе місце в житті сучасної людини посідає діловий етикет – «це встановлені норми поведінки в професійній сфері; сукупність правил, які регламентують зовнішню сторону ділового спілкування». Дотримання під час ділового спілкування правил ділового етикету дає змогу підтримувати взаєморозуміння його учасників, формуючи сприятливу психологічну атмосферу для розв'язання окреслених завдань. Етикет задає загальні межі комунікативної поведінки, виступаючи своєрідним ядром мовленнєвої культури. Автор виокремлює низку важливих функцій мовленнєвого етикету:

- встановлення контакту;
- апелятивна (закликання);
- конативна, що дає змогу відобразити рольову позицію людини в комунікативному контакті;
- волюнтативна, котра забезпечує звернення до співрозмовника з проханням, порадою чи запрошенням;
- емотивна, що пов'язана з вираженням певних емоцій: радості, задоволення тощо [5].

Таким чином, мовленнєвий етикет є особливим засобом збереження та трансляції морально-ціннісного змісту професійної діяльності культури загалом.

Автор наголошує, що найбільший попит у будь-якій сфері професійної діяльності мають фахівці, які не тільки відзначаються високим професіоналізмом, але й володіють культурою мовлення. Високий рівень культури мовлення робить особу більш успішною в усіх її починаннях. Тому формування у студентів вищих навчальних закладів культури ділового спілкування стає сьогодні органічною ланкою їхньої професійної підготовки [5].

Вивчення матеріалів теоретичних досліджень М. І. Пентилюк про ділове спілкування та культуру мовлення, дозволяє констатувати той факт, що

дослідниця окремо виділяє культуру ділового мовлення та розкриває особливості спілкування і культури усного та писемного ділового мовлення.

Ми повністю погоджуємося з думкою М. І. Пентилюк про те, що важливим для спілкування є використання гуманістичних орієнтацій у взаєминах. Саме ці орієнтації у взаєминах є результатом високого рівня культури спілкування. Щоб досягти високого рівня культури спілкування необхідно добре розбиратися в психології спілкування та індивідуальних особливостей людей.

Виходячи з цього, переконані, що наявність високого рівня культури спілкування є основою, на якій у подальшому формуються гуманістичні, комунікативні установки та способи і засоби їх реалізації [6].

На наш погляд, для аналізу специфіки ділового спілкування варто звернутися до психологічної науки. В. М. Лавріненко зазначає, що така навчальна дисципліна як «Психологія та етика ділового спілкування» є важливою у ВНЗ для формування у майбутніх фахівців психологічної та моральної культури ділового спілкування, відповідних психологічних і моральних якостей як необхідної умови їхньої повсякденної діяльності й поведінки.

Під діловим спілкуванням автор розуміє вид соціальних відносин, спрямованих на реалізацію певної загального справи, що створює умови для співпраці людей, щоб здійснити значущі для них цілі. Правильно організоване ділове спілкування сприяє встановленню і розвитку відносин співробітництва й партнерства між колегами по роботі, керівниками та підлеглими, партнерами, суперниками й конкурентами. В ідеалі воно передбачає такі способи досягнення загальних цілей, які не тільки не виключають, але, навпаки, припускають також і досягнення особистісно значущих цілей, задоволення індивідуальних інтересів.

Таким чином, етика ділового спілкування ґрунтується на таких моральних правилах і нормах поведінки партнерів, які в кінцевому рахунку сприяють розвитку їх співпраці. Сенс цих правил і норм – зміцнення взаємної довіри, постійне інформування партнера про свої наміри та дії, виключення обману й дезорієнтації партнера. Життя переконує, що бізнес, який будується на моральній основі, виявляється врешті-решт більш вигідним, ніж бізнес аморальний, що руйнує ділові, партнерські відносини [2].

Ми погоджуємося з думкою Ю. І. Палехи, що найнадійнішою гарантією економічного розвитку України повинна бути не юридична, а етична легітимізація бізнесу, перевага етики над бажанням збагачення в будь-який спосіб.

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

Ю. І. Палеха у своїх працях звертається до психологічної природи культури спілкування. Автор розуміє психологічну культуру ділового спілкування як «знання закономірностей психічної діяльності співрозмовників і вміння застосовувати ці знання в конкретних ділових ситуаціях». Це дозволить створити сприятливий психологічний клімат ділової розмови, скласти позитивне враження про себе, розпізнати партнера, використовувати техніку безконфліктного спілкування зі співрозмовниками різних психологічних типів [4].

В. Г. Воронкова, займаючись філософсько-етичною теорією ділового спілкування, сформувала концепцію етики ділового спілкування, яка розвивається в умовах ринкових стосунків. Ця концепція включає особливості психології ділового спілкування та тактики проведення переговорів у діловому світі з урахуванням типу особистості учасника перемовин та національного менталітету.

На думку науковця, однією з найважливіших умов гармонійного спілкування є постійна орієнтація на особистість співрозмовника, прийняття його як рівноправного й самоцінного суб'єкта діалогу. Недотримання чи обмеження цієї орієнтації призводить до дисгармонії спілкування та перетворює іншу людину на об'єкт чи засіб досягнення мети. З точки зору автора «формування адекватності свого «Я» в культурі та етиці ділового спілкування, і передусім, своєї власної самосвідомості – одна з найбільш важливих умов розвитку особистості та її спрямованості на високу професійну культуру спілкування в контексті ділового етикету» [1, 25].

В. Г. Воронкова зауважує, що психологічна природа культури ділового спілкування орієнтована на вивчення суб'єктивних механізмів культури, ділових якостей, без свідомих психологічних процесів, що визначає. Культура ділового спілкування – це процес взаємовідносин «я» і «ти» в контексті формування культурного буття і культурної особистості [1, 103].

Ми погоджуємося з точкою зору автора, що успіх ділових стосунків багато в чому залежить від ефективності ділового спілкування. Вміння досягнути поставленої мети – це велике мистецтво, яке вимагає не тільки глибоких професійних знань і вмінь, а й володіння сучасною технікою ділового спілкування. Усі принципи ділового спілкування спрямовані не тільки на взаєморозуміння, а й на *духовне вдосконалення людини* [1, 106].

Безперечно, слід пам'ятати, що культура ділового спілкування суспільства як складова частина культури загалом помітно впливає не тільки на стан економічного та політичного розвитку країни, а й на духовність його громадян і їхню національну самосвідомість [1].

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

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, культура ділового спілкування майбутнього інженера-дослідника аграрного профілю – це, передусім, складник професіоналізму фахівця, що відображає ступінь його володіння знаннями, вміннями, навичками щодо організації взаємодії людей у діловій сфері; особливостями логічної, психологічної, вербальної та невербальної поведінки в певних, професійно ділових ситуаціях спілкування, які дозволяють встановлювати психологічний контакт із партнерами та призводять до бажаного результату.

В основі культури ділового спілкування лежать загальноприйняті моральні вимоги до спілкування, нерозривно пов'язані з визнанням неповторності, цінності кожної особистості.

У структурі культури ділового спілкування виокремлюють змістовий, мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, професійно-етичний, гуманістичний компоненти, повнотою сформованості яких визначаються рівні культури ділового спілкування.

У розкритті сутності «культури ділового спілкування» виокремлюють наступні підходи: соціокультурний, філософсько-етичний, лінгводидактичний, психологічний, акмеологічний, професійно-особистісний.

На підставі аналізу наукової літератури вбачаємо потребу в необхідності проведення подальшого дослідження щодо визначення ефективних напрямів формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронкова В. Г. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / В. Г. Воронкова, А. Г. Беліченко, В. В. Мельник, М. А. Ажажа. – Львів : Магнолія 2006, 2009. – 312 с.

2. Лавриненко В. М. Психология и этика делового общения : учебник для вузов / В. Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 415 с.

3. Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf.

4. Палеха Ю. І. Етика ділових відносин : навч. посіб. / Ю. І. Палеха. – К. : Кондор, 2008. – 356 с.

5. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. / В. Г. Пасинок. – К. : Центр учбової літератури», 2012. – 184 с.

6. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. / Пентилюк М. І., Марунич І. І, Гайдаєнко І. В. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 244 с.

7. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Рембач Ольга Олександрівна. – Вінниця, 2005 – 382 с.

8. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. / Г. Л. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с.

9. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – 2-ге вид., стер. – К. : МАУП, 2003. – 208 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Сильчук. Проблемы формирования культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля.

В статье рассматривается сущность и значение культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля через освещение современных психолого-педагогических и этических концепций формирования культуры делового общения. На основе анализа научной литературы автором даны определения понятий «деловое общение», «культура делового общения», «культура делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля». Выделены основные компоненты в структуре делового общения: содержательный, мотивационный, деятельностный, коммуникативный, профессионально-этический, гуманистический.

***Ключевые слова**: деловое общение, культура делового общения, культура делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля.*

SUMMARY

O. Silchuk. Problems of formation of culture of business communication of future agrarian researcher engineers.

The essence and importance of culture of business communication of future agrarian researcher engineers are described in the article. The modern psychological, pedagogical and ethical concepts of formation of culture of business communication are highlighted. On the base of the analysis of scientific works the author gives the definitions of «business communication», «culture of business communication», «culture of business communication of future agrarian researcher engineers». The main components in the structure of business communication are distinguished: contextual, motivational, activity, communicative, professional and ethical, humanistical.

Key words: business communication, culture of business communication, culture of business communication of future agrarian researcher engineers.

УДК 378

Сін Чжефу
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті здійснено аналіз наукових праць до визначення дефініції «адаптація студентів до навчання у вищому закладі освіти». Показано, що адаптація є складним, довготривалим процесом, який обумовлений необхідністю подолання багаточисельних та різнопланових адаптаційних проблем і професійних труднощів. Розкрито форми (соціальна, етнічна, дидактична, індивідуально-психологічна, професійна, економічна, побутова), етапи (фізіологічна, психологічна, соціально-психологічна; передадаптація, дезадаптація, реадаптація, десадаптація) та фактори (загальна підготовленість до професійного навчання; суб'єктна позиція студентів у навчальній діяльності й орієнтація на особистісно-професійний саморозвиток; диференційований підхід до студентів з урахуванням індивідуального стилю навчальної діяльності; особливості входження студентів до професійного співавторства; образ майбутньої професійної діяльності; ситуація розвитку особистості), що визначають процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

***Ключові слова**: адаптація, адаптація студентів, форми адаптації, етапи адаптації, фактори, саморозвиток, студентське співтовариство.*

Постановка проблеми. Одним із важливих щаблів етапу професійної підготовки майбутніх фахівців є процес їх адаптації до умов ВНЗ, бо саме в

цей момент студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю. Отже дана проблема має бути суттєвою і для діяльності освітніх організацій, які теж повинні швидко реагувати на соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, вносити необхідні зміни до змісту навчання, знаходити нові форми взаємодії, оскільки працюють з молодим поколінням, яке є більш відкритим до всього нового та швидше адаптується до соціальних змін, порівняно з дорослими.

Як показує досвід української вищої школи, навчання іноземних студентів відноситься до пріоритетних проблем міжнародної освіти, актуальність яких обумовлена такими факторами: необхідність підвищення підготовки фахівців для іноземних країн з метою досягнення економічних та геополітичних цілей на високо конкурентному ринку освітніх послуг; значна кількість вузів, що визначають навчання іноземних студентів як одне з найважливіших напрямів своєї діяльності; суттєві особливості навчання на нерідній мові для студентів в умовах паралельного оволодіння мовою навчання та необхідність різнобічного, системного вивчення даної проблеми; важлива роль передвузівської підготовки іноземних студентів як початкового ступеня вищої професійної освіти, фундаменту успішного навчання майбутніх фахівців для зарубіжних країн; невідповідність рівня теоретичного осмислення проблеми навчання іноземних студентів сучасному рівню розвитку педагогічної науки й об’єму накопиченого досвіду.

Ситуація, що склалася, обумовлює необхідність пошуку додаткових педагогічних ресурсів вітчизняної освіти, використовуючи які можна було б забезпечити успішну адаптацію іноземних студентів до навчального процесу ВНЗ, реалізувавши відповідні педагогічні умови, педагогічну систему супроводу в полікультурному освітньому середовищі, підвищити якість їх загальної та професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Адаптація як компонент професійної освіти розглядається на міждисциплінарному рівні з урахуванням філософського, психологічного, соціального та інших аспектів. Психологічні основи адаптації фахівців різних сфер діяльності досліджували Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Буєва, Л. Виготський, О. Леонтьев, А. Маркова, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін. Значний внесок у розвиток сучасної теорії адаптації зробили такі вчені, як П. Анохін, Р. Баєвський, М. Василевський, О. Георгіївський, В. Гребняк, Б. Іоганзен, І. Кандрор, Є. Логачов, В. Медведєв, Ф. Меєрсон, В. Парін, Г. Сельє, В. Скарбников, А. Слонім, К. Смірнов, К. Судаков та ін.

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

Проте переконані, що, ставлячи за мету дослідження, обґрунтувати й реалізувати на практиці технологію педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ, ми не в змозі її досягти без глибокого вивчення поняття адаптації студентів до навчання у вищому закладі освіти.

Мета статті – обґрунтування сутності, динаміки, етапів процесу адаптації студентів до навчання у вищому закладі освіти та факторів, що визначають процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Щодо дослідження науковцями проблеми адаптації до умов ВНЗ, то перші дотики до означених питань відносимо до 60–70 рр. XX ст. Дослідники (Д. Андрєєва, Р. Нізамов, В. Секун та ін.) акцентували увагу на виявленні проблем, труднощів адаптації, визначенні особистісних якостей, що забезпечують найбільш ефективну і швидку адаптацію. У подальшому значний інтерес дослідників (Р. Бибріх, Т. Буякас, Т. Кудрявцев, Л. Мітіна, А. Сухарев, Т. Щеглова та ін.) викликали питання динаміки процесу адаптації студентів, проблеми подвійної адаптації студентів (адаптація до вузу та обраної професії), факторів, що обумовлюють її успіх (наявність професійної орієнтації особистості; знання про умови організації навчання у вузі; сформованість у студентів професійно важливих якостей; рівень ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності), змін, що зазнає особистість у процесі адаптації, формуванні в майбутніх фахівців «образу – Я».

Поряд з дослідженням адаптації студентів робилися багаторазові спроби визначення сутності феномену «адаптація до навчання у ВНЗ». І на сьогодні в науковій літературі існують різні підходи до його тлумачення (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи науковців до визначення поняття «адаптація студентів до навчання у ВНЗ»

Визначення поняття «адаптація студентів до навчання у ВНЗ»	**Автор**
процес активного пристосування й вольової реалізації засвоєних норм та цінностей в умовах конкретної ситуації	Г. Александров [7, 4]
пристосування особистісних якостей до умов даного вузу і формування на цій основі нових соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студента	Т. Алексєєва [1, 28]
процес приведення основних параметрів соціальних і особистісних характеристик студента в стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища	М. Буланова-Топоркова, А. Духавнева, Л. Столяренко [5, 244]

Продовження табл. 1

активне творче пристосування студентів до умов вищої школи, у процесі якого в них формуються уміння й навички організації розумової діяльності, здібності до обраної професії, раціональний колективний та власний режим праці, дозвілля й побуту, система роботи з професійної самоосвіти й самовиховання професійно значущих якостей особистості	П. Просецький [8, 21]
процес активного пристосування студентів до навчально-виховного середовища ВНЗ, що включає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, новими формами й методами навчальної роботи, залучення до нових видів пізнавальної й наукової діяльності, засвоєння нових соціальних норм, звичаїв, традицій, вимог колективу, нових побутових умов життя в студентському гуртожитку з урахуванням особливостей національної культури, цінностей, норм»	О. Орехова [5, 116]
процес взаємодії студента з освітнім середовищем вищого навчального закладу, що включає внутрішні зміни його особистісних характеристик, уявлень про життя; засвоєння необхідних для життєдіяльності нових соціальних норм, відносин, що базуються на навчальній, трудовій, культурній, комунікативній діяльності та активний вплив на середовище згідно особистісних та суспільних потреб, прийняттям на себе нової соціальної ролі	А. Реан, Н. Бордовська, С. Розум [9, 8]
процес приведення основних параметрів соціальних і особистісних характеристик студента в стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища	Н. Хазратова [11, 4]

Нам імпонують погляди Т. Волгіної, яка зауважує, що адаптація до вузівського способу життя, навчання, дозвілля пов'язана зі стрімкою зміною соціального стану особистості. Основний зміст процесу адаптації дослідниця визначає як: нове ставлення до професії; засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; пристосування до нового навчального колективу, його звичаїв та традицій; оволодіння новими видами наукової діяльності, науково-дослідної роботи студентів; пристосування до нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, нових форм використання вільного часу [2].

Підбиваючи підсумки огляду досліджень, присвячених процесу адаптації до умов вузу, можна зробити висновок, що всі вчені погоджуються з думкою, що, по-перше, адаптація особистості до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий, а інколи гострий та болісний процес, обумовлений необхідністю відмови від звичного, подолання багаточисельних та різнопланових адаптаційних проблем і професійних труднощів, по-друге, він впливає на розвиток особистості студента; по-третє, перебіг процесу адаптації здебільшого залежить від особистісних якостей людини, які набувають змін у процесі адаптації, і, по-четверте, процес адаптації студентів до умов вузу має свої особливості, відмінні від професійної адаптації фахівця.

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

Для нас важливим було з'ясування поглядів дослідників на питання щодо форм адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Так, О. Орехова [5] виділяє такі форми: соціальна, етнічна, дидактична, індивідуально-психологічна, професійна, економічна, побутова. К Глазунова акцентує увагу на формальній, що торкається пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, власних обов'язків; суспільній (процесу внутрішньої інтеграції групи студентів та інтеграції зі студентським оточенням) та дидактичній, що торкається підготовки до нових форм та методів роботи у ВНЗ [5].

Щодо етапності процесу адаптації, то погляди науковців відрізняються. Так, І. Симаєва [10] виділяє такі етапи адаптації студентів: фізіологічна (близько 2 тижнів), психологічна адаптація (до 2 місяців), соціально-психологічна (триває до 3 років). П. Просецький [8] зупиняється на таких етапах: передадаптація, дезадаптація, реадаптація, десадаптація. Т. Алексєєва [1] презентує власний погляд на динаміку процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ: стадія передадаптації, стадія адаптування, що починається ефектом «обманутих сподівань», розчарування у професії, стадія постадаптації, що характеризується остаточним оформленням індивідуального стилю навчальної діяльності, звуженням інтересів за рахунок кристалізації професійних інтересів, сформованим колом спілкування і визначенням соціальної ролі [1, 29–31]. Дін Сінь виокремлює такі етапи адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ: входження у студентське середовище, засвоєння основних норм інтернаціонального колективу, вироблення власного стилю поведінки, формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання мовного бар'єру, посилення відчуття академічного рівноправ'я [4].

Зупинимося на факторах, що визначають процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ. На підставі аналізу наукових праць нами виокремлено такі фактори:

1. *Загальна підготовленість до професійного навчання, що передбачає достатній рівень навчальної компетентності та цілісність образу майбутньої професії*. На противагу школі, у ВНЗ навчальні задачі стають професійно орієнтованими; обзорність викладу матеріалу змінюється деталізованою цілеспрямованістю на певну сферу професійної діяльності. З початку навчання у ВНЗ викладання будується на передбаченні та очікуванні особистісно-зорієнтованого, активного ставлення студента до навчальних дисциплін. Зазначене суттєво відрізняє вузівську ситуацію від шкільної.

2. *Суб'єктна позиція студентів у навчальній діяльності й орієнтація на особистісно-професійний саморозвиток*. За умови вузівського навчання

студент має сприймати навчальну діяльність як поле самореалізації, ситуацію розвитку своєї особистості. Шляхи вирішення даного підходу передбачають подолання ставлення до студента як до об'єкта професійного навчання, сприяють підвищенню його активності як суб'єкта даного процесу з розширенням меж свободи й самовизначення особистості. Внутрішні зміни студента мають слугувати головними орієнтирами в освітньому процесі, а ступінь його саморозвитку, формування його суб'єктних властивостей – вищим показником його ефективності.

3. *Диференційований підхід до студентів з урахуванням індивідуального стилю навчальної діяльності*. Різноманітні властивості особистості інтегруються в її індивідуальності. Відповідно до вчення В. Мерліна про інтегральну індивідуальність системоутворювальну роль в її розвитку виконує індивідуальний стиль діяльності. Кожен суб'єкт діяльності обирає такі прийоми й способи, які оптимально відповідають його індивідуальним особливостям (потребам, здібностям, звичкам, настрою тощо). Найбільш повно й всебічно індивідуальність виявляється у творчій діяльності. Підтримка індивідуальності кожного студента – необхідна умова цілісності особистості, її морального здоров'я, емоційного благополуччя.

4. *Особливості входження студентів до професійного співтовариства*. Повноцінне навчання й творчий зріст студента не можливі поза партнерських, колегіальних відносин із більш старшими професіоналами. Отже, студент має зацікавити собою викладача, довести свою готовність і здатність спілкуватися з ним на-рівних. Входячи до співтовариства, студент оволодіває нормами професійної етики: обґрунтованість та виваженість суджень, відкритість новим ідеям, відповідність перед тими, хто буде використовувати їх наробки.

5. *Образ майбутньої професійної діяльності та суб'єктивна концепція професійного становлення*. Абітурієнт як правило не має ясного уявлення про майбутню професію, її завдання. Тим більше він не в змозі оцінити освітню концепцію навчального закладу, вагомість тієї чи іншої навчальної дисципліни для майбутньої професійної діяльності. За таких умов важливим фактором адаптації до навчання стає забезпечення орієнтування студента в тому освітньому маршруті, яким він має йти.

6. *Ситуація розвитку особистості та ціннісно-смислова сфера студента*. Навчальна діяльність є лише однією з багатьох сторін життя студента. Протягом навчання у ВНЗ кожен студент продовжує свій особистісний розвиток, зіштовхується з багатьма проблемами, пов'язаними з його вступом до дорослого життя (нові ділові відносини, нове середовище

однолітків та дорослих, переїзд до іншого міста або країни тощо). Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, вміння розподіляти час та сили, стимулює роботу з виявлення й усвідомлення життєвих пріоритетів, уточнення перспективних планів. Вирішення даних проблем також визначає процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що адаптація особистості до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий, динамічний процес, обумовлений подоланням багаточисельних та різнопланових адаптаційних проблем та професійних труднощів. Вузівська адаптація – процес безперервний. Він коливається, оскільки навіть протягом одного дня відбувається переключення на найрізноманітніші сфери (діяльність, спілкування, самосвідомість). Адаптація студента до умов ВНЗ охоплює всі сфери студентського життя. Існують різноманітні фактори, що визначають процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ, які мають ураховуватися викладачами ВНЗ. Проведений аналіз буде доцільним для дослідження процесу адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. / Т. В. Алексєєва. – К. : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2003. – 204 с.

2. Волгина Т. Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения [Электронный ресурс] / Т. Ю. Волгина // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Вып. 2007. – Режим доступу : www.omsk.edu.

3. Глазунова К. Е. Проблема адаптации первокурсников в условиях педагогического университета / К. Е. Глазунова // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве : материалы науч.-практич. конф. (Благовещенск, 3 февраля 2000 г.). – Благовещенск, 2000. – С. 47–49.

4. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Дін Сінь. – Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2009. – 21 с.

5. Орехова Е. Ю. Особенности процесса адаптации студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси, к учебно-воспитательной деятельности в вузе / Е. Ю. Орехова // Психолого-педагогические науки: Вестник Поморского государственного университета. – 2006. – № 6. – С. 115–121.

6. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

7. Проблемы педагогики начальной, средней и высшей школы : сб. науч.-метод. трудов / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова ; под ред. Г. Н. Александрова. – Владикавказ : Изд-во СОГУ, 1998. – Вып. 1. – 160 с.

8. Просецкий П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий. – Минск : Слово, 1996. – 85 с.

9. Реан А. А. Психология и педагогіка / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.

10. Симаева И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности / И. Н. Симаева. – Калининград : Радуга, 2002. – 267 с.

11. Хазратова Н. В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти (включення до соціально-психологічного простору організації) / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 27–32.

РЕЗЮМЕ

Син Чжефу. Проблема адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении.

В статье проведен анализ научных трудов к определению дефиниции «адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении». Показано, что адаптация является сложным, длительным процессом, обусловленным необходимостью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных трудностей. Раскрыты формы (социальная, этническая, дидактическая, индивидуально-психологическая, профессиональная, экономическая, бытовая), этапы (физиологическая, психологическая, социально-психологическая; передадаптация, дезадаптация, реадаптация, десадаптация) и факторы (общая подготовленность к профессиональному обучению; субъектная позиция студентов в учебной деятельности и ориентация на личностно-профессиональное саморазвитие; дифференцированный подход к студентам с учетом индивидуального стиля учебной деятельности, особенности входа студентов в профессиональное содружество; образ будущей профессиональной деятельности; ситуация развития личности), которые определяют процесс адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении.

***Ключевые слова**: адаптация, адаптация студентов, формы адаптации, этапы адаптации, факторы, саморазвитие, студенческое сообщество*.

SUMMARY

Xing Zhefu. The problem of students' adaptation to studying in higher educational establishment.

The analysis of scientific works to the definition of «students' adaptation to studying in Higher educational establishment» has been carried out. It has been shown that adaptation is a difficult, long process, caused by the need of overcoming numerous and diverse adaptation problem and professional difficulties. Forms (social, ethnical, didactical, individual and psychological, professional, economical and existencial), stages (physiological, psychological, social and psychological; preadaptation, dezadaptation, readaptation, desadaptation) and factors (overall readiness to professional education; subjective attitude of students in educational activities and focus on personal and self-development; differentiated approach to students based on individual style of learning activities; especially the entry of students to the professional community; the image of future careers; the situation of the individual development) that determine the process of students' adaptation to studying in Higher educational establishment have been revealed.

Key words: adaptation, students' adaptation, forms of adaptation, stages of adaptation, factors, self-development, student's community.

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

УДК 378.8.544.33

Г. І. Тур
Чернігівський державний
інститут економіки і управління

НАВЧАЛЬНЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті визначено роль та значення навчальних електронних видань як засобу формування математичної культури студентів обліково-економічного профілю. Розкрито методичні особливості використання навчального електронного видання (НЕВ) «Математик» під час різних форм навчальної діяльності студентів. Автор зазначає, що навчальне електронне видання є необхідним доповненням до традиційних засобів навчання, що дозволяє ефективніше організувати та підтримати процес навчання математиці на заняттях різних форм організації (лекції, практичні заняття, самостійна робота).

***Ключові слова**: математична культура, навчальне електронне видання (НЕВ), електронній підручник, електронний практикум, електронна система контролю, електронні посібники довідково-енциклопедичного змісту.*

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес та складні економічні перетворення передбачають якісні зміни в галузі професійної діяльності випускників ВНЗ.

Фахівцям основних економічних спеціальностей (менеджмент, маркетинг, фінанси і кредит, бухгалтерський облік і аудит, економічна кібернетика, економіка та управління на підприємстві) доводиться мати справу з проектно-дослідним, планово-фінансовим, і нформаційно-аналітичним, діагностичним, організаційно-управлінським, економіко-інноваційним, методично-консультаційним і освітнім видами діяльності. Успішне виконання вказаних видів професійної діяльності вимагає від випускників економічних факультетів не лише якісних знань, а й високої комп'ютерної грамотності, що дає змогу майбутнім фахівцям відповідати сучасним вимогам інформаційного суспільства.

Із початком активного впровадження комп'ютерів у освітню практику з'явилася необхідність у розробці інформаційних технологій, що зумовило появу нових форм і методів навчання, які ґрунтуються на електронних засобах обробки та передачі інформації.

Здатність і потреба студентів використовувати доступні інформаційні засоби для систематичного пошуку нових знань, їх інтерпретації та поширення дають можливість викладачеві зняти з себе роль транслятора готових знань, а натомість створити «спеціальне методично організоване навчальне середовище (навчальне електронне видання), що забезпечує різнобічне подання навчального матеріалу, активізує пізнавальну діяльність суб'єктів навчання, здійснює управління пізнавальною діяльністю» [1].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема дослідження принципів створення і використання електронних видань знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: В. Волинський розглядає навчальне електронне видання (НЕВ) як програмний засіб або програмно-технічний комплекс, призначений для розв'язання певних педагогічних завдань, що має предметний зміст і зорієнтований на взаємодію з студентом [2].

Н. Голівер залежно від змісту розв'язуваних педагогічних задач умовно поділяє НЕВ на чотири класи [3]:

- засоби теоретичної і технологічної підготовки (електронний підручник, електронна навчальна система, електронна система контролю знань);
- засоби практичної підготовки (електронний задачник, електронний тренажер);
- допоміжні засоби (електронний лабораторний практикум, електронний довідник, мультимедійне навчальне заняття);
- комплексні засоби (електронний навчальний курс).

О. Значенко визначає та характеризує три види електронних навчальних видань [4]: електронні версії друкованого видання; одночасне видання друкованого й електронного компонентів НЕВ; електронні підручники та навчальні посібники.

Мета статті – розгляд навчального електронного видання як засобу формування математичної культури студентів обліково-економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Детальний аналіз різних видів навчальних електронних видань, які використовуються у процесі підготовки фахівців економічного профілю, дав змогу виокремити такі види НЕВ, практичне впровадження яких сприятиме ефективному формуванню математичної культури студентів: електронний підручник, електронний практикум, електронна система контролю, електронні посібники довідково-енциклопедичного змісту.

Основними напрямами їх упровадження у процес підготовки фахівців обліково-економічного профілю з метою формування математичної культури є:

1) удосконалення процесу навчання, підвищення його ефективності та якості завдяки розширеним можливостям пізнання навколишньої дійсності, самопізнання, розвитку особистості студента;

2) управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів через усвідомлене засвоєння науково-математичних і економічних знань,

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

формування вмінь і навичок, застосування знань і алгоритмів дій у професійній діяльності;

3) здійснення оперативного контролю знань на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності, коригування її результатів;

4) організація інтелектуальної діяльності студентів шляхом розширення можливості доступу до інформації, її адаптації до особистісних потреб майбутнього обліковця-аудитора.

Використання НЕВ у освітньому процесі передбачає облік не лише особливостей інформаційних технологій для розміщення, переробки та подання необхідної інформації, а й психологічних вимог, які впливають на успішність і якість навчання. Відомо, що успішність навчальної діяльності пов'язана з особливостями сенсорно-перцептивних процесів. Рівень вивчення та міцність засвоєння навчального матеріалу визначаються можливостями таких пізнавальних процесів, як сприйняття, увага, мислення, уява, пам'ять. Їх розвиток безпосередньо впливає на формування професійних якостей особистості майбутнього фахівця, забезпечуючи сприйняття навчальної інформації, встановлення зв'язків між поняттями та явищами, прийняття рішень у нестандартних ситуаціях.

У межах дослідження нами розроблено й апробовано навчальне електронне видання «Математик», яке відповідає завданням навчання математики студентів економічних спеціальностей та сприяє формуванню їхньої математичної культури. Створене НЕВ є навчальною програмною системою комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, зокрема: містить теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне й імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією та сервісні функції за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку.

За основу розробки НЕВ використано технологію інформаційного інтегрування, яка полягає в інтеграції інформаційних складових, що відображають структуру (ієрархію) та смислову підпорядкованість окремих понять навчальної дисципліни – «Вища математика (для фахівців обліково-економічного профілю)».

Будь-які засоби навчання (традиційні на паперових носіях чи електронні) повинні будуватися у чіткій відповідності з інформаційними ієрархіями, відображати їх структуру та смислову підпорядкованість понять. Однак для здійснення ефективного навчального процесу необхідний додатковий навчальний матеріал, за допомогою якого студент зміг би усвідомити особливості значної кількості понять і зв'язків

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

між ними. При цьому зміст, обсяг і вид такого матеріалу повинні враховувати не лише специфіку освітньої галузі, а й індивідуальні особливості конкретного студента. Тому навчальний матеріал у НЕВ «Математик» супроводжується великою кількістю додаткових описів, пояснень, прикладів, демонстрацій тощо.

Доцільним постає дослідження методичних особливостей використання НЕВ «Математик» з урахуванням специфіки викладання математики для економічних спеціальностей та взаємодії викладача і студентів у процесі навчання на всіх етапах дидактичного процесу.

Розглянемо процес формування математичної культури студентів стаціонарної форми навчання за умови використання викладачами НЕВ «Математик». Зрозуміло, що денна форма навчання передбачає здебільшого отримання студентами знань у процесі безпосередньої взаємодії з викладачем у навчальній аудиторії. Під час першого знайомства з дисципліною педагог окреслює мету вивчення математики студентами економічних спеціальностей, визначає роль, місце та значення математичних знань у їх майбутній професійній діяльності. Використання НЕВ на етапі формування мотивації дає змогу активізувати увагу студентів та організувати їх подальшу навчально-пізнавальну діяльність. Для ознайомлення студентам пропонується орієнтовний компонент електронного підручника (робоча програма з переліком навчальних тем; часові межі вивчення кожної теми та курсу загалом; перелік знань, умінь і навичок, що формуються у процесі вивчення дисципліни та ін.). Необхідно зауважити, що метою навчання математиці є досягнення запланованого результату, представленого майбутнім обліковцем-аудитором як система дій, якими він має оволодіти після закінчення вивчення цієї фундаментальної навчальної дисципліни. Мета навчання математиці повинна бути усвідомлена студентом як уміння, що складають підґрунтя його майбутньої професійної діяльності.

Основною формою передачі знань у ВНЗ є лекція, тобто усний виклад педагогом навчального матеріалу, який супроводжується (за необхідності) демонструванням ілюстративних матеріалів і записами на дошці. Перевага лекції, на думку багатьох науковців, полягає у тому, що вона компактна, чітко структурована, передбачає доказовий монологічний виклад навчальної інформації. На лекції за порівняно короткий час можна подати великий за обсягом матеріал, а завдяки системності його подачі – створити цілісне уявлення про досліджуваний об’єкт чи явище [5].

Однак у викладача і студента водночас виникають певні труднощі, зокрема:

- розвиток науки призводить до різкого збільшення обсягів інформації, які необхідно викладачеві донести до студентів під час лекції;

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

- лектору, який викладає теоретичний матеріал на високому науково-методичному рівні, важко забезпечити активну увагу всіх студентів упродовж усього лекційного заняття;

- студенти (особливо молодших курсів) швидко стомлюються на лекційному занятті під час прослуховування монологічного мовлення викладача;

- неосвоєна переважною більшістю студентів техніка конспектування ускладнює повне відображення в зошитах необхідного для засвоєння навчального матеріалу;

- новизна подання навчального матеріалу, сформовані вміння його конспектування відволікають студента від глибокого осмислення змісту лекційного заняття.

Тому використання НЕВ «Математик» на лекції (за умови спеціального оснащення аудиторії) дає змогу зменшити час, пов’язаний із побудовою на дошці графіків, ілюстрацій, організацією та демонструванням лекційних доведень; активізувати увагу студентів протягом усього лекційного заняття за допомогою постійної зміни виду діяльності (від проектування на екран повнокольорових, об’ємних зображень до конспектування і прослуховування лекції); забезпечити студентів електронним конспектом, що дозволяє зосередитися на осмисленні проведених викладачем доведень і міркувань.

Крім цього, теоретичний компонент електронного видання надає можливість студентові самостійно ознайомитися зі змістом лекційного заняття та підготувати перелік запитань, що виникли під час його опрацюванні. Обговорення проблемних моментів дає можливість істотно підвищувати активність студентів на лекції, позитивно впливати на мотивацію до навчання та покращити якість, глибину і міцність набутих знань і вмінь [5].

Застосування теоретичних знань здійснюється під час практичних занять, на яких у процесі виконання студентами відповідних завдань (розв’язування задач економічного характеру, здійснення аналітичних розрахунків, побудова економіко-математичних моделей та ін.) відбувається формування практичних навичок і професійних умінь. Практичне заняття з математики розпочинається з теоретичного вступу з подальшим демонструванням викладачем способів розв’язання типових математичних задач. На самостійну роботу студентів при цьому залишається обмаль часу. Обговорення вибору методу розв’язання, аналіз та інтерпретація результатів у структурі традиційного заняття зазвичай не відбувається; перевірка засвоєного матеріалу носить формальний та епізодичний характер.

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

Використання під час практичного заняття прикладів вирішення задач (практичний компонент НЕВ) на етапі демонстрування розв'язань типових математичних задач економічного характеру та під час самостійної роботи дає змогу забезпечити студента достатньою кількістю часу для формування професійних умінь і навичок. Робота студентів із НЕВ забезпечує поєднання загальних методичних вказівок з боку педагога й індивідуальних навчальних практичних завдань, що формуються електронним виданням індивідуально для кожного студента залежно від рівня математичної культури.

Структурний компонент НЕВ, який використовується на практичному занятті, дає змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність студента через пропонування різнорівневих індивідуальних навчально-практичних задач, здійснити перевірку розв'язань та їх коригування.

Активність студента на практичному занятті, організованому з допомогою НЕВ, зумовлюється такими чинниками: необхідністю виконання індивідуального варіанта навчального завдання (ніхто інший за нього це завдання не виконає); неможливістю списати розв'язання (висока варіативність завдань); миттєвим зворотним зв'язком (здійснюється оцінювання кожного етапу навчання: підтвердження правильних дій студента або пояснення правильного розв'язання); оцінюванням результатів виконання навчального завдання безпосередньо на занятті (з урахуванням загальної кількості запитань та правильних відповідей); наочністю подання навчальної інформації; атмосферою змагання, зумовленою колективною роботою студентів.

Навчаючи, контролюючи та коригуючи результати самостійної діяльності студентів на практичному занятті, НЕВ направлено на зміну ролі викладача в процесі навчання. Педагог звільняється від розробки індивідуальних практичних занять, перевірки обраного студентом методу розв'язування та числового значення отриманих результатів. Викладач виступає в ролі консультанта зі складних й незрозумілих студентам питань. Необхідно зазначити, що за необхідності на практичному занятті в студента завжди є можливість звернутися до теоретичного матеріалу (лекції), закладеного у НЕВ, з метою його повторного вивчення або уточнення змісту окремих понять, формул, теорем, аксіом тощо, необхідних для виконання навчальних завдань.

Якість засвоєння теоретичного матеріалу та рівень сформованості відповідних умінь і навичок встановлюється викладачем за результатами виконання студентами контрольних (модульних) робіт або тестів.

Навчальне електронне видання містить контрольні завдання та запитання, які дозволяють індивідуалізувати й диференціювати процес

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

перевірки знань і вмінь студентів із певного розділу (модуля) або теми. Крім цього, до складу НЕВ «Математик» входить тестова система контролю навчальних досягнень студентів. Розроблена тестова система створювалася засобами програми комплексного мережевого тестування *KTC Net*, що уможливлює облік успішності студентів, які брали участь у тестуванні; якісну (відмінно, добре і т.д.) та кількісну (бали) характеристику отриманої оцінки; задання часу, необхідного для проходження тестових завдань та ін. Крім цього, тестова програма надає можливість розробляти завдання з певною структурою, що представляє взаємозв'язок чотирьох основних частин: інструкції, тексту завдання, способу відповіді та коментар.

Таким чином, структурний компонент НЕВ – система контрольного тестування – дає змогу організувати автоматизований контроль знань студента на всіх етапах процесу навчання математиці та забезпечити інтерактивний зворотний зв'язок з подальшим коригуванням отриманих результатів. Діяльність викладача на етапі контролю знань обмежується проведенням консультацій щодо роботи з комп'ютерною програмою.

Тенденція до скорочення кількості аудиторних занять із подальшим збільшенням частки самостійної роботи студентів привела, на думку багатьох дослідників, до зниження контролю за навчальною діяльністю студентів поза аудиторією.

Навчальне електронне видання з математики для економістів як дидактичний засіб комплексного призначення найбільш повно відповідає вимогам та завданням самостійної роботи студентів. Використання навчального електронного видання під час самостійної роботи передбачає наявність вільного доступу до комп'ютерних класів або використання особистих комп'ютерів студентів.

Висновки. Таким чином, дидактичний процес із використанням НЕВ як засобу формування математичної культури студентів будується на основі методичної системи, враховуючи цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання вищої математики майбутніх фахівців обліково-економічного профілю. Навчальне електронне видання не приводить до заміни традиційних засобів навчання, а лише є необхідним доповненням, що дозволяє ефективніше організувати та підтримати процес навчання математиці на заняттях різних форм організації (лекції, практичні заняття, самостійна робота).

Розроблене навчальне електронне видання «Математик», що відповідає завданням навчання вищої математики студентів обліково-економічних спеціальностей сприяє формуванню їх математичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмакова. – М. : Филинъ, 2003. – 616 с.

2. Верхоланцев Г. О. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища сучасних педагогічних систем / Г. О. Верхоланцев // Зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 436–445.

3. Волинський В. П. Класифікація програмних засобів навчального призначення / В. П. Волинський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 1. – С. 19–20.

4. Голівер Н. О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Надія Олексіївна Голівер. – Кривий Ріг, 2005. – 182 с.: іл.

5. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие [для вузов] / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

РЕЗЮМЕ

Г. И. Тур. Учебное электронное издание как современное средство формирования математической культуры студентов.

В статье определены роль и значение учебных электронных изданий как средства формирования математической культуры студентов учетно-экономического профиля. Раскрыто методические особенности использования учебного электронного издания «Математик» при различных формах учебной деятельности студентов. Автор указывает на то, что учебное электронное издание является необходимым дополнением к традиционным средствам обучения, что позволяет эффективнее организовать и поддерживать процесс обучения математике на занятиях разных форм организации (лекции, практические занятия, самостоятельная работа).

***Ключевые слова**: математическая культура, учебное электронное издание, электронной учебник, электронный практикум, электронная система контроля, электронные пособия справочно-энциклопедического содержания.*

SUMMARY

G. Tur. Educational electronic edition as modern means of student's mathematical culture forming.

The article outlines the role and value of educational electronic edition as a means accounting and economics of students mathematical culture forming. Methodological features of educational electronic publication «Mathematics» in various forms of learning activities of students are revealed. The author notes that educational electronic edition is a necessary complement to traditional teaching tools, allowing better organize and support the process of teaching mathematics in the classroom various forms of organization (lectures, workshops, independent work).

Key words: mathematical culture, educational electronic edition (EEE), electronic books, electronic workshop, electronic control system, electronic reference manuals with encyclopedic content.

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

УДК 37.013

Т. І. Чаркіна
Національний університет
цивільного захисту України

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИПУСКНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті визначено сутність компетентнісного підходу, проблему формування загальнозначущих компетенцій випускника ВНЗ у сфері цивільного захисту, представлено її розуміння в психолого-педагогічній сучасній літературі, викладено педагогічні аспекти її розв'язання в навчальному процесі ВНЗ. Запропоновані наукові підходи до формування компетенцій випускників ВНЗ є теоретичною базою для створення такого освітнього середовища, яке сприяло б розкриттю та розвитку всіх потенційних можливостей особистості майбутнього фахівця, активізації його самопізнання та самовдосконалення, здатностей приймати самостійні рішення в нестандартних умовах.

***Ключові слова**: компетентнісний підхід, компетенції, компетентність, види компетенцій, ключові компетенції.*

Постановка проблеми. Характерною ознакою сьогодення є розвиток європейського освітнього простору, що об'єднує освітні системи різного типу та рівня при збереженні їх самобутності. Процес створення європейського простору вищої освіти (Болонський процес) був започаткований у 1999 році. Кінцевою метою Болонського процесу є побудова єдиного європейського простору вищої освіти. Для досягнення цієї мети у Болонській декларації визначено низку завдань:

– розробка та затвердження закону про систему безперервної освіти протягом усього життя;

– запровадження єдиної методології контролю якості освіти;

– прийняття системи порівняльних ступенів шляхом застосування додатку до диплому про вищу освіту для підвищення конкурентоспроможності ВНЗ;

– прийняття системи, заснованої на двох основних циклах вищої освіти: бакалаврському і постбакалаврському;

– запровадження системи кредитів, які можуть накопичуватися в середовищі позауніверситетської освіти і визнаються всіма університетами країн-учасниць Болонського процесу на взаємній основі;

– сприяння розвитку співпраці між європейськими закладами вищої освіти, що забезпечить належний сучасний рівень та якість освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У багатьох наукових публікаціях із проблем вищої освіти [2–8] наголошується, що парадигма освіти ЗУН не повною мірою враховує зміни щодо цілей освіти, що відбуваються в світі, і які співвідносяться з глобальною задачею входження випускників ВНЗ до

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

соціального світу, їх адаптацією до соціального життя і продуктивної трудової діяльності.

Згідно з принципами Болонського процесу, замість парадигми освіти ЗУН пропонується використовувати принципово нову парадигму вищої освіти CBE (Competence – based education), основану на формуванні в студентів певних компетенцій та діагностуванні рівня компетентностей фахівців-випускників ВНЗ як результату вищої освіти.

У своїй роботі Н. Ю. Шведова тлумачить поняття «компетенція» як коло питань, у яких хтось добре освічений; коло чиїхось повноважень, прав [10].

На основі узагальнення наукових праць російських психологів у роботі [3] при визначенні актуальних видів компетенцій та їх змісту запропоновано виходити з таких положень:

- людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці;
- людина проявляє себе в системі ставлення до суспільства, інших людей до себе, до праці;
- компетентність людини має вектор розвитку, що постійно розширюється;
- професіоналізм включає компетентності.

Згідно з документами Комісії європейських спільнот (Commission of the European Communities, 2005 р.), підсумкова (оцінювана) компетенція фахівця повинна містити когнітивну, функціональну та особистісну складові.

Актуальними є рекомендації Ради Європи по визначенню п'яти груп ключових відношень, оволодіння якими є визначальним критерієм якості освіти:

1. Політичні й соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти, брати участь у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів.
2. Компетенції, що стосуються відношень у суспільстві, тобто міжкультурні компетенції.
3. Компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням.
4. Компетенції, пов'язані з адекватним сприйманням та застосуванням сучасної інформації.
5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися як основу безперервної підготовки в професійному плані, а також в особистому й громадському житті [2].

Мета статті – дослідження сутності компетентнісного підходу, визначення загальнозначущих компетенцій випускників ВНЗ України в

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

сфері цивільного захисту, визначити пріоритетні підходи у формуванні зазначених компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки заполонив сучасний вітчизняний освітній простір. Зазначимо, що цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Нині відбувається формування вимог та рекомендацій щодо структури та змісту нових стандартів вищої освіти, які повинні бути сформовані на основі компетентнісного підходу до визначення змісту підготовки та системи кредитів ECTS згідно з принципами Болонського процесу. Мова йде не про повну заміну існуючого змісту освіти, а про зміщення акцентів в оцінці значущості його результатів.

Компетентнісний підхід передбачає застосування принципово нової методології до організації змістової та процесуальної сторін вищої освіти. Його особливість полягає в створенні нової моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, регулює саморозвиток студентів, викладачів, усієї системи вищої освіти [4]. Компетентнісний підхід дозволяє перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції і припускає, що на різних щаблях навчання пріоритет повинен надаватися завданням різного рівня, зокрема змістово-особистісного (евристичні); змістово-діяльнісного (творчі) та предметно-змістового [4]. Завдання кожного з зазначених рівнів мають бути спрямовані на формування певних компетенцій особистості, які й розглядаються як основний результат навчання.

Поняття «компетенція» всебічно розглядається як у зарубіжній, так і у вітчизняній сучасній психолого-педагогічній науковій літературі. Компетенція трактується як результат освітніх технологій, методів, організаційних форм, навчального середовища та є основою для формулювання індикаторів рівня кваліфікації [6]. А. І. Субетто визначає компетенцію як сукупність знань, умінь і навичок, які придбані під час навчання та необхідні для виконання конкретної роботи [6]. Таким чином, основною метою навчальної діяльності у ВНЗ у сучасних умовах необхідно вважати формування у студентів комплексу компетенцій.

Ключові компетенції розглядаються як основний освітній результат і трактуються як міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння, здібності, які необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах [6]. До ключових компетенцій фахівця можна віднести такі, що є універсальними для соціальної адаптації особистості, її вільної орієнтації в сучасному інформаційному та культурному просторах, розвитку її творчого потенціалу. Саме ці компетенції слід вважати загальнозначущими в єдиному

освітньому просторі, а отже такими, які будуть сприяти вільному доступу до загальноєвропейських освітніх можливостей і послуг.

Усі ключові компетенції спрямовані на вдосконалювання якості навчання і характеризуються такими ознаками:

– багатофункціональність, тобто компетенції є ключовими, якщо оволодіння ними дозволяє розв'язувати широке коло проблем професійного та соціального життя;

– міждисциплінарність – ключові компетенції можуть бути застосовані у різноманітних життєвих та професійних ситуаціях;

– багатоаспектність – ключові компетенції поєднують розумові процеси та інтелектуальні вміння [6].

При характеристиці ключових компетенцій важливим є також урахування основних потенціалів, якими повинна оволодіти особистість і на базі яких формуються її ключові компетенції. Визначають пізнавальний, моральний, творчий, комунікативний та естетичний потенціали, які надають відповідної спрямованості процесу розвитку особистості [5].

У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні підходи до класифікації ключових компетенцій. Так, у дослідженні низки авторів під керівництвом В. О. Сластьоніна визначена така сукупність ключових компетенцій випускника ВНЗ:

– соціальна компетенція – здатність брати на себе відповідальність та приймати власні рішення, продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур та релігій;

– психологічна компетенція, яка включає навички рефлексії, досвід міжособистісної взаємодії та самореалізації;

– інформаційна компетенція, яка містить володіння новими інформаційними технологіями;

– комунікативна компетенція, яка передбачає володіння іноземними мовами, високий рівень культури мовлення;

– валеологічна компетенція, яка передбачає наявність знань і вмінь у галузі охорони здоров'я;

– екологічна компетенція, яка базується на знаннях законів розвитку та взаємодії природи й суспільства та екологічній відповідальності за професійну діяльність [8].

Під компетентністю випускника вищого навчального закладу ми розуміємо інтегральну характеристику особистості фахівця, що відображає рівень необхідних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, достатніх для виконання ним посадових обов'язків, а також рівень знань і

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

вмінь, необхідних для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності.

Компетентного фахівця відрізняє вміння серед багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто мати критичне мислення. Компетентність передбачає також постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у визначений час та в певних умовах. Професіонал повинен не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти вирішити її практично. Причому в залежності від конкретної ситуації фахівець може застосувати найбільш придатний до даних умов метод.

Оскільки підготовка фахівця у сфері цивільного захисту України інтегрована в державну систему вищої освіти України, слід очікувати, що й у вищих навчальних закладах (Державної служби України з надзвичайних ситуацій) буде здійснений перехід на компетентнісний підхід до освіти, насамперед, до якості підготовки майбутніх фахівців.

Компетентність фахівця у сфері цивільного захисту – випускника ВНЗ проявляється в процесі його професійної діяльності, у поведінці в сфері соціального та суспільного життя. Тому рівень компетентності випускника ВНЗ можна діагностувати з певною об’єктивністю (достовірністю) тільки після певного періоду його професійної діяльності на конкретній посаді. До діагностики компетентності фахівця можуть залучатися експерти – посадові особи, що обіймають вищі службові посади і мають більш високий рівень компетентності порівняно з оцінюваним фахівцем.

Фахівці у сфері цивільного захисту згідно державного кадрового замовлення готуються на конкретні посади. Тому компетенції випускників ВНЗ у розумінні кола повноважень, наданих їм як посадовим особам, визначені нормативними документами (статути, положення, інструкції). Компетенції в розумінні знань і досвіду змісту професійної діяльності визначені службовими функціями відповідних посадових осіб. Тому третя група компетентностей, що відносяться до професійної діяльності фахівця, з певною повнотою відбивається в освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускників ВНЗ, варіативній частині освітньо-професійної програми їх підготовки та в змісті відповідних навчальних дисциплін.

Науковий фундамент компетенцій першої та другої груп закладається в курсантів у процесі освоєння ними змісту гуманітарних і соціально-економічних навчальних дисциплін. У формуванні цих компетенцій мають взяти активну участь усі викладачі на всіх навчальних

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

заняттях у єдиній системі організаційних, морально-психологічних та соціальних заходів, що проводяться у ВНЗ.

Формування актуальних компетенцій випускника ВНЗ може здійснюватися з використанням концепції контекстного підходу до організації навчального процесу [7,8]. Ця концепція передбачає організацію підготовки курсантів у контексті їх реальної професійної діяльності після випуску з ВНЗ. В основу планування навчального процесу покладається модель професійної діяльності випускника ВНЗ зі спеціальності й спеціалізації спеціальності підготовки. Модель включає опис системи основних функцій та задач професійної діяльності випускника ВНЗ на посадах призначення, його гуманітарних, соціально-особистісних і професійних компетенцій.

Базуючись на цій моделі, навчальні плани, програми навчальних дисциплін та інші навчальні заходи повинні забезпечувати підготовку фахівців згідно встановленої кваліфікації. У навчальних планах доцільно збільшити навчальний час на набуття курсантами компетенцій за сучасними методами управління діями підрозділів і частин (за спеціальностями підготовки) в різних ситуаціях, а також за методами прийняття рішень, основаними на останніх досягненнях науки в цій галузі.

При використанні методів контекстного навчання створюються сприятливі умови для формування в курсантів актуальних компетенцій. Для цього, починаючи з першого курсу, необхідно переходити від абстрактних моделей із окремих дисциплін до конкретних комплексних моделей, які наближаються до реальних ситуацій, характерних для Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Для цього необхідно ширше застосовувати технологію модульного навчання в межах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Інакше кажучи, у формах навчальної діяльності курсантів необхідно використовувати моделювання цілісного змісту, методів і засобів професійної діяльності при забезпеченні науково обґрунтованих структурно-логічних схем підготовки фахівців у сфері цивільного захисту.

Основним протиріччям сучасної системи освіти є швидкий темп нагромадження знань поряд з обмеженими можливостями засвоєння їх на практиці. Це протиріччя змушує педагогічну теорію відмовитися від існуючого освітнього ідеалу (всебічно розвинута особистість) і прийняти новий ідеал – максимальний розвиток здатностей людини до саморегуляції та самоосвіти. Тому пріоритетними у формуванні зазначених компетенцій випускників ВНЗ можна також вважати гуманістичний, системний та акмеологічний підходи.

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

Гуманізація освіти – це орієнтація освітньої системи на розвиток і становлення відносин взаємної довіри та співробітництва в навчально-виховному процесі. Проблему гуманізації освіти розглядали в своїх працях представники гуманістичної психології А. Маслоу та К. Роджерс. Саме їх ідеї покладено в систему організації навчального процесу в ВНЗ за принципами гуманістичної педагогіки, а саме: мета освіти полягає у становленні та розвитку особистості, здатної до самореалізації, для якої характерна гуманістична спрямованість її цінностей; освіта є активною навчально-пізнавальною діяльністю особистості, яка базується на внутрішній його мотивації, а також на повноцінному спілкуванні викладача та студента; при цьому участь у спільній розробці й прийнятті рішень заохочується; найбільш успішно освіта відтворюється в умовах турботи, уваги, співробітництва, а не формального керівництва.

Гуманістичний підхід до формування зазначених компетенцій випускників ВНЗ розкриває людину як унікальну цілісну особистість, що розвивається у процесі активної самореалізації свого творчого потенціалу в системі взаємодії з іншими людьми. Кінцевою метою гуманістичного підходу до формування компетенцій випускника ВНЗ є формування самосвідомості та становлення його як особистості в суспільстві, що відповідає завданням Болонського процесу.

Системний підхід відображає взаємозв’язок і взаємозалежність явищ і процесів навколишнього середовища. Його сутність полягає у тому, що він дозволяє виявити ті інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні в окремих складових компонентах системи.

Системний підхід дозволяє визначити освіту як систему, з її структурою й особливостями, принципами та законами розвитку. Він надає можливостей прогнозувати розвиток освітньої системи в певних соціокультурних умовах, проектувати й реалізовувати різні моделі керування нею. В. А. Сластьонін відзначає, що системний підхід в освіті спрямований на виділення в педагогічній системі й особистості інтегративних системоутворювальних зв’язків і відношень, вивчення й формування стійких та змінних, головних і другорядних явищ педагогічної системи [7].

В. П. Беспалько розглядає педагогічну систему як певні елементи або об’єкти з їхніми взаємозв’язками та функціями [1]. Він констатує, що основними структурними елементами педагогічної системи є цілі підготовки спеціаліста, зміст навчання та виховання, дидактичні процеси як способи здійснення педагогічного процесу, студенти, курсанти, викладачі, організаційні форми педагогічної діяльності. Ці функціональні елементи

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

педагогічної системи дозволяють визначити специфіку освітнього процесу та виражають базові зв'язки між його вихідним станом і кінцевим результатом.

Сутність системного підходу до формування компетенцій випускників ВНЗ полягає в тому, що він дозволяє виявити їх роль як окремих компонентів системи у розвитку особистості як системного цілого. Таким чином, системний підхід до формування компетенцій студентів ВНЗ передбачає дослідження об'єкта освітнього процесу як складної системи, а саме: визначення його індивідуальних характеристик і особливостей сприймання зовнішнього середовища; побудова взаємодії з ним на основі оцінки його індивідуальних якостей, і, навпаки, оцінка індивідуальних якостей через його характеристику як цілісності. Реалізація системного підходу до формування компетенцій випускників ВНЗ здійснюється на основі формування сутнісних системних знань із встановленням міжпредметних зв'язків і цілісних уявлень про навколишній світ.

Акмеологічний підхід тісно пов'язаний із гуманітарним та системним підходами при організації сучасного процесу навчання і має визначальне значення для формування ключових компетенцій випускників ВНЗ. Характерними ознаками акмеологічного підходу є прогресивна спрямованість, інтенсивність, принципова незавершеність (відкритість для наступного витка розвитку). Нагальним завданням акмеологічного підходу до навчання є озброєння суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, що забезпечують можливість його успішної самореалізації в різних сферах діяльності, зокрема в сфері обраної професії. Акмеологічний підхід передбачає активізацію творчого потенціалу людини, що відповідає сучасним соціально значущим цілям та орієнтирам, спрямований на формування готовності до нововведень, потреби професійного самовдосконалення з урахуванням потенційних здатностей та вимог суспільства.

Висновки. Використання компетентнісного підходу до визначення змісту підготовки фахівців забезпечить створення якісно нових стандартів вищої освіти і дозволить розширити поле майбутньої професійної діяльності випускника ВНЗ.

Модель фахівця, побудована на основі компетентнісного підходу, сприятиме визначенню більш конкретних вимог до знань, умінь, навичок та якостей випускника ВНЗ, що дозволить більш точно та обґрунтовано, на міждисциплінарній основі, виділяти модулі в освітній програмі підготовки фахівців та порівнювати освітні програми за модулями, а не за набором дисциплін.

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

Запропоновані наукові підходи до формування компетенцій випускників ВНЗ є теоретичною базою для створення такого освітнього середовища, яке сприяло б розкриттю та розвитку всіх потенційних можливостей особистості майбутнього фахівця, активізації його самопізнання й самовдосконалення, здатностей приймати самостійні рішення в нестандартних умовах.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у визначенні ролі фундаментальності при формуванні компетентності майбутнього фахівця, формуванні повного переліку складових компетентностей кожної групи, удосконаленні формування ключових компетенцій випускників ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1998. – 448 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя / авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко. – Тернопіль, 2004. – 384 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К., 2000. – 341 с.

5. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій : зб. наук. праць / Л. І. Даниленко та ін. – Херсон, 1999. – С. 5–17.

6. Субетто А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб. – М., 2000. – 200 с.

7. Педагогика открытости и диалога культур / Певзнер М. Н., Букетов В. О., Зайченко О. М. – М., 2000. – 265 с.

8. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев, А. Г. Пашков ; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2004. – 386 с.

9. Петракова Т. И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся / Т. И. Петракова – М., 2002. – 281 с.

10. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / [под ред. докт. фил. наук, проф. Н. Ю. Шведовой]. – 16 изд., испр. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с.

11. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М., 1996. – 554 с.

РЕЗЮМЕ

Т. И. Чаркина. Формирование ключевых компетенций выпускника ВУЗа в сфере гражданской защиты.

В статье рассмотрена сущность компетентносного подхода, проблема формирования общезначимых компетенций выпускника ВУЗа в сфере гражданской защиты, представлено ее понимание в психолого-педагогической современной литературе, изложены педагогические аспекты ее решения в учебном процессе ВУЗа. Предложенные научные подходы к формированию компетенций выпускников ВУЗов, являются теоретической базой для создания образовательной среды, которая послужит развитию всех потенциальных возможностей личности будущего специалиста, активизации его самопознания и самоусовершенствования, способностей принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях.

***Ключевые слова**: компетентносный подход, компетенции, компетентность, види компетенций, ключевые компетенции.*

SUMMARY

T. Charkina. Forming of key competenses of graduating student of institution of higher education in the field of civil defence.

In the article essence of competence approach, problem of forming of general competenses of graduating student of Institution of higher education, in the field of civil defence is considered, its understanding in psychological-pedagogical modern literature is presented, the pedagogical aspects of its decision are expounded in the educational process of Institution of higher education. Offered scientific approaches to formation of competences of graduates of HEI are theoretical base for creation of the educational environment which will serve development of all potential opportunities of the identity of future expert, activization of his self-knowledge and self-improvement, abilities to independent decisions in non-standard situations.

Key words: competence-based approach, competenses, competence, widias of competenses, key competenses.

УДК 378+372

О. С. Чашечникова, **З. Б. Чухрай**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ХОДІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано специфіку підготовки сучасних економістів. Обґрунтовано, що важливими складовими фахової підготовки є знання з дисциплін економічного та математичного циклів, відповідні навички та вміння, розвиток дослідницьких здібностей студентів. Описано авторську систему дослідницьких здібностей (нешаблонне, критичне, прогностичне мислення; самостійність та багатоплановість мислення; здібність до самоорганізації). Продемонстровано реальну реалізацію застосування компонентів дослідницьких здібностей у процесі професійної діяльності економістів.

***Ключові слова**: навчання математики, майбутні економісти, творча активність, розвиток дослідницьких здібностей.*

Постановка проблеми. Зростання вимог до фахівців у різних галузях відбувається через інтелектуалізацію професійної діяльності: продуктивна робота неможлива без здатності працюючої ***людини виконувати реальні виробничі завдання ефективно***, ***долаючи перешкоди***, ***оперативно (а нерідко – й нестандартно) вирішувати питання***, ***які часто є несподіваними***, ***нешаблонними***, ***непередбаченими інструкціями***. І це не залежить від ступеня автоматизованості виробництва.

Дослідник евристичної діяльності В. Н. Пушкин відзначав: у професіях, що висувають високі вимоги до кмітливості людини, «рівень навченості відіграє істотно меншу роль, ніж здатність швидко приймати відповідальні рішення у складній оперативній ситуації» [7, 226]. А. Ейнштейн уважав, що школа має прагнути того, щоб її випускник ставав гармонійною особистістю, а не просто фахівцем. Саме тому прогрес у суспільстві є можливим лише за умовою, що поряд з традиційною метою освіти щодо формування

інтелектуальних і професійно-орієнтованих знань та умінь учнів необхідна увага приділятиметься й розвитку їхніх творчих якостей.

Саме у процесі навчання, зокрема навчання математики, закладаються основи того, щоб сьогоднішній школяр або студент – майбутній професіонал – став *дійсно* суб'єктом власної професійної діяльності, активним, самостійним і відповідальним в її проектуванні, здійсненні, удосконаленні. Необхідно формувати особистість, яка ***спроможна і бажає вчитися та самовдосконалюватися протягом усього життя***. Тому освіта об'єктивно є ***стратегічним ресурсом*** розвитку цивілізації.

Фахівці відмічають, що математика стала дійсно універсальною мовою, важливим інструментом наукового пізнання, дослідження та вирішення професійних завдань у будь-якій галузі.

На даному етапі на пострадянському просторі розробляються наукові засади визначення професійних компетенцій щодо вимог до фахівців різних галузей. Але, наприклад, Федеральні державні освітні стандарти (ФДОС) у Російській Федерації є сукупністю вимог, які є обов'язковими у ході реалізації основних освітніх програм освіти, в тому числі професійної, можуть слугувати лише орієнтиром для розроблювачів освітніх програм, потребують деталізації в ході визначення цілей навчання. Аналізуючи ФДОС, зокрема І. А. Байгушева [1], відмічає: вони задають узагальнений вектор навчання, але практично не регламентують ані цілей математичної підготовки майбутніх економістів, ані її зміст, ані її навчально-методичне забезпечення, ані її форми реалізації.

В умовах ринкових відносин, достатньо жорсткої конкуренції для економіста наявності лише знань, інтуїції, досвіду вже недостатньо. Необхідним є вміння аналізувати та оцінювати здобуту інформацію, швидко реагувати на зміну курсу валют, на потреби ринку, обґрунтовувати заходи щодо фінансової санації підприємства та інше. Високої кваліфікації спеціалістів вимагає менеджмент державного бюджету, діяльність комерційних банків, проведення операцій у сфері зовнішньоекономічної діяльності та інше. Практика господарювання на ринкових засадах підтверджує [3], що результативність (ефективність) будь-якої виробничо-господарської та комерційної діяльності багато в чому залежить від компетентності та ***творчої активності*** управлінських кадрів, глибокого знання ними не лише економіки та математики, а й законодавчої бази й соціальних аспектів господарювання. Важливим є не стільки своєчасне ознайомлення з первинною інформацією, скільки виявлення проблемних ситуацій і обґрунтований прогноз розвитку подій, використання різноманітних варіантів їх розвитку, ініціативність та самостійність у прийнятті

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

рішень, виборі підходів (шляхів) вирішення проблеми, поєднання інтелектуальних, математичних здібностей людини з можливостями новітніх інформаційних систем.

Уважаємо, що ***необхідною складовою сучасної фахової підготовки майбутнього економіста є*** *не тільки озброєння знаннями щодо обраної спеціальності, формування навичок та вмінь, необхідних фахівцю певної професії, але й* ***розвиток дослідницьких здібностей, здатності до творчого мислення***.

Аналіз актуальних досліджень. Не можна не погодитися з думкою про те, що «математика у системі вищої економічної освіти «переросла» статус загальноосвітньої дисципліни і має на основі міжпредметних зв'язків із спеціальними дисциплінами стати невід'ємною складовою професійної підготовки» [1]. Н. Ф. Тализіна відмічала: «Реальні життєві завдання, які має вирішувати майбутній фахівець, і визначають конкретну систему вмінь, що підлягають включенню у зміст цілей навчання» [8, 6].

Важливими є питання, пов'язані з удосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів економічного спрямування різних рівнів акредитації. Окремі з них висвітлені в роботах Н. В. Ванжі, Л. І. Нічуговської, Л. С. Пуханової, О. Г. Фомкіної, Н. В. Шульги та ін. Серед досліджень останніх років, що присвячені проблемам математичної освіти варто відзначити роботи М. Л. Бакланової, Г. І. Біляніна, Г. Я. Дутки, Т. М. Задорожної тощо. Розвитку дослідницьких умінь студентів у процесі навчання вищої математики (на прикладі біологічних спеціальностей) присвячене дослідження О. В. Тимошенко [9].

Мета статті – уточнити цілі навчання математики майбутніх економістів стосовно формування готовності до професійної діяльності через розвиток дослідницьких здібностей студентів.

Виклад основного матеріалу. Нами на основі досліджень [10; 11] виділено систему дослідницьких здібностей, що є необхідними для майбутніх економістів та можуть цілеспрямовано розвиватися у процесі навчання математики [12].

Формулювання цілей для сучасного керівника підприємства стає проблемою, вирішення якої потребує залучення фахівців, зокрема в галузі економіки, які вивчають зовнішні та внутрішні умови ситуації, що виникла. Цей етап ще називають *етапом прогнозу*. Відзначимо, що на цьому етапі працює ***прогностичне мислення***, відбувається оцінка варіантів розвитку ситуації, адже важливим є не стільки своєчасне ознайомлення з первинною інформацією, скільки здатність виявити проблемні ситуації й прогнозувати розвиток подій (висуваються гіпотези, визначаються цілі, здійснюється

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

розподіл ресурсів чи складається приблизна схема тих зусиль, які будуть необхідними для досягнення цілей). На даному етапі особливо цінними будуть спостережливість, уважність до деталей та невідповідностей (***критичність мислення***), здатність заглиблюватися в діяльність (***самостійність мислення***, ***здатність до самоорганізації***), вміння продукувати ідеї, обґрунтовувати їх доцільність, здатність застосовувати методи аналізу й синтезу, індукції та дедукції (***багатоплановість***).

На *етапі планування* схема можливого розвитку подій потребує більш детального аналізу ситуації та оптимального розподілу зусиль, що приведе до визначення правильних кроків і дозволить своєчасно відмовитися від хибних, тобто дасть можливість скоректувати діяльність у напрямі одержання необхідного результату. Для продуктивного здійснення такої діяльності на даному етапі необхідними є інтуїція, здатність передбачати можливий кінцевий результат (***прогностичність мислення***), здатність застосовувати методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, доказовість (***багатоплановість мислення***), інтенсивність (***здібність до самоорганізації***), здатність оцінювати проміжні результати дослідження (***критичність мислення***).

На етапі *реалізації плану* в сучасних умовах часто необхідно задіяти технічні засоби, тому потрібно зважувати на можливі технічні непорозуміння. Упровадження технічних нововведень і провокує на нетривіальні дії, і підсилює ризик, якого необхідно не уникати, а уміти оцінювати його ступінь, володіти засобами, які б зменшували його.

У процесі реалізації можуть виникнути не передбачувані ускладнення, що потребують швидкого прийняття нових чи зміни раніше прийнятих рішень. Тому корисними можуть стати оригінальність, гнучкість (***нешаблонність мислення***), спостережливість, уважність до деталей, до невідповідностей (***критичність мислення***), інтуїція (***прогностичність мислення***), доказовість (***багатоплановість мислення***), працездатність, заглибленість у діяльність, цілеспрямованість, систематичність, інтенсивність (***самостійність мислення та здібність до самоорганізації***).

Головним завданням бухгалтера вважає вміння використовувати наявну інформацію, аналізувати та інтерпретувати її [2]. В умовах ринкової економіки надзвичайно зросли роль і самостійність бухгалтерів, але разом з тим підвищилася і їх відповідальність (ціна помилки, якої він може припуститися, велика й тягне за собою відчутні штрафні санкції для підприємства). Нестабільність в економічному житті країни вимагає від бухгалтера й уміння швидко пристосовуватися до змін, адже неправильне або несвоєчасне надання інформації в умовах змінного законодавства,

конкурентного середовища та ринку збуту може викликати збитки й навіть банкрутство підприємства.

Тому необхідною стає здатність сумніватися, критично оцінювати одержані дані, інформацію. Сучасний бухгалтер, що працює ефективно та є конкурентноспроможним на ринку праці, займається не лише веденням рахунків, а й здійснює широку діяльність, що включає планування і прийняття рішень, контроль і привернення уваги керівництва до порушень, огляд, оцінку діяльності та аудит, вивчає альтернативні шляхи ведення справи й використовує свій досвід для допомоги керівництву і власникам підприємства у виборі найкращого варіанту дій, вирішує нестандартні завдання та ін.

Досить часто бухгалтер, щоб донести результати своєї роботи до інших, змушений роз'яснювати наведені цифри, динаміку змін людям, які дуже далекі від бухгалтерії та не розуміють її показників. У такому випадку доцільно використовувати більш простий для розуміння загалом підхід – пропонувати діаграми, графіки, таблиці, тобто відбувається трансформація інформації. Для цього потрібно вміти визначати, яка саме бухгалтерська інформація необхідна користувачам та підготувати її – написати пояснювальні записки чи навіть доповіді. На основі всього вище сказаного можна зробити висновки про те, що *фахівцю бухгалтерської справи для ефективного здійснення професійної діяльності необхідні розвинені здібності, які ми відносимо до дослідницьких*.

Сьогодні особливим попитом серед працівників банківської сфери користуються ризик-менеджери, які вміють оцінити різноманітні фінансові ризики і, по можливості, зменшити їх негативні наслідки. Отже, обов'язковим для такого працівника є здатність ***прогностично мислити*** та ***здатність до самоорганізації*** (уміння орієнтуватися в новій, незнайомій ситуації; здатність передбачувати як кроки виконання, так і кінцевий результат діяльності; виявляти хибні ідеї з метою запобігання їх упровадження та ін.). Зокрема, під час здійснення валютних операцій велика роль відводиться валютним ризикам, які пов'язані з невідповідностями між зобов'язаннями та вимогами банку з певної іноземної валюти. Неврахування валютних ризиків може призвести до значних витрат, збитків, а тому фахівцю банківської справи, щоб значно знизити ризикованість валютних операцій, потрібно вміти маніпулювати такими ризиками: потрібне уміння встановлювати взаємовідповідності між поставленою метою та отриманим результатом, здатність бачити невідповідності, недосконалості запропонованого способу виходу із ситуації, тобто необхідним є розвинене ***критичне мислення***. Єдиного

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

ефективного методу для запобігання ризикам немає, в різних випадках використовуються різні способи, як окремо, так і в поєднанні, в сукупності. У таких випадках головним є не лише запропонувати ідею для вирішення проблемної ситуації (***нешаблонність мислення***), а й обґрунтовувати доцільність обраного способу дій (***багатоплановість мислення***).

На нашу думку, допомогти майбутньому фахівцю розвинути в собі дослідницькі здібності, які необхідні для професійного життя в сучасних ринкових умовах (прагнення до самопізнання, до пошуку способів вирішення проблем, які постали, звичка критично мислити, обґрунтовувати та доводити правильність запропонованих ідей, передбачаючи етапи їх здійснення й оцінюючи реальність кінцевого результату тощо), можна в процесі навчання математики. Математика як навчальний предмет – не просто інструмент для розв'язування завдань, хоча оперує числами, а й є необхідною складовою економічної науки. Деяким підтвердженням таких висновків може бути й те, що в навчальному плані підготовки кваліфікованого спеціаліста, наприклад, з бухгалтерського обліку, відповідно до галузевих стандартів, серед дисциплін, що передбачені для вивчення в якості додаткових, вища математика займає не останнє місце.

Довгий час економісти або ставили під сумнів доцільність використання математики в економіці, або аргументували це тривіально: математика потрібна для економіки та її використання в економічних дослідженнях можливе, оскільки економіка часто має справу з цифрами. Таке ж уявлення про значення математики для майбутньої професійної діяльності мають і деякі сучасні студенти. Відповідаючи на запитання: «Навіщо потрібно вивчати математику взагалі й економісту (бухгалтеру, фінансисту, фахівцю банківської справи і т.д.) зокрема?», 62,5 відсотків студентів економічних спеціальностей коледжів, серед яких проводилося опитування, вказали на необхідність застосування математичних знань для проведення різноманітних розрахунків; 15,6 відсотків визнали важливість математики у професійній діяльності економіста, але не змогли визначити конкретно, для чого саме її потрібно вивчати; 9,8 відсотків вказали на значення математики в загальному розвитку людини. Біля 12 відсотків зазначили, що для економіста математичні знання не відіграють важливого значення.

З проблемою пояснити студентам, що сучасний економіст – це не просто «рахівник», а дослідник, який прагне відшукати раціональне вирішення професійного завдання, зустрічаються й викладачі математики, які мають переконати студентів економічних спеціальностей у тому, що математичні знання не лише необхідні у процесі здійснення елементарних

операцій з числами, а й у процесі розв'язування конкретного завдання, а вивчення математики сприяє формуванню та розвитку здібності, що потрібні для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності.

На підтвердження вищесказаного наведемо конкретний приклад можливості використання математичних методів під час вивчення дисциплін професійного циклу. Зокрема, розраховуючи накопичення, ренту; вирішуючи проблему погашення боргу, оперують поняттями економічного характеру, що відповідають навчальним дисциплінам «Фінанси» (тема «Державний кредит»), «Політична економія» (тема «Капіталістична економіка як вища форма ринкової економіки»), «Гроші та кредит» (тема «Кредит у ринковій економіці»). Математичні поняття, за допомогою яких можна розв'язати завдання: геометрична прогресія, прості та складні відсотки.

Викладене вище дозволяє погодитися з думкою, яка наведена М. М. Моісеєвим [4], якщо використати в економіці все те, що вже є в математиці, то, практично, без значних капітальних витрат наша економіка зможе отримати стільки ж, скільки дадуть капіталовкладення за п'ять років. Вона залишається актуальною й у наш час. Тому капіталовкладення в освіту майбутніх економістів, на наш погляд, мають бути збільшені, але вони дадуть пролонгований позитивний ефект, у тому числі – й у економіці держави.

Висновки. Фахівці економічної сфери крім знань з економічних і математичних дисциплін та вмінь застосовувати їх у професійній діяльності повинні мати розвинені дослідницькі здібності. Розвинене ***нешаблонне мислення*** дозволяє відмовитись від шаблонів та пропонувати різноманітні шляхи для вирішення реальних проблем. Професіонал має критично оцінювати інформацію, яку йому представляють, визначати якість результатів конкретної діяльності, тому важливим є ***критичне мислення***. ***Самостійність мислення*** дає змогу постійно поповнювати власні знання й уміння, самостійно ставити та вирішувати професійні завдання, виявляючи ініціативність. Залучення ***прогностичного мислення*** дозволяє оцінити варіанти розвитку економічної ситуації, використовуючи набутий досвід та знання у відносно нових ситуаціях; ***багатоплановість*** мислення дає можливість використовувати наявну економічну інформацію, аналізувати й інтерпретувати її (зокрема, мовою математики); розв'язувати професійні завдання математичними методами; користуватися результатами попередніх досліджень під час виконання нових завдань; ***здібність до самоорганізації*** дає можливість цілеспрямовано діяти, самостійно керуючи власною діяльністю.

Дослідницькі здібності можна й необхідно розвивати у процесі навчання математики. Нами створено таку методичну систему навчання,

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

яка враховує специфіку навчання студентів коледжів економічного спрямування та орієнтована на їх розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байгушева И. А. Формирование математической компетентности экономистов в ВУЗе / Байгушева И. А // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1.

2. Бутинець Ф. Ф. Теорія бухгалтерського обліку / Ф. Ф. Бутинець. – 2-е вид. – Житомир : ЖІТІ, 2000. – 640 с.

3. Економіка підприємства : підручник / За ред. С. Ф. Покропивного. – 2-ге вид. – К. : КНЕУ, 2001. – 528 с.

4. Моисеев Н. Н. Математика ставит эксперимент / Н. Н. Моисеев. – М. : Наука, 1979. – 224 с.

5. Статистичний щорічник України за 2006 рік / За ред. О. Г. Осауленка. – К. : Консультант, 2007. – 551 с. – (Довідкове видання. Державний комітет статистики України).

6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 07.02.11 № 163-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
www.mon.gov.ru.

7. Пушкин В. Н. Психология и кибернетика / Пушкин В. Н – М. : Педагогика, 1971. – 232 с.

8. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – 176 с.

9. Тимошенко О. В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Тимошенко. – НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 21 с.

10. Чашечникова О. С. Розвиток математичних здібностей учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Чашечникова. – Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997. – 208 с.

11. Чашечникова О. С. Система компонентів творчого мислення, що можуть діагностуватися в процесі навчання математики / О. С. Чашечникова // Дидактика математики : проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 22. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2004. – С. 81–87.

12. Чухрай З. Б. Дослідницькі здібності як компонент творчого мислення / З. Б. Чухрай // Математична освіта в Україні: минуле, сьогодення, майбутнє: міжнародна наук.-практ. конф. (16–18 жовтня 2007 р.). – Київ, 2007. – С. 126–127.

РЕЗЮМЕ

О. С. Чашечникова, **З. Б. Чухрай**. Формирование готовности будущих экономистов к профессиональной деятельности посредством развития исследовательских способностей при обучении математике.

В статье проанализирована специфика подготовки современных экономистов. Обосновано, что важными составляющими профессиональной подготовки является знание дисциплин экономического и математического циклов, соответствующие навыки и умения, развитие исследовательских способностей студентов. Описана авторская система исследовательских способностей (нешаблонное, критическое, прогностическое мышление; самостоятельность и многоплановость мышления; способность к самоорганизации). Продемонстрирована реальная реализация применения компонентов исследовательских способностей в процессе профессиональной деятельности экономистов.

***Ключевые слова**: обучение математике, будущие экономисты, творческая активность, развитие исследовательских способностей.*

SUMMARY

O. Chashechnikova, Z. Chukhruy. Forming of future economists' readiness to professional activity by means of development of research capabilities at teaching mathematics.

The specific of preparation of modern economists is analysed in the article. It is grounded, that the important components of professional preparation is knowledge of disciplines of economic and mathematical cycles, proper skills and abilities, development of research capabilities of students. The author system of research capabilities (unconventional, critical, predictive thinking, independence and diversity of thought and the ability to self-organize) is described. The real realization of application of components of research capabilities is shown in the process of professional activity of economists.

Key words: teaching mathematics, future economists, creative activity, development of research capabilities.

УДК 378.147.886

С. В. Шаров, Т. І. Мартинюк
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ЗАСОБУ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ІНФОРМАТИКИ»

Глибинні процеси інформатизації освіти передбачають широке використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Одним із засобів практичної реалізації інформатизації є програмні педагогічні засоби, які дозволять підвищити наочність та якість засвоєння навчального матеріалу. У статті повідомляється про створення електронного засобу навчального призначення з дисципліни «Історія інформатики», подається характеристика його структурних елементів. Описуються теоретичний та контролюючий блоки, а також розроблені тренажери з історії інформатики, що входять до складу програмного засобу.

***Ключові слова**: нові інформаційні технології, вища освіта, електронні засоби навчального призначення.*

Постановка проблеми. Глобальні інформаційні процеси, які відбуваються в усьому світі, актуалізують потребу суспільства у подальшій інформатизації освіти. Виконання цього завдання передбачає активне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес та розробку методики їх використання. Одним із важливих елементів інформаційних технологій навчання є електронні засоби навчального призначення, які дозволяють підвищити якість викладання навчальних дисциплін за рахунок різноманітних способів подання інформації.

Аналіз актуальних досліджень. Враховуючи об'єктивну необхідність розробки теоретико-практичних аспектів використання інформаційних технологій у навчальному процесі, науковці приділяють цим питанням належну увагу. Ю. Машбиць, О. Майборода, О. Співаковський та інші вчені займаються питаннями впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. Дослідження М. Жалдака, В. Кухаренко, А. Гужія присвячені розробці та застосуванню засобів навчання на основі комп'ютерних технологій. Вимоги до створення електронних підручників

відображені у працях В. Лапінського, О. Зіміної, М. Шишкіної та інших учених. У той же час, актуальною є розробка електронних засобів навчального призначення з конкретних дисциплін, які викладаються у вищій школі, зокрема з дисципліни «Історія інформатики».

Мета статті – повідомлення про розробку електронного засобу навчального призначення з дисципліни «Історія інформатики» та огляд його блоків.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у вищій школі спостерігається тенденція використання інформаційних технологій практично в усіх традиційних формах навчання. Їх застосування дозволяє отримати значні переваги, а саме:

– розвинути у студентів навчальну мотивацію, посилити інтерес до навчання;

– сприяти розвитку мислення та інтелектуальних здібностей студентів;

– забезпечити індивідуалізацію та диференціацію навчання;

– розвинути самостійність під час роботи за комп'ютером;

– значно підвищити наочність навчання;

– збільшити арсенал засобів пізнавальної діяльності;

– ознайомити студентів із сучасними методами наукового пізнання;

– збільшити кількість інформаційних ресурсів та швидкість доступу до навчального матеріалу через мережу Internet [5, 205].

Як зазначає Г. Кільова, впровадження сучасних технологій навчання повинно сприяти ефективному опануванню навчального матеріалу та розвитку навичок застосувати набуте в подальшій професійній діяльності. При цьому необхідно відповідально ставитися до вибору конкретних технологій і засобів навчання, враховуючи психологічні, матеріальні та специфічні чинники [2, 44]. Водночас, інформаційні технології містять значну кількість засобів, які дозволять підвищити якість навчально-виховного процесу.

Потужним дидактичним засобом, за допомогою якого можна реалізувати більшість навчальних завдань, є електронний засіб навчального призначення (ЕЗНП). Це такий засіб навчання, що зберігається на цифрових або аналогових носіях і відтворюється на електронному обладнанні. До ЕЗНП відносяться електронні журнали, програмно-педагогічні засоби, тренажери, віртуальні лабораторні роботи, електронні бібліотеки, освітні портали, інформаційні ресурси для дистанційного навчання, електронні навчальні видання тощо [4, 12].

Слід зазначити, що сьогодні існує величезна кількість різноманітних програмних продуктів навчального призначення, які застосовуються для

забезпечення навчального процесу. Однак, незважаючи на стрімкий розвиток інформаційних технологій та інструментальних середовищ, якість та ефективність багатьох комп'ютерних програм залишається на низькому рівні. Зазначена проблема залежить від декількох причин. По-перше, дуже часто програмні продукти створюються лише однією людиною (вчителем, викладачем або програмістом). Тому у даному продукті може бути відсутня продумана програмна реалізація, корисна навчальна інформація, модуль контролю та аналізу тощо, що знижує ефективність його використання. По-друге, програмний педагогічний засіб повинен передбачати застосування більшості можливостей інформаційних технологій. На жаль, розробники часто обмежуються тільки переведенням навчальної інформації в електронний вигляд та створенням досить простої гіпертекстової структури.

Ми згодні із Л. Гладковою, яка зазначає, що в розвитку певних інформаційних освітніх технологій вища школа повинна мати провідну роль. Серед першочергових завдань вищих навчальних закладів дослідниця виділяє розвиток дистанційного навчання, використання електронних бібліотек, створення та застосування прикладних електронних програм та середовищ під час вивчення дисциплін [1]. До того ж, над розробкою програмного педагогічного засобу повинен працювати колектив авторів, який складається із програміста, викладача та дизайнера.

Електронний засіб навчального призначення має відповідати певним вимогам: педагогічним (реалізація принципів дидактики та методики, педагогічна доцільність використання та ефективність застосування); технічним (стійкість до помилкових або некоректних дій, ефективне використання технічних ресурсів, відповідність функціонування програмного засобу методичним рекомендаціям, захист від несанкціонованих дій користувача); ергономічним (забезпечення вимог щодо ефективності зчитування інформації та її розташування на екрані); естетичним (відповідність естетичного оформлення та кольорової гами, виразність і впорядкування графічних елементів програмного засобу); вимогам до документації (наявність технічного завдання та методичних рекомендацій з використання електронного засобу навчального призначення) [3, 34].

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького на п'ятому курсі для студентів спеціальності «Інформатика*» викладається дисципліна «Історія інформатики». У межах цього курсу студентам потрібно вивчити значний обсяг навчального матеріалу за невелику кількість навчальних годин. З метою створення максимально сприятливих умов для навчання студентів нами було створено електронний засіб навчального призначення з дисципліни

«Історія інформатики». Він може використовуватися як допоміжний засіб в аудиторії та як основний під час самостійної роботи студентів.

Зазначений електронний засіб повинен зберігатися на оптичному або жорсткому диску. Після його завантаження на екрані з'являється головне вікно, в якому користувач отримує наступні функціональні можливості: переглянути теоретичні відомості з дисципліни та інформацію про деяких видатних людей в історії інформатики, ознайомитися із студентськими роботами за навчальними темами, перевірити себе за кириличною системою числення, подивитися інформацію про найвідоміші пристрої в інформатиці, переглянути тематичні відеофрагменти, перевірити свої знання з історії інформатики за допомогою комп'ютерного тестування та ознайомитися з отриманими результатами (рис. 1).

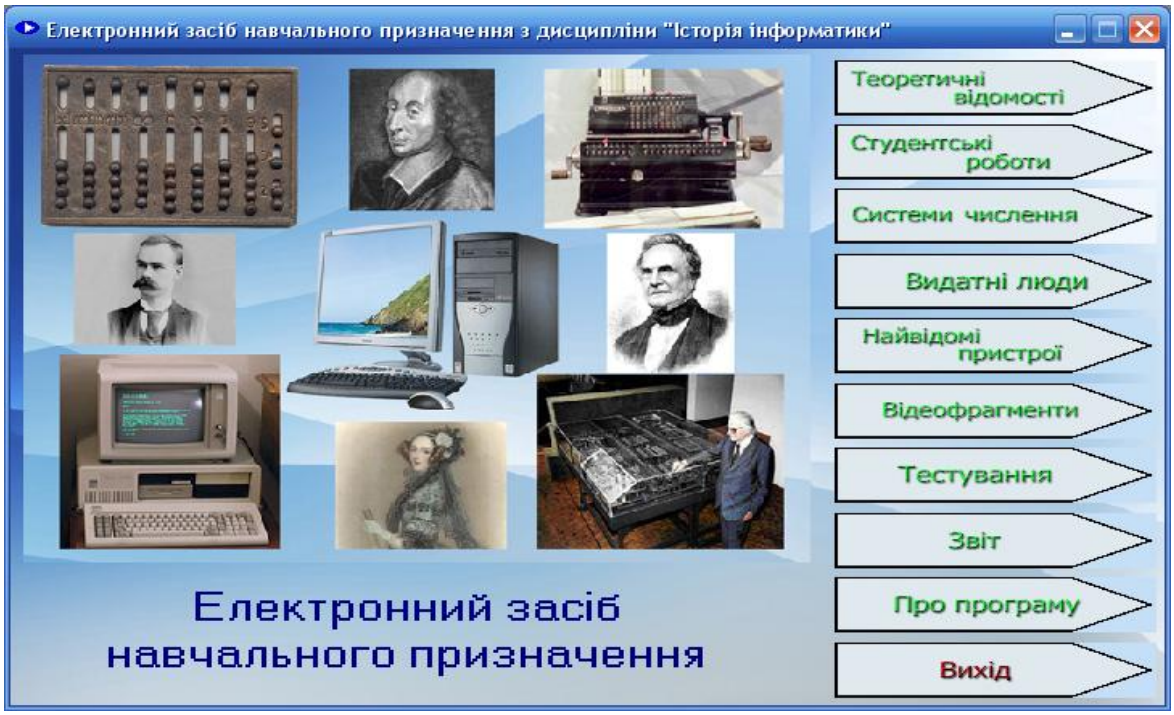

Рис. 1. Головне вікно електронного засобу

При активізації кнопки «Теоретичні відомості» користувач потрапляє у вікно лекційного матеріалу. Вся інформації розділена на два змістових модуля, які, в свою чергу, поділяються на п'ять тем. Перехід до тем кожного модулю здійснюється при натисканні на текстовий надпис «Модуль 1» та «Модуль 2». Для перегляду потрібної теми слід скористатися відповідною кнопкою з номером теми. Крім того, деякі теми складаються із підтем. У такому разі при натисканні на кнопку з номером теми додатково з'являються кнопки у вигляді стрілок, при натисканні на які користувач може переглянути інший матеріал за поточною темою.

Слід додати, що теоретична інформація представлена у двох форматах даних: *.htm *.pdf. Користувач може вільно виділити потрібний

фрагмент тексту, скопіювати його та використовувати для підготовки доповіді, реферату тощо.

При активізації кнопки «Видатні люди» користувач переходить до вікна, в якому можна ознайомитися з інформацією про видатних людей, які зробили найбільші винаходи в інформатиці. Для перегляду інформації про конкретну людину, яка представлена у вікні програми, слід навести вказівником миші на відповідне зображення, після чого з'явиться коротка інформація про людину та її основні досягнення в інформатиці.

Для отримання більш повної інформації користувач може перейти на відповідний теоретичний матеріал за допомогою кнопки «Теорія». Перевірити свої знання за цією темою студент може за допомогою кнопки «Тест» (рис. 2).

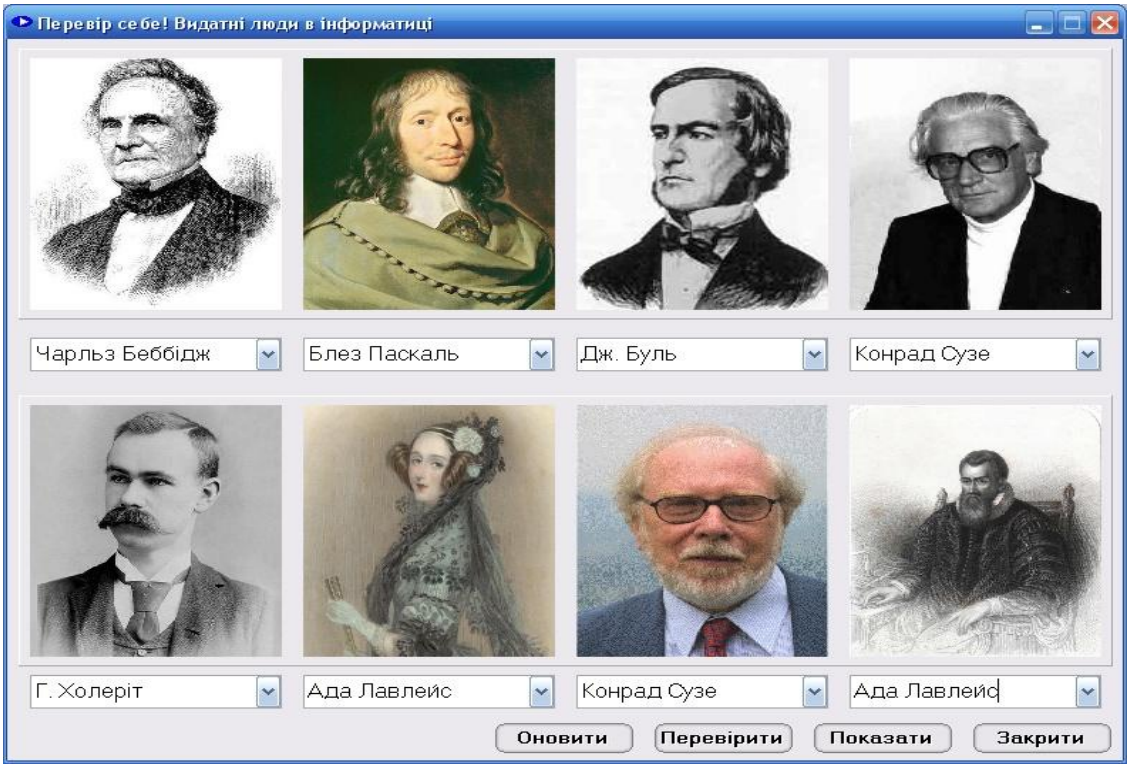

Рис. 2. Перевірка знань студентів

Вікно містить вісім фотографій або зображень видатних людей. У цьому ж вікні подано вісім випадаючих переліків, кнопки «Оновити», «Показати», «Перевірити» та «Закрити». Тестування полягає в наступному: необхідно в усіх випадаючих переліках вибрати вірні прізвища та натиснути на кнопку «Перевірити». Програма перевірить правильність заповнення та повідомить про це кольором (червоний колір випадаючого переліку – помилка, зелений колір – вірна відповідь) та інформаційним повідомленням. Для відображення правильного розташування підписів та закріплення знань студент може натиснути кнопку «Показати». Для очищення заповнених переліків слід натиснути на кнопку «Оновити».

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

При активізації кнопки «Тестування» користувач може перевірити свої знання з дисципліни. Всього в електронному засобі два тестових контроля відповідно до кількості модулів, по 10 запитань у кожному. Студенту пропонується питання та три варіанти відповіді, один з яких правильний. Після вибору правильної, на думку користувача, відповіді слід натиснути на кнопку «Далі». Після проходження десяти тестових завдань на екрані з'являється повідомлення про кількість правильно обраних варіантів із загальної кількості запитань. Також у користувача є можливість переглянути результати свого тестування за допомогою звіту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання інформаційних технологій у процесі навчання дозволяє отримати багато переваг за умови дотримання певних правил. Будь-який програмно-педагогічний засіб передбачає декілька способів подання навчального матеріалу та має методику його використання. Продовжується робота над удосконаленням змісту електронного засобу навчального призначення з дисципліни «Історія інформатики». Готуються документи на реєстрацію авторського права на зазначений програмний продукт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладкова Л. А. Використання сучасних інформаційних технологій навчання у ВНЗ III–IV рівня акредитації [Електронний ресурс] / Л. А. Гладкова, М. А. Наумова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 3 (17). – Режим доступу : http://www.ime.edu-ua.net/em.html.

2. Кільова Г. О. Використання новітніх технологій у системі навчання та виховання студентської молоді / Г. О. Кільова // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6 (149). – С. 43–48.

3. Морев И. Образовательные информационные технологии : учеб. пособ. / И. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 162 с.

4. Положення про підготовку навчальних видань та електронних засобів навчального призначення [Текст] / [уклад. : Горбенко В. Т., Лоза Г. І., Мікульонок І. О.]. – К. : НТУУ «КПІ», 2008. – 48 с.

5. Яцько О. Проблеми в інформативній освіті майбутніх економістів та шляхи їх вирішення / О. Яцько // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавниций відділ НметАУ, 2012. – С. 200 – 207.

РЕЗЮМЕ

С. В. Шаров, **Т. И. Мартынюк**. Создание электронного средства учебного назначения по дисциплине «История информатики».

Глубинные процессы информатизации образования предусматривают широкое использование информационных технологий в учебном процессе. Одним из средств практической реализации информатизации являются программные педагогические средства, которые позволят повысить наглядность и качество усвоения учебного материала. В статье сообщается о создании электронного средства учебного назначения по дисциплине «История информатики», предлагается характеристика его структурных элементов. Описываются теоретический и контролирующий блоки, а также разработанные тренажеры по истории информатики, которые входят в состав учебного программного средства.

***Ключевые слова**: новые информационные технологии, высшее образование, электронные средства учебного назначения.*

SUMMARY

S. Sharov, T. Martyniuk. Creation of electronic means for educational aids on the subject «History of information science».

The underlying processes of informatization in education are including wide usage of information technology in education. One of the practical implementations of informatization are software pedagogical tools which will allow to promote evidentness and quality of mastering of educational material. The article reports on the creation of an electronic means for educational purpose on the subject «History of Information Science», suggests characteristic features of its structural elements. It is described theoretical and supervisory blocks, and also developed trainers from history of informatics, which enter in the complement of electronic mean.

Key words: information technology, higher education, electronic means for educational purpose.

УДК 371.214.46:54

О. Г. Швець
Сумський національний
аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ

У статті розглянуто специфіку підготовки іноземних студентів на пропедевтичному рівні. Виділено три взаємопов'язані компоненти навчання: мовний, загальнонауковий, адаптаційний. Сформульовано дидактичні умови навчання хімії нерідною для студентів мовою: професійна спрямованість навчання; проблемно-розвиваюче навчання; використання наочності; лінгвометодична та полікультурна компетентність викладача-хіміка; постійний контроль і керування процесом засвоєння хімічного матеріалу; наявність відповідної навчально-методичної літератури. Запропоновано поділ курсу хімії на вступний і основний. Наведено основні граматичні конструкції, що використовуються під час вивчення вступного курсу хімії.

***Ключові слова**: іноземні студенти, підготовче відділення, вступний курс хімії, граматичні конструкції.*

Постановка проблеми. Підготовка іноземних спеціалістів – це один із традиційних компонентів міжнародної діяльності України, що за останні роки стає все більш популярним. Починаючи з 1946 року українські виші підготували понад 250 тисяч фахівців із більше ніж 130 країн. Щорічний приріст частки іноземних студентів становить 10% і виводить Україну на 9 місце в світі за кількістю іноземних студентів [6].

Сьогодні в умовах гострої конкуренції на міжнародному ринку освітніх послуг зростають вимоги до української вищої школи щодо високої якості підготовки майбутніх спеціалістів. Це потребує розробки та запровадження нових перспективних технологій навчання іноземних студентів.

Етап довузівської підготовки є фундаментом для успішної підготовки спеціалістів-іноземців.

Для забезпечення ефективності навчання фаховим дисциплінам необхідна оптимізація організації навчального процесу з базових курсів, у тому числі з хімії.

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

Отже, актуальним стає вдосконалення методичного забезпечення навчання хімії іноземних студентів з урахуванням вітчизняного досвіду та сучасних світових освітніх тенденцій.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-методичних джерел щодо пропедевтичної підготовки іноземних громадян свідчить, що переважно вони стосуються періоду колишнього СРСР. Після 1990 року кількість підготовчих факультетів в Україні значно зросла (особливо в регіональних вузах), але їх науково-методична й дослідницька робота висвітлювалась не достатньо, у багатьох випадках пропедевтична підготовка здійснюється на основі суб'єктивно-інтуїтивного підходу. До того ж більшість публікацій присвячено роботі викладачів-філологів (А. Р. Арутюнов, О. А. Бризгунова, Г. О. Китайгородська, В. Г. Костомаров, О. О. Мітрофанова та ін.). Цікавими з точки зору викладача-предметника є роботи за напрямом міжпредметної координації в межах курсів «Науковий стиль мовлення», «Вивчаємо мову спеціальності», що включають адаптовані тексти з природничо-математичних дисциплін (Г. Я. Алєєвої, К. А. Деменевої, Н. А. Китаєвої, Н. А. Лєтової, Н. В. Луцюк та ін.).

Незважаючи на те, що навчання хімії здійснюється з самого початку запровадження перших підготовчих факультетів, досі не розроблено загальний методичний підхід до технології навчання іноземних студентів хімії.

Щодо дисципліни «Хімія» відомі навчальні посібники для іноземних студентів підготовчих відділень (Н. Б. Булгакова, В. І. Галинська, С. М. Гозджинський, Ю. Ю. Громов, Г. А. Зінченко, Л. Є. Калашнікова, В. А. Калібабчук, А. І. Капустян, Г. Х. Клибус, В. А. Литвиненко, В. М. Нікітіна, Т. В. Табенська та ін.) відображають переважно емпіричний рівень процесу навчання хімії.

Сучасних публікацій, що присвячені методиці викладання хімії іноземцям на пропедевтичному рівні, мало.

Майже не досліджено питання технології формування понять із хімії нерідною (російською чи українською) мовою, не розроблено методики вивчення та використання хімічної мови як нерідної відповідно до вимог сучасної хімічної освіти у вузі.

Мета статті – дослідження дидактичних умов навчання хімії нерідною мовою в умовах підготовчих відділень і методичної системи їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо з визначення специфіки довузівської підготовки іноземних студентів з хімії, яку коротко можна охарактеризувати як «навчання нерідною мовою студентів, які паралельно оволодівають мовою навчання і орієнтовані на певну професійну сферу,

мають національно-специфічний досвід навчальної діяльності, в умовах інтенсивної соціальної адаптації та міжкультурної взаємодії» [5, 91].

Отже, виділяємо такі особливості навчання хімії нерідною мовою:

• вивчення хімії здійснюється нерідною мовою паралельно з оволодінням мови навчання (російська чи українська мова);

• хімічна мова є другою нерідною мовою, що вивчається на початковому етапі навчання;

• навчання відбувається в новому соціокультурному середовищі;

• студенти мають різний національно-специфічний досвід і рівень хімічної підготовки.

Зважаючи на те, що в багатьох країнах Африки та Сходу (рідні регіони для іноземних студентів) хімія вивчається в обсязі, що не відповідає базовому курсу української школи, узгодження між освітніми рівнями майже немає, довузівська підготовка стає невід'ємною частиною системи неперервної освіти й закладає фундамент успішного навчання на основних факультетах за обраним фахом.

Навчання на підготовчому відділені враховує три взаємопов'язані компоненти:

- мовний – спрямований на формування комунікативної компетентності,

- загальнонауковий і загальнопрофесійний – забезпечує загальнонаукову та загальнопрофесійну компетентність,

- адаптаційний – забезпечує адаптацію студентів до оточуючого соціокультурного середовища.

Усі вище наведені фактори враховуються у принципах навчання нерідною мовою, які сформульовані А. І. Суригіним [5], Т. М. Балахіною [1] і використовувались нами в системі методичних принципів навчання хімії нерідною мовою. У ній виділяємо дві взаємопов'язані підсистеми: перша об'єднує лінгводидактичні принципи, друга – принципи навчання хімії як певної галузі науки.

Таким чином, до **дидактичних умов навчання хімії нерідною для студентів мовою** відносимо:

• професійну спрямованість навчання, що реалізується за рахунок використання міжпредметних знань у різних формах навчальних занять із хімії;

• проблемно-развиваюче навчання, що полягає у використанні методів змістового узагальнення та укрупнення дидактичних одиниць, а також підвищення ролі самостійної роботи;

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

• використання наочності як засобу семантизації нерідної мови хімії, як ситуативної ілюстрації до хімічного мовного матеріалу, як графічного відображення абстрагованих теоретичних положень;

• лінгвометодичну та полікультурну компетентність викладача-хіміка;

• постійний контроль і керування процесом засвоєння хімічного матеріалу на всіх етапах навчання;

• наявність відповідної навчально-методичної літератури та наочних посібників з хімії для навчання нерідною мовою.

Для реалізації зазначених дидактичних умов методика навчання хімії іноземних студентів базується на теорії навчання російської (української) мови як іноземної, а основу методів навчання хімії становить комунікативно-спрямований підхід, що сприяє формуванню в процесі навчання комунікативної компетенції студентів.

Відповідно до Програми з дисципліни «Хімія» для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України метою викладання навчального курсу є:

1) оволодіння мовою предмету, термінологією, символами, лексичним матеріалом і конструкціями, властивими науковому хімічному стилю мовлення;

2) систематизація знань, здобутих на батьківщині, заповнення прогалин шкільної освіти, зумовлених розбіжністю в національних і українських загальноосвітніх програмах із хімії;

3) формування сучасних уявлень про наукову картину світу, поглиблення знань про ті явища і закони хімії, які використовуватимуться під час вивчення хімії та інших дисциплін у ВНЗ;

4) опанування мовою хімії як засобом одержання наукової інформації в обсязі, який забезпечує: а) вільне читання і розуміння текстів підручників з хімії російською (українською) мовою; б) самостійну роботу зі спеціальною навчальною, науковою та довідковою літературою; в) слухання і конспектування лекцій з хімічних дисциплін у загальному потоці з українськими студентами; г) усне і письмове складання іспитів з хімії російською (українською) мовою [3].

Отже, оволодіння мовою спеціальності є основою мовної підготовки майбутніх фахівців. Мова технічних і природничо-математичних дисциплін, на нашу думку, містить більше термінів, частіше використовує формули, символи, а тому є дуже специфічною. Доцільним уважаємо поділ курсу хімії на підготовчому відділені на дві частини – вступний і основний курси. Головна мета вступного курсу – накопичення словникового запасу, який необхідний для розуміння хімічних текстів. Основний курс є вирівнюючим,

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

спрямованим на підготовку іноземних студентів до вивчення вузівського курсу хімії та інших дисциплін, що потребують хімічних знань.

Викладач повинен навчити студента не тільки розв'язувати задачі, писати формули та рівняння реакцій, але й правильно викладати свої думки російською (українською) мовою, формулювати закони й описувати словами властивості хімічних сполук. Інколи дуже важко підібрати синоніми та пояснити значення дуже простих російських (українських) слів, наприклад: домішка, осад та ін. Потрібно малювати на дошці, знаходити подібне в оточуючому середовищі або переходити на англійську мову (чи використовувати турецький, арабський словники).

Зазначимо, що викладання курсу хімії на підготовчому відділенні проводиться викладачем-хіміком, який не є спеціалістом з філології. Проте йому необхідно співпрацювати з викладачами російської (української) мови, оскільки він є ланкою при переході від вивчення побутової мови до вивчення наукової мови хімічних дисциплін.

Починаючи з першого заняття викладач-хімік відпрацьовує певні граматичні конструкції (табл. 1), які продовжують закріплюватися і розвиватися під час усього вступного курсу. Наприклад вивчення моделей «що реагує з чим» та «що з'єднується з чим» закріплюється у процесі вивчення хімічних властивостей основних класів неорганічних сполук, що розглядається в основному курсі хімії.

Зазначимо, що ефективність формування хімічних знань на підготовчому відділенні можлива за умови забезпечення студенів навчально-методичними матеріалами. Наведені вище граматичні конструкції подавались нами в друкованому вигляді в навчальному посібнику для студентів-іноземців «Хімія. Вступний курс». До кожної такої конструкції було запропоновано вправи для самостійного опрацювання і закріплення одержаного матеріалу.

Таблиця 1

Формування комунікативної компетенції іноземних студентів на прикладі вивчення хімії

Комунікативна задача	**Схема (типова фраза)**	**Приклад використання в хімії**
Визначення об'єкту	Що – що ; що є чим; що – це що	Хімія – наука. Залізо – є речовиною H_2O – це вода
Класифікація об'єктів, предметів, явищ	Що поділяється на що; що відноситься до чого	Речовини поділяються на прості і складні; сірка відноситься до неметалів
Опис будови, складу об'єкту	Що складається з чого; що входить до складу чого	Вода складається з двох хімічних елементів: Гідрогену та Оксигену; оксиген входить до складу оксидів

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

Продовження табл. 1

Вираження якісної характеристики предметів і явищ	Що має що; що має який (колір, запах); що зроблено з чого	Речовина має властивості; хлор має жовто-зелений колір; пробірку зроблено із скла
Вираження кількісної характеристики предметів і явищ	Що дорівнює чому; що становить що	Густина золота дорівнює 19,3 г/см^3; 1 моль газу за нормальних умов становить 22,4 л

Під час контролю перевіряємо не тільки рівень знань з хімії, але і якість засвоєння іноземними студентами української (російської) мови. У результаті знання граматичних конструкцій, які одержали студенти-іноземці у водному курсі хімії, доводяться до автоматизму на заняттях основного курсу. Це дозволяє іноземним студентам успішно використовувати спеціальні моделі російської (української) мови в навчально-професійній сфері та полегшує засвоєння ними хімічного матеріалу.

Висновки. Хімічна підготовка студентів-іноземців на підготовчому відділенні має свої особливості та передбачає певну послідовність вивчення тем курсу. Для забезпечення принципу «від простого до складного» та координації у викладанні курсів хімії та російської (української) мови доцільно виділяти вступний і основний курс хімії. Запровадження основних граматичних конструкцій полегшує формування комунікативної компетентності студентів і засвоєння базових хімічних понять. Успішність хімічної підготовки значною мірою визначається наявністю навчально-методичного забезпечення. Подальша наша робота буде спрямована на його удосконалення в межах основного курсу хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балахина. – М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007 – 185 с.

2. Князева Е. М., Курина Л. Н. Особенности обучения иностранных студентов химии / Е. М. Князева, Л. Н. Курина // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 6. – С. 39–43.

3. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – К. : Політехніка, 2005. – Ч. 2. – 165 с.

4. Роман С. В. Із досвіду створення навчально-методичного комплексу для вивчення наукового стилю мовлення (хімії) студентами-іноземцями факультету допрофесійної підготовки / С. В. Роман, Я. Ю. Татаренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 4 (215). – С. 148–154.

5. Суригин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.

6. http://see-you.in.ua/ru/page/ukrainskie-vuzi-priglashayut-na-obuchenie.

РЕЗЮМЕ

О. Г. Швец. Особенности преподавания химии студентам-иностранцам подготовительного отделения.

В статье рассматривается специфика подготовки иностранных студентов на пропедевтическом уровне. Выделены три взаимосвязанных компонента обучения: языковой, общенаучный, адаптационный. Сформулированы дидактические условия

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

обучения химии на неродном для студентов языке: профессиональная направленность обучения; проблемно-развивающее обучение; использование наглядности; лингвометодическая и поликультурная компетентность преподавателя-химика; постоянный контроль и руководство процессом освоения химического материала; наличие соответствующей учебно-методической литературы. Предложено деление курса химии на вводный и основной. Приводятся основные грамматические конструкции, которые используются при изучении вводного курса химии.

***Ключевые слова**: иностранные студенты, подготовительное отделение, вводный курс химии, грамматические конструкции.*

SUMMARY

O. Shvets. Features of teaching chemistry for foreign students of the preparatory faculty.

The article considers the specifics of preparation of foreign students on propaedeutic level. Three interrelated components of training: language, general scientific, adaptive are identified. Didactic conditions of chemistry teaching for students of on nonnative language are formulated: professional orientation training; problem and developing training; the use of visual; lingvodidactic and multicultural competence of chemistry teacher; permanent control and management of the development of chemical material; the availability of appropriate educational materials. Proposed the division an introductory chemistry course and basic. Are the main grammatical constructions that are used in the study of introductory chemistry course.

Key words: foreign students, preparatory faculty, introductory chemistry course, grammatical constructions.

УДК [378.147+373.1]:37.013:908

І. Ф. Шумілова
Бердянський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗНЗ ДО ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті розкрито питання професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності засобами педагогічного краєзнавства. Автором охарактеризовано методологічні підходи з проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності, а саме: системний, суб'єктно-діяльнісний, регіональний, історичний, аксіологічний. Проаналізовано сучасні наукові дослідження вітчизняних та російських учених з проблем педагогічного краєзнавства.

***Ключові слова**: педагогічне краєзнавство, педагогічно-краєзнавча діяльність, засіб підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності; системний, суб'єктно-діяльнісний, регіональний, історичний, аксіологічний підходи.*

Постановка проблеми. Про наявність регіонального компоненту в галузі освіти свідчать документи: Концепція загальної середньої освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті та інші, в яких зазначається про відображення в змісті та структурі освіти етносоціальної своєрідності регіонів, зокрема, специфіки їх історії, культури, національних традицій. Така умова викликає потребу в дослідженні історико-

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

педагогічного досвіду минулого регіонів України (Слобожанщини, Галичини, Волини, Буковини, Придністров'я, Полісся, Приазов'я тощо).

Важливим аспектом професіоналізму педагога є його здатність до усвідомлення значущості педагогічно-краєзнавчої діяльності, яка дозволяє вирішити нагальну проблему національної педагогіки щодо осмислення здобутків і прорахунків української педагогічної теорії та практики за минулі століття. Педагогічно-краєзнавча діяльність розглядається нами як фактор перетворення історико-педагогічних знань у загальнолюдську й педагогічну переконаність, а потім у дію, спрямовану на виконання низка операцій з досліджуваним матеріалом за умов оцінювання педагогічних явищ і прийняття рішень, у мотиви професійної та громадської діяльності майбутнього вчителя.

Виходячи з пріоритетних напрямів підготовки майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічно-краєзнавчої діяльності в умовах глобалізаційних змін, слід зазначити, що спрямованість освіти на гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію педагогічного знання дає можливість викладачам вищих навчальних педагогічних закладів створювати «загальноукраїнське національно-духовне поле» (В. В. Обозний), у якому наповнюваність будь-якого навчального предмету краєзнавчим змістом має доцільність і своє функціонально визначене місце. У контексті нашого дослідження мова йде про врахування регіонального фактору, який може уявлятися як функція конструювання педагогічного соціуму. У цьому відношенні краєзнавчі знання низки навчальних предметів інтегруються в певну професійну сферу знань майбутнього вчителя ЗНЗ і способів його діяльності, яка охоплює дисципліни професійно-педагогічного циклу. Такий підхід дозволяє наповнити такі навчальні предмети професійно-орієнтованого спрямування, як «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Теорія виховання», «Основи педагогічної творчості», «Педагогічна майстерність», «Історія педагогіки», цікавим і змістовним регіональним (краєзнавчим) матеріалом. Специфіка викладання цих дисциплін вимагає від викладачів вищих навчальних педагогічних закладів ураховувати широкий спектр тлумачення педагогічно-краєзнавчої діяльності, яка відображається через зміст, форми, методи викладання в умовах регіону й реалізується в педагогічному, історико-педагогічному аспектах. А це, у свою чергу, буде сприяти перетворенню навчальної діяльності студентів вищих навчальних педагогічних закладів у пошуково-дослідницьку з особистою зацікавленістю в результатах своєї роботи, наявністю стійкої мотивації до педагогічно-краєзнавчої діяльності. При такому підході викладачі можуть розраховувати на позитивні результати в розвитку творчих здібностей і

мотивації майбутніх учителів ЗНЗ до навчання і виховання та їх підготовленість до роботи з учнями.

Досвід нашої роботи у вищому педагогічному навчальному закладі дає підстави стверджувати, що досягнення цілей педагогічно-краєзнавчої діяльності оптимально можливе під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики, яка надає в подальшому можливість для безпосереднього оволодіння цілісними зразками багатогранного регіонального педагогічного досвіду, завдяки чому педагогічна практика повинна стати неодмінним і повноцінним компонентом підготовки майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності. Ця підготовка має починатися до виходу студентів на пробну і переддипломну педагогічну практику, адже саме на цьому етапі навчання в них формуються знання і основні уміння з методики викладання предметів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів показує, що їх підготовці до педагогічно-краєзнавчої діяльності не приділяється належної уваги. Недостатність спеціальних теоретичних напрацювань щодо визначення сутності, змісту і структури педагогічно-краєзнавчої діяльності суттєво ускладнює розробку викладачами вищих навчальних закладів методики підготовки майбутніх учителів до її проведення. Питання, пов’язані з підготовкою майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності, розкриваються в дисциплінах професійно-педагогічного циклу фрагментарно, епізодично, безсистемно.

На жаль, студенти, не готові до педагогічно-краєзнавчої діяльності, не мають відповідних мотивів, знань, умінь та навичок. Це зумовлено відсутністю теоретико-методичних і практичних засад підготовки їх до педагогічно-краєзнавчої діяльності. У шкільній практиці організацію цього напряму підготовки ускладнено такими чинниками, як: недостатнє науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, відсутність ініціативи з боку викладачів, методистів та вчителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Вивчення педагогічних дисциплін необхідно здійснювати із урахуванням змін у суспільстві. Мета, завдання професійного становлення майбутнього вчителя, його освіти й виховання повинні відповідати концепції національної школи України і вивченню історії педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. Шлях студента від пізнання структури освіти та елементарної грамоти до справжніх височин педагогічної культури проходить через його вміння аналізувати крізь

століття не тільки в науково-теоретичному, але й в історико-педагогічному осмисленні. Сформувати такі вміння допоможе спеціальна галузь історико-педагогічного знання – педагогічне краєзнавство (Н. С. Побірченко). Саме сьогодні, в часи інтенсивної інтеграції, усвідомлення нацією власного суверенітету, зростає тенденція до активного перегляду, переосмислення та об'єктивного висвітлення історико-педагогічного процесу в Україні.

Досвід нашої роботи у вищому навчальному педагогічному закладі свідчить про те, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя завдяки впровадженню у навчально-виховний процес елективного курсу «Педагогічне краєзнавство» здійснюється ефективно. Особлива увага в змісті цього курсу приділяється вивченню історії освіти певного досліджуваного регіону.

Про необхідність виділення педагогічного краєзнавства в Україні як складової педагогічної науки наголошує Н. С. Побірченко, яка визначає головні ознаки педагогічного краєзнавства, зокрема: приналежність цього явища до сфери історико-педагогічного знання, розвиток освіти, науки, педагогічної думки певного краю, села, місцевості в умовах конкретного регіону, його специфіки, наявність свого предмету, а саме – педагогічних цінностей. М. В. Левківський історико-педагогічне краєзнавство досліджує як сукупність національного, регіонального, народного й науково-педагогічного досвіду, спрямованого на морально-духовний розвиток відповідальності студентів і підготовки їх до життєтворчості й життєдіяльності. А. М. Бойко розглядає педагогічне краєзнавство як один із складників педагогічної україністики, головним завданням якого є вивчення творчої спадщини видатних педагогів, науковців та просвітників рідного краю. В. В. Матіяш визначає педагогічне краєзнавство як науку про закономірності навчання і виховання молодого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських, адміністративно-керівних кадрів, а також ефективний засіб підготовки майбутнього вчителя до гуманітаризації навчання.

Мета статті – визначення теоретичних підходів до вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності засобами педагогічного краєзнавства.

Виклад основного матеріалу. Для педагогічного краєзнавства характерні ознаки і властивості, які відображають особливості багатьох напрямів краєзнавства: національного (Я. І. Жупанський, В. П. Круль), історичного (П. Т. Тронько), географічного (М. Ю. Кострица, В. В. Обозний, Ю. А. Грабовський, А. Л. Шипко), шкільного (В. С. Бугрій, О. Я. Савченко),

музичного (Л. М. Масол, О. О. Лобач, Л. Л. Халецька), літературного (Л. Л. Нежива, О. І. Неживий, Г. В. Самойленко).

На науково-теоретичному та методичному рівнях виховну роль педагогічного краєзнавства підкреслюють російські вчені Г. В. Аверкієва, Є. П. Бєлозерцев, М. В. Богуславський, П. В. Іванов.

Педагогічне краєзнавство постійно було предметом наукових досліджень, свідченням чого є наявність значної кількості наукових розробок з історії педагогіки. Так, О. В. Сухомлинська у статті «Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір» наголошує на тому, що врахування багатомірних позицій регіонального підходу в дослідженні педагогічних явищ і процесів, що інтерпретується як виявлення, показ, розгортання дискурсу про особливі явища розвитку історико-педагогічного процесу. Серед наукових досліджень теорії та методології педагогічного краєзнавства привертає увагу робота Н. С. Побірченко «Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект», де науковець зазначає, що в основу обґрунтування сутності феномену педагогічного краєзнавства повинні бути покладені філософські ідеї: про розвиток педагогічного краєзнавства як сукупності освітніх і духовних цінностей, зібраних у певному районі в процесі історичного розвитку, про конкретно-історичну своєрідність краю в межах певного періоду, етнічних і національних особливостей, про багатство і різноманітність компонентів педагогічної культури визначеного регіону. Отже, методологічна парадигма теорії педагогічного краєзнавства виходить із того, що воно є продуктом історії та культури певного регіону [11, 82].

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності, а саме: методолого-теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів (О. О. Абдулліна, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко, В. Г. Кремінь, В. С. Лутай, В. О. Огнев'юк, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко,), розвитку творчої активності особистості педагога (І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кічук, М. О. Лазарєв, О. М. Пєхота, М. М. Поташник, І. О. Синиця, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, О. І. Щербаков та ін.); формування готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності (В. К. Буряк, К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, О. Г. Мороз, Л. С. Рибалко, Г. В. Троцко, Л. А. Філімонюк та ін.); загальні основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами краєзнавства (О. С. Барков, І. Д. Бех, Н. В. Кузьміна, В. В. Обозний, П. Т. Тронько, Б. О. Чернов, М. Д. Ярмаченко та ін.), уведення елементів

краєзнавчої підготовки до змісту вищої педагогічної освіти (Г. В. Аверкієва, Л. П. Вовк, М. Б. Євтух, В. П. Іванов, Н. С. Побірченко, О. В. Сухомлинська, О. В. Терьохіна та ін.); питання використання краєзнавства в роботі з учнями різних вікових груп та шляхи впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи краєзнавчого матеріалу, національної історико-культурної спадщини (В. В. Бенедюк, М. Ю. Кострица, О. Ф. Кошолап, М. П. Крачило, В. П. Круль, Т. М. Міщенко, Н. М Огієнко, М. П. Откаленко, О. О. Пірожкова, І. В. Соколова, М. В. Соловей, М. Г. Стельмахович, В. В. Струманський, С. М. Танана, О. В. Тімець та ін.); історико-педагогічні питання шкільного краєзнавства (В. С. Бугрій, В. С. Курило, І. Т. Прус, Т. О. Самоплавська, К. Ф. Строєв та ін.); загальні проблеми історичного (М. Б. Близнюк, Я. В. Вірменич, А. І. Карагодин, П. Т. Тронько та ін.) та літературного (Я. Ю. Голобородько) краєзнавства.

Аналіз теоретичних напрацювань учених і власного досвіду викладацької діяльності дозволили виявити низку *суперечностей* стосовно досліджуваної проблеми:

1) на рівні концептуалізації освітньої діяльності:

• між достатньо високим рівнем розробленості загальної теорії професійної підготовки майбутнього вчителя і недостатнім теоретико-методичним обґрунтуванням процесу підготовки вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності як її невід'ємного складника;

2) на рівні визначення мети підготовки майбутніх учителів:

• між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та реальним станом сформованості готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності;

• між необхідністю підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі та її недостатнім науково-методичним забезпеченням;

3) на рівні визначення змісту і технологій підготовки майбутніх учителів:

• між цілісною уявою про методи, форми підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності та недостатньою відтвореністю їх у змісті вищої педагогічної освіти;

• між необхідністю цілеспрямованої оптимізації навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу та недостатнім упровадженням освітніх технологій успішної підготовки майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

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

Певний унесок у розробку проблем педагогічного краєзнавства як засобу активізації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі України представлено роботами історико-педагогічного характеру Л. Д. Березівської «Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.)» (Київ, 2003); А. М. Бойко «Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії» (Полтава, 2004); «Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги» (Київ, 2004); Ю. В. Голубченка «Освіта Сумщини в іменах: науково-педагогічний довідник» (Суми, 2012); Н. С. Побірченко «Антологія педагогічного краєзнавства Черкаського краю» (Умань, 2008); «Пантелеймон Куліш: спогади, листування» (Умань, 2010), «Проблеми виховання підростаючого покоління в педагогічній спадщині Івана Нечуя-Левицького» «Умань, 2008»; Н. В. Ігнатенка, Н. С. Побірченко «Педагогічно-просвітницька діяльність Павла Платоновича Чубинського (1839–1884 рр.)» (Тернопіль, 2008); В. С. Курили «Становлення і розвиток освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону у XX ст.» (Луганськ, 2000); І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової «Педагогічна Харківщина» (Харків, 1999) та ін.

Педагогічне краєзнавство як предмет наукових досліджень російських учених представлено в роботах В. П. Іванова «Педагогические основы школьного краеведения» (Петрозаводськ, 1966); «Вопросы истории и краеведения» (Курськ, 1971), де вперше розкриваються питання сутності і педагогічного значення краєзнавства; Г. В. Аверкієвої «Использование педагогического краеведения в подготовке будущего учителя» (Архангельськ, 1996); А. Х. Аптікієва «Развитие творческой индивидуальності студента средствами педагогического краеведения» (Оренбург, 2004); О. В. Терьохіної «Педагогическое краеведение как средство воспитания интереса к учительскому труду» (Шадринск, 2002), у яких виявлено тенденції до розширення сутності поняття «педагогічне краєзнавство» як важливої складової навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу.

Ці ідеї дали нам підставу розглядати педагогічне краєзнавство як важливий фактор виховання особистості майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу. У своїх роботах автори розглядають педагогічне краєзнавство в багатьох аспектах, а саме: педагогічне краєзнавство – галузь історико-педагогічної науки, в якій відображено розмаїття знань з таких наук, як історія, географія, соціологія, культурологія та ін.; теоретико-методологічні аспекти педагогічного краєзнавства в контексті соціокультурних чинників, характерних для національної освіти України; практичне вирішення педагогічного краєзнавства можливе за умов

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

системного підходу; відображення специфіки педагогічного краєзнавства, перш за все, в регіональному контексті; різноманітність змісту, форм, методів використання матеріалів педагогічного краєзнавства в навчально-виховному процесі підготовки майбутнього вчителя; педагогічно-професійна підготовка майбутнього вчителя з педагогічного краєзнавства займає важливе місце у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи; необхідність створення умов упровадження в навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів навчального курсу «Педагогічне краєзнавство»; педагогічне краєзнавство – важливий фактор гуманітаризації навчання у підготовці майбутнього вчителя ЗНЗ.

Отже, виходячи із вищезазначеного, слід наголосити, що здобутки педагогічного краєзнавства сприяють розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, відомих персоналій, які репрезентують досліджуваний регіон в історико-педагогічному аспекті. Вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів є достатнім підґрунтям для виокремлення педагогічного краєзнавства як інтегративного курсу в підготовці майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Наведені висновки спонукають взяти до уваги питання щодо формування у майбутніх учителів таких якостей, як: рефлексія, адаптивні вміння у професійній діяльності в умовах регіону, науково-пошукові, проективні, вміння наукового аналізу, порівняння, зіставлення в опрацюванні навчально-наукової літератури, історичних, архівних джерел видатних представників вітчизняної, світової педагогіки та історії педагогіки, що сприяє залученню майбутніх учителів до педагогічної спадщини регіону.

Методологічною основою професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності є: діалектичний взаємозв’язок, взаємозумовленість і цінність явищ об’єктивної дійсності, філософські ідеї про розвиток педагогічного краєзнавства, концепції системного, суб’єктно-діяльнісного, регіонального, історичного, аксіологічного підходів.

Взаємозв’язок і взаємодія різних підходів до вивчення проблеми дають можливість розглядати педагогічне краєзнавство як засіб підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності, що дозволяє визначити цілі та завдання цієї підготовки, зміст, форми і методи, їх системоутворювальні зв’язки. Реалізація системного підходу дає можливість констатувати наявність того факту, що підготовку майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності забезпечує організаційно-методична система, яка базується на інтегрованому підході, що включає вивчення дисциплін педагогічного циклу на матеріалах педагогічного краєзнавства, а

також спеціально-орієнтований курс педагогічного краєзнавства на всіх рівнях професійної підготовки вчителя.

Аксіологічний підхід дає можливість розглядати реалізацію педагогічного краєзнавства як сукупність цінностей у підготовці майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності: загальнолюдських, особистісних, педагогічних. Суб'єктно-діяльнісний підхід орієнтує на визначення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта, а виховну діяльність як засіб становлення та розвитку суб'єктності особистості. Регіональний підхід дозволяє дослідити ґенезу цілісного відтворення історії освіти в певному регіоні, який полягає у висвітленні закономірностей розвитку національної освіти та педагогічної думки за допомогою маловідомого, унікального місцевого матеріалу. Історичний підхід включає два науково-пошукових напрями: історію розвитку освіти, педагогічної думки краю і сучасний стан та тенденції розвитку освіти, педагогічної думки місцевого краю.

Висновки. Отже, на нашу думку, педагогічне краєзнавство це складова частина краєзнавства, спрямована на виховання особистості в певній педагогічній галузі, ґрунтується на вивченні історії педагогіки, педагогіки, часткових методик та інших наук, здійснює цілеспрямований і планомірний процес підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності, розкриває сутність, закономірності, тенденції, перспективи цієї підготовки.

Виходячи з вищезазначеного з'ясовано, що формування різних краєзнавчих дій в опануванні педагогічного краєзнавства забезпечує педагогічно-краєзнавчу діяльність, яка здійснюється під час оволодіння студентами знаннями, формування вмінь і вироблення навичок. Педагогічно-краєзнавча діяльність майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу має педагогічну спрямованість, оскільки в своїй структурі передбачає розуміння, усвідомлення педагогічних цілей, інтересів, ідеалів і переконань.

Перспективи подальших наукових розвідок набувають у питанні розкриття значення структурно-логічного підходу в підготовці майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності на матеріалах педагогічного краєзнавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверкиева Г. В. Использование педагогического краеведения в подготовке будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Аверкиева // Помор, междунар. пед. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Петрозаводск, 1996. – 20 с.

2. Антологія педагогічного краєзнавства Черкаського краю: Навчальний посібник / [за заг. ред. Н. С. Побірченко]. – Умань, 2008. – 344 с.

3. Жупанський Я. І. До питання про географічні засади сучасного національного краєзнавства / Я. І. Жупанський, В. П. Круль // Український географічний журнал. – 1993. – № 3. – С. 52.

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

4. Иванов П. В. Вопросы истории и краеведения / П. В. Иванов [Сборник статей. Редколлегия : доц. П. В. Иванов (отв. ред.) и др.]. – Курск, 1970. – 214 с.

5. Кострица М. Ю. Туристсько-краєзнавча робота в школі / М. Ю. Кострица. – К. : Радянська шк., 1985. – С. 5–9.

6. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Матіяш // Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 1999. – 19 с.

7. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / [за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової]. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

8. Обозний В. В. Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. …. канд. пед. наук / В. В. Обозний // Національний пед. університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 40 с.

9. Педагогічна Харківщина : довідник / [за ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової]. – 2-ге вид., доп. – Харків, 1999. – 160 с.

10. Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі : монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина та ін. ; за заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2004. – 125 с.

11. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект / Н. С. Побірченко // Педагогічна і психологічна наука в Україні : збірка наук. праць : у 5 т. – 2003. – Т. 1. – С. 79–87.

12. Семеновська Л. А. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності засобами педагогічного краєзнавства / Л. А. Семеновська // Дидаскал. – 2006. – № 4. – С. 49–52.

13. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір/ О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42–49.

РЕЗЮМЕ

И. Ф. Шумилова. Теоретические подходы в изучении проблемы подготовки будущих учителей общеобразовательного учебного заведения к педагогически-краеведческой деятельности средствами педагогического краеведения.

В статье рассмотрен вопрос профессиональной подготовки будущих учителей к педагогически-краеведческой деятельности средствами педагогического краеведения. Автор характеризует методологические подходы по проблеме подготовки будущего учителя к педагогически-краеведческой деятельности, а именно: системный, субъектно-деятельностный, региональный, исторический, аксиологический подходы. Проанализированы современные научные исследования отечественных и российских ученых по проблеме педагогического краеведения.

***Ключевые слова**: педагогическое краеведение, педагогически-краеведческая деятельность, средство подготовки будущих учителей к педагогически-краеведческой деятельности; системный, субъектно-деятельностный, региональный, исторический, аксиологический подходы.*

SUMMARY

I. Shumilova. Theoretical approaches in the study of the preparation of future teachers of secondary school to the local history of the pedagogical-teaching local history resources.

The paper deals with the training of future teachers for teaching local history, local history of the pedagogical tools. The author describes the methodological trips to the problem of preparing future teachers for teaching local history, activities, namely: the system, the subject-activity, regional, historical, axiological approaches. Modern native and Russian scientific researches in the problem of pedagogical country-study are analyzed.

Key words: local history teacher, pedagogical and natural history activities, means of preparing future teachers for teaching activities, local history; the system, the subject-activity, regional, historical, axiological approaches.

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 378.126:378.147.88

Т. Р. Гуменникова
Придунайська філія
ВНЗ «Міжрегіональна Академія
управління персоналом»

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено аналіз стану науково-дослідної роботи майбутніх управлінців закладами освіти в умовах підготовки в магістріумі. Презентовано шляхи її активізації у вищих навчальних закладах, де здійснюється спеціальна професійна підготовка на рівні магістр, за напрямом специфічні категорії, спеціальністю 8.000009 «Управління навчальним закладом». Визначено, що сучасний вищий навчальний заклад – це наукове співтовариство, яке здатне генерувати нове знання, розвивати освітнє середовище, займатись інноваційною науково-дослідною діяльністю, де процес підготовки в магістратурі посідає місце.

***Ключові слова**: науково-дослідна робота, магістр, управлінець-дослідник, керівник навчальним закладом, науковий керівник, освітнє середовище, метод коучингу, цифрова грамотність.*

Постановка проблеми. У контексті сучасної парадигми освіти, яка проголошує визнання унікальної цінності кожної людини, встановлення атмосфери творчості та взаєморозуміння, особливої значущості набуває підготовка майбутніх управлінців закладами освіти до науково-дослідної роботи в умовах навчання в магістріумі.

Ефективна організація науково-дослідної роботи у вишах забезпечує розвиток, зокрема наукового, інноваційного потенціалу України. Кадрове та наукове забезпечення сталого економічного зростання здійснюють університети, насамперед дослідницького типу, які працюють на засадах поєднання освітньої та наукової діяльності та є освітним простором для наукової діяльності вчених-початківців.

Освітня компонента передбачає підготовку баклаврів, спеціалістів, магістрів і наукових кадрів, систему перепідготовки й підвищення кваліфікації. Завданнями ж наукової компоненти є проведення фундаментальних і прикладних досліджень, отримання нових знань як базису інноваційних розробок. Тож інноваційна інфраструктура дослідницького університету включає систему оформлення і супровід упровадження наукових досліджень, систему взаємодії на засадах поєднання інтересів науковців, творців інновацій, викладачів і замовників, які разом практично реалізують систему трансферу технологій від їхнього створення до апробації та презентації інноваційної продукції.

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

Означене підтверджується поступовим виконанням завданнь, сформульованих Державною цільовоюї програмою «Створення в Україні інноваційної інфраструктури» на 2009–2013 роки та Державною цільовою науково-технічною та соціальною програмою «Наука в університетах» на 2008–2012 роки [2], серед яких – створення в університетах умов для залучення талановитої молоді до наукової діяльності та подальшого розроблення механізму державної підтримки стажування майбутніх науковців у провідних університетах і наукових центрах. Саме тому проблема формування особистості управлінця-дослідника набуває сьогодні пріоритетного значення. Вирішення цього питання пов'язане з такими принципово-важливими науково-практичними проблемами, як забезпечення умов у навчально-виховному процесі магістрантів для самореалізації, формування готовності до освіти протягом життя та визначення ефективних шляхів реалізації цього напряму роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Досвід організації і проведення науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України свідчить, що увага вчених зосереджена, головним чином, навколо питань теорії та методології наукових досліджень (Т. Білоусова, В. Шейко); інтегрування науки і навчального-виховного процесу в освітніх закладах (І. Яковлєв, Є. Каменкін, О. Котова, Т. Сидорчук та ін.); історії розвитку в Україні в цілому окремих науково-дослідних інститутів і наукових шкіл (О. Богдашина, Т. Полушніна, О. Микитюк, К. Мельник, Ю. Легун); розвитку науки як форми гуманітаризації вищої освіти (А. Лихолат, А. Герасименко, Г. Щербань та ін.).

Значний інтерес мають роботи сучасних вітчизняних науковців щодо організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Насамперед, це роботи А. Алексюк, С. Гессена, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Кременя, З. Курлянд, О. Мартиненко, В. Майбороди, О. Микитюк, С. Нікітіна, Н. Пузирьової, Я. Болюбаша. Проблема підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності розглядається у дослідженнях І. Каташинської, М. Князян, К. Макагон, Г. Шишкіна, Н. Яковлєва та ін.

Чимало досліджень досвіду щодо організації студентської науково-дослідної діяльності у вищих навчальних закладах з урахуванням зарубіжних технологій висвітлено в наукових працях українських науковців – О. Глузмана, Н. Обухова, Л. Пуховської та інших науковців.

Разом із тим, слід зазначити, що наукових публікацій із проблеми керівництва науково-дослідною діяльністю магістрів управління закладами освіти обмаль, вони носять епізодичний, розрізнений характер наукових розвідок.

Мета статті – вивчення фактичного стану науково-дослідної роботи майбутніх управлінців закладами освіти в умовах підготовки в магістріумі та презентація шляхів її активізації в університетах дослідницького типу.

Виклад основного матеріалу. У загальноосвітніх закладах нашої країни працюють управлінці в особі директора, його заступників та педагогів. Адже сьогодні проблема зміни командного менталітету на менеджерський набуває особливої актуальності. Для керівника школи така трансформація може здійснюватися в межах спеціальної професійної підготовки на рівні магістр, за напрямом специфічні категорії, спеціальністю 8.000009 «Управління навчальним закладом».

Випускник магістріуму – сучасний керівник навчальним закладом повинен постійно вдосконалювати власну професійну компетентність і заохочувати педагогічний колектив до інновацій, досліджень та експериментів. Майбутній керівник навчального закладу повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, розвинуті здібності з творчої науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності, володіти методологією наукового дослідження, сучасними інформаційними технологіями підтримки й організації та проведення науково-дослідної роботи, навичками зберігання та використання наукової інформації. Магістерська освітньо-професійна програма включає в себе дві приблизно однакові за обсягом складові – освітню й науково-дослідну.

Науково-дослідна робота магістрантів є обов’язковою і визначається навчальними планами зі спеціальності. Головним завданням науково-дослідної діяльності є: оволодіння методами, методиками самостійного розв’язання управлінських завдань, методологією наукового пізнання; формування дослідницьких умінь і навичок глибокого аналізу ситуації, синтезу, узагальнення, інтерпретації отриманих результатів, абстрактного мислення, вміння планувати й прогнозувати результати власної управлінської діяльності, ефективної організації праці; поглиблене вивчення навчального матеріалу.

Слід відзначити, що науково-дослідна робота магістрантів складається з взаємообумовлених напрямів:

– удосконалення елементів дослідницької діяльності та організація наукової творчості;

– проведення локальних наукових досліджень, що здійснюють магістранти під керівництвом професорів і викладачів за загально-кафедральною, загально-факультетською, вузівською чи регіональною науковою проблемою.

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

Реалізація науково-дослідної роботи магістрантів реалізується в процесі опанування дисциплін практичної та професійної підготовки й циклу дисциплін самостійного вибору студента через написання творчих робіт, есе, створення наукових проектів та презентацій, підготовку виступів на науково-практичні конференції, написання курсових і магістерських кваліфікаційних робіт. Особливим етапом становлення майбутнього керівника підприємства у сфері освіти та виробничого навчання є проходження науково-дослідної педагогічної практики в закладах освіти протягом восьми тижнів: дошкільному, загальноосвітньому, позашкільному, професійно-технічному, вищому навчальному закладі.

Ураховуючи той факт, що до навчання до магістратури зараховуються особи, які вже мають власний досвід управлінської діяльності та працюють у закладах освіти, то база практики обирається магістрантом у залежності від його професійної зацікавленості та специфіки основного робочого міста. Це дозволяє майбутньому керівнику виконувати завдання практики та проводити апробацію власного наукового дослідження в розробці якого зацікавлена установа, де він працює або має наміри працювати, при цьому він упорядковує за власним розсудом накопичені факти та доводить їх наукову цінність і практичну значущість. Так поступово налагоджуються взаємозв’язки супроводу впровадження та оформлення магістерських наукових досліджень з проблем удосконалення управління освітньою галуззю, де поєднані інтереси творців інновацій – майбутніх керівників закладами освіти, їх нове, нестандартне бачення розв’язання проблем управління освітньою сферою під керівництвом досвідчених науковців і замовників – менеджерів, що працюють у системі управління освітою.

Результати науково-дослідного завдання відображається в щоденнику в окремому розділі звіту про проходження практики й можуть бути використані також під час підготовки доповідей на конференції, інформаційні семінари, у процесі написання власних управлінських проектів і конкурсних робіт із питань управління освітньою сферою.

Виконання такої роботи повинно не стільки розв’язувати наукові проблеми управління, скільки засвідчити, що її автор здатний належним чином вести науковий пошук, розпізнавати професійні проблеми, володіти компетенціями щодо їх розв’язання. Означене дозволяє наблизитись і викладачам, і студентам магістріуму до ознак інноваційної інфраструктури дослідницького університету.

Уважаємо, що тематика магістерських робіт має бути тісно пов’язана з тематикою науково-дослідних робіт кафедри, з інтересами навчального закладу, на базі якого студент виконує кваліфікаційну роботу, вона може

бути й частиною госпдоговірної науково-дослідної тематики кафедри, факультету дослідницького університету.

Засвідчимо, що без наукового дослідження магістерська роботи неможлива, це, зокрема означає, що в ній автор має згенерувати нову чи відносно нову інформацію, яка буде корисною тому закладу освіти, де проходила практика магістранта. Таким чином, *першим шляхом* активізації науково-дослідної роботи майбутніх управлінців закладами освіти виступає забезпечення належної взаємодії науки та освіти, повернення науки до університетів, що в умовах магістріуму досягається дослідженням управлінських проблем тих закладів освіти, які функціонують у регіоні.

Успішна підготовка магістерської роботи має базуватися на високій особистісній мотивації. Проте важливо, щоб магістрант усвідомив об'єктивну потребу займатися специфічним видом діяльності, а науковий керівник урахував індивідуальні психологічні особливості характеру, темпераменту особистості студента, визначивши попередньо ступінь готовності студентів до виконання завдань творчого характеру через види діяльності, де максимально можуть розкритися здібності особистості. Слід підкреслити, що успішність проведення дослідження проблем управління закладами освіти та написання магістерської роботи залежить від особистості наукового керівника, його майстерності стати наставником для магістранта науковця-початківця. Щоб зорієнтувати магістранта на бажаний результат, наставник має окреслити всі переваги поступу в управлінську професію. За своїм характером ставлення наукового керівника до магістранта повинно стати підтримкою, ознаками якої є:

– бажання й уміння керівника науково-дослідної роботи сконцентрувати увагу майбутнього управлінця на базових моментах дослідження;

– генерувати підстави для гармонійного входження майбутнього управлінця в новий вид діяльності – науково-пошукову діяльність;

– висловлення майбутньому керівникові закладами освіти довіри до його можливостей, надання права на помилку, сприяння відчуттю довіри й захищеності;

– надання допомоги у складних управлінсько-педагогічних ситуаціях;

– доброзичливі висловлювання на адресу починаючого управлінця-дослідника, концентрація на його чеснотах, на успіху, урахування його індивідуальних особливостей та особистісних рис.

Саме на етапі підготовки майбутнього управлінця освітньої сфери слід використовувати метод коучингу, метою якого є діяльнісна допомога магістранту в пошуку самостійного оптимального розв'язання певної

проблеми. «Коучинг – це можливість навчити іншого більшому, ніж знаєш і вмієш сам» [3, 31].

Крім того, майбутні керівники освітньої сфери за допомогою викладачів повинні набути умінь користуватися науковою, довідковою, методичною літературою, що видана рідною та іноземними мовами; володіти методикою перекладу й реферування тексту, володіти навичками комп'ютерної обробки даних; володіти методами інформаційного пошуку.

Практика управління закладом освіти свідчить про те, що кожен управлінець навчально-виховною діяльністю повинен володіти на достатньому рівні інформаційними технологіями підтримки процесу управління з метою оформлення власних наукових ідей, пошуку необхідної інформації, роботи з освітніми інтернет-ресурсами, створення презентацій проектів навчального закладу щодо вдосконалення процесу управління. У вересні 2012 року міністром освіти і науки, молоді та спорту України підписаний лист (№ 1/9-663 від 24.09.2012 р.) стосовно використання бездротових мереж стандарту WI-FI для доступу до мережі Інтернет. Означене підвищить рівень використання в навчальній і науковій діяльності багатьох специфічних джерел, доступних тільки через світове павутиння, серед яких: електронні наукові видання, іноземні публікації тощо. Наголосимо, що достатній рівень володіння компетенціями пошукової діяльності в Інтернет-мережі як викладачем, так і студентом виступає *наступним шляхом* активізації стану науково-дослідної роботи майбутніх управлінців закладами освіти. Мова йде також про опанування цифрової грамотності, яка визначена як компетентність у застосуванні інформаційних і комунікаційних технологій (ІТК) [1, 48].

Таким чином, система професійної підготовки повинна бути спрямована на підготовку управлінця-дослідника нового типу мислення, якому притаманна мобільність і динаміка проведення магістерського дослідження, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не лише знань. Разом із тим у студентів необхідно розвивати високу вимогливість до себе, толерантне ставлення до протилежної думки, погляду та позиції.

Вищезазначені шляхи активізації стану науково-дослідної роботи майбутніх управлінців закладами освіти обумовлені створенням належного освітнього простору у вищому навчальному закладу. Політика Міністерства науки і освіти, молоді та спорту України, спрямована на вдосконалення процесу управління ВНЗ, обумовленого переходом від адміністративного керування закладом освіти до його реальної демократизації, висуває завдання: розробити концепцію інноваційної моделі навчання у вищій освіті з метою проектування навчального середовища до студента та сприяння

організації його самостійної та індивідуальної науково-пошукової діяльності (форми, методи, методики, технології навчання у вищій освіті, які спрямовані на результати навчання (зовнішньо-орієнтовані) та орієнтовані на студента (в центрі яких перебуває студент).

Саме звернення до студенто-центрованого підходу, який проголошено Болонською конвенцією, виступає сьогодні траєкторією організації науково-дослідної роботи в університетах дослідницького типу.

Досліджуючи методологічні й теоретичні умови підготовки магістрів до майбутньої управлінської діяльності, ми визначили шляхи активізації їх науково-дослідної діяльності, серед яких: обов'язкове врахування галузевої специфіки й забезпечення гармонійної єдності чинників – змісту навчального матеріалу, особистості викладача, застосовуваних інформаційних технологій підготовки фахівця та відповідної організації освітнього середовища.

Серед усього різноманіття проблем, які доводиться розв'язувати в професійній педагогіці, останнім часом особлива увага приділяється належному формуванню й розвитку освітнього середовища. Ми розглядаємо його, як шлях забезпечення бажаної ефективності педагогічного процесу й неодмінну передумову самої можливості формування національної управлінської педагогічної еліти. Саме це й визначає стратегічне значення освітнього середовища і пояснює те місце, яке воно займає в діяльності університетів, які готують майбутніх керівників закладів освіти з новим управлінсько-педагогічним мисленням, що дозволяє на засадах наукових досліджень в управлінні приймати стратегічні рішення розвитку й функціонування закладу освіти.

Разом з тим, ще за часів «академії» Платона (386 р. до н.е. – 529 р. н.е.) формувались певні вимоги до освітнього середовища. Так, освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості. А також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні (В. Ясвін). Г. Ковальова виділяє компоненти освітнього середовища: фізичне оточення, людський фактор, програми навчання. Навчальне середовище згадується як один із виявів соціального середовища (І. Підласий), або ж, якщо поняття «освітнє середовище» спеціально не виділяється, акцентується увага на таких його складових, як емоційне забарвлення навчальної діяльності, особистість викладача, а також зовнішній аспект організації навчального процесу (І. Харламов) [4, 40]. Тому доцільно зупинитися на цьому дещо докладніше.

Сучасне освітнє середовище актуалізовано для наукового перспективного проектування управлінської діяльності на основі оволодіння теорією і технологіями науково-дослідницької діяльності.

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

У своїй цілісності, органічній сукупності, гармонійній взаємодії зі змістом освіти та особистістю викладача ці чинники формують дійові передумови успішного розв'язання основного завдання освітньої системи, тобто виховання творчої індивідуальності, духовно багатої та високоморальної особистості сучасного керівника, лідера-професіонала, справжнього представника національної гуманітарно-педагогічної еліти.

Освітнє середовище у дослідницькому ВНЗ передбачає:

– надання можливості працювати з науковими управлінськими завданнями різного рівня складності;

– створення атмосфери доброзичливості та сумісного пошуку розв'язання проблем управління закладом освіти;

– орієнтація на більш підготовлених і досвідчених суб'єктів управлінської діяльності;

– урахування можливостей викладача гнучко й динамічно включати кожного суб'єкта навчального процесу в науково-дослідну діяльність;

– заохочення самостійності, ініціативи, наукової творчості студентів-магістрантів, незалежно від рівня успішності;

– визнання за кожним права на помилку, але з обов'язковим аналізом її причин, визначенням шляхів подолання;

– надання магістранту можливості обирати індивідуальну траєкторію науково-дослідної діяльності;

– створення умов для наукової творчості в самостійній і колективній управлінській діяльності;

– розроблення та використання індивідуальних програм, що моделюють дослідницьке мислення студента.

В умовах інтеграції українських вишів у міжнародне освітнє середовище, що забезпечує вдосконалення системи управління освітою до реалізації та запровадження основних положень Болонського процесу, освітнє середовище розширює власні мережі та висуває до майбутнього управлінця навчальними закладами ще одну вимогу – володіння іноземною мовою як новітньою основною навичкою [1, 46] на рівні активного користувача, що дозволить удосконалити форми науково-дослідної роботи в процесі написання магістерських кваліфікаційних робіт і визначити подальші шляхи активізації науково-дослідної роботи, серед яких: ознайомлення з закордонним досвідом управлінської діяльності закладами освіти та публікаціями в Інтернет-журналах; участі магістрантів у телемостах із питань управління освітою в певній країні, розширення можливості отримання дистанційної освіти та професійної підготовки. Володіння іноземною мовою працює на реалізацію принципу мобільності

професійної підготовки. Так, майбутній керівник закладом освіти отримує більше можливостей працювати в сумісних наукових проектах із закордонними вишами, подавати власні роботи на Гранти з метою продовження науково-дослідної діяльності з питання, яким зацікавився в процесі навчання в магістріумі, брати участь у науково-практичних конференціях і конгресах, виступати з доповідями та презентаціями іноземною мовою. Сучасні вузи не можуть працювати тільки у своєму замкнутому просторі, саме тому вони вивчають досвід становлення наукових шкіл, проводять міжнародні конференції та обговорюють питання укладання угод про співпрацю в галузі освіти та наукової діяльності. Вищезазначене є важливим *шляхом* активізації науково-дослідної роботи на ступені підготовки магістр та реалізації проекту гармонізації магістерських програм між країнами Європи та США.

Науково-дослідна діяльність закладів освіти як передумова прогресу суспільства містить достатні потенційні можливості працювати в системі освіти, що відповідає світовим стандартам. Більш того – в деяких питаннях результати науково-дослідної діяльності в нашій країні випереджають інші розвинені країни.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Погляд на вищий навчальний заклад як соціальний інститут, що забезпечує населення освітніми послугами, ввійшов в історію, майбутнє суспільства за університетами дослідницького типу. Сучасний виш – це наукове співтовариство, яке здатне генерувати нове знання, розвивати освітнє середовище, займатись інноваційною науково-дослідною діяльністю, де процес підготовки в магістратурі посідає особливе місце. Подальшого вивчення потребують питання підвищення конкурентоспроможності наукової діяльності майбутніх управлінців у процесі підготовки в магістріумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глосарій Європейського простору вищої освіти / [ред.-упоряд. О. Чебикін]. – Одеса : Видавець М. П.Черкасов, 2011. – 212 с.

2. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008–2012 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cginre=1155-2007-п.

3. Кононко О. Наставництво як форма організації соціального простору початківця / О. Коноко // Практика управління закладом освіти – 2012. – № 9. – С. 31.

4. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.

5. Пузирьова Н. В. Теорія і практика науково-дослідної роботи студентів (на матеріалі університетів України XIX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Професійна освіта» / Н. В. Пузирьова. – Харків, 2002. – 19 с.

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

РЕЗЮМЕ

Т. Р. Гуменникова. Пути активизации научно-исследовательской работы будущих управленцев учебными заведениями в процессе магистерской подготовки.

В статье представлен анализ состояния научно-исследовательской работы будущих управленцев учебными заведениями в условиях подготовки в магистратуре. Презентованы пути ее активизации в высших учебных заведениях, где осуществляется специальная профессиональная подготовка на ступени магистр, направление – специфические категории, специальность 8.000009 «Управление учебным заведением». Выяснено, что современное высшее учебное заведение – это содружество, которое способно генерировать новые знания, развивать образовательную среду, заниматься инновационной научно-исследовательской деятельностью, где процесс подготовки в магистратуре занимает особое место.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа, магистр, управленец-исследователь, руководитель учебным заведением, научный руководитель, образовательное пространство, метод коучинга, цифровая грамотность.*

SUMMARY

T. Gumennikova. Ways of encouragament of the research work of future managers of educational institute during training for a master's degree.

The analysis of condition of the research work of future managers of educational institutions during training for a master's degree is represented. The ways of encouragement of this research work in higher educational institutions are offered, where special vocational training for a master's degree is realized, the direction – specific categories, speciality 8.000009 «Educational institution management». The author of the article pays attention that modern higher educational institues – is scientific concord which may make new knowledge, develop educational environment, be occupied with scientific and research activity. The training for a master's degree is take the special place.

Key words: research work, master, manager-researcher, manager of educational institution, scientific adviser, educational area, coaching method, digital skills.

УДК 371.15:371.11:371.2«313»

О. І. Мармаза
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

КУЛЬТУРА ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито сутність понять «спілкування», «ділове спілкування», «культура ділового спілкування»; виокремлено основні компоненти культури ділового спілкування; схарактеризовано високий рівень сформованості культури ділового спілкування майбутнього керівника навчального заклад; проаналізовано його характерні ознаки: гнучкість, здатність вибрати найбільш доцільний стиль взаємодії в конкретній ситуації, володіння різноманітними засобами впливу на співрозмовників, добре усвідомлення сильних і слабких сторін спілкування.

***Ключові слова**: спілкування, ділове спілкування, культура ділового спілкування, професійна культура, майбутній керівник навчального закладу.*

Постановка проблеми. Культура спілкування, яка є суттєвим компонентом професійної культури фахівця, завжди виступала важливою професійною рисою керівника навчального закладу, оскільки для нього спілкування – один з основних засобів реалізації професійних завдань. Лише керівник із високим рівнем культури ділового спілкування здатний грамотно,

правильно, переконливо виражати власні погляди; налагоджувати сприятливі взаємини з педагогами, учнями, батьками, представниками громадськості; творчо й продуктивно вирішувати різноманітні проблеми та конфлікти; сприяти формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату й гармонізації міжособистісних взаємин у шкільному колективі. Володіння культурою ділового спілкування свідчить про розкриття морально-духовного та інтелектуального потенціалу особистості керівника.

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти, сучасних підходів до підготовки керівника навчального закладу, теоретико-методичних робіт сучасних дослідників і власного досвіду викладацької діяльності дозволив виявити суперечності, що існують сьогодні у сфері досліджуваної проблеми: між суспільною потребою в культурі ділового спілкування майбутніх управлінців і недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад її формування під час навчання у вузі; між специфічними завданнями професійної підготовки керівників, які передбачають культуру ділового спілкування в майбутній професійній діяльності, й уніфікованістю освітніх програм і змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень. Спілкування – це складний, багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, що включає в себе обмін інформацією, формування єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини. Чим вище культура особистості, тим сильніше виявляється в неї потреба в спілкуванні. Саме в процесі спілкування і лише через спілкування може виявитися сутність особистості. «Окрема особистість, – писав Л. Фейєрбах, – як щось відособлене, не містить людської суті в собі ні як в істоті моральній, ні як у мислячій. Людська сутність виявляється тільки в спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, що спирається лише на реальні відмінності між Я і Ти» [6, 203]. Сама особистість – результат людського спілкування, яке є основною умовою особистісного розвитку. Таким чином, Л. Фейєрбах звертає увагу на інтерактивну функцію спілкування.

Сучасні наукові дослідження аналізують окремі питання професійної комунікативної культури майбутніх фахівців: педагогів (В. І. Кашницький, О. О. Кисельова, І. І. Комарова, Г. О. Кудрявцева, О. О. Позднякова, В. В. Полторацька, О. В. Прозорова, С. О. Рябушко, І. І. Тимченко), аграрників (Л. В. Барановська), медиків (О. В. Уваркіна), інженерів (С. В. Дрокіна, В. І. Іванова), журналістів (Л. В. Анпілогова), військовослужбовців (М. М. Іваєнко, С. В. Капітанець, М. С. Коваль),

працівників сфери туристичного бізнесу (В. В. Монжієвська), міжнародників-аналітиків (О. О. Рембач).

Проблема формування культури менеджерів досліджувалася Н. Ф. Долгополовою, В. А. Лівенцовим, Ю. В. Ситниковою, В. П. Черевко та ін. Культура керівника навчального закладу стала об'єктом вивчення Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки, С. В. Королюк, Р. І. Черновол-Ткаченко. Проте мало уваги приділяється проблемі формування культури ділового спілкування в процесі вузівської підготовки майбутніх керівників навчальних закладів.

Мета статті – на основі аналізу сутності понять «спілкування», «ділове спілкування», «культура ділового спілкування» виокремити основні компоненти культури ділового спілкування та описати високий рівень сформованості культури ділового спілкування майбутнього керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. За С. І. Ожеговим, спілкування – це взаємні стосунки, діловий або дружній зв'язок. Згідно зі словником Уебстера, «спілкуватися – повідомляти, передавати, давати або переправляти; зробити відомим за допомогою інформації, розмовляти, брати участь у бесіді». Спілкування визначається як «акт або факт комунікації» [7, 195].

Для визначення компонентів спілкування як основи для побудови моделі ділового спілкування необхідно з'ясувати функції, структуру, форми спілкування.

У низці робіт виділяються такі функції спілкування: інформаційно-комунікативна, пізнання людьми один одного, організація міжособистих взаємин, взаємовплив людей один на одного і пристосування в спілкуванні (В. А. Кан-Калик); інструментальна, за допомогою якої здійснюється обмін інформацією в процесі спільної діяльності; самовираження, що реалізується в досягненні взаєморозуміння між суб'єктами (Г. В. Бороздина) та ін. В. Е. Руденський і В. Н. Панферов найбільш повно розкрили у своїх роботах такі функції спілкування, як самовираження, трансляція, експресивність, соціальний контроль, соціалізація; досліджено комунікативну, інформаційну, когнітивну, креативну функції (В. А. Будянська).

Загальноприйнятими трьома взаємозв'язаними функціями спілкування можна вважати: комунікативну, інтерактивну й перцептивну. Комунікативна функція спілкування полягає в обміні інформацією між людьми. Інтерактивна функція спілкування полягає в організації взаємодії між індивідами, тобто в обміні не тільки знаннями й ідеями, а й діями. Перцептивна функція спілкування означає процес сприйняття один одного як партнерів спілкування та встановлення на цьому ґрунті взаєморозуміння.

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

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема ділового спілкування розглядається здебільшого в контексті професійної діяльності (роботи І. В. Андреєва, Н. В. Гаськової, Н. М. Громової, М. В. Колтунової, Ф. А. Кузіна, В. Н. Панкратова, Н. Д. Творогової та ін.). Ділове спілкування виникає між людьми в процесі виконання професійної діяльності, яка, у свою чергу, відображається в спілкуванні, накладає на нього певні відбитки. Тому розглядати поняття «ділове спілкування» доцільно в контексті конкретної професійної діяльності. Для визначення сутності ділового спілкування майбутнього керівника звернемося до поглядів тих авторів, які з'ясовували загальні ознаки ділового спілкування.

«Ділове спілкування – процес установлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами їх спільної діяльності. Змістом ділового спілкування є обмін інформацією і досвідом, який передбачає досягнення певної мети та вирішення конкретної проблеми», – вважає І. І. Амінов [1, 12]. «Ділове спілкування – це процес взаємозв'язку і взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, який передбачає досягнення певного результату, вирішення конкретних проблем чи реалізацію певної мети», – стверджує Г. В. Бороздіна [2, 56]. Ділове спілкування характеризується тим, що має специфічну мету та є способом організації й оптимізації того або іншого виду діяльності – економічної, політичної, наукової та ін. Є. В. Руденський доцільно наголошує на тому, що «ділове спілкування – форма діяльності, що здійснюється між людьми як рівними партнерами і приводить до виникнення психічного контакту, взаємовпливу, взаємопереживання та взаєморозуміння» [4, 13].

Таким чином, ділове спілкування – це взаємодія між людьми в процесі діяльності з метою обміну інформацією, що стосується самої людини, навколишнього світу, виробничого процесу. Завдання ділового спілкування, на думку А. В. Троцко, І. М. Трубавіної, полягають у тому, щоб розпізнати наміри та індивідуальність партнера; організувати діяльність; забезпечити зворотний зв'язок (інформацію про результати цієї діяльності) [5].

Найважливішими складниками ділового спілкування, на наш погляд, є форми і засоби. Широкий спектр форм ділового спілкування надає можливість здійснення розвитку професійних якостей ділових партнерів і підвищення їх професійної культури. Форма характеризує спосіб реалізації комунікативного процесу. Один і той самий інформаційний зміст може бути реалізований на основі різних способів комунікації та спільної діяльності ділових партнерів. До основних форм належать: ділова бесіда, ділова нарада, ділові переговори, публічний виступ, прес-конференція, дебати, презентація, дискусія.

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

Другим важливим елементом структури ділового спілкування є його види. Залежно від змісту спілкування, виділяють такі види ділового спілкування: діяльнісне, когнітивне, мотиваційне, матеріальне. Діяльнісне ділове спілкування здійснюється у вигляді обміну ідеями, прийомами, вміннями, навичками у спільній професійній діяльності людей. Когнітивне ділове спілкування складається з обміну пізнавальним професійним і соціальним життєвим досвідом ділових партнерів, що здійснюється на базовому, соціально значущому для ділового спілкування професійному й на практичному рівнях. Мотиваційне ділове спілкування полягає в тому, що забезпечує виборчу спрямованість дій ділових партнерів, стимулює їх поведінкову активність і підтримує її на певному рівні за рахунок прагнень, бажань, потреб, інтересів. Матеріальне ділове спілкування виявляється в тому, що воно реалізується переважно в економічній сфері суспільства, пов'язаній із виробництвом безпосередніх матеріальних засобів, обміном матеріальними продуктами й послугами.

Третім суттєвим складником структури ділового спілкування є його засоби. Розрізняють лінгвістичні (вербальні) й паралінгвістичні (невербальні) засоби. Відповідно, спілкування, здійснюване за допомогою мови, називається вербальним, а за допомогою невербальних знаків – невербальним.

Вища школа готує майбутніх керівників до різноманітної діяльності: професійної, соціально-культурної, суспільної, закладає не просто конкретні знання визначеного діапазону й обсягу, а й фундамент соціальної ініціативи, здатності роботи з людиною і для людини. Формуючи культурний потенціал майбутнього керівника, вищий навчальний заклад визначає спосіб його життєдіяльності й соціального буття. Ось чому вже на етапі підготовки необхідно цілеспрямовано формувати професійну культуру майбутнього керівника навчального закладу.

Культуру ділового спілкування необхідно розглядати як складову професійної культури, засаду зростання майбутнього професіонала, оскільки вміння логічно й переконливо виражати свої думки в усній і писемній формі в даний час розглядається як неодмінний критерій ділового спілкування. У гуманітарній сфері культура ділового спілкування завжди була важливою професійною рисою, а тому наразі спілкування стало головним засобом реалізації виробничих завдань. Тільки фахівець із високо розвиненою культурою ділового спілкування здатний творчо розв'язувати різноманітні проблеми, що виникають у процесі діяльності; від рівня його культури багато в чому залежить ефективність праці.

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

Культуру фахівця можна охарактеризувати як вираження зрілості й розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, продуктивно реалізованих у індивідуальній діяльності, як підсумок якісного розвитку особистості. Культуру фахівця Н. Б. Крилова бачить у сформованості таких складових, як: система знань та інтересів, що визначають кругозір особистості; система переконань, що утворюють світоглядний рівень; система вмінь і розвинених на їх основі здібностей, що виявляються в практичній діяльності; система індивідуальних норм поведінки й освоєних методів діяльності; система почуттів, що утворюють рівень емоційної культури [3]. Ми згодні з думкою, що «тільки всебічний розвиток особистості в поєднанні теоретичних і практичних форм фундаментальної, гуманітарної та спеціальної підготовки формує цілісну культуру фахівця, створює моральну, інтелектуальну й психологічну базу для праці в умовах інтенсивного розвитку виробництва, керування, науки й культури, формує широкий спектр творчих здібностей фахівця, мотивів і установок на продуктивну діяльність» [3, 37].

Під впливом сучасних вимог сформувалися основні кваліфікаційні вимоги до підготовки керівника навчального закладу: високий професіоналізм; досконале володіння новітніми інформаційними технологіями; високий рівень інтелекту, знань, умінь, навичок; високий рівень розвитку особистості; професійна мобільність та адаптація до світового інформаційного простору.

Розкриття сутності культури ділового спілкування майбутнього фахівця можливе в контексті розробленого у вітчизняній та зарубіжній психології особистісного підходу (К. А. Альбуханова-Славська, О. О. Бодальов, В. М. Мясищев, Г. Мюррей, Г. Олпорт, С. Л. Рубінштейн), який передбачає виділення двох взаємопов’язаних, але якісно відмінних рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового, технологічного) й внутрішнього (ціннісного), а також прийняту в соціальній психології диференціацію комунікативної, перцептивної й інтерактивної сторін спілкування (Г. М. Андреєва, Л. А. Петровська та ін.) і специфіку професійної діяльності фахівців.

Проаналізувавши зміст культури ділового спілкування, ми виділяємо в структурі культури ділового спілкування майбутнього керівника навчального закладу три взаємопов’язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, мовленнєво-інформаційний, операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент описує комплекс мотивів, систему ціннісних орієнтацій і смислових установок керівника, які визначають загальну спрямованість ділового спілкування, характер та успішність взаємодії з партнерами. Майбутньому керівнику можуть бути притаманні й

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

такі мотиви: можливість принести соціальну користь суспільству; можливість брати активну участь у його діяльності; розвиток духовних здібностей особистості та ін. Естетичні мотиви дозволяють відчути радість і задоволення від праці; вони сприяють усвідомленню краси праці. Пізнавальні мотиви дають змогу використовувати власні здібності та постійно самовдосконалюватися. Матеріальні мотиви допомагають зрозуміти престижність управлінської діяльності й полягають у забезпеченні стабільного майбутнього, добре оплачуваній роботі. Зрештою, престижні мотиви забезпечують широке підвищення кваліфікації та професійне зростання, розуміння високого престижу діяльності серед друзів, знайомих, інших людей.

Вимоги до формування культури ділового спілкування майбутнього керівника потребують визначення особистістю чітких ціннісних орієнтацій. Це може бути можливим лише тоді, коли він добре усвідомлює свою роль і своє місце у суспільстві, відчуває гідне ставлення оточуючих до себе, коли в нього розвинене відчуття самовпевненості й прагнення до самовдосконалення. Прагнення активності, розвиток здібностей і відчуття впевненості, спроможності самостійного вирішення завдання покладається на власний розсуд майбутнього керівника.

Мовленнєво-інформаційний компонент відображає комунікативно-смисловий аспект професійної взаємодії майбутнього керівника: використання вербальних і невербальних засобів обміну інформацією; комунікативні якості ділового мовлення (правильність, чистоту, точність, логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність і дієвість); техніку підготовки та проведення публічних виступів; володіння прийомами ведення продуктивної дискусії в ситуаціях ділової взаємодії; можливість отримувати інформацію, аналізувати, обмінюватися нею, в тому числі й за допомогою новітніх засобів Інтернет.

У мовленнєво-інформаційному компоненті культури ділового спілкування ми виокремлюємо два аспекти: мовленнєвий (культура ділового мовлення майбутнього керівника) та інформаційний (культура обміну інформацією у діловому спілкуванні). Щодо лінгвістичних засобів ділове спілкування має відповідати таким вимогам: правильність мови, тобто її відповідність прийнятим літературним нормам; точність мови, тобто відповідність думкам того, хто говорить; ясність мови, тобто її доступність розумінню того, хто слухає; логічність мови, тобто її відповідність законам логіки: недбалість мови обумовлюється нечіткістю мислення; простота мови, тобто безпосередність, природність, відсутність химерності, «красивостей складу»; багатство мови, тобто різноманітність використовуваних у ній

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

мовних засобів; стислість мови, тобто відсутність у ній зайвих слів, непотрібних повторень; чистота мови, тобто усунення з неї слів не літературних, жаргонних, вульгарних, таких, що вживаються без особливої необхідності; жвавість мови, тобто відсутність у ній шаблонів, її виразність, образність, емоційність; благозвучність мови, тобто відповідність вимогам приємного для слуху звучання, підбір слів з урахуванням їх звукової сторони.

Інформаційний аспект у мовленнєво-інформаційному компоненті культури ділового спілкування передбачає формування культури обміну інформацією. Отримання, сприйняття, переробка та передача інформації майбутнього керівника обумовлена його професійними завданнями спілкування зі спеціалістами різного фаху (педагогами, учнями, технічним персоналом, батьками, представниками державних і приватних структур, адміністративними службовцями тощо). Сприйняття майбутнього керівника – це не просте сприйняття спеціалістом дійсності, а складний процес аналізу отриманої інформації та прогнозування подальших дій співрозмовників. В ідеалі воно повинно бути технологічним, включати професійне спостереження та інтерпретацію отриманої ззовні інформації.

Окрім прямого отримання інформації, існує ще й отримання інформації за допомогою різноманітних технічних засобів. До найсучасніших ми відносимо Інтернет. Інтернет-спілкування додає до традиційного спілкування нові можливості – відсутність меж та психологічного ризику, конструювання власної ідентичності, зміна способів самопрезентації, зниження чутливості емоційного впливу, сприяння особистісному розвитку, комунікативній відкритості й толерантності, професійний характер, необхідність дотримання норм мережного етикету (нетікету). Культуру Інтернет-спілкування можна визначити як складник загальної професійної культури майбутнього керівника, що відображає рівень оволодіння знаннями, зокрема в межах глобального комп'ютерного Інтернет-середовища, технологіями й етичними нормами взаємообміну інформацією, уміннями та навичками взаємодії в комп'ютерних мережах і використання їх у практичній діяльності відповідно до власних ціннісних установок та орієнтацій. Під впливом Інтернету доповнюються функції ділового спілкування, змінюється процес і зміст структури ділового спілкування, його форми. Виникають нові комунікативні форми, пов'язані з технологіями віртуальної реальності, феноменом інтерактивності. Інтернет доводить, що людство розвивається шляхом розширення взаємозв'язку і взаємозалежності різних країн, народів і їх культур у процесі ділового спілкування. Інтернет пропонує безліч можливостей ділового спілкування

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

на різних мовах, доступ до текстової та мультимедійної інформації, дозволяє друкувати свою інформацію, що сприяє розвиткові загальної поінформованості про світ, формуванню вмінь взаємодії з різними культурами, установленню причинно-наслідкових зв'язків різних соціокультурних явищ і загальної соціалізації особистості.

Операційно-діяльнісний компонент розкриває зміст основних етапів комунікативної взаємодії, а також якості, знання й уміння, необхідні для їх виконання, типові стратегії, моделі, способи та прийоми організації взаємодії, які дають змогу ефективно здійснювати ділове спілкування. Основна діяльність із ділового спілкування відбувається в межах типових форм. Розглянемо деякі з ефективних форм ділового спілкування керівника навчального закладу: ділова бесіда – мовне спілкування між співрозмовниками, які мають необхідні повноваження від своїх організацій для встановлення ділових відносин, що сприяють вирішенню ділових проблем або пошуку конструктивного підходу до їх вирішення; ділові переговори – основний засіб узгодженого ухвалення рішень у процесі спілкування зацікавлених сторін; ділові наради – спосіб відкритого колективного обговорення проблем групою фахівців; публічні виступи – передача тим, хто виступає інформації різного рівня широкій аудиторії з дотриманням правил і принципів побудови мови й використанням ораторських прийомів. До вищеперерахованих віднесемо й такі, останнім часом популярні форми спілкування, як прес-конференції; дебати; презентації; дискусії тощо.

Високий рівень культури ділового спілкування у майбутніх керівників характеризується сформованістю комплексу знань, умінь, навичок щодо структури, форм, видів, засобів ділового спілкування, які адекватно й гнучко можуть застосовуватися в різних ситуаціях професійної взаємодії; чітко усвідомлюють цілі й завдання спілкування, власну мотивацію. Майбутні керівники з високим рівнем культури ділового спілкування вміють чітко висловлювати власні думки, здатні брати участь у ділових бесідах, обговорювати професійні питання, володіють багатим ціннісним тезаурусом, використовують лексику ділового спілкування з урахуванням усіх лінгвістичних засобів. Їх мовлення відрізняється правильністю, логічністю, точністю, доречністю та чистотою, дотриманням норм і правил мовленнєвого етикету. Вони об'єктивно оцінюють співрозмовника на основі спостереження за його жестами, мімікою й іншими паралінгвістичними вміннями, володіють прийомами активного слухання, уміють передбачати реакцію партнера на певні слова й учинки. Характерними ознаками високого рівня культури

ділового спілкування майбутніх керівників є гнучкість, здатність обирати найбільш доцільний стиль взаємодії в конкретній ситуації, володіння різноманітними засобами впливу на співрозмовників, добре усвідомлення сильних і слабких сторін спілкування. Вони володіють уміннями використовувати технічні засоби спілкування й уміннями здійснювати Інтернет-спілкування. Майбутні керівники з високим рівнем культури ділового спілкування адекватно усвідомлюють комунікативні труднощі й окремі недоліки власного спілкування, здатні до рефлексії та самооцінки, розуміють важливе значення культури ділового спілкування для майбутньої професійної діяльності, регулярно працюють над удосконаленням власної культури ділового спілкування.

Висновки. Конкурентоздатність майбутніх керівників навчальних закладів на освітньому ринку праці залежить не тільки від якості оволодіння ними сучасними управлінськими знаннями, уміння мислити й діяти в категоріальній системі управління, а й значною мірою від рівня сформованості їх культури, зокрема оволодіння культурою ділового спілкування.

Зростання обсягу змісту освітніх програм для підготовки керівного складу освіти не забезпечує вирішення наявних проблем формування високопрофесійного та висококультурного фахівця. Варіативність, індивідуальність, особистісний підхід – це шляхи удосконалення навчального процесу у вищому закладі та відкриті теми для досліджень, які на часі. Інтеграція України у світовий освітній простір обумовлює нові підходи до підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, що збагачує навчальний процес у вищих навчальних закладах. Можливості використання світових досягнень у підготовці майбутніх керівників освіти потребує подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов И. И. Психология делового общения / И. И. Аминов. – М. : Омега-Л, 2005. – 304 с.

2. Бороздина Г. В. Психология делового общения : учебное пособие / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФРА, 1999. – 224 с.

3. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.

4. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1998. – 180 с.

5. Троцко А. В. Теория и методика делового общения / А. В. Троцко, И. Н. Трубавина. – Х. : ХГПУ им. Г. С. Сковороды, 1999. – 110 с.

6. Фейербах Л. Избранные философские произведения / Л. Фейербах. – М. : Политиздат, 1955. – 676 с.

7. Webster's New International Dictionary of the English Language. – Springfield : Mass, 1934. – 3210 p.

РЕЗЮМЕ

А. И. Мармаза. Культура делового общения как компонент профессиональной культуры будущего руководителя учебного заведения.

В статье раскрыта сущность понятий «общение», «деловое общение», «культура делового общения»; выделены основные компоненты культуры делового общения; описан высокий уровень культуры делового общения будущего руководителя учебного заведения; проанализированы его характерные черты: гибкость, умение выбирать наиболее подходящий стиль взаимодействия в конкретной ситуации, владение разными средствами влияния на собеседников, осознание сильных и слабых сторон общения.

***Ключевые слова**: общение, деловое общение, культура делового общения, профессиональная культура, будущий руководитель учебного заведения.*

SUMMARY

A. Marmaza. Standards of business communication as a component of professional culture future manager of educational establishment.

The article discovers conception of «communication», «business communication», «standard of business communication»; main components of standards of business communication are separated; high level formation of standard of business communication of future manager in educational establishment are characterized in the article; the main characteristics of the high level of business communication are analyzed, among them: flexibility, ability to choose the most appropriate style of interaction in a particular situation, possession of different means of influencing the companion, a good awareness of the strengths and weakness of the communication.

Key words: communication, business communication, standards of business communication, professional culture, future manager of educational establishment.

УДК [373.5.014.6:005.6]:811

Т. П. Мізерна
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ МОНІТОРИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано методологічні підходи до аналізу проблеми дослідження: філософський, діалектичний, системний, структурно-функціональний. Представлено методологічну систему дослідження проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи. Виокремлено специфічні риси процесу соціального пізнання управління. Проаналізовано положення, що розкривають сучасні підходи до проблеми підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи формування й розвитку комунікативної компетенції, дослідження з проблеми контролю в навчанні іноземної мови.

***Ключові слова**: методологія, методологічні підходи, управління якістю, іноземна мова, моніторингові технології.*

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної теорії управління є проблема якості. Якість як характерна ознака обумовлює управлінські процеси в різних організаціях. Управління, забезпечення та досягнення якості є провідними завданнями загальноосвітньої школи, визначеним у державних програмах, документах, що регламентують їх діяльність. На якісне опанування іноземними мовами та досягнення

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

якісного рівня підготовки з іноземної мови, зорієнтовані програми, стандарт, концепції викладання іноземних мов тощо. Важливим у дослідженні даної проблеми є визначення методологічних підходів, що є підґрунтям для розробки методологічних засад управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Основою в даному контексті є роботи український і зарубіжних вчених, що розкривають різні аспекти методології наукового дослідження: І. Блауберга, В. Загвязінського, В. Краєвського, В. Сластеніна, О. Новікова, Д. Новікова, Є. Хрикова, Г. Цехмістрової, Є. Юдіна тощо.

Мета статті – обґрунтувати методологічні підходи до аналізу проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій.

Виклад основного матеріалу. Предмет нашого дослідження складне, багатоаспектне явище, яке має міждисциплінарний характер. У загальній системі методологічного знання виокремлюють декілька рівнів методології, що утворюють складну систему, в межах якої між ними існує певна супідрядність. Вищий рівень методології, за визначенням Е. Юдіна, – філософський рівень, який складають загальні принципи пізнання та категоріальний лад науки в цілому [1, 41]. Філософський рівень визначає змістовну основу будь-якого методологічного знання. Відповідно, філософсько-методологічною основою нашого дослідження будуть загальні положення теорії пізнання, філософські принципи й діалектичний метод наукового дослідження, загальні положення філософії управління та філософії якості, основні положення філософії освіти і виховання, філософські положення щодо якості освіти, які визначають основу розвитку особистості в процесі підготовки учнів з іноземної мови в загальноосвітній школі. Сучасна наука, за твердженням О. Новікова, Д. Новікова [2, 89], оперує трьома основними принципами наукового пізнання: детермінізму, відповідності й додатковості. Детермінізм виступає у формі причинності як сукупності обставин, що передує в часі якій-небудь події та викликає її. Тобто характерним виступає зв’язок явищ і процесів, коли одна причина або процес при визначених умовах за необхідності породжує інше явище або процес. У нашому випадку принцип детермінізму передбачає наявність різних форм взаємозв’язків, співвідношень причинно-наслідкового характеру, що загалом впливають на предмет дослідження. Принцип відповідності характеризується наступністю наукових теорій, побудовою наукового дослідження на базі існуючих теоретичних знань. Принцип додатковості визначає правомірність існування різних наукових

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

описів об'єкта й теорій. Діалектика – вчення про загальні закони розвитку природи, суспільства й пізнання. За визначенням Є. Хрикова, «у процесі дослідження необхідним є дотримання головних вимог діалектичного підходу» [3, 130]. Головними елементами діалектики є принципи, категорії та закони. У процесі дослідження проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій важливим є дотримання основних принципів діалектики й діалектичного методу дослідження: історизму, загального зв'язку та взаємозалежності, всебічності, об'єктивності, конкретності, структурності. Принцип історизму визначає дослідження предмета в його розвитку, зміні. Історичний підхід до проблеми нашої наукової розвідки характеризується аналізом основних етапів його виникнення, розвитку й функціонування. Принцип загального зв'язку та взаємозалежності визначає підхід до предмету дослідження як системи, що характеризується наявністю взаємозв'язків як зовнішніх, так і внутрішніх. Принцип всебічності визначає комплексний розгляд проблеми, з урахуванням усіх складових, усіх зв'язків у системі, впливів як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Принципи об'єктивності, конкретності й структурності визначають аналіз реальних, первинних причин і явищ, специфічних рис предмета відповідно до особливостей його існування. Категорії діалектики відображають найбільш загальні й суттєві властивості предметів і явищ дійсності та пізнання. Якість є однією з важливих філософських категорій, що виражає істотну визначеність предмета, явища або процесу, завдяки який він є саме таким, а не іншим. Якість характеризує стійкі зв'язки між елементами предмета, явища або процесу, визначає їх специфіку та надає можливість відрізняти один від одного. Якість виражає загальне значення предметів однорідного класу [4, 240]. Категорії якість та кількість є діалектично взаємозалежними; їх взаємний перехід розкриває механізм розвитку, визначає як поступове накопичення кількісних змін призводить до якісних перетворень, до виникнення нової якості, що у свою чергу має зворотній вплив на характер та темпи кількісних змін [5, 26]. Закони діалектики займають особливе місце в теорії пізнання. Загальний, істотний зв'язок між предметами та явищами виражається за допомогою законів діалектики.

Таким чином, діалектичний підхід дослідження спрямовує нас на визначення суттєвих, загальних закономірностей розвитку предмета нашого дослідження, його причинно-наслідкових зв'язків і взаємообумовленостей, дозволяє визначити тенденції його подальшого розвитку.

Досліджуючи проблему управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи необхідно враховувати специфічні риси

процесу соціального пізнання управління. Філософія управління є достатньо новою сферою пізнання. Управління як об'єкт пізнання являє собою процес відображення дійсності, процес взаємодії об'єкта та суб'єкта управління за допомогою розуму, чуттів, інтуїції. На рівні раціонального пізнання це теоретичне мислення, абстракції; понятійний апарат, принципи, моделі й концепції, що розглядають процес розвитку знань про управління в історичній і логічній динаміці. Раціональне та чуттєве почуття взаємодіють у ході формування пізнавального управлінського процесу. Онтологічною складовою соціального пізнання процесу управління є вивчення його закономірностей, тенденцій функціонування й розвитку. Гносеологічний аспект визначає механізм управління, можливості його пізнання й формування, роль суспільної практики в соціальному пізнанні управління тощо. Аксеологічний аспект впливає на вибір об'єкта дослідження (сфери й аспекти управління), його форми, методи, тлумачення результатів [6]. Філософія управління визначає загальні принципи й підходи побудови структури управління та здійснення процесу управління. Філософія управління та філософія якості взаємозв'язані. Філософія якості визначає цілі й напрями діяльності, а філософія управління – організаційні засоби щодо їх досягнення [7]. Вивчення проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій має базуватися на теоретичних засадах філософії якості. Провідною ідеєю філософії якості є якість продукції, здатність і готовність задовольняти потреби й інтереси споживача. Важливе місце в нашому дослідження займають концептуальні засади, принципи філософії освіти, філософські тлумачення якості освіти, що визначають основу розвитку особистості в процесі підготовки учнів з іноземної мови в загальноосвітній школі (В. Андрущенко, В. Вікторов, Б. Гершунський, Г. Ільїн, М. Кісіль, К. Корсак, В. Краєвський, В. Кремень, М. Култаєва, С. Лутай, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, В. Пазенок, О. Субетто та ін.). Так, запропонований Б. Гершунським [8, 34] підхід до поняття «освіта» дає підстави розглядати підготовку учнів з іноземної мови в ЗНЗ з точки зору її ціннісних характеристик (цінність підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ для держави й суспільства, для особистості; соціальний заказ); системності (навчально-виховна система); процесу, що визначає рух від цілей до результату, процес педагогічної взаємодії, що визначає розвиток особистості; результату, який характеризується рівнем іншомовної комунікативної компетенції; управлінський процес.

Дослідження проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій ми здійснювали з позиції системного підходу. Системний підхід є

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

загальнонауковим методом пізнання, його сутність полягає у формуванні системного бачення дійсності, при якому кожен складний об'єкт розглядається як система. Система – сукупність взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле. Основні положення системного підходу сформульовані І. Блаубергом, визначено через поняття цілого, цілісності та системи, які в процесі наукового пізнання утворюють певну ієрархію [9]. Специфіка системного підходу характеризується тим, що орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину [10, 92]. Суттєвими характеристиками будь-якої системи є її здатність до саморозвитку та самоорганізації, як зазначає І. Прігожін, «порядок та безладдя виникають та існують одночасно» [11]. Синергетика – наука про процеси розвитку та самоорганізації складних систем визначає погляд на освітню систему як відкриту, складну, динамічну, нелінійну систему [12]. Синергетичний підхід характеризує здатність системи до саморозвитку та самовдосконалення, за твердженням І. Прігожина, «далеко від рівноваги можуть виникати нові типи структур, де в сильно нерівноважних умовах здійснюється перехід від хаоса до порядку» [13, 21] визначає керованість і спонтанність освітніх процесів, дозволяє розглядати кожен суб'єкт процесу підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ як саморозвиваючу підсистему, що здійснює перехід від розвитку до саморозвитку. Реалізація системного підходу до проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій ґрунтується на принципах: а) цілісності, що визначає за необхідне розглядати управління процесом підготовки учнів з іноземної мови в загальноосвітній школі на основі моніторингових технологій як систему, де якість системи не зводиться до властивостей її окремих складових; б) всебічності, що вимагає враховувати всі внутрішні зв'язки системи, фактори, що в цілому впливають на її функціонування; в) структурності, що дає підстави описати систему управління процесом підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи шляхом визначення структурних зв'язків між її елементами, які забезпечують її цілісність; г) ієрархічності, кожний елемент системи управління процесом підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій може розглядатися як система; д) динамічності, що характеризує систему як таку, що постійно змінюється; е) взаємозалежності системи та зовнішнього середовища, у взаємодії із зовнішнім середовищем визначається цілісний характер системи; ж) випереджального відображення, дослідження системи має будуватися не

лише на констатації наявного стану системи, але й на прогнозуванні її розвитку. Кожен компонент системи або підсистеми виконує низку функцій у цій системі. Існуючі зв'язки даних компонентів утворюють певну структуру системи. Тому застосування структурно-функціонального підходу дає підстави розглядати управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи з точки зору функціонального призначення її підсистем.

Дослідження проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій вимагає побудови моделі системи моніторингу й оцінки складових якості підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ. Моделювання є методом загальнонаукового пізнання, який має особливе значення в управлінні в контексті системного підходу. Метод моделювання передбачає створення певної моделі із заданими характеристиками об'єкта, що досліджується. Моделювання дозволяє вивчити властивості об'єкта та спрогнозувати його подальший розвиток. Відповідно метод прогнозування в нашому дослідженні є методологічною основою розробки системи подальшого розвитку якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі отриманих даних моніторингу. Метод прогнозування – сукупність засобів і прийомів мислення, що дають змогу на основі аналізу ретроспективних, зовнішніх і внутрішніх даних, а також їх змін за кожний період часу вивести судження певної достовірності про майбутній розвиток стану підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ [14, 119].

Отже, системний, структурно-функціональний підходи, метод моделювання та прогнозування ми розглядаємо в дослідженні як другий рівень методології – загальнонаукова методологія. За твердженням Г. Цехмістрової, даний рівень методології характеризується сукупністю загальнонаукових принципів, що є визначальними для нашого дослідження [14, 92]. Так, принцип сходження від абстрактного до конкретного дає можливість дослідити проблему управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій з точки зору її загальних і конкретних характеристик. Принцип термінологічного аналізу визначає вивчення термінів і понять, що безпосередньо стосуються предмета дослідження. Принцип синергізму використовується під час аналізу ефективності системи, що досліджується. Принцип комплексності визначає всебічний характер даної наукової роботи.

Наступний рівень методології – конкретно-наукова методологія. Даний рівень складають положення, в яких розкрито методологічні та теоретичні

засади управління навчальним закладом (дослідження у сфері управління навчальним закладом: О. Адаменко, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, Т. Лукіна, О. Мармаза, В. Пікельна, М. Поташнік, Є. Хриков та ін.). Це дозволить розглядати проблему управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи в контексті сучасної теорії управління, з урахуванням законів, закономірностей, принципів освітнього менеджменту. Методологічні підходи до управління якістю (процесний підхід до управління якістю). Історія розвитку системи управління якістю пройшла декілька етапів від системи Ф. Тейлора до методології загального управління якістю (Total Quality Management). На сьогодні методологія Total Quality Management є провідною в управлінні якістю. Методологія загального управління якістю передбачає високу якість роботи для досягнення необхідних показників якості. Ця робота пов'язана з високим рівнем організації та умов праці. Якість роботи включає якість планування, організації, контролю, прийняття управлінських рішень. Сучасні положення методології загального управління якістю представлені у вигляді Загального менеджменту якості в освіті, основна ідея якого досягнення високої якості освіти. Загальновизнані стандарти якості ISO визначають основні принципи й підходи до якості. Визначальний є процесний підхід. Будь-яку діяльність або комплекс видів діяльності можливо розглядати як процес. Для ефективного функціонування необхідним є визначення взаємопов'язаних процесів та управління ними. Процесний підхід визначає управління як неперервний ланцюг взаємопов'язаних дій і функцій. Загальні методологічні підходи до якості дозволяють розглядати управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій як процес, що базується на принципах менеджменту якості й виконує низку функцій з управління якістю. Концепції якості освіти та педагогічні дослідження у сфері управління якістю освіти (А. Аветісов, В. Безпалько, Н. Бордовська, І. Булах, В. Гуменюк, Ю. Жук, В. Кальней, Є. Коротков, В. Кремень, О. Ляшенко, Т. Лукіна, О. Овчарук, В. Понасюк, М. Поташнік, Н. Селезнева, І. Субетто, П. Третьяков, Є. Хриков, Т. Шамова, С. Шишов та ін.). Існуючі наукові положення та концепції щодо якості освіти, управління якістю освіти дають підстави розглядати якість підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи як якість умов, якість освітнього процесу та якість результату. При цьому кожен із зазначених компонентів характеризується відповідними показниками. Теоретико-методологічні положення моніторингу в освіті (А. Бєлкін, В. Бодряков, Н. Вербицька, В. Горб, О. Дахін, А. Денисенко, Є. Заїка, В. Кальней, О. Касьянова, Н. Кулемін, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров,

І. Маслікова, Д. Матрос, Д. Мельникова, О. Орлов, Д. Полев, В. Репкін, Г. Репніна, З. Рябова, О. Севрук, С. Сіліна, Т. Строкова, А. Тайджман, Є. Хриков та інші), що дозволяють урахувати сутність та особливості моніторингу. У якості основи побудови моніторингових моделей з метою оцінки різних аспектів якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи було використано кваліметричний метод (О. Ануфрієва, Г. Данілова, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, О. Касьянова та ін.). Даний підхід забезпечує комплексну оцінку якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи з урахуванням визначених показників якості. Теоретичні положення педагогіки, методології педагогічного дослідження. Досліджуючи проблему управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій, ми дотримувались основних принципів, які використовуються в психолого-педагогічному дослідженні, а саме [15, 40]: а) принцип об'єктивності, що визначається у всебічному розгляді предмета нашого дослідження, врахуванні всіх існуючих точок зору на проблему управління якістю в освіті, моніторингу якості в освіті, факторів впливу, доказовості положень і висновків; б) принцип сутнісного аналізу, передбачає співвідношення у предметі нашого дослідження загального, особливого та одиничного, вивчення його структури, особливостей функціонування, умов і чинників розвитку тощо. Принцип сутнісного аналізу визначає виокремлення всіх факторів, що впливають на предмет нашого дослідження, встановлення їх взаємозв'язків, розкриття протиріч, що характеризують предмет нашого дослідження, його кількісних і якісних змін. Керуючись даним принципом, ми спрямовували хід дослідження від описання до пояснення, а від нього до прогнозування розвитку предмета нашого дослідження; в) принцип єдності логічного й історичного, що обумовлює аналіз наукової думки щодо управління якістю освіти, моніторингу в освіті в процесі її історичного розвитку; г) принцип концептуальної єдності, визначає за необхідне дотримання єдиних позицій, у ході дослідження процесу управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій; д) принцип поєднання аспектного та цілісного підходів, спрямовує дослідження на вивчення як окремих аспектів проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій, так і їх взаємодії та взаємозв'язків у ході інтерпретації результатів дослідження.

Аналіз проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій ми здійснювали з урахуванням методологічних підходів, що визначають особливості педагогічного дослідження. Оскільки процес іншомовної освіти

являє собою цілісно організований педагогічний процес навчання, виховання й розвитку учнів у межах предмета «Іноземна мова», який сприяє становленню досвіду творчої діяльності, духовному розвитку особистості тих, хто навчається, і формуванню їх культури [16]. Аксеологічний підхід дозволив дослідити ціннісні пріоритети процесу іншомовної освіти. Основою, щодо розуміння процесу іншомовної освіти є концепція Ю. Пассова. У процесі свого дослідження ми спиралися на положення, що розкривають сучасні підходи до проблеми підготовки учнів з іноземної мови загальноосвітньої школи: компетентнісний (П. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Краєвського, О. Лебедєв, О. Локшиної, Р. Мільруд, О. Овчарук, О. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторського та ін.) і комунікативний (Ю. Пассов, І. Бім, Г. Китайгородська, І. Зимня, С. Ніколаєва, Г. Рогова, В. Скалкін, Р. Мільруд та ін.). Компетентнісний та комунікативний підходи виокремлюють основні принципи визначення цілей, змісту, організації процесу іншомовної освіти та її результату. Методологічним підґрунтям дослідження проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи є також теоретичні положення й методичні засади навчання іноземних мов у загальноосвітньої школі (Л. Бех, І. Бім, Л. Біркун, І. Верещагіна, І. Зимня, Г. Китайгородська, С. Ніколаєва, В. Плахотнік, Г. Рогова та ін.); дослідження з проблеми контролю у навчанні іноземної мови як основи щодо управління цим процесом (І. Бім, М. Брейгіна, Н. Галькова, Н. Гез, В. Коккота, М. Ляховицький, О. Миролюбов, Р. Мільруд, Є. Маслико, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Петращук, О. Поляков, І. Рапопорт, В. Скалкін, В. Слободчіков, А. Старков, С. Фолонкіна та ін.); наукові підходи до професійної підготовки вчителя та роботи щодо професійної компетентності вчителя іноземної мови: Т. Браже, В. Введенський, І. Зимня, Л. Іванова, Л. Калініна, Г. Китайгородська, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Є. Рогов, І. Самойлюкевич та ін. Оскільки передумовою досягнення показників якості підготовки з іноземної мови учнів із ЗНЗ є, на нашу думку, управління розвитком професійної компетентності вчителя іноземної мови, комплексний моніторинг освітньої діяльності вчителя іноземної мови. Важливу роль у дослідженні різних аспектів проблеми підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи займають також положення психологічної теорії, що відображені в роботах Л. Виготського, В. Давидова, І. Зимньої, О. О. Леонтьева, О. Н. Леонтьева, Д. Ельконіна, що визначають психологічні основи оволодіння іншомовним матеріалом у процесі іншомовної освіти.

Четвертий рівень нашого дослідження – технологічна методологія, складає методика й техніка дослідження. Даний рівень характеризується

набором процедур, що забезпечують достовірність матеріалу та його первинну обробку, після чого він може бути включений до масиву наукового знання.

Загалом, у ході нашого дослідження з метою реалізації визначених цілей, ми використовували групи методів емпіричного та теоретичного дослідження. Вивчення нормативно-правових документів, що регламентують діяльність загальноосвітніх шкіл, спостереження, бесіда, анкетування й тестування, оцінювання, метод експертних оцінок використовувалися з метою констатації та визначення стану підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ під час проведення моніторингових процедур; експеримент з метою перевірки гіпотези. Провідна роль у науковому дослідженні належить методам теоретичного аналізу.

Висновки. Отже, методологічну основу нашого дослідження складають: загальні положення теорії пізнання, філософські принципи й діалектичний метод наукового дослідження, загальні положення філософії управління та філософії якості, основні положення філософії освіти й виховання; системний, структурно-функціональний підходи, метод моделювання й прогнозування, загальнонаукові принципи дослідження; положення, що розкривають методологічні й теоретичні засади управління навчальним закладом, процесний підхід до управління якістю, концепції управління якістю освіти та педагогічні дослідження у сфері управління якістю освіти, теоретико-методологічні положення моніторингу в освіті, принципи, що використовуються в психолого-педагогічному дослідженні; комунікативний та компетентнісний підходи; положення, що розкривають сучасні підходи до проблеми підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи та формування й розвитку комунікативної компетенції, дослідження з проблеми контролю в навчанні іноземної мови, наукові підходи та роботи щодо професійної компетентності вчителя іноземної мови, положення, що визначають психологічні основи оволодіння іншомовним матеріалом; методи емпіричного й теоретичного дослідження.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в подальшій розробці системи управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Изд-во «Наука». – 1978. – 378 с.

2. Новиков А. Н. Методология / А. Н. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

3. Хриков Є. М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917–1930 рр. XX століття / Є. М. Хриков // Освіта Донбасу. – № 1. – 2011. – С. 129–136.

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

4. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

5. Баскаков А. Я. Методология научного исследования / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2002. – 216 с.

6. Якубова Л. М. Некоторые аспекты философии управления как науки: Електронний ресурс / Л. М. Якубова. – Режим доступу : http://www.tisbi.org/science/vestnik/2005/issue3/Philos_Manag2.html

7. Минько Э. Качество и конкурентноспособность / Э. Минько, М. Кричевский. – М. : «Питер», 2004. – 268 с.

8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

9. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

10. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.

11. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.

12. Буданов В. Методологія і принципи синергетики / В. Буданов // Філософія освіти. – № 1 (3). – 2006. – С. 143–171.

13. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека и природы / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : УРСС, 2003. – 312 с.

14. Цехмістрова Г. С. Методологія наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2008. – 280 с.

15. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2007. – 208 с.

16. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : автореф. на соиск. учен. степени д-ра пед наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Н. Ветчинова. – Москва, 2009. – 49 с.

РЕЗЮМЕ

Т. П. Мизерная. Методологические подходы к анализу проблемы управления качеством подготовки по иностранному языку учеников общеобразовательной школы.

В статье обоснованы методологические подходы к анализу проблемы исследования: философский, диалектический, системный, структурно-функциональный. Представлено методологическую систему исследования проблемы управления качеством подготовки по иностранному языку учеников среднеобразовательной школы. Выделены специфические характеристики процесса социального познания управления. Проанализированы положения, которые раскрывают современные подходы к проблеме подготовки по иностранному языку учеников общеобразовательной школы формирования и развития коммуникативной компетенции, исследования проблемы контроля в обучении иностранным языкам.

***Ключевые слова**: методология, методологические подходы, управление качеством, иностранный язык, мониторинговые технологии.*

SUMMARY

T. Mizerna. Methodological approaches to the analysis of the problem of quality management of pupils' training in foreign language in secondary school.

Methodological approaches to the analysis of the research problem: philosophical dialectical, systemic, structural and functional are based in the article. Methodological system of the research of the problem of quality management of pupils' training in foreign language in secondary school is represented. The specific characteristics of the process of the social knowledge management are distinguished. The situation, revealing new approaches to

the problem of training of foreign language secondary school students and the formation and development of communicative skills, research on control in learning a foreign language are analyzed in the article.

Key words: methodology, methodological approaches, quality management, foreign language, monitoring technologies.

УДК 371.13-057.875:371.11«313»

Л. В. Пшенична
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено розкриттю основних напрямків підготовки магістрів як складової процесу формування професійної культури майбутнього керівника сучасного навчального закладу. Проаналізовано специфіку поняття «професійна культура майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу», його основні концептуально-теоретичні визначення та змістово-ціннісне наповнення. Автор доводить, що ефективне управління навчальним закладом можливе за умови отримання майбутнім керівником фундаментальних і професійних знань та ґрунтовного вивчення наукових підходів до управління школою.

***Ключові слова**: магістерська підготовка, професійна культура, професійна компетентність, культура управління, стійка потреба у саморозвитку, творча самореалізація особистості керівника, компоненти психологічної готовності керівника.*

Постановка проблеми. Незаперечним є те, що модернізація системи освіти в Україні неможлива без високої професійної культури керівників на всіх рівнях, а особливо керівників навчальних закладів. Реалії сьогодення підтверджують, наскільки сучасному керівнику необхідні знання з теорії та практики управління: щоб бути керівником сучасного навчального закладу необхідно володіти комплексом сучасних форм і методів управлінської діяльності, які постійно оновлюються та вдосконалюються.

Освіта в наш час є основою добробуту як суспільства, так і кожної людини. Процес підготовки висококваліфікованого фахівця є однією з головних проблем професійної педагогіки. У становленні управлінця-професіонала актуальним завданням є така підготовка, результатом якої виступає його здатність легко адаптуватися до змін у житті, розвивати власну компетентність і культуру. Якісно підготовлений до професійної діяльності управлінець зі сформованим високим рівнем професійної культури, більш гнучко аналізуватиме проблемні управлінські ситуації, мобільно реагуватиме на зміни в соціальному, культурному й економічному житті суспільства, здійснюватиме ефективне управління закладом, самовдосконалюватиметься протягом усього життя [1]. Сучасні тенденції модернізації освіти ставлять перед керівником нові завдання, які потребують умінь аналізувати,

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

узагальнювати, прогнозувати розвиток педагогічної системи, приймати нестандартні рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати. Нині посилюється вплив соціуму на управлінську діяльність. До процесу управління та вирішення шкільних проблем залучаються педагоги, батьки, учні й громадськість. У таких умовах діяльність керівника ускладнюється. Практика показує, що більшість керівників шкіл добре усвідомили необхідність постійної власної активності, самостійності, повноти відповідальності за прийняття управлінських рішень, однак не кожен новопризначений керівник навчального закладу – вже є ефективним управлінцем. Отже, йдеться про необхідність забезпечення процесу підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, чому на нашу думку, має сприяти підготовка фахівців у магістратурі за спеціальністю «Керівник навчального закладу».

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні положення, пов'язані з системно-структурним підходом до проблеми саморозвитку особистості розглядають Б. Г. Ананьев, П. К. Анохін, Г. О. Балл, В. А. Семиченко та ін.; системно-структурний підхід до аналізу професійної діяльності розробляють К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьев, О. М. Бандурка, Є. А. Климов, Б. Ф. Ломов, Н. В. Чепелєва, В. Д. Шадриков та ін. Вагомим внеском у розвиток теорії управління загальноосвітнім навчальним закладом стали праці В. С. Пікельної, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльникової, В. І. Маслова, В. В. Олійника та ін. Значний вклад у розробку процесу формування професійної культури керівника школи зробили Г. В. Акопова, І. П. Жерносек, О. В. Землянська, О. І. Мармаза, В. К. Мельник, В. І. Пуцов та ін. У наукових працях розкрито пріоритетні напрями та принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника школи, сучасні форми й методи управління, стилі управління, обґрунтовано зміст і структуру професійно значущих якостей особистості управлінця-професіонала. Не заперечуючи існуючі наукові розвідки, що розкривають процес формування та розвитку управлінця-професіонала, вважаємо, що проблема професійної культури майбутніх керівників навчальних закладів саме у процесі магістерської підготовки потребує подальшого розгляду.

Мета статті – визначити основні напрями забезпечення підготовки магістрів управління загальноосвітніми навчальними закладами як основи формування їх професійної культури.

Виклад основного матеріалу. Щоб бути ефективним в управлінні, керівники закладів освіти у своїй діяльності повинні використовувати сучасні наукові підходи, філософські моделі управління, які ґрунтуються на теорії управління людськими ресурсами: модель внутрішніх процесів

(М. Вебер); модель людських відносин, яка побудована на врахуванні потреб і можливостей (А. Маслоу, К. Адельфер); модель конкурентних цінностей (Р. Уотерман). На думку вчених, використання людського потенціалу можливе лише за умов чітко сформованих цілей і цінностей.

Сьогодні, коли людство увійшло до третього тисячоліття, особливого значення набуло питання розвитку культури. Культура управління – це теорія управління як важливої соціальної функції – свідомого і владного, із застосуванням новітніх досягнень культури організації, впливу як на окремих людей, так і на всю людську спільноту, що проводиться заради досягнення чітко визначеної конкретної мети.

Культура управління – це теорія закономірностей комплексного, системного підходу до вирішення управлінських проблем, що займається управлінням на універсальному організаційному баченні об'єкта управління. Перед нею стоїть завдання створити такий управлінський світогляд кожного керівника, який здатний піднести його до висот сучасної *професійної культури.*

Ми поділяємо думку В. Є. Береки, що професійна культура – це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою [2].

Поняття «професійна культура» охоплює низку моральних якостей, які управлінці виявляють і за межами виконання своїх посадових обов'язків.

Важливою складовою культури професійної праці є професійна компетентність, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола професійних завдань, яке є поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язком даного керівника. Професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи певні передумови цього, такі як володіння стратегіями творчої діяльності; володіння неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями; розвиненість професійної інтуїції; розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала.

У центрі уваги нашого дослідження процесу магістерської підготовки майбутнього керівника є науково-методичне обґрунтування ефективності комплексної методики підготовчого етапу формування професійної компетентності управлінців-професіоналів та психологічної їх готовності до процесу управління. Переконані, що саме магістерська підготовка покликана забезпечити їх цілеспрямоване неперервне професійне зростання, яке

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

полягає у зміні громадянської свідомості, формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання, підвищенні кваліфікації керівника як суб'єкта управлінської діяльності протягом усього професійного життя, забезпеченні суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти, що мають високий рівень професіоналізму і ціннісних настанов, здатних компетентно та відповідально виконувати професійні завдання й посадові функції у навчальному закладі, впроваджувати новітні технології, сприяти інноваційним освітнім процесам, поєднуючи в такий спосіб найновіші досягнення теорії управління, культури і практики [2].

Зрозуміло, що перш ніж вимагати від керівника закладу освіти зважених наукових рішень, необхідно надати йому спеціальні знання, забезпечивши формування відповідних професійних якостей у процесі магістерської підготовки. В Україні підготовку магістрів із питань управління навчальними закладами здійснюють вищі навчальні заклади педагогічного спрямування, які озброюють майбутніх управлінців спеціальними знаннями та уміннями, необхідними для виконання професійних завдань інноваційного характеру, спрямовані на підготовку висококультурного керівника загальноосвітньої школи, здатного транслювати систему загальнолюдських і професійних цінностей.

Термін «магістерська підготовка» складається з двох понять: «магістратура» і «підготовка». Зупинимося на розкритті означених понять. Зазначимо, що згідно Закону України «Про вищу освіту» [4] «магістратура» – це другий ступінь триступеневої системи вищої освіти. За освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра проводиться навчання випускників бакалаврських програм і дипломованих спеціалістів. Поняття «підготовка» визначається не як набуття нових, а як процес набуття додаткових знань і вмінь під час навчання керівника загальноосвітнього навчального закладу в магістратурі. Директор навчального закладу цю підготовку проходить не як викладач конкретної навчальної дисципліни, а як керівник закладу освіти [5].

Визначальною особливістю магістерської підготовки є глибока орієнтація на фундаментальні та професійні знання, спрямованість на розвиток самостійного здійснення наукових досліджень, прийняття обґрунтованих управлінських рішень в умовах стратегічних змін у суспільстві та освіті, адаптації до вимог життя і праці [3]. Отримана професійна підготовка має стати головним особистим капіталом. Ці завдання ставлять перед процесом магістерської підготовки майбутніх керівників загальноосвітньої школи необхідність ґрунтовного вивчення й усвідомлення наукових підходів до управління школою, всебічного наукового аналізу діяльності школи, необхідності професійного зростання,

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

підвищення управлінської кваліфікації та якісного оволодіння новітніми знаннями в галузі педагогіки, психології, соціології, права, фінансів, менеджменту, а також практичного засвоєння нових форм і методів управлінської діяльності у сфері шкільної освіти.

Зрозуміло, що директор школи – людина високої педагогічної культури, яка вміє згуртувати колектив і повести його за собою, це ініціативний генератор упровадження позитивного досвіду в практику роботи школи. Нинішній управлінець має володіти якісно новим рівнем компетентності, підготовки до керівної посади, сформованою професійною управлінською культурою. Загальноприйнята аксіома, що управління – це наука, діяльність і мистецтво. Однак, щоб робити щось якісно, треба знати, що і як робити, а вже потім можна моделювати, творити. Саме магістерська підготовка вимагає активних форм навчання, переносу акцентів на самостійну роботу студентів, що сприяє творчому розвитку особистості та вимагає уміння ставити перед собою задачі й успішно їх розв'язувати. Комплекс запропонованих для вивчення курсів з питань підготовки керівника навчального закладу: «Правові аспекти управління навчальним закладом», «Керівник навчального закладу», «Техніка управлінської діяльності», «Управління змістом робіт», «Інноваційний менеджмент в освіті», «Психологія управління», «Методологія та організація наукового дослідження, її роль у діяльності менеджера освіти» та інші розвивають теоретичні, практичні й особистісні здібності магістрів у галузі управління закладом освіти.

Особлива увага відводиться системі тренінгів та практикумів із питань розвитку лідерських якостей, формування корпоративної культури, підготовки та прийняття управлінського рішення. У процесі практичної діяльності магістранти зіставляють свої можливості, особистісні риси з виробленими колективно основними обов'язками сучасного менеджера:

- знати основи сучасного менеджменту;
- досконало знати систему;
- контролювати й управляти;
- уміти організовувати;
- розвивати;
- упроваджувати нові технології;
- упроваджувати інновації;
- керувати;
- забезпечувати, співпрацювати,

а також із такими якостями керівника, як: далекоглядність, уміння мислити стратегічно, уміння швидко й ефективно виправляти власні помилки, ділова етика, чесність, уміння приймати ризиковані рішення і

керувати змінами, здатність до міжнародного співробітництва, високий інтелект, уміння працювати в команді, почуття гумору.

Результатом магістерської підготовки майбутнього керівника закладу освіти має стати готовність до управлінської діяльності, що включає такі компоненти:

- *цілемотивований* – забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни;

- *змістовний* – передбачає розробку системи особисто набутих знань щодо механізмів професійної діяльності та саморозвитку, засвоєння системи понять, концепцій, технологій;

- *аксіологічний* – містить уміння формувати загальнолюдські цінності;

- *світоглядний* – передбачає вміння створювати власну педагогічну концепцію;

- *інтегративний* – передбачає вміння проектувати програму власного самовдосконалення;

- *операційний* – передбачає систему шляхів, способів, прийомів здійснення професійної у науково-дослідницької діяльності та самоудосконалення.

Управлінська діяльність керівника закладу освіти пов’язана як із педагогічною (фаховою), так і з професійною (спеціальною) діяльністю. Тому змістова лінія навчального процесу в магістратурі полягає в організації двох визначальних ліній: фахової та професійної, які забезпечують належний рівень управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу [7].

Поняття *«професійна культура»* охоплює низку моральних якостей, які управлінці виявляють і за межами виконання своїх посадових обов’язків.

Важливою складовою культури професійної праці є професійна компетентність, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв’язання того кола професійних завдань, що є поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов’язком даного керівника. Професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи певні передумови цього, такі як володіння стратегіями творчої діяльності; володіння неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями; розвиненість професійної інтуїції; розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала.

Уважаємо, що невід’ємною частиною магістерської підготовки керівника навчального закладу є формування професійної культури

керівника школи як цілісної, інтегративної особистої властивості. Зрозуміло, що підготовка керівника навчального закладу – це процес становлення його професійності, розвитку *людини культури* – духовно багатої особистості, яка володіє творчими здібностями, віддана власній праці, захоплена нею, розуміє необхідність розвитку духовних потреб пізнання й самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, наявності ідеалу; орієнтована на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру. Важливим є формування гуманної особистості, що сповідує моральні цінності, в якій любов до людей виявляється у милосерді, чуйності, доброті, піклуванні, їх захисті, розумінні цінності й індивідуальності кожної людини.

Отже, магістерська підготовка має бути спрямована на розвиток професійної культури особистості – *творчого керівника,* який постійно розмірковує, мислить альтернативно, володіє розвиненим прагненням до творчості. Професійні орієнтири творчої особистості майбутнього керівника спрямовані на розвиток здібностей, удосконаленні рівня засвоєних знань, умінь, здатності й прагнення до життєствердження, почуття самоповаги, уміння приймати рішення і нести відповідальність за власні вчинки, здійснювати вибір змісту своєї життєдіяльності та стилю поведінки.

Передусім зазначимо, що змістові компоненти професіоналізму в управлінській діяльності визначаються наявністю індивідуальних здібностей. Структура здібностей досить динамічна: одні її компоненти компенсуються іншими. Формування здібностей проходить від простого до складного й відбувається у вигляді руху за спіраллю. Оскільки здібності впливають на якісні показники формування вмінь і навичок, вони прямо характеризують рівень професіоналізму керівника навчального закладу в процесі управління.

Відмітимо, що основними напрямами та критеріями сформованості у майбутніх керівників компонентів професійної культури за підсумками навчання в магістратурі мають стати:

- професійні цінності, самоадекватність, самоінтерес, самооцінка, самопізнання, саморегуляція;

- розвиток лідерських якостей, педагогічних здібностей, педагогічної культури, практично значимих якостей, уміння володіти собою, самокритичність;

- емоційна стабільність, рівень емпатійних здібностей та рефлексії, гнучкість та варіативність мислення;

- педагогічна ерудиція, адекватність застосування знань, постановка і розв’язання творчих завдань, бачення управлінських проблем, уміння генерувати педагогічні ідеї, критичність оцінювання управлінських рішень;

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

- оволодіння сукупністю умінь реалізації управлінських функцій, здійснення постановки і досягнення стратегічних, тактичних і оперативних цілей загальноосвітнього навчального закладу, вміння розробляти власну стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Професійна культура є складовою загальної культури. Зазначимо, що культура як сукупність усіх позитивних соціальних утворень, включає три головні системи соціальних цінностей, які не передаються генетичними каналами: *інформаційна система* (знання всіх видів і рівнів: факти, гіпотези, категорії, вчення, теорії); *операційна система* (уміння всіх видів і рівнів: навички, засоби, способи, підходи, технології); *мотиваційна система* (установки всіх видів і рівнів: бажання, прагнення, інтереси, переконання, ставлення). Через об'єктивну дію інтегративних процесів у системі управління закладами освіти, яка швидко змінюється в Україні, людина, будучи професіоналом (професійно компетентною), повинна максимально розвивати в собі здібності до свідомої самореалізації власної діяльності, самоуправління власними інтелектуальними, моральними і фізичними резервами.

Професійна культура керівника школи знаходиться у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності, характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника, стимулює творчий розвиток керівника. Професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечує володіння стратегіями творчої діяльності; розвиненість професійної інтуїції, професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала [6].

У якості одного з видів (або складників) професійної культури виступає психологічна професійна культура, яка має бути притаманна будь-якій розвиненій особистості, фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї), керівнику: емоційна стабільність, гнучкість та варіативність. На нашу думку, ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від психологічної готовності особистості до її реалізації. Психологічна готовність керівників загальної середньої освіти до управління, їх психологічна культура – це комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управління, можливість прийняття керівником нестандартних оригінальних рішень.

Результатом магістерської підготовки та професійного саморозвитку майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів є становлення керівника школи як соціального лідера, який здійснюється через чотири

функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компоненти: *мотиваційний, когнітивний, операційний* та *особистісний.*

Мотиваційний компонент психологічної готовності – це сукупність мотивів, відповідних змісту управлінської діяльності. Він охоплює такі основні групи мотивів*: соціальні* (пов'язані з діяльністю суспільства); *управлінські* (пов'язані з управлінням у системі середньої освіти); *особистісного розвитку* (пов'язані із самопізнанням, самоаналізом, самоудосконаленням керівника); *зовнішньої привабливості* (пов'язані з найбільш ефективними сторонами управлінської діяльності).

Когнітивний компонент психологічної готовності – це система знань, необхідних керівникові для успішного управління відповідно до двох рівнів аналізу – управлінського та психологічного. Ці знання можна об'єднати у дві групи: *загальні* – організаторсько-управлінські, економіко-правові, методико-педагогічні, предметні, українознавчі, «світського виховання» тощо; *психологічні* – психологія управління, загальна, соціальна, вікова та педагогічна психологія, психологія творчості, етнопсихологія тощо.

Операційний компонент психологічної готовності до управління – це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління: *зовнішніх (*пов'язаних з організацією керівником спілкування, із запобіганням конфліктам, здійснення впливу на людей, урахування індивідуально-психологічних особливостей керівників, реалізацію гуманістичного підходу); *внутрішніх* (пов'язаних із самоаналізом та регуляцією керівником своєї поведінки та діяльності, забезпечення власного психічного здоров'я).

Особистісний компонент – це система особистісних характеристик керівників середньої освіти, які впливають на результативність їхньої управлінської діяльності: ставлення до предмету діяльності, процесу її виконання, учасників діяльності, самого себе, держави.

Висновки. Різноманітність підходів до вивчення будь-якої педагогічної проблеми дає змогу розглянути різні складники, характеристики й можливості окремого підходу та сукупності їх для ефективного розв'язання виявленої проблеми. Проаналізувавши специфіку поняття «професійна культура майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу», його основні концептуально-теоретичні визначення та змістово-ціннісне наповнення, робимо висновок про те, що в процесі підготовки майбутнього керівника закладу освіти як ключового суб'єкта управлінської діяльності відіграють важливу роль фундаментальні та професійні знання, спрямованість на розвиток навичок самостійного здійснення наукових досліджень, прийняття обґрунтованих управлінських рішень в умовах

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

стратегічних змін у суспільстві та освіті, адаптації до нових вимог життя і праці. Незважаючи на різноманітні та поліваріантні підходи до системи підготовки майбутнього керівника, спільним є те, що технологічний процес освітнього простору сприяє цілісному визначенню цілей педагогічного процесу, виробленню відповідно до них методик та засобів навчання, а також ефективному досягненню цих цілей, діагностиці їх та відтворюваності. Все це дає підстави стверджувати про надзвичайну актуальність функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів підготовки та становлення майбутнього керівника сучасного навчального закладу.

Змістова реалізація поставлених завдань сприятиме підвищенню конкурентоспроможності керівників та відповідності вимогам, які ставить сучасне суспільство до професіонала-управлінця освітнього закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бегей В. М. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах / В. М. Бегей. – Львів : Вид-во Львівського державного університету, 1995. – С. 196.

2. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: Теорія і методика : монографія / В. Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.

3. Возний І. В. Оновлення управління навчальним закладом / І. В. Возний // Управління школою. – 2009. – № 4 (232). – С. 35–38.

4. Закон України «Про вищу освіту» // Верховна Рада. Інститут законодавства. – К. : 2002. – 96 с.

5. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / [за ред. Л. І. Даниленко]. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.

6. Рибалко В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалко. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

7. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Пшеничная. Профессиональная культура будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения как педагогическая проблема.

Статья посвящена раскрытию основных направлений подготовки магистров как составляющей процесса формирования профессиональной культуры будущего руководителя современного учебного заведения. Проанализирована специфика понятия «профессиональная культура будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения», его основные концептуально-теоретические определения и содержательно-ценностное наполнение. Автор утверждает, что эффективное управление учебным заведением возможно при условии получения будущим руководителем фундаментальных и профессиональных знаний, а также содержательного изучения научных подходов по управлению школой.

***Ключевые слова**: магистерская подготовка, профессиональная культура, профессиональная компетентность, культура управления, стойкая потребность в саморазвитии, творческая самореализация личности руководителя, компоненты психологической готовности руководителя.*

SUMMARY

L. Pshenychna. Professional culture of prospective school manager as pedagogical problem.

The article reveals the main trends of Master's degree preparation as professional culture of modern school prospective managers constituent. The specific term «professional culture of prospective school manager», its basic conceptual and theoretical definitions and

valuable content. The author proves that effective management of educational establishments is possible on conditions of fundamental professional knowledge acquisition and profound study of scientific approaches to school management by the prospective managers of modern school.

Key words: Master's degree preparation, professional culture, professional competence, management culture, constant need in self-improvement, creative self-realization of manager's personality, psychological components of manager's readiness.

УДК 378.371.

В. В. Сгадова
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ УПРАВЛІННЯ ВИКЛАДАЧЕМ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті актуалізовано проблему управління викладачем навчанням студентів, з'ясовано, що педагогічне управління навчанням студентів є об'єктивним чинником його ефективного функціонування, розглянуто завдання та зміст таких управлінських функцій викладача, як прогнозування, планування, проектування, організація, координування, мотивування, контроль. Виявлено, що глибоке знання функції управління та вміле їх використання виступає однією з ознак професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів. Особливу увагу приділено видам контролю викладача за процесом і результатом навчальної діяльності студентів.

***Ключові слова**: функції управління; планування, організація, мотивація, координування і регулювання, контроль і аналіз.*

Постановка проблеми. Запровадження гуманістичної парадигми професійної освіти актуалізувало проблему пошуку шляхів підвищення ефективності навчання студентів, які допомогли б кожному з них якісно засвоїти зміст навчальних програм, оволодіти відповідними вміннями конкурентоспроможної особистості й водночас створили б умови для самовираження, самовдосконалення у різних видах діяльності. Серед завдань підготовки майбутнього викладача сьогодні особливо істотного значення набуває озброєння студента необхідними знаннями, а також формування в нього відповідних умінь, необхідних для виконання ним управлінських функцій, яким належить помітна питома вага в загальній структурі професійної діяльності викладача.

У процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів надзвичайно важливим уявляється знання й розуміння характерних особливостей кожної з цих функцій. Вочевидь, що чим краще викладач орієнтується у цій інформації, тим ефективнішою буде підготовка студентів до управління навчальним процесом.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній науці та практиці проблемі професійної підготовки педагога завжди приділялася належна увага, зокрема її управлінському аспекту (Ю. К. Бабанський,

В. І. Бондар, Ю. В. Васильєв, І. П. Підласий, В. С. Пікельна, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, Н. Ф. Тализіна, Є. М. Хриков, М. В. Черпінський).

Результати досліджень В. П. Безпалька, В. І. Бондаря, В. С. Пікельної, Т. І. Шамової дають змогу трактувати педагогічне управління викладача як його діяльність, зорієнтовану на створення умов, що забезпечують досягнення поставлених цілей навчання. Водночас ці дослідження свідчать про те, що проблемі підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності приділено недостатньо уваги. Студентам бракує знань про структуру управлінської діяльності викладача, функції (етапи) управлінського циклу. Ось чому уривчасті теоретичні знання про особливості управління навчанням студентів, які не інтегровані в систему знань і не актуалізовані у практичній діяльності, залишаються для них чистою теорією.

Мета статті – розкрити сутність поняття «функція управління» та зміст основних функцій управлінської діяльності викладача.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що різні дослідники трактують поняття функції управління по-різному, а саме, як: розмежовані сфери, види управлінської діяльності, ланки та етапи управління (Ю. А. Конаржевський, П. І. Третьяков); необхідний розподіл праці та спеціалізацію в сфері управління (В. С. Пікельна); дію, роль, властивість, значення, компетенцію, обов'язок, завдання; те, що повинен робити об'єкт управління відносно суб'єкта управління або навколишнього середовища; сукупність дій, спрямованих на реалізацію конкретної мети (О. М. Леонтьєв, І. О. Зимня).

У теорії соціального та педагогічного управління виділено такі основні управлінські функції: планування, організація, координування, контроль, облік, аналіз, прийняття рішення. Відчутні розбіжності в дослідників у визначенні змісту кожної з цих функцій. Управління навчанням студентів ми розкриваємо як сукупність таких функцій (етапів) діяльності викладача: прогнозування, проектування, планування, організація, мотивація, контроль. Організовуючи навчально-виховний процес, викладачі створюють педагогічно доцільні умови з метою глибокого засвоєння студентами соціального досвіду; систему регулювання, контролю, надання допомоги, а прогнозують результати та можливі ситуації та поведінку в них. Прогноз, уважає М. Д. Касьяненко, – це передбачення реального процесу навчання з урахуванням різних варіантів і ситуацій, змін, вибору раціональної на певний момент форми взаємодії [2].

Характерною рисою функції прогнозування є його органічний взаємозв'язок із системою цілепокладання, адже мета педагогічної діяльності певною мірою є змодельованим результатом уявної діяльності.

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

Цей результат має бути представлений у свідомості викладача як своєрідний проект реальних кількісних та якісних змін у знаннях, уміннях і навичках студента та рівні розвитку його особистісних якостей.

Прогнозування може бути спрямоване як на окрему особистість, так і на педагогічний процес, тобто на динаміку його структури, розвиток системи взаємовідносин у академічній групі.

Функція прогнозування виступає підґрунтям для функцій планування і проектування навчального процесу. Основою управління навчанням уважають планування. Ця функція управління передбачає постановку цілей, складання плану занять, відбір змісту навчання і його структурування, розподіл у часі, розробку дидактичних процедур, добір методів і прийомів, дидактичних засобів навчання; дослідження перспективи здійснення навчальної діяльності, її очикуваного результату, передбачення умов для найоптимальнішого здійснення навчальної діяльності студентів.

Планування, як функція управління навчанням, має забезпечити систематичність, послідовність навчального процесу, його наукову обґрунтованість з урахуванням особливостей об’єктів управління, навчальних цілей, принципів та закономірностей навчання.

Отже, завдання планування педагогічного процесу – це створення ідеального уявлення про результат навчання, до якого ми прагнемо, та розробка програми дій чи проекту для досягнення бажаного результату. Відповідно до визначених цілей у навчальній програмі педагог передбачає час для організації засвоєння теоретичних знань, відпрацювання практичних дій (навичок і умінь), творчих вправ, організацію системи зворотного зв’язку, відповідних контрольних зрізів, методи і прийоми актуалізації опорних знань, повторення основних знань, використання різних видів контролю, можливостей навчального матеріалу для соціалізації особистості. Зміст навчання, форма та методи навчання добираються відповідно до поставлених цілей.

Результатом підготовки заняття є складений педагогом робочий план – своєрідне відображення його уявлення про майбутнє заняття. Щоб спланувати заняття викладач мусить відповісти на питання: «З якою метою, що, як і коли він передбачає робити на занятті?». Відповісти на питання: а) «З якою метою?» – це означає визначити цілі кожного етапу заняття; б) «Що?» – дібрати зміст навчання з теми; в) «Як?» – визначити форми, методи, прийоми навчання та контролю; г) «Коли?» – структурувати заняття (розбити його на окремі етапи і визначити тривалість кожного з них.

Для того, щоб визначити цілі навчального заняття, необхідно спочатку сформулювати стратегічні цілі вивчення дисципліни. Ця робота

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

викладача потребує відповіді на деякі питання, зокрема: які опорні знання й навички треба активізувати; які знання і навички будуть повторюватися у процесі вивчення даної навчальної дисципліни; які базові навички й уміння відпрацьовуватимуться на заняттях; з якими додатковими знаннями студенти знайомитимуться; які знання, вміння й навички виноситимуться на контроль; які загально навчальні вміння й навички розвиватимуться в студентів; які будуть формуватися риси особистості.

Визначення стратегічних цілей дає змогу викладачеві цілісно представити структуру змісту навчального предмету та спонукає його відповідним чином готуватись до організації засвоєння знань на кожному занятті, визначати його розвивальні можливості, взаємозв'язок із наступними заняттями.

Складовою функції планування є проектування заняття, яке істотно відрізняється від складання звичайного плану заняття, тому що, по-перше, воно включає розробку серій занять відповідно до навчальної мети. Таке проектування допомагає викладачеві на заняттях орієнтуватися в темпі вивчення матеріалу, змінювати його залежно від конкретних умов, правильно розставляти акценти в логіці розгортання матеріалу [4]. Це дає змогу творчо використати матеріал, варіювати поділ його на змістові блоки, зміст і форми домашніх завдань. По-друге, у проектуванні крім звичайних навчальних завдань ураховують головне – створення умов для розвитку суб'єкта навчальної діяльності. Це означає, що спеціально мають бути продумані умови для особистого планування, аналізу, моделювання, контролю, оцінювання студентами своєї діяльності.

Проектування заняття, як правило, здійснюється у трьох педагогічних аспектах: викладач проектує предметно-логічний аспект (логіку розгортання навчального матеріалу), структурно-діяльнісний (викладач проектує ситуації залучення студентів до навчального дослідження, способи просування), організаційно-комунікативний аспект (моделювання ситуацій, у яких можуть виникнути необхідні форми спілкування: викладач-студент, студент-студент, групові, фронтальні форми). Всі три аспекти взаємозумовлені та взаємопов'язані.

Отже, сутність проективної функції управління пов'язана з пошуком, відбором та організацією змісту навчальної інформації, розробкою способів і технологій її засвоєння, проектуванням як діяльності студентів, так і діяльності викладача.

Формами педагогічного проектування є навчальні плани спеціальності, робочі плани і програми навчальної дисципліни, підручники, посібники та методичні рекомендації.

Реалізація розглянутих вище функцій управління не буде завершеною без обов'язкового належного виконання викладачем організаційної функції. Її сутність полягає у спеціальній організації цілеспрямованої спільної діяльності викладача та студентів, у їх взаємній поінформованості та спільній відповідальності за успіхи в навчанні. Організація навчання – це реалізація стратегічного плану, впорядкування складових частин навчального процесу для досягнення навчальних цілей. Організаційний аспект управління навчанням передбачає доведення до студентів цілей і завдань даної теми, її структурних компонентів; здійснення засвоєння навчальної теми, реалізацію плану заняття, організацію різних видів діяльності студентів таким чином, щоб її результати відповідали поставленим цілям, організацію власної діяльності й поведінки в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами; підведення підсумків заняття.

Організація виконує відповідну мобілізацію суб'єктів учіння на виконання плану, їх самоорганізацію для реалізації поставлених цілей і завдань. Вона на занятті потребує, з одного боку, організації дій викладача, а з іншого – організації діяльності студентів, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу, стимулювання та мотивацію навчання. Окрім того ця функція управлінської діяльності викладача передбачає визначення навчальних завдань, створення сприятливих умов, виконуючи які вони усвідомлюють ці завдання, чіткий розподіл функцій між студентами під час організації практичних робіт, своєчасна допомога їм у процесі виконання практичних завдань.

Узгодженість дій учасників навчання – одна з найважливіших складових управління, що відображається у такій функції, як координація. Координування тлумачиться як встановлення гармонії між частинами системи, відповідності між ними.

Успішне оволодіння змістом освіти можливе лише за умови активізації навчальної діяльності студентів. До засвоєння студентами знань необхідно підійти через урахування інтересів, внутрішніх спонукань тих, хто вчиться. Внутрішніми (психологічними) факторами цієї активності виступають пізнавальні мотиви: а) пов'язані зі змістом навчання (прагнення дізнатися про нові факти, оволодіти знаннями, способами дій); б) пов'язані з процесом навчання (прагнення проявити інтелектуальну активність, думати, розмірковувати, переборювати труднощі у процесі пізнання). Ось чому важливою функцією управління є мотивація навчальної діяльності студентів, яка полягає у спонуканні їх до внутрішньої активності та прийняття цілей і завдань навчання, як особистісно значущих, та у формуванні вміння співвідносити їх з власними потребами, можливостями й інтересами.

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

На думку О. К. Маркової та І. О. Зимньої, реалізація мотиваційної функції потребує виконання певних дій, а саме: виявлення вікових можливостей навчальної мотивації, моделювання ситуацій, спрямованих на підтримку інтересу до навчання й усвідомлення особистісної значущості, добір факторів зовнішньої мотивації (оцінка, похвала) [3; 1]. Результатом цієї функції є задоволення потреб – у повазі і самоповазі.

Активізації інтелектуально-пізнавальних мотивів сприймання інформації сприяють, наприклад, логічні прийоми; цікаві цитати й запитання; аналогії та порівняння; структурування навчального матеріалу, зв'язок теорії з практичною діяльністю, міждисциплінарні зв'язки, опитувальні листки, система наочних засобів; звертання за порадою до студентів, взаємоперевірка і самоперевірка; гра, конкурси, змагання; обмеження в часі, виконання додаткових завдань, бали.

Функція контролю полягає у виявленні, вимірюванні й оцінюванні знань та вмінь тих, хто навчається. Виявлення та вимірювання називають перевіркою, основною функцією якої є одержання педагогом об'єктивної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу, завчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях.

Контроль навчальної діяльності й оцінювання знань – явище історичне. Як спеціально організована система, контроль навчальної роботи виник у ХУІІІ ст. у вищій школі Німеччини. Суть його полягала в тому, що студентів ознайомлювали зі списком, де напроти кожного прізвища ставилися крапки (одна, дві, три). Ці крапки означали розряди: І – найвищий, ІІ – середній, ІІІ – найнижчий. Надалі середній розряд (ІІ) поділили, у свою чергу, на три. З часом кількість розрядів збільшилася до 12. У різних країнах кількісні оцінки варіювалися.

Контроль педагога за процесом і результатом праці спрямований як на діяльність студентів, так і на власну, а також на його взаємодію з ними. Чим повнішою є інформація зворотного зв'язку, чим ретельніше її проаналізовано, тим краще він спланує подальший крок засвоєння вихованцями нової порції навчального матеріалу.

У вищій школі поширеними є такі види контролю: попередній, тематичний, поточний, підсумковий. Попередню перевірку здійснюють із метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання й місця проведення контролю. Так, контроль може здійснюватися на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення тощо.

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

Попередня перевірка може проводитись у формі письмових контрольних робіт; фронтальних опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки окремих груп студентів, стандартизованого контролю знань.

Поточна перевірка найчастіше здійснюється у таких формах: а) усна співбесіда за матеріалами розглянутої теми; б) письмове фронтальне опитування студентів на початку чи в кінці заняття (10–15 хв.); в) фронтальний стандартизований контроль знань учнів за кількома темами лекційного курсу (5–20 хв.) найчастіше проводиться на початку семінарських занять; г) письмова перевірка у вигляді диктантів, творів із гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природничо-математичних дисциплін; д) домашні завдання; е) практична перевірка знань на лабораторних і практичних заняттях; тестова перевірка знань студентів.

Основне завдання тематичної перевірки – дати можливість студентам сприйняти й осмислити тему в цілому, в усіх її взаємозв'язках. Тематичний і поточний контроль взаємопов'язані та входять до загальної системи контролю.

Підсумкова перевірка є обліком успішності студентів наприкінці семестру або навчального року. Заліки, іспити, курсові та дипломні роботи, педагогічна практика традиційно уважаються основними формами контролю навчальної роботи студентів.

Функція контролю включає в себе аналіз відповідності заняття, уроку розробленому раніше плану, співставлення результатів контролю із запланованими цілями, оцінку впливу технологій, методів, форм і засобів навчання, які використовуються, на якість, повноту, міцність засвоєння знань, умінь та навичок, час навчання; практичні для здійснення наступного циклу. Загальний аналіз передбачає з'ясування причин недоліків у знаннях та уміннях студентів. Ці причини можуть залежати від якості викладання педагогом навчального матеріалу, ставлення студентів до навчання, стану здоров'я, працездатності й уваги, від ступеня сформованості в них навичок навчальної праці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, педагогічне управління навчанням студентів є об'єктивно необхідним чинником його ефективного функціонування та здійснюється у процесі реалізації викладачем управлінських функцій (планування, прогнозування, організація, регулювання, координування, контроль, аналіз, корекція, прийняття рішень). Викладач, як суб'єкт навчально-виховного процесу з одного боку, має добре володіти усім арсеналом педагогічних засобів і технологій підготовки студентів, тому глибоке знання всієї сукупності функцій

управління та вміле їх використання виступає однією з ознак професійної компетентності та педагогічної майстерності викладача. З іншого ж боку, він має розглядати відповідні функції як складову змісту психолого-педагогічної освіти майбутнього викладача, а їхнє глибоке усвідомлення студентами – як одну з визначальних цілей цієї освіти.

Подальшого вивчення потребують питання взаємозв'язку педагогічних і управлінських функцій викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебное пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

2. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища шк., 1993. – 320 с.

3. Маркова С. Ф. Формирование организаторских умений будущих учителей в процессе внеаудиторной воспитательной работы : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / С. Ф. Маркова. – Красноярск, 1991. – 15 с.

4. Соколова Г. Методичні орієнтири практики розвивального навчання / Г. Соколова // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 7. – С. 5–10.

РЕЗЮМЕ

В. В. Сгадова. Содержательный аспект управления преподавателем учебной деятельностью студентов.

В статье актуализирована проблема управления преподавателем обучением студентов, выяснено, что педагогическое управление обучением студентов является объективно необходимым фактором его эффективного функционирования, рассмотрены задачи и содержание управленческих функций преподавателя таких, как прогнозирование, планирование, проектирование, организация, координирование, мотивирование, контроль. Определено, что глубокое знание функций управления и умелое их исправление выступает одной из характеристик профессиональной компетентности и педагогического мастерства преподавателей. Особенное внимание уделено видам контроля преподавателя за процессом и результатом учебной деятельности студентов.

***Ключевые слова**: функции управления; планирование, организация, мотивация, координирование и регулирование, контроль и анализ.*

SUMMARY

V. Sgadova. The content aspect of lecturer's governing the students' educational activity.

The problem of lecturer's governing the process of teaching students is viewed as an issue of current concern in the article. The author deals that lecturer's governing the students educational activities is the objectively necessary factor in its effective functioning. The tasks and essence of lecturer's management functions such as forecasting, planning, projecting, organization, coordination, motivation and control are analyzed. Deep knowledge of the management and their skillful use of stands one of the characteristic of professional competence and pedagogical skills of teachers. Special attention is paid to different kinds of lecturer's controlling the educational process and its results.

Key words: governance functions, planning, organization, motivation, coordination, regulation, control and analysis.

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

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК 378

С. П. Кожушко
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ

У статті здійснено аналіз наукових поглядів соціологів на сутність явища взаємодії – основи соціалізації, самовизначення, самореалізації особистості, виявлено його сутнісні характеристики (інтерактивність; повага до співрозмовника і самоповага; суверенність особистості; неупереджене ставлення до суб'єкта взаємодії, врахування його інтересів; створення ситуації успіху, стимулювання), вагомі для вирішення питання підготовки майбутніх психологів до професійної взаємодії. Сформульовано вимоги до суб'єктів взаємодії (емпатія, саморефлексія дій, самоконтроль, прагнення до самовдосконалення, високий, моральний, культурний рівень).

***Ключові слова**: взаємодія, інтерактивність, професійна взаємодія, майбутні психологи.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена динамічністю соціально-економічних і духовних процесів, що відбуваються в процесі глобальної інформатизації, поширення в суспільстві засобів обігу інформації, появи розмаїття форм професійної взаємодії фахівців. Зазначені трансформаційні процеси стосуються всіх сфер життєдіяльності суспільства, зокрема освітньої, спрямованої на інтеграцію системи вітчизняної освіти до міжнародного освітнього й наукового простору, її модернізацію в контексті Болонського процесу, постійний розвиток теорії та практики з удосконалення фахової підготовки конкурентоспроможних фахівців, забезпечення їхньої готовності до професійної взаємодії, самовиявлення у швидкоплинному та динамічному житті відповідно до вимог світового ринку праці.

Провідною ідеєю багатьох досліджень, присвячених підготовці фахівців різних галузей, є положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії є передумовою їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку незалежно від сфери їх діяльності

Аналіз актуальних досліджень. Феномен «взаємодія» був предметом досліджень Ю. Бабанського, А. Бодальова, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Загвязинського, Х. Лійметса, В. Ляудіса, В. Семенова та ін. Питання підготовки майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії як передумови їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку досліджувалися значною когортою дослідників (В. Биков, І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.).

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

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що більшість теоретичних і прикладних досліджень із проблеми взаємодії психолога з різними категоріями клієнтів орієнтовані на його взаємодію з дітьми (І. Дубровіна, А. Прихожан, Н. Толстих, Т. Юферова та ін.), досліджено психологічні аспекти взаємодії в системі «викладач – студент» при індивідуально-диференційованому підході до навчання (А. Булигіна), розроблено педагогічні умови діяльності психологічної служби навчального закладу (В. Кузіна). Аналіз праць, присвячених питанням взаємодії суб'єктів, засвідчує, що проблема професійної взаємодії практичних психологів потребує подальшого дослідження, яке варто розпочати з вивчення методологічних засад підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Мета статті – на основні аналізу наукових поглядів соціологів на феномен «взаємодія» виявити його сутнісні характеристики, вагомі для вирішення питання підготовки майбутніх психологів до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Існування феномена взаємодії, зокрема професійної взаємодії психологів у процесі професійної діяльності, визнається багатьма авторами. Тому вважаємо за необхідне звернутися до аналізу поглядів науковців, у роботах яких зроблена спроба розкрити зміст поняття «взаємодія», його структуру. Для цього розглянемо соціологічний аспект даної категорії.

Соціальна взаємодія є складником і формою вияву загальної, універсальної взаємодії. З погляду соціологів феномен «взаємодія» визначається як «процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їх дій і взаємозв'язок. Цей процес потребує активності та взаємної спрямованості дій тих людей, які беруть у ньому участь» [9, 26]; «взаємний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності» [6, 215]; обмін почуттями, ідеями, вольовими імпульсами.

Широкий спектр особливостей взаємодії, різноманітні форми її перебігу в різних соціальних середовищах та впливу на особистість, різнобічні гносеологічні погляди вчених, які досліджували дану проблематику, викристалізовувалися у відповідних теоретичних конструкціях. Однією з найвідоміших є *теорія дії або теорія соціальної дії* (підтримана соціологами М. Вебером, Т. Парсонсом, П. Сорокіним), яка в різних варіантах являє опис індивідуального акту дії, а також компоненти взаємодії. Увагу акцентовано на пошуку домінуючих чинників мотивації дії в процесі взаємодії.

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

Прикладом того, як реалізовувалася зазначена ідея, є *теорія Т. Парсона* – прихильника веберівської концепції соціальної дії, згідно з якою основною ознакою соціальності дії є суб'єктивне осмислення індивідом можливих варіантів поведінки людей, що вступають у взаємодію, а соціальна взаємодія є системою взаємообумовлених соціальних дій, об'єднаних циклічною причинною залежністю, в якій дії однієї людини є причиною дій іншої. Дана теорія визначила загальний категоріальний апарат опису структури соціальної дії, в основі якої – міжособистісна взаємодія, на якій заснована людська діяльність; вона – результат одиничних дій (деякий елементарний акт, з яких у подальшому складається система дій). «Кожен акт містить такі елементи: діяч (той, хто здійснює діяння); інший (той, на кого спрямоване діяння); норми (згідно з якими організовується взаємодія); цінності (яких дотримуються кожний з учасників); ситуація (в якій здійснюється дія). Діяч мотивований тим, що його дія спрямована на реалізацію його потреб» [6, 216–217]. Щодо іншого, то діяч розвиває систему орієнтацій та очікувань, визначених «як прагнення досягти мети за умови врахування ймовірних реакцій іншого» [1, 101]. Проте такий підхід виявився занадто абстрактним, непридатним для емпіричного дослідження через неможливість зрозуміти змістовий аспект дій. Тому, на думку О. Леонтьєва, більш логічною є «здійснення характеристики соціальної діяльності, а потім структури окремих індивідуальних дій» [5, 49].

Співзвучними до зазначеної теорії виявилися постулати американського соціолога Дж. Хоманса – автора *«теорії соціального обміну».* Вироблені ним постулати мають силу у відносинах двох взаємодіючих індивідів: *успіх* («Серед усіх можливих дій людини, чим більше винагороджується конкретна дія індивіда, тим вірогідніше, що індивід її здійснить знову» [11, 16]); *стимул* («Якщо в минулому під впливом конкретного стимулу або сукупності стимулів індивід здійснював дію, яка відзначена винагородою, то чим більше схожі знову задіяні стимули на попередні, тим вірогідніше, що людина вчинить аналогічну або подібну дію»); *цінність* («Чим ціннішим для людини є результат її дії, тим вірогідніше її подальше повторення» [Там само, 25]). Соціолог уважав, що головною причиною того, що люди допомагають один одному, є мотивація соціальної винагороди, сподівання, що їхня діяльність буде відзначена адекватною реакцією оточуючих. Зазначені постулати вважаємо методологічними засадами підготовки майбутніх психологів до професійної взаємодії.

Друга спроба науковців побудувати структуру взаємодії пов'язана з описом ступенів її розвитку. За такого підходу взаємодія являє собою не сукупність елементарних актів, а сукупність стадій, які вона проходить

(Я. Щепанський). Провідним поняттям для опису соціальної поведінки стає феномен «соціальні зв'язки», які можуть бути представлені як послідовна реалізація: просторового контакту; психічного контакту (будь-яка особистісна взаємодія двох і більше людей [3, 371]); взаємодії (систематична, послідовна реалізація дій, що передбачають викликати відповідну реакцію з боку партнера); соціальних відносин (взаємоузгоджена система дій) [10, 84]. Слід акцентувати увагу на особливостях просторового й психічного контактів, які виступають як передумови індивідуального акту взаємодії, що не усуває недоліків попередньої теорії.

Американський психолог Р. Бейлс зробив спробу реєстрації різних видів взаємодії [6, 267]. Ним усі зразки взаємодії в групі було описано за допомогою чотирьох категорій: позитивні емоції (солідарність, зняття напруги, погодження); негативні емоції (непогодження, створення напруженості емоцій, демонстрація антагонізму); розв'язання проблем (пропозиція або вказівка, погляд, орієнтація інших); постановка цих проблем (прохання про інформацію, висловлення думки, вказівка). На жаль, за такого підходу нівелюється характеристика змісту групової діяльності, тобто акцентується увага лише на формальних моментах взаємодії. Проте ці положення використано нами в процесі побудови моделі підготовки майбутніх психологів до професійної взаємодії.

Вагомими виявилися положення соціальних психологів Дж. Тибо та Г. Келлі, які, використовуючи математичну теорію гри «дилема в'язня», обґрунтували *модель діадичної взаємодії* (взаємодія в діаді), сутність якої зводиться до таких положень: «будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації; взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї; для з'ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з погляду знаку й величини результату, який є сумою винагород і втрат внаслідок обміну діями; взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати; процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників здійснювати взаємний вплив, тобто контролювати винагороди й утрати» [6, 217]. Слід зазначити, що подальші дослідження в межах зазначеної теорії акцентували увагу на типах контролю та особливостях соціальної поведінки суб'єктів взаємодії.

Цінними для дослідження є й висновки К. Вейка. У теорії організуючих процесів (theory of organizing) він використовує ідею *подвійної взаємодії* (double interact), яку тлумачить як «комунікативну взаємодію, що забезпечує узгодження, координацію дій і в такий спосіб

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

організовує, упорядковує, завершує соціальні комунікації, сприяючи взаєморозумінню» [12, 215]. Подвійна взаємодія (подвійний зворотний зв'язок або інтеракт) включає три дії: звернення одного партнера з комунікації (1) – відповідь на нього іншого партнера (2) – відповідь першого партнера (пристосування) на відповідну дію другого партнера (3). Ця ідея узгоджується із взаємодією, що конструюється в освітньому електронному середовищі, коли викладач ставить запитання, студент відповідає, викладач підтверджує одержання відповіді й оцінює її. На нашу думку, кожна з ланок цього ланцюга має бути присутньою в процесі взаємодії майбутніх психологів у процесі навчання, інакше учасники педагогічного процесу будуть позбавлені повної впевненості, що вони зрозуміли одне одного, а їхні взаємодії погоджені й довершені.

Презентація структури взаємодії представлена в *трансакційному аналізі* Е. Бернса [2], який розглядав її через динаміку міжособистісних позицій партнерів, позначивши їх: Батько, Дорослий, Дитина. Проте, це лише виключно психологічний опис певної стратегії під час взаємодії: позиція Дитини може бути визначена як «Хочу!», позиція Батька як «Треба!», позиція Дорослого – поєднання «Хочу!» та «Треба!». На думку Е. Берна взаємодія є ефективною, якщо трансакції збігаються: «Батько – Батько» «Дитина – Дитина», «Дорослий – Дорослий». Показником ефективності є також адекватне розуміння ситуації й адекватний стиль дії в ній.

За *концепцією «символічного інтеракціонізму»* (головний ідеолог Дж. Г. Мід) взаємодія розглядається як відправний момент будь-якого соціально-психологічного аналізу. Дж. Г. Мід дійшов висновку, що взаємодія відіграє провідну роль у становленні людського «Я». Він увів поняття «значущий символ» – жест, властивий тільки людині, який здатний викликати певну передбачувану реакцію в тих, кому він адресований, завдяки чому й виникає людська взаємодія: «індивід відгукується на свій власний стимул так само, як відгукуються інші люди» [4, 216]. На думку соціолога, індивід може перейматися потребами й цілями тих, з ким він повинен співпрацювати завдяки здібності «прийняття ролі іншого», сутність якої – у «внутрішньому програванні можливих дій, уявлень себе на місці іншого, передбаченні наслідків своїх дій» [7, 133]. Важливою є думка науковця і про значущість іншого в процесі взаємодії, що серед багатьох людей, з якими індивід взаємодіє, він виділяє тих, чиї оцінки для нього є більш значущими. Ці люди стають для нього значимими іншими. Філософ наполягав на єдності розвитку суспільства й соціального індивіда (соціальне «Я»), на тому, що походження «Я» цілком соціальне, а головна його характеристика – здатність ставати об'єктом самоспостереження, саморефлексії й самоконтролю. Отже,

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

провідною ідеєю концепції є положення: особистість формується у взаємодії з іншими людьми; механізмом цього процесу є контроль дій особистості, що має у своїй основі уявлення оточення про людину. Ці засадничі ідеї використано в процесі дослідження.

Г. Блумер зазначав, що взаємодія, яка сприймається як постійно відкрита до змін, сприяє самовизначенню особистості, самоконструюванню соціальної дії. Самоідентифікація, як стверджує Г. Блумер, – це безперервний процес взаємодії, у ході якого індивід розрізняє об'єкти, оцінює їх, надає їм значення і вирішує, як діяти на основі цих значень. Акцентуючи на «детермінізмі значень», він відзначає, що поза конкретною дією значення, які надаються предметам та діям, різні: «помідор може бути просто харчовим продуктом, але, кинутий на сцену, він сприймається як засіб вияву гніву глядачів. Отже, значення йому надають дії індивіда в конкретних обставинах» [8, 169].

За твердженнями Г. Андреєвої [1], взаємодія як організація спільної діяльності людей сприяє розкриттю смислу їх конкретних дій. Вона фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація організовується в процесі спільної діяльності, з її приводу. Отже, серед складових взаємодії найважливішими є спільна мета, спільна мотивація (спонукає до досягнення спільної мети), спільні дії (спрямовані на реалізацію поточних і перспективних завдань спільної діяльності), загальний результат (загальний об'єктивний кінцевий продукт та суб'єктивне відображення результату індивідуальними й колективними суб'єктами).

Потребують урахування й погляди Р. Дафта, який описує якість *інтерактивності* стосовно групи (interactive group) та лідера (interactive leader): інтерактивна група – форма групового прийняття рішення, коли вибір здійснюється під час взаємодії співробітників, які мають певну мету та з'ясовують конкретне питання; інтерактивний керівник – той, хто приділяє значну увагу досягненню консенсусу, участі всіх членів колективу в спільній роботі, прийнятті рішення в умовах взаємодії та взаєморозуміння. Ідеї прихильників інтеракцизму також важливі для нашого дослідження, оскільки і викладач, і студент виступають активними суб'єктами взаємодії, прагнуть до взаєморозуміння, взаємного розв'язання проблем, що стоять перед ними, і яке можливе завдяки спільному прийняттю рішень, тобто спрацьовує *принцип інтерактивності*.

Залежно від того, якою мірою люди в процесі взаємодії дотримуються інтересів одне одного, І. Зубкова, М. Коць, Г. Ложкін, Т. Петровська виділяють три основні види: співробітництво, домінування, суперництво. *Співробітництво* – взаємодія, за якої люди сприяють задоволенню інтересів

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

одне одного, дотримуються приблизного паритету та об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення й необхідності розв'язання спільного завдання, прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між людьми виникають взаємні обов'язки й відповідальність. Проте ситуація взаємодії може скластися так, що один з учасників, користуючись слабкістю позиції іншого, починає підкоряти його інтереси власним. Тоді народжується другий тип взаємодії – *домінування*. Тут відсутнє дотримання інтересів двох сторін – гра йде головним чином у «одні ворота», сприяння стає однобічним і слабкий діє в інтересах сильного. Якщо спроба побудувати взаємодію на свою користь зустрічає гідний опір, виникає *суперництво* – третій тип взаємодії. Суперництво найчастіше не має самостійного значення: кожен із його учасників вступає в боротьбу з надією перемогти або відстояти попередній статус. Коли перевага однієї зі сторін стає явною, рівновага порушується й починається домінування. Щодо суб'єктів педагогічного процесу, то лише співробітництво найбільш ефективно сприяє розвитку тих, хто навчається, як суб'єктів діяльності та становленню їхньої активної життєвої позиції в цілому.

Як зазначають соціологи взаємодія особистості з іншими (на рівні зв'язку «Я – Ти», «Я – Ми», «Я – Вони») стимулює комунікативні процеси, сприяє формуванню високого рівня реалізму, відповідності, ціннісно-світоглядної орієнтації, мудрості в соціальній стратегії. Продуктивність взаємовпливу зростає, якщо враховувати не лише індивідуальні інтереси, стиль мислення людини в процесі взаємодії, але й її організованість, нормативне зміщення, упорядкування зв'язків. Саме соціальні норми забезпечують узгодженість дій, регулювання поведінки, соціальний контроль, захист певних інтересів, відображають загальні вимоги суспільства до поведінки особи, групи у взаємовідносинах один з одним, соціальними інститутами, суспільством.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що вагомими стали основні наукові погляди на сутність взаємодії – основи соціалізації, самовизначення, самореалізації особистості; єдність інформаційного, емоційного й духовного у взаємодії; принципи взаємодії (інтерактивність; повага до співрозмовника і самоповага; суверенність особистості; неупереджене ставлення до суб'єкта взаємодії, врахування його інтересів; створення ситуації успіху, стимулювання). Науковцями сформульовано вимоги до суб'єктів взаємодії (емпатія, саморефлексія дій, самоконтроль, прагнення до самовдосконалення, високий моральний, культурний рівень), які нами враховано в подальших

наукових розвідках, присвячених моделюванню процесу підготовки майбутніх психологів до професійної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. шк. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 375 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс ; под ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / Артур Ребер ; [пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева]. – М. : Вече : АСТ, 2000. – Т. 1: А–О. – 2000. – 591 с.
4. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов / С. В. Бориснев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
7. Ручка А. О. Курс історії теоретичної соціології : навч. посіб. для вузів / А. О. Ручка, В. В. Танчер. – К. : Наук. думка, 1995. – 223 с.
8. Фотев Г. Герберт Блумер: символический интеракционализм / Г. Фотев, Г. Блумер // Современная американская социология / под ред. В. И. Добренькова. – М., 1994. – С. 116–220.
9. Фридман Л. М. Школьная психологическая служба: формы деятельности / Л. М. Фридман // Народное образование. – 2001. – №2. – С. 135–141.
10. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : дис. докт. пед. наук : 13.00.01. / Юдин Владимир Владимирович. – Москва, 2009. – 375 с.
11. Homans G. C. Social Behavior: Its Elementary Forms / G. C. Homans. – Rev. ed. – New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1974. – 78 p.
12. West R. Introducing communication theory: analysis and application / R. West, L. Turner. – 2nd ed. – McGraw-Hill, 2004. – P. 200–247.

РЕЗЮМЕ

С. П. Кожушко. Социологические аспекты проблемы взаимодействия.

В статье проведен анализ научных взглядов социологов на сущность явления взаимодействия – основы социализации, самовыражения, самореализации личности, выявлены его сущностные характеристики (интерактивность, уважение к собеседнику и самоуважение, суверенность личности, непредвзятое отношение к субъекту взаимодействия, учет его интересов, создание ситуации успеха, стимулирование), важные для разрешения вопроса подготовки будущих психологов к профессиональному взаимодействию. Сформулированы требования к субъектам взаимодействия (эмпатия, саморефлексия действий, самоконтроль, стремление к самосовершенствованию, высокий, моральный, культурный уровень).

***Ключевые слова**: взаимодействие, интерактивность, профессиональное взаимодействие, будущие психологи.*

SUMMARY

S. Kozhushko. Sociological aspects of the problem of interaction.

The article gives the analysis of sociologists view point on the essence of interaction as the basis of socialization, self-expression and self-realization of a person. It reveals essential characteristics of interaction (interactivity, respect to the interlocutor and self-respect, consideration of his/her interests, sovereignty of a person, unbiased attitude to the object of interaction, creation of the situation of success, stimulation), some aspects important for the training of future psychologists for their professional interaction. Requirements for the subject of interaction (empathy, self-reflection, self-control, commitment to excellence, high moral and cultural level) are determined in the article.

Key words: interaction, interactivity, professional interaction, future psychologists.

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

УДК 37.04[37.01/.09]

І. Б. Кузава
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У науковій статті на основі аналізу науково-практичних підходів розкриваються основні теоретичні аспекти моделей розвитку інклюзивної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Дається загальна характеристика та аналіз цих моделей, зазначаються їх переваги та недоліки, завдання і типологія. Як приклад, подається моделювання інклюзивної освіти на основі системно-синергетичного підходу, що в узагальненому вигляді являє собою певні варіанти включеного навчання і є вихідною теоретичною конструкцією у процесі проектування її практичного втілення.

***Ключові слова**: включення; варіанти включеного навчання; діти, які потребують корекції психофізичного розвитку; інклюзивна освіта; інклюзія; інтеграція; модель; моделювання; сегрегація; системно-синергетичний підхід.*

Постановка проблеми. Включення осіб із психофізичними порушеннями в загальноосвітній простір є загальною світовою тенденцією, характерною для високорозвинених країн, практика яких засвідчує, що більшість дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, може навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах за умови використання моделі інклюзивної освіти. Водночас, існує потреба у виробленні нових підходів щодо їх освіти, що більшою мірою задовольняли б потреби їхнього розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, формували адаптовану особистість, сприяли інтеграції в суспільство. Удосконалення цього процесу передбачає максимальне врахування індивідуальних психологічних особливостей цієї категорії дітей та створення сприятливих умов повноцінного розвитку особистості. Тому, розробка моделі інклюзивної освіти є важливим засобом організації та удосконалення освітнього процесу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Вихідною позицією для моделювання даного процесу став аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми та досвіду реалізації ідей комплексного підходу в дошкіллі.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що в сучасному світі існує значна кількість моделей організації інклюзивної освіти [2; 3; 4; 7]. Адже всім дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку, необхідним є збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками, але кожній дитині слід підібрати доступну та корисну для її розвитку модель інклюзивної освіти, що передбачає необхідну спеціальну психолого-педагогічну допомогу [2, 86].

Мета статті – теоретичне обґрунтування, аналіз та характеристика існуючих моделей розвитку інклюзивної освіти дітей дошкільного віку із

психофізичними порушеннями незалежно від місця їхнього навчання та виховання.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових джерел про стан та особливості інклюзивної освіти засвідчив, що існують певні напрацювання в розвитку інклюзивної освіти учнів загальноосвітньої школи. Однак, у становленні даної форми навчання в дошкіллі є значні прогалини. Зокрема, у вітчизняній теорії та практиці інклюзивна дошкільна освіта здійснює перші кроки.

Як уже зазначалось, інклюзивна освіта – це процес, що реалізує право дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, одержувати освіту в рівних умовах зі здоровими однолітками. Адже відомо, що якість освіти прямо залежить від відповідності наданих освітніх послуг щодо освітніх потреб вихованців, а також урахування та реалізації їх потенційних можливостей навчання й розвитку та індивідуальних особливостей. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя. Тому необхідно шукати ефективні освітні стратегії з метою подальшого їх упровадження. Практика свідчить, що більшість із таких дітей може навчатися в загальноосвітніх закладах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти, що потребує розв'язання низки *завдань:*

1) організація навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;

2) розробка системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

3) створення позитивного клімату в дитячому середовищі та поза його межами.

Початок XX ст. – середина 1960-х рр. – **медична модель** – ***сегрегація*** – створення спеціальних шкіл за діагнозом. Медична модель визначає, що людина з особливостями розвитку – це хвора людина і її потрібно, передусім, лікувати в спеціальних закладах .

Середина 1960-х – середина 1980-х рр. – від ізоляції до інтеграції – **модель нормалізації** – ***інтеграція***. Концепція нормалізації акцентує увагу на вихованні дитини, що потребує корекції психофізичного розвитку, в дусі культурних норм, прийнятих у суспільстві, в якому вона живе.

Середина 1980-х р. – наш час – **модель включення/залучення** – ***інклюзія***. В основі даної моделі лежать політика та процес, які передбачають отримання більших можливостей у навчанні та соціальному житті для всіх осіб, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

У сучасних умовах у практиці надання допомоги дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку, існує два підходи:

1) інтегроване навчання в умовах спеціальних (корекційних) груп загальноосвітнього ДНЗ;

2) інклюзивне навчання.

Крім того, існують варіанти спільного навчання, які поєднують різноманітні елементи зазначених вище моделей. Розглянемо їх більш детально.

Перша модель розвитку інклюзивної освіти – *скандинаво-американська* – це шлях інтеграції, який передбачає, що дитина з порушеннями психофізичного розвитку може влитись у суспільство здорових ровесників, якщо сама буде готова до цього. Однак, мають бути створені спеціальні освітні умови для їх навчання та відповідно підготовлені кадри. Зокрема, як свідчить досвід, із такими дітьми постійно займалися спеціалісти, проте, залишалася значна частка дітей, які не змогли отримати освіту в загальноосвітніх навчальних закладах без додаткових умов і засобів реабілітації. Тобто, в умовах даної моделі дітям важче навчатись, однак легше адаптуватися до подальшого життя.

Цей шлях завів у глухий кут і у 80-ті рр. XX століття Америка стала переймати європейський досвід.

Друга модель розвитку інклюзивної освіти – **європейська** – це інклюзія, тобто максимальне забезпечення можливості кожній дитині з психофізичними вадами навчатися за місцем проживання зі створенням для неї спеціальних освітніх умов. До інклюзії мають бути готовими не дитина, а все суспільство, зокрема, обладнання пандусами та розширення дверних прорізів освітніх закладів, придбання спеціальних підручників для вихованців, створення індивідуальних навчальних програм, збільшення педагогічного штату, зокрема введення посади асистента, який працюватиме з такою дитиною. Як свідчить досвід, в умовах даної моделі дітям легше навчатись, але важче пристосовуватися до подальшого життя в суспільстві.

Третя модель розвитку інклюзивної освіти – **російська модель** – це навчання дітей із психофізичним порушеннями у спеціальних освітніх закладах інтернатного типу. Дана модель ґрунтується на вченні Л. С. Виготського про цілісність особистості та середовища, згідно якого соціальне середовище має першочергове значення для розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я *[2, 88]*. Позитивним моментом даної моделі є концентрація уваги на індивідуальності кожного вихованця і, як наслідок, висока якість освіти. Проте, серед її недоліків є, зокрема, соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання, що надалі призводить до утруднення подальшої інтеграції в соціум.

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

Стосовно дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку сучасні вчені (М. Малофєєв, Н. Шматко та ін.) пропонують такі *моделі* інклюзивної освіти:

1) постійну повну (модель нерегламентованого спільного навчання) – для дошкільників, у яких рівень психічного розвитку відповідає віковій нормі чи наближений до неї (передбачає максимальну нормалізацію їх соціальної та навчальної взаємодії);

2) постійну неповну – для дошкільників із психофізичними порушеннями, які мають досвід спілкування, взаємодії та навчання зі здоровими однолітками (передбачає подальше розширення їх соціальної та навчальної взаємодії);

3) постійну часткову – для дошкільників, яким внаслідок наявних психофізичних порушень важко спілкуватися та взаємодіяти з однолітками з нормативним рівнем розвитку (передбачає постійну організацію спільної діяльності, регламентуючи її характер та зміст з урахуванням актуальних можливостей дитини;

4) тимчасово часткову – для дітей з мінімальними можливостями спілкування та соціальної взаємодії з іншими (передбачає регулярне, спеціально підготовлене об`єднання дітей на визначений і не дуже тривалий проміжок часу) [4, 86–87].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що створення інклюзивного освітнього простору може здійснюватись за такими *моделями*:

1) варіант регулюючої інклюзії, за якої рішення про початок реалізації програми з просування спільного навчання дітей із психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками приймає управління освітою міста чи району:

- **переваги**: адміністративна підтримка просування інклюзії; можливість використання адміністративного ресурсу; можливість обміну досвідом роботи організацій-учасників проекту з розвитку інклюзивної освіти.

- **недоліки**: спочатку слабка мотивація дитячих колективів; відсутність потужної батьківської спільності на початку реалізації проекту; відсутність у педагогічного колективу загальноосвітніх закладів досвіду взаємодії з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

2) створення інклюзивного освітнього простору як принципово нового, інноваційного за своїми підходами щодо освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Тут перший поштовх задає група зацікавлених осіб (наприклад, громадські організації).

- **переваги**: потужна мотивація батьківського та педагогічного співтовариства; можливість реалізувати власну концепцію інклюзивної школи.

- **недоліки**: можлива слабка адміністративна та фінансова підтримка з боку держави; відсутність адміністративного захисту під час проведення освітнім закладом інноваційної програми; відсутність обміну досвідом; труднощі узагальнення і трансляції нового досвіду, оскільки він не визнається унікальним;

3) створення в загальноосвітньому навчальному закладі інклюзивного простору для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку з метою забезпечення їх доступу до освіти. Ініціаторами даного варіанту є адміністрація означеного освітнього закладу:

- **переваги**: прихід до загальноосвітніх навчальних закладів дітей із порушеннями психофізичного розвитку впливає на їх здорових ровесників і педагогів, розширюючи їхні уявлення про можливості навчання таких дітей; повне залучення батьків у роботу інклюзивної групи.

- **недоліки**: дана модель забезпечує лише територіальну інтеграцію і є дуже локальною; батьки дітей не інклюзивних груп не залучені до інноваційних процесів; нестійкість моделі, можливе закриття груп зі зміною керівника навчального закладу [7, 110].

В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій. Інклюзивна модель освіти передбачає навчання дітей з різними вадами разом зі здоровими однолітками. При цьому для дітей із фізичними обмеженнями створюються відповідні умови для навчання – у школах будуються пандуси й спеціальні туалети, у штаті працюють асистенти педагогів, які супроводжують учнів з особливими потребами під час занять, діти забезпечуються транспортом, спеціальними підручниками (наприклад, сліпі діти – написаними шрифтом Брайля), іншим навчальним обладнанням.

Як зазначалось вище, інклюзивна модель освіти охоплює:

а) систему освітніх послуг, зокрема адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих у громаді ресурсів, залучення батьків;

б) співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;

в) створення позитивного клімату в шкільному середовищі.

Український учений у галузі корекційної педагогіки академік В. І. Бондар пропонує авторську модель інклюзивної освіти. В основу цієї моделі покладено створення при загальноосвітньому закладі (за умови відповідної кількості вихованців та підготовки фахівців) системи диференційованих груп з дітьми з різними здібностями. *Перший компонент системи* – основні групи, які комплектуються дітьми 6-річного

віку. Увесь процес здійснюється відповідно до державних стандартів і програм. *Другий компонент* – інклюзивні групи, що комплектуються дітьми, у яких мовленнєвий ефект наближений до своїх ровесників (інваліди зору, слуху, ОРА та вадами інтелекту). Навчання провадиться за державною програмою. А вчитель-асистент надає допомогу і має фаховий рівень підготовки на рівні бакалавра. Рекомендації на навчання дає ПМПК.

Третій компонент моделі – компенсуючі групи, що комплектуються дітьми, мовлений рівень яких нижче мовленнєвого рівня здорових однолітків. Ці вихованці потребують спеціального рівня навчання та спеціальних корекційних заходів. Дітей навчає єдиний корекційний педагог за спеціальною корекційною програмою. У групі можуть навчатися 6–10 дітей залежно від нозології.

Якщо діти долають програму, вони переводяться до інклюзивних груп, якщо ні – переводяться до компенсуючих груп, які комплектуються вихованцями з глибоким ураженням здоров'я.

Головними складовими вітчизняної моделі інклюзивної освіти є командний підхід, ефективне залучення членів родини; індивідуалізація навчального процесу, адаптація та модифікація, створення позитивної атмосфери, підготовка педагогів [3].

Однак, модель інклюзивної освіти передбачає не тільки відповідну архітектурну адаптацію школи, але й зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи до самого процесу навчання «особливих» дітей.

Фундаментальний принцип інклюзивної освіти полягає в цінуванні відмінностей у межах людської громади. Коли буде повністю реалізовано модель інклюзивної освіти, ми відмовимося від ідеї про те, що діти повинні стати «нормальними» для того, щоб бути корисними для світу. Ми починаємо дивитися ширше звичних меж розуміння цінності членів громади й, таким чином, починаємо усвідомлювати досяжну мету, а саме – забезпечення усім дітям справжнього відчуття приналежності.

На думку сучасних науковців (І. Є. Авєріна, Т. П. Дмітрієва, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович), методологічна модель інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, ґрунтується на системному аналізі, відносно новим поняттям якого є синергетика, що ґрунтується на постнеокласичній науковій парадигмі й теорії самоорганізації складних нелінійних відкритих систем, зокрема, ідеях системності світу та наукових знань про нього [2]. Так, у методології моделювання інклюзивної освіти можуть ефективно використовуватися такі синергетичні концепти, як управлінські параметри, параметри порядку, принцип підпорядкування тощо. Однак, моделювання

складових її структурних компонентів є недостатнім, тому їх варто розглядати в динаміці розвитку. Тому методологічним кроком уперед у моделюванні реабілітаційних процесів порівняно з класичним системним підходом є *системно-синергетичний підхід,* який акцентує увагу на процесах руху та розвитку реабілітаційних систем, структурних фазових переходах на відміну від статичного й морфологічного їх опису в класичному системному підході [1, 424].

Моделювання на основі системно-синергетичного підходу включає наступні *фактори:*

1) гуманістичний розвиток суспільства;

2) розвиток міжнародного законодавства та вітчизняної нормативно-правової бази в галузі інклюзивної освіти;

3) рух батьківських організацій у просуванні інклюзії;

4) загальне підвищення правової грамотності батьків, які виховують дітей із психофізичними порушеннями;

5) протиріччя між традиційною системою освіти та викликами цивілізації, що потребують значних перетворень;

6) наявність основних параметрів моделювання (управління та організація інклюзивного процесу, прийняття філософії інклюзії всіма його учасниками, об’єм знань та інформації про неї тощо) [2].

Наведемо окремі приклади моделювання інклюзивної освіти на основі системно-синергетичного підходу, які в узагальненому вигляді являють собою такі *варіанти* включеного навчання:

1) включення окремих вихованців з обмеженими можливостями здоров’я у звичайну групу загальноосвітнього закладу:

а) часткове включення (дитина постійно навчається у спеціальному навчальному закладі, відвідуючи лише окремі заняття чи заходи);

б) тимчасове включення дитини на певний період навчання (як правило, незначний у часі), що передбачає перевірку можливостей дитини навчатися разом з усіма однолітками;

в) постійне включення на весь період навчання;

2) організація включених спеціальних груп для дітей із психофізичними порушеннями при загальноосвітніх закладах, які працюють:

а) за єдиними стандартними планами та програмами;

б) за спеціальними планами та програмами, призначені для даної категорії дітей;

в) за загальними освітніми стандартами на основі індивідуальних освітніх маршрутів;

3) модульне включене навчання, що передбачає організацію груп-модулів для вихованців із психофізичними порушеннями при

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

загальноосвітньому закладі, який працює за навчальними планами та програмами спеціального (корекційного) спрямування та має власну інфраструктуру, що забезпечує процеси навчання та реабілітації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, представлені в нашому дослідженні варіанти моделей розвитку інклюзивної освіти є вихідною теоретичною конструкцією у процесі проектування її практичного втілення у навчально-виховний процес дитячого садка та подальшої трансформації в дошкільну ланку освіти. Однак, стратегії просування даних моделей інклюзії будуть ефективними за наступних *умов:*

1) у роботу включений увесь персонал навчального закладу, а не лише спеціальні педагоги;

2) активна дія батьківської спільноти;

3) діти з психофізичними вадами знаходяться серед своїх здорових ровесників на заняттях і поза ними;

4) наявність спеціальних умов означає не лише створення в загальноосвітньому закладі архітектурно доступного середовища, але й підтримку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, які навчаються у звичайних групах, на заняттях, і яким надається додаткова допомога після занять;

5) робота відбувається у партнерстві з громадськими організації за підтримки місцевих органів управління освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.

2. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике [Електронний ресурс] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитриева, И. Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. –Режим доступу : http://www.inclusive-edu.ru.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

4. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Николай Малофеев, Наталья Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1.

5. Малофеев Н. Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Николай Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010 – № 5. – С.

6. Малофеев Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Николай Малофеев, Наталья Шматко // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–94.

7. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дисс. … канд. пед. наук / А. Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

РЕЗЮМЕ

И. Б. Кузава. Модели развития инклюзивного образования: теоретический аспект.

В научной статье на основе анализа научно-практических подходов раскрываются основные теоретические аспекты моделей развития инклюзивного образования детей, нуждающихся в коррекции психофизического развития. Дается

общая характеристика и анализ этих моделей, указываются их преимущества и недостатки, задачи и типология. Как пример, подается моделирование инклюзивного образования на основе системно-синергетического подхода, которое в общем виде представляет собой определенные варианты включенного обучения и является исходной теоретической конструкцией при проектировании его практического воплощения.

***Ключевые слова**: включение; варианты включенного обучения; дети, нуждающиеся в коррекции психофизического развития; инклюзивное образование; инклюзия; интеграция; модель; моделирование; сегрегация; системно-синергетический подход.*

SUMMARY

I. Kuzava. Model of inclusive education: a theoretical aspect.

In the articles the basic theoretical aspects of models of inclusive education of children requiring correction of mental and physical development based analysis of scientific practices are approaches. The author gives a general description and analysis of these models indicate their strengths and weaknesses, challenges and typology. As an example, simulation of inclusive education is based on systematic and synergetic approach in summary form represents some options included education and is the original theoretical construct in the design of its practical implementation.

Key words: included; options included studies; children who require correction of psychophysical development; inclusive education; inclusion; integration; model; modeling; segregation; systematic and synergetic approach.

УДК 371.13

І. В. Манохіна
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ЯК ОДНА ІЗ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті аргументовано необхідність моделювання педагогічного процесу, проаналізовано методологічні підходи, на яких базується розробка моделі. Представлена модель процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, визначено зміст блоків з позиції їх функціонування. У межах аналізу змістовно-технологічного блоку моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів схарактеризовано авторський спецкурс «Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування».

***Ключові слова**: педагогічні умови, модель, моделювання, технології навчання, діти-сироти, соціальний педагог, принципи організації навчання, формування готовності.*

Постановка проблеми. Активізація процесу становлення професії «соціальний педагог» характерна для сучасного етапу розвитку українського суспільства та вимагає вирішення проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери у відповідності з практичною моделлю їх діяльності та вимогами до професійної компетентності, з урахуванням наявного світового досвіду та проблем підготовки.

Процес підготовки фахівців з соціальної педагогіки в сучасних умовах повинен бути цілісним та складатися з практичної, освітньої і

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

дослідницької діяльності в галузі соціальної роботи, орієнтованим на формування особистісних якостей, професійних здібностей, умінь і навичок студента (з урахуванням його стартових можливостей), адекватних етичним і кваліфікаційним вимогам професії та відповідно до вимог соціального замовлення.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній науці проблему загальнотеоретичних моделей та метод моделювання обґрунтовано в працях К. Батароєва, В. Афанасьєва, Б. Глинського, Г. Суходольського, Є. Павлютенкова, В. Штоффа та ін. Заслуговують уваги розробки нових моделей професійного розвитку педагогічних кадрів такими науковцями, як Л. Даниленко, Г. Єльникова, Л. Покроєва, Н. Протасова.

Загалом у розкриття питань діагностики готовності студентів до професійної діяльності вагомий унесок зробили В. Аванесов, А. Андрущук, В. Безпалько, В. Козаков, В. Лозова, П. Олійник, В. Семиченко. Однак відсутність загальновизнаної концепції формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, та незаперечна актуальність цієї проблеми зумовлює необхідність розробки концептуальної моделі підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери в контексті взаємодії з дітьми-сиротами.

Мета статті полягає в представленні та обґрунтуванні педагогічної моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Виклад основного матеріалу. Одним з найважливіших завдань освіти на сучасному етапі суспільного розвитку є становлення соціального самовизначення особистості студента. Для цього необхідно навіть побудову предметного змісту здійснювати таким чином, щоб він мав вплив на формування механізму самовизначення особистості майбутніх фахівців (співвіднесення інтересів, схильностей, особистих можливостей з інтересами суспільства і держави). Іншими словами, йдеться про необхідність успішного моделювання цілісного педагогічного процесу, тому педагогічна модель повинна мати не тільки дидактичний, але й соціально-педагогічний характер.

Щодо розуміння самого поняття «модель», то філософський словник зазначає, що модель – «речова, знакова або уявна (мислима) система, яка відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки й характеристики об’єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об’єкт у пізнавальному процесі для одержання нових знань про нього» [5, 294].

Спираючись на теорію функціональних систем П. Анохіна, модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, являє собою єдність таких блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістовно-технологічного, рефлексивно-аналітичного та результативного (рис. 1).

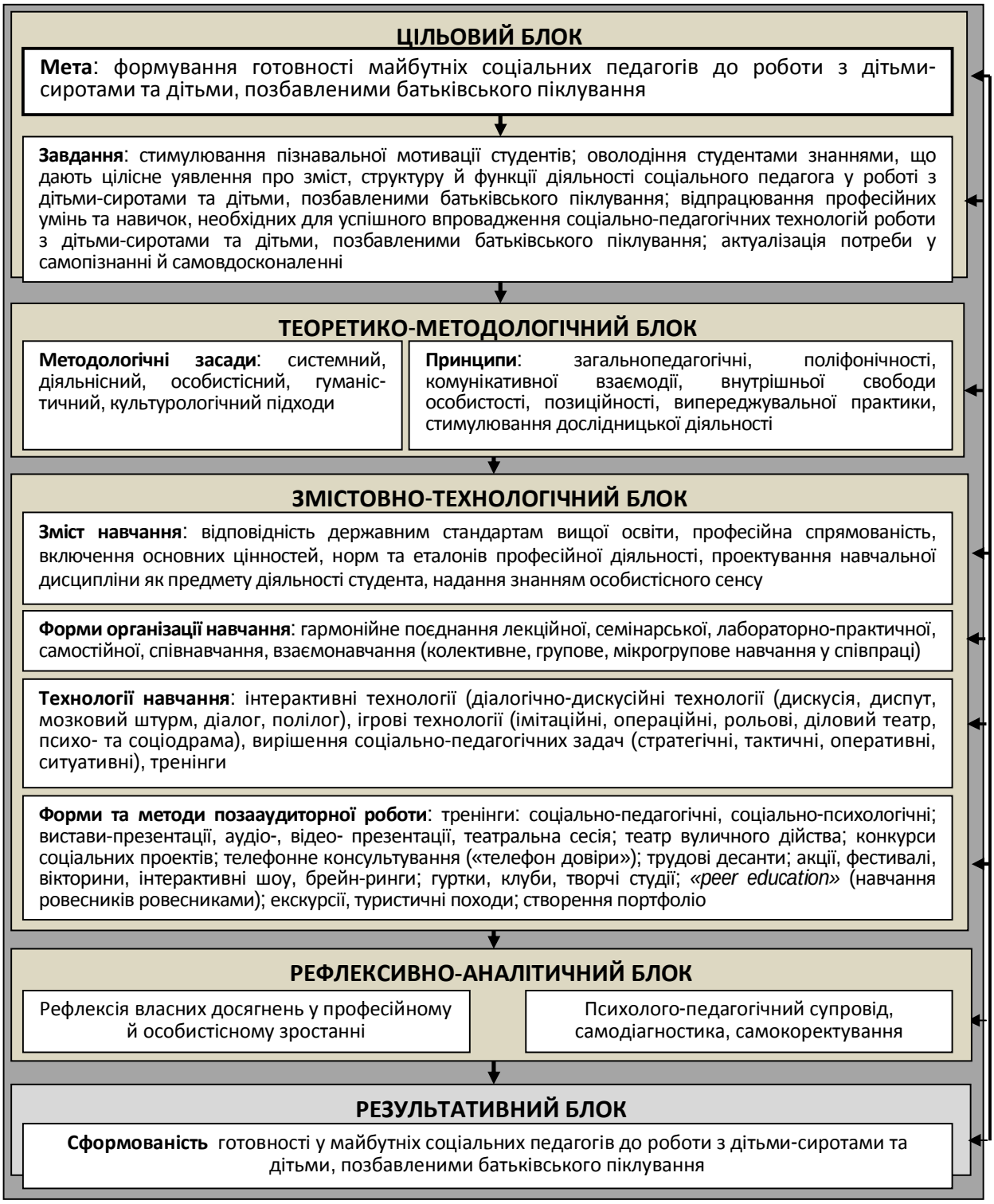

Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування

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

Розкриємо сутність кожного блоку моделі.

Цільовий блок. Мета майбутнього результату (кінцевого продукту), представлена в певній системі описів [1, 106]. Вона є системоутворювальним компонентом педагогічної діяльності [3, 47], виступає в ролі певної рушійної, спонукальної сили, що сприяє розвитку системи, її вдосконаленню. Загальною *метою* презентованої моделі визначено формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Згідно мети поставлено такі *завдання*: стимулювання пізнавальної й професійної мотивації студентів; оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції діяльності соціального педагога в роботі з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; відпрацювання професійних умінь та навичок, необхідних для успішного впровадження соціально-педагогічних технологій роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; актуалізація потреби в самопізнанні й самовдосконаленні.

Теоретико-методологічний блок. Розробка моделі базується на таких методологічних підходах: системний, діяльнісний, особистісний, гуманістичний, культурологічний. Такий підхід створює умови для зосередження уваги студентів на загальнолюдських цінностях, формуванні готовності до взаєморозуміння, налаштованості на співпрацю.

Принципами організації навчання, що забезпечують формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, є загально-педагогічні та специфічні положення, висвітлені в працях провідних дидактів: системності, науковості, систематичності, наочності, індивідуального підходу, самостійності й активності суб'єктів навчання, позитивного емоційного фону навчання, забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

До спеціальних принципів нами віднесені:

1. *Принцип поліфонічності,* який акцентує увагу на пріоритеті полісуб'єктного освітнього простору, в якому кожен з учасників є носієм багатьох соціальних ролей. Поліфонічність внутрішнього світу людини виявляється у внутрішніх діалогах, дискусіях, міжсуб'єктній взаємодії особистості з іншими. Передбачає послугування діалогічними формами навчання з метою розкриття унікальності студентів; забезпечує принципову рівність викладачів і студентів у процесі навчання; допомагає виявити варіативність поглядів кожного з його учасників, знайти істину, що народжується в процесі спілкування суб'єктів.

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

2. *Принцип комунікативної взаємодії,* що передбачає презентацію й спільне обговорення учасниками навчального процесу створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість студенту активно взаємодіяти з викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлюючи власні думки.

3. *Принцип внутрішньої свободи особистості*, який реалізується через надання студентам можливості відчути потребу самореалізуватися в різновидах роботи. Для цього вона має бути внутрішньо вільною, що передбачає самоконтроль людиною того, що з нею відбувається, відповідальність за власні успіхи та невдачі. Реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, складність яких студент має обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльності з ініціативи студентів.

4. *Принцип позиційності*, що виявляється в зміні «суперпозиції» викладача й субпозиції студента на рівноправні позиції співробітництва, співдії, співдружності, співпереживання, спів відповідальності.

5. *Принцип випереджувальної практики* передбачає, що усвідомлення студентами готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, досягається на підставі практичної, волонтерської діяльності, яка розглядається нами як найважливіший засіб їх професійного самовизначення.

6. *Принцип стимулювання дослідницької діяльності* виявляється в залученні студентів, починаючи з першого курсу, до наукових досліджень феномену сирітства з метою формування в них інтересу до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, глибокого усвідомлення й осмислення зазначеної проблеми.

Змістовно-технологічний блок. Традиційно під змістом підготовки соціального педагога розуміється комплекс педагогічних знань, практичних умінь і навичок, потрібних для здійснення професійних функцій соціального педагога (В. Безпалько, В. Бочарова, Н. Кузьміна та ін.). У нашому дослідженні цей компонент представлений у вигляді комплексу знань, практичних умінь, визначених специфікою роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, спрямований на формування готовності студентів до роботи з зазначеною соціальною категорією.

У дослідженні дотримувалися позиції, що зміст навчання має відповідати державним стандартам вищої освіти, містити основні норми та еталони професійної діяльності, проектувати навчальну дисципліну як предмет діяльності студента, озброювати майбутніх фахівців знаннями особистісного сенсу.

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

Дійсно, зміст навчання є одним із основних засобів формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Тому з метою набуття студентами теоретичних знань щодо роботи із зазначеною категорією дітей та формування практичних умінь та навичок її реалізації нами розроблено спецкурс «С***оціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування***», зміст якого органічно поєднувався з дисциплінами психолого-педагогічного циклу: «Соціальна педагогіка», «Педагогіка», «Історія соціальної педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Теорія та методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Вікова психологія» та ін., а отже базувався на міждисциплінарному підході (включає інформацію з різних галузей наук (психології, юриспруденції, соціальної педагогіки, соціології та ін.). Створюючи даний курс, ураховували, що він має бути актуальним і не лише відображати сучасну ситуацію соціального сирітства, а й ураховувати перспективи розвитку соціальної політики держави в даному напрямі; коректуватися й доповнюватися з урахуванням новітніх соціально-педагогічних досліджень у даному напрямі, програм, методичних розробок з організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; гармонійно поєднувати теоретичну інформацію й технології, методи й форми здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

На наше переконання, знання з курсу мають стати для студента основою для здійснення різноманітної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, власної самореалізації. Виходячи із зазначеного, зміст має проектуватися як предмет діяльності студента. Тоді засвоєння буде здійснюватися в контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється. Дана позиція може бути реалізована лише через систему практичних занять, позааудиторної, дослідницької й волонтерської роботи.

Рівень засвоєння знань має бути таким, щоб майбутні фахівці усвідомлювали теоретичні й методологічні засади соціально-педагогічної роботи, її історичні корені, традиції, вітчизняний і зарубіжний досвід, сучасні завдання; володіли навичками соціально-психологічного і ситуаційного аналізу, діагностики умов і рівня життєдіяльності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; вміли проводити соціологічні дослідження, прогнозувати розвиток соціальних процесів і враховувати їх

результати у своїй роботі; володіли організаторськими здібностями, високою загальною культурою, педагогічним хистом, були комунікабельними, товариськими, співчутливими, готовими до самопожертви.

Даний курс містить три навчальних модулі як відносно самостійні, цілісні частини реального навчально-виховного процесу: теоретичні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; психологія сирітства; методика соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Кожен навчальний модуль має чітку структуру, що поєднує *змістовий* (забезпечує аудиторне та самостійне вивчення навчального матеріалу), *технологічний* (передбачає впровадження інтерактивних технологій, реалізується через систему лекційних, семінарських, практичних занять, містить завдання й індивідуальні проекти для самостійної роботи та алгоритми їх виконання) і *контрольно-діагностичний* (забезпечує систему поточного і підсумкового контролю) *компоненти.*

У процесі підготовки соціальних педагогів до взаємодії з дітьми-сиротами нами обрано такі форми організації навчання: лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття, самостійна робота, співнавчання, взаємонавчання тощо.

Дана модель передбачає і впровадження таких **технологій навчання**: діалогічно-дискусійні (диспути, дискусії, «мозкова атака»); ігрові (ділові, рольові, ситуаційно-рольові ігри); ситуаційного навчання (кейс-технології), проектні, які можуть бути реалізовані під час організації різних форм навчання.

Вагоме значення нами надається вирішенню соціально-педагогічних задач. Це обумовлено тим, що діяльність соціального педагога складається з цілого комплексу педагогічних ситуацій, що виникають спонтанно, і досить часто є суперечністю між очікуваннями та реальною картиною.

Для розвитку в студентів знань, практичних умінь, важливих професійних і особистісних якостей, потрібних для здійснення роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, вважаємо за доцільне застосування технології тренінгів.

Уважаємо, що значного ефекту у формуванні готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, надає метод *тренінгу*, що базується на розумінні особистості того, хто навчається, як активного учасника подій, що наближаються до реальних. У контексті нашого дослідження ми пропонуємо використовувати поняття «соціально-

педагогічний тренінг» як форму спеціально організованого спілкування, дія якого заснована на активних методах групової роботи.

У формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування значна увага приділена активній участі студентів у різних формах ***позааудиторної роботи***, мета якої – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку студентів у вільний від навчання час; підготовка студентів до професійної діяльності; упровадження якісно нових форм і методів організації позааудиторної роботи; задоволення їхніх освітніх потреб шляхом залучення до різних форм роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Технологічність освітнього процесу виступає сьогодні показником його якості, бо дає відповіді на запитання не «Що робити?», а «Яким чином це здійснити краще?», оскільки технологія усвідомлюється нами як мистецтво застосування результатів наукових досліджень у сфері освітньої діяльності.

У нашому дослідженні організація позааудиторної діяльності здійснюється засобами волонтерської роботи через диспути, прес-конференції з актуальних проблем волонтерства, конкурси, усні журнали на волонтерську тематику тощо.

Перевага надана формам позааудиторної роботи, які сприяють набуттю конкретних прогностичних, організаторських, комунікативних, діагностичних умінь майбутнього соціального педагога для роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування: підготовка соціальної реклами, наочних матеріалів під час тематичних акцій, рейдів тощо; організація дискусій, вікторин, акцій та інших масових заходів для дітей, котрі залишилися без батьківської опіки: соціально-педагогічні, соціально-психологічні тренінги; вистави-презентації, аудіо-, відео- презентації, театральна сесія; театр вуличного дійства; конкурси соціальних проектів; телефонне консультування («телефон довіри»); трудові десанти; акції, фестивалі, вікторини, інтерактивні шоу, брейн-ринги; гуртки, клуби, творчі студії; «peer education» (навчання ровесників ровесниками); екскурсії, туристичні походи; створення портфоліо.

Перелічені форми роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але і формуванню компонентів готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Рефлексивно-аналітичний блок. Успіх професійного становлення майбутнього соціального педагога обумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й власну роботу, тобто рефлексією (від *лат. reflexio* –

відображення; звернення назад). Рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів на основі життєвого досвіду; осмислення людиною власних дій та їх закономірностей; здатність свідомості людини зосереджуватися на самій собі [6, 243]; самоаналіз, усвідомлення провідних аспектів власної професіоналізації [4, 174]. Саме завдяки рефлексії «кожен вчинок людини починає мати характер філософського роздуму про життя … і виникає проблема відповідальності за все зроблене та за все упущене» [2, 237].

Розвиток рефлексії у студентів відбувається і шляхом включення майбутніх фахівців в аналітико-оцінну, пошуково-практичну діяльність, яка сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, котрі оточують, збагачує інтенсивність контактів, підвищує рівень комунікативності, толерантності, емпатії, вимогливості до себе й інших, а також формує стійку мотиваційну настанову на здобуття професійних знань і вмінь, інтересу до обраної професії, індивідуально-творчий стиль роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, розвиток творчого підходу до виконання професійних обов'язків та функцій соціального педагога.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Означена модель реалізується в процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. У ній детермінуються форми, що забезпечують теоретичну й практичну підготовку студентів, методи і засоби, що сприяють досягненню необхідного результату – сформованості готовності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до взаємодії з дітьми-сиротами. Подальші перспективи наших досліджень буде спрямовано на завершення експериментальної перевірки ефективності моделі та визначення результативності впровадження її у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Рациональная работа с текстом при повышении квалификации инженерно-педагогических работников: теория и практика обучения динамическому чтению в вузе и средней школе / А. А. Вербицкий, А. А. Федорова. – Новокузнецк, 1986. – С. 106–152.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

3. Сергеев Н. К. Непрерывное образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопр. теории) : монографія / Н. К. Сергеев. – СПб. ; Волгоград, 1997. – 166 с.

4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.

5. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юристъ, 1997. – 407 с.

6. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.

РЕЗЮМЕ

И. В. Манохина. Реализация модели как одно из условий формирования готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительского попечительства.

В статье аргументирована необходимость моделирования педагогического процесса, проанализированы методологические подходы, на которых базируется разработка модели. Представленная модель процесса подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительского попечительства, определено содержание блоков с позиции их функционирования. В рамках анализа содержательно-технологического блока модели подготовки будущих социальных педагогов охарактеризован авторский спецкурс «Социально-педагогическая работа с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительского попечительства».

***Ключевые слова**: педагогические условия, модель, моделирование, технологии обучения, дети-сироты, социальный педагог, принципы организации обучения, формирование готовности.*

SUMMARY

I. Manokhina. Realization of the model as a condition of forming readiness to work with orphans and children without parental care.

The article proves the need to form a model of a pedagogical process, analyses the methodological approaches which are the base of the model. It is given the model of the process how to prepare the future social teachers to work with orphans and children without parental care, as well as it is defined the context of the model parts from the point of their functions. In the frames of analyses of content-technological block of the model of future social teacher training the author's special course «Social-pedagogical work with orphans and children without parental care» is characterized.

Key words: pedagogical conditions, a model, to form a model, teaching technology, orphans, a social teacher, organization principles of teaching, forming readiness.

УДК 378.3706

Л. М. Ніколенко
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЛІДЕРСЬКОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ГРОМАДСЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ

У статті розглядається проблема збагачення соціального лідерського досвіду студентів у громадській діяльності; розкривається зміст основних понять; описується соціальне проектування як основна форма роботи щодо збагачення лідерського досвіду студентів; методи організації групової діяльності у соціальному проектуванні.

***Ключові слова**: лідерський досвід, студентське громадське об'єднання, соціальне проектування, лідерські навички, форми роботи, методи діяльності.*

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому середовищі все більшої актуальності набуває проблема пристосування молоді до постійно змінюваних умов життя. В аспекті окресленої проблеми актуальними й перспективними стають дослідження процесів соціалізації та самовизначення, які пов'язані із входженням особистості в соціальну структуру суспільства.

Сьогодні вищий навчальний заклад має бути ефективним інститутом соціалізації молоді, повинен сприяти розвитку студентських і громадських ініціатив, активізувати діяльність студентських громадських об'єднань з метою забезпечення успішної самореалізації молоді в суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Відповідно до вимог суспільної реальності, проблема соціалізації молоді останнім часом перебуває в колі пильної уваги вітчизняних науковців, які розглядають її в різних аспектах: виховання ціннісних орієнтацій молодої людини (І. Бех, М. Боришевський, Б. Бітінас, І. Гришанова, І. Єрмакова, О. Киричук, Н. Нечепоренко, А. Капська, А. Здравомислов, В. Ядов та ін.); нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу (Л. Біла, І. Дубровицький, Л. Масол, Т. Сущенко та ін.); визначення місця людини в соціумі та аналіз основних його сфер (В. Бочарова, Л. Буєва, І. Кон, І. Семенова та ін.); основи підготовленості сучасного молодого покоління до діяльності в різних соціальних середовищах (І. Звєрєва, М. Іщенко, Б. Лихачов, Л. Міщик та ін.).

Однак, незважаючи на пильну увагу дослідників, проблема формування соціально важливих лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань залишається актуальною і важливою.

Мета статті – розкрити питання збагачення лідерського досвіду студентів у процесі діяльності студентського громадського об'єднання. Досягненню поставленої мети буде сприяти розгляд таких ключових понять, як: досвід, лідерський досвід та збагачення лідерського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Перш за все звернемося до категорій «досвід» і «лідерський досвід». Учені по-різному характеризують поняття «досвід»: як діяльнісну сутність людини (П. Гальперін, О. Леонтьєв та ін.); як один із компонентів структури особистості, що виражає змістове в ній (Л. Воробйова, Н. Непомняща, К. Платонов та ін); як стан індивідуальної свідомості, суб'єктивний духовний феномен сомоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.); як світоглядний спосіб буття та життєдіяльності (В. Іванов, М. Каган та ін.). Досвід, виступаючи філософською категорією, фіксує цілісність і універсальність людської діяльності як єдності знань, навичок, почуттів і волі. Він розглядається як підсумок саморуху й самопізнання, як результат практичної, пізнавальної діяльності та як концентрація внутрішнього світу суб'єкта. У педагогіці досвід інтерпретується як сукупність практичних знань, умінь і навичок, котрих набуває суб'єкт у ході навчально-виховного процесу [4, 77–78]. На думку вчених, лише в процесі діяльності, в процесі набуття власного досвіду можна навчитися лідерству. Ніхто не може опанувати лідерську поведінку, спостерігаючи за іншими зі сторони. Для того, щоб стати лідером, необхідні практика і досвід.

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

На підставі діяльнісного підходу, який ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, вважаємо, що формування лідерських якостей і набуття досвіду лідерської роботи найефективніше відбувається у процесі групової діяльності. Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що практично будь-яка активна форма групової роботи є значимою в цьому процесі, оскільки поняття «досвід» можна розглядати як зміни в поведінці і як результат набуття нових практичних умінь під час взаємодії у соціальному оточенні.

Стосовно проблеми здійснюваного дослідження, ми розуміємо лідерський досвід як сукупність практичних знань студентів про сутність процесу лідерства, умінь та навичок виконання лідерських ролей, набутих у ситуаціях групової соціальної взаємодії. На нашу думку, процес набуття успішного соціального лідерського досвіду в діяльності студентського громадського об'єднання буде проходити ефективно за умови дотримання таких вимог:

- усвідомлення кожним членом студентського громадського об'єднання соціальної значимості того виду діяльності, в який він включається;
- знання основних сфер розвитку особистості, демонстрації зразків індивідуального саморозвитку як результату засвоєння певної діяльності;
- забезпечення можливості для індивідуальної і групової соціальної діяльності та її результативності;
- підвищення соціальної культури, навчання культури спілкування, організаторській діяльності;
- інтеграції досвіду соціальної діяльності одного напряму в інші;
- включення студентів у реальні соціально значимі відносини;
- збагачення досвіду внутрішньогрупової та міжособистісної соціальної взаємодії.

Звернувшись до змісту поняття «збагачувати», ми виявили, що стосовно означеної проблеми воно має такі значення: підвищити зміст чого-небудь, збільшити цінність, корисність чогось [8]; робити когось, щось багатшим за складом, змістовнішим, досконалішим [3, 739]. Збагачення лідерського досвіду в педагогічному аспекті розуміють як привнесення у простір «Я – лідер» того, що підвищує його значимість [5, 85].

Включення студентів у соціальну взаємодію з іншими членами студентського громадського об'єднання дає можливість вирішити проблеми, які можуть з'явитися в майбутній життєдіяльності й уводить суб'єктів взаємодії в такі відносини, які проектують можливі соціальні взаємини за різних обставин, тим самим відбувається збагачення їх соціального

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

лідерського досвіду. Стратегія збагачення привернула нашу особливу увагу, оскільки вона спрямована на інтеграцію лідерської взаємодії: спілкування, конструктивні стосунки між суб'єктами взаємодії, у процесі яких постійно змінюються лідерські позиції студентів, відбувається духовне зростання.

З огляду на вищезазначене, збагачення успішного лідерського досвіду ми уявляємо як систему випереджальних педагогічних дій, спрямованих на якісне доповнення життєвого досвіду студентів позитивним лідерським досвідом, навичками орієнтуватися в складних соціальних ситуаціях, уміннями здійснювати креативно-творчу лідерську діяльність.

Випереджальна стратегія збагачення має бути влаштована так, щоб у процесі соціальної взаємодії студенти отримали досвід спілкування і поводження з оточуючими, навчилися слухати і чути інших, впливати на їх вибір. Збагачення соціального лідерського досвіду має призводити до виникнення нових потреб, зміни цінностей, пов'язаних із становленням особистості. Вирішального значення при цьому набувають форми роботи, спрямовані на спільну соціальну діяльність.

У діяльності студентського громадського об'єднання ми надаємо пріоритету соціальному проектуванню як інноваційній формі спільної діяльності, в процесі якої молодь навчається бачити соціальну проблему, знаходити ефективні шляхи її вирішення, адекватно реагувати на виклики соціальної ситуації, ставити цілі, разом знаходити шляхи їх досягнення, згуртовувати інших і вести до поставленої мети. А ці риси є визначальними якостями лідера.

Щоб зрозуміти, що таке соціальне проектування, слід розглянути поняття «проектування» – (від сл. проект, проектувати) – це діяльність, пов'язана зі створенням нового способу вирішення проблеми, подолання труднощів. Відповідно, соціальне проектування – це особливий вид діяльності, спрямований на вирішення проблем, що з'являються в житті людини та пов'язані з відносинами з іншими людьми [1, 43]. Будь-яке соціальне проектування повинно мати об'єктивні передумови, що роблять його необхідним і соціально значущим. У діяльності студентських громадських об'єднань у нашому дослідженні такими передумовами виступили: громадська потреба в цілеспрямованій зміні і розвитку певних соціальних об'єктів, їх властивостей, взаємин та потреба молоді в реалізації соціальної творчості і здійсненні інновацій.

На нашу думку, в процесі здійснення соціального проектування необхідно дотримуватися таких основних принципів: наукового обґрунтування (наведення переконливих – необхідних і достатніх – підстав для впровадження соціального проекту); системності (взаємозв'язок і

взаємодія різних форм і способів у досягненні мети); соціальної доцільності і необхідності (співвіднесеність між метою соціального проекту і діяльністю з реалізації цієї мети, вибір оптимального шляху здійснення поставлених цілей у конкретній життєвій ситуації); відповідності меті і задачам суспільного розвитку (сприяння зростанню освіченості молоді у питаннях природозбереження та стабільного соціального існування); інтегрованості (утворення взаємозв'язків з іншими студентськими організаціями; згуртування, об'єднання молоді задля досягнення цілей проекту); реалістичності і можливості для реалізації (внесення ідей, які можна здійснити, виконати, які ґрунтуються на врахуванні й оцінці справжніх умов дійсності); інноваційності (забезпеченість нових підходів до соціальних послуг, реалізації суспільно корисної ініціативи, направленої на якісні зміни в різних галузях життєдіяльності суспільства) [6].

Процес реалізації соціального проекту студентського громадського об'єднання в нашому дослідженні передбачає такі етапи: виявлення проблеми (опис реального стану соціального об'єкту відповідно до вибраних параметрів або критеріїв); соціальна діагностика (збір і аналіз даних про соціальну ситуацію); експертиза проблеми (виявлення ступеня її відповідності основним принципам соціального проектування); формування цілі і визначення конкретних завдань; проведення конкурсу на кращу модель здійснення проекту; реалізація; підготовка звіту; оприлюднення результатів проектної діяльності; рефлексія та визначення шляхів удосконалення здійсненого проекту.

Маємо зазначити, що соціальне проектування як форма групової роботи потребує від кожного члена студентського громадського об'єднання значної відповідальності, ґрунтовної підготовки, чіткої організації спільної діяльності, прикладання максимуму зусиль у виконанні покладеної на нього ролі, бо результат проекту значною мірою залежить від особистості кожного проектанта, його здатності грамотно й нестандартно мислити, уміння вдало застосовувати лідерські навички.

У розробці соціальних проектів (програм) ефективним є використання таких специфічних методів, як матриця ідей, операціональна гра, мозкова атака, розробка сценарію, соціальний експеримент, комп'ютерне моделювання тощо [6]. Дані методи групової роботи, з нашої точки зору, найбільше сприяють формуванню соціально-лідерської компетенції студентів, оскільки мають високий творчий потенціал. Відзначаючи їх важливість, зупинимося на характеристиці обраних методів більш докладно.

Матриця ідей – це такий метод створення варіантів вирішення проблеми, за допомогою якого можна знайти найбільш ефективний шлях

реалізації певного соціального проекту і прийняти оптимальне рішення. Цей метод створення ідей сприяє прояву креативності студентів та отриманню нестандартного творчого результату. Його можна застосовувати за обмежених можливостей і навіть без попередньої підготовки. Головна вимога до проектантів: добре розбиратися в соціальній ситуації, враховувати складність та першочерговість поставлених завдань, терміни їх виконання, матеріальні й трудові ресурси.

Крім матриці ідей, до методів прогнозування відносять спосіб дослідження об'єкта, спрямований на розробку сценарію соціального проекту. Метод розробки сценарію дає можливість оцінити найбільш імовірний хід розвитку подій і можливі наслідки прийнятих рішень. Різні сценарії розгортання соціального проекту, розроблені студентами, дозволяють визначити можливі тенденції розвитку подій (як позитивні, так і негативні); сформулювати картину ймовірних станів, до яких може прийти ситуація під впливом тих чи інших факторів; своєчасно усвідомити небезпеки за несприятливого розвитку подій. Як правило, декілька можливих сценаріїв розвитку ситуації більш інформативні, ніж один сценарій, і сприяють прийняттю більш ефективних рішень.

У якості засобу розробки і перевірки створених моделей або сценаріїв можна використовувати комп'ютерне моделювання, яке допомагає визначити закономірності функціонування соціальних процесів, спрогнозувати їх, виробити рекомендації щодо управління різними соціальними явищами. Комп'ютерне моделювання як напрям прогнозування зараз бурхливо розвивається в соціології. У межах цього напряму студенти можуть програмувати моделі соціальної взаємодії, засновані на соціологічних теоріях [2]. Цей вид моделювання дозволяє спрогнозувати результати діяльності в створюваному проекті, проаналізувати його ефективність, також допомагає перевірити стійкість обраної моделі при коригуванні даних, що вносяться в процесі її здійснення. Зазначимо, що для правильного вибору оптимальної роботи моделі важливо вміти визначити з безлічі даної інформації ту, яка заслуговує найбільшої уваги, тобто яка є найбільш правильною, ефективною в даному проекті.

Мозкову атаку або метод мозкового штурму застосовують у разі виникнення в процесі реалізації соціального проекту ситуацій, що ставлять принципово нові проблеми перед учасниками проекту. Цей метод можна назвати «конкурсом ідей», який дозволяє швидко знайти оптимальне вирішення непередбаченої проблеми в здійсненні проекту.

Одним із методів одержання соціальної інформації є соціальний експеримент – різновид експериментального методу, пов'язаний зі штучною,

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

дослідною зміною умов і форм суспільного життя, з вивченням людської поведінки в умовах, які змінюються [7]. Цей метод дає можливість виявити нові чи уточнити раніше відомі факти, перевірити певну гіпотезу або нововведення. Соціальний експеримент як метод вивчення соціальних явищ і процесів здійснюється шляхом спостереження за змінами соціального об'єкта під дією факторів, які направляють його розвиток. Одним із таких факторів може бути внесення змін в існуючі міжсуб'єктні відносини. Але планувати зміни в стосунках між людьми можна лише за умови, що вони не обмежуватимуть інтересів учасників експерименту. Це обов'язково слід враховувати під час роботи в соціальному проекті.

Розширенню сфери й змісту спілкування, особливо в соціальному оточенні, сприяють такі інструментальні методи спільної роботи, як операціональні ігри, що спрямовані на засвоєння, усвідомлення і вирішення інструментальних задач, пов'язаних зі зміною реальної дійсності, досягненням конструктивних цілей, структуруванням майбутніх життєвих подій, формуванням організаційних лідерських навичок. Вони мають певний алгоритм вирішення і дозволяють студентам бачити результат свого рішення, а керівнику проектної роботи – досліджувати процес ухвалення рішення з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Процес прийняття рішень в операціональних іграх проходить такі етапи: усвідомлення задачі, оцінка ситуації, визначення відшукуваного, оформлення рішення [4, 89]. У цьому процесі відбувається вироблення принципів і правил рішення, визначення певної послідовності, алгоритму дій на майбутнє, що дозволить студентам справитися з ситуацією як в умовах ігрового моделювання, так і в реальних життєвих умовах. Важливою для нас є така ознака операціональних ігор, як створення в них екстремальних умов, прийняття рішень у яких супроводжується глибокими переживаннями відповідальності, адже справжній лідер має бути здатним нести соціальну відповідальність перед самим собою та перед оточуючими. Ми також вважаємо, що в процесі операціональної гри необхідно орієнтувати студентів на творче розв'язання різноманітних задач, на досягнення оригінальних результатів під час виконання будь-якої діяльності. Це, на нашу думку, сприятиме розвитку лідерської творчості, креативності, а загалом – успішній самореалізації особистості в статусі лідера.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, збагачення соціального лідерського досвіду студентів у діяльності студентських громадських об'єднань може відбуватися ефективно за умови участі студентської молоді у формах групової роботи, які спрямовані

на спільну соціально важливу діяльність. Пріоритету серед них ми надаємо соціальному проектуванню.

Подальшу перспективу дослідження ми бачимо у впровадженні вказаних форм і методів роботи в практику діяльності студентських громадських об'єднань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

2. Социальные системы. Формализация и компьютерное моделирование. – Омск, ОГУ, 2000. – 178 с.

3. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – 2-ге вид., виправл. – К. : Вид-во «Аконіт», 2007. – Т. 1. – 862 с.

4. Новикова С. А. Развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новикова Светлана Анатольевна. – Магн., 2009. – 211 с.

5. Саляхов В. Ю. Формирование лидерских качеств студентов : на опыте подготовки менеджеров : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Саляхов Вячеслав Юрьевич. – Волгоград, 2008. – 189 с.

6. Технології соціальної роботи. Лекції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gendocs.ru/v4884.

7. Електронний ресурс. – Режим доступу : http://refsmarket.com.ua/viewfree.php?diplomID=10044&down=1.

8. Електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.ozhegov.org/words/19130.shtml.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Николенко. Обогащение социального лидерского опыта личности в деятельности студенческого общественного объединения.

В статье рассматривается проблема обогащения социального лидерского опыта студентов в общественной деятельности; раскрывается содержание основных понятий; описывается социальное проектирование как основная форма работы по обогащению лидерского опыта студентов; методы организации групповой деятельности в социальном проектировании.

***Ключевые слова**: лидерский опыт, студенческое общественное объединение, социальное проектирование, лидерские навыки, формы работы, методы деятельности.*

SUMMARY

L. Nikolenko. Enrichment of social leader experience of the person in the activity of student's public association.

In the article the problem of social leader experience enrichment of students in public work has been considered; the maintenance of the basic concepts has been demonstrated; social designing as the basic form of work to enrich leader experience of students has been described; methods of the group activity organization in social designing have been provided.

Key words: leader experience, student's public association, social designing, leader skills, forms of work, methods of activity.

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

УДК 37.035:316.62

Л. М. Павлюк
Ніжинський обласний педагогічний ліцей
Чернігівської обласної ради

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ДЕТЕРМІНАНТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті автор аналізує наукові підходи до визначення поняття «соціальна компетентність». Визначена структура і зміст інтегральної детермінанти соціалізації старших підлітків. Схарактеризовано компоненти та підкомпоненти соціальної компетентності як інтегральної детермінанти соціалізації старших підлітків. Визначені перспективні напрями дослідження означеної проблеми.

***Ключові слова**: соціалізація, соціальна компетентність, соціальне самовизначення, соціальна впевненість, соціальна активність, соціальна відповідальність, самоідентифікація, соціум, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання й виховання підростаючого покоління. Особливе значення на цьому етапі надається проблемі формування соціальної компетентності майбутніх громадян нашої держави. Питання сутності, змісту та структури соціальної компетентності є не достатньо розробленими у вітчизняній науці. Коло досліджень, присвячених цій проблемі, досить обмежене (С. Макаренко, О. Полуніна, А. Онкович, С. Козак, С. Демченко, М. Елькін, Н. Завіниченко та ін.).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел свідчить, що різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Ученими розглядались модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд); структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін); соціально-психологічна компетентність (Л. Лєпіхова); соціальна компетентність (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська та ін.); структура соціальної компетентності (В. Маслєннікова).

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т. Алєксєєнко, А.Капська, І. Кон, А. Мудрик); соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальна ідентичність (Н. Іванова, Ю. Тюменєва); соціальна адаптація (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальна активність (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук); відповідальність (І. Дємєнтєва, Т. Шишова, В. Радул);

самовизначення (І. Звєрєва, А. Мудрик. О. Щербініна); саморегуляція (А. Литко, О. Ядов); ціннісні орієнтації (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська). Водночас окремі питання залишились недостатньо дослідженими або недослідженими взагалі.

Мета статті – у зв'язку із актуальністю означеної проблеми головну мету даної статті ми вбачаємо в аналізі та визначенні сутності й структури феномену «соціальна компетентність» як інтегральної детермінанти соціалізації старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. За багатовікову історію освіти та виховання було висунуто і розглянуто велику кількість педагогічних технік і теорій. Якщо спробувати зазирнути в історію становлення педагогічної думки, ми побачимо і зрозуміємо, що освіта завжди була вектором, супутнім світовим тенденціям розвитку в даний період часу, іншими словами, відображала пріоритети держави і була системою для відтворення потрібних їй громадян. На сьогоднішній день суспільство розвивається із неймовірною швидкістю і являє собою полікультурне, невизначене середовище, що вимагає від сучасної людини високих знань, умінь, навичок, пов'язаних із соціальною і професійною взаємодією. Соціальна ситуація змушує нинішню особистість володіти низкою навичок і вмінь, які в минулому здавалися не так важливі, наприклад, креативний підхід до діяльності. У сучасному світі кожна сфера діяльності містить низку конкуруючих між собою компаній, що задає високі вимоги до їх співіснування. Для того, щоб ділити ринок із конкурентами і при цьому розвиватися, потрібно, як мінімум, бути сильніше конкурентів. Саме ця ситуація диктує потребу в таких рисах характеру особистості, як оригінальність, творчий підхід, креативність. Розуміючи ситуацію в сучасній освіті не можна не погодитися з тим, що вона повинна надати конструктивну відповідь на питання: «Чому навчати сучасну людину?»

При визначенні структури і змісту соціальної компетентності старших підлітків як інтегральної детермінанти їх соціалізації ми будемо спиратися на такі ключові положення.

По-перше, згідно з сучасними психологічними теоріями, присвяченими дорослішанню, основним протиріччям, що задає соціальну ситуацію розвитку підлітка є неузгодженість вже наявної компетентності (психосексуальної зрілості, готовності до включення в дорослі типи діяльності) та недосяжною компетенцією (ненадання статусу дорослої людини, суспільного визнання), суб'єктивно представлене як почуття дорослості – з одного боку, і почуття неготовності до дорослості – з іншого. Даний погляд визначає підхід до роботи з цією віковою групою і змушує

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

нас враховувати особливості даного віку при складанні стратегії виявлення і формування соціальної компетентності.

По-друге, важливим є те, що діти цього віку знаходяться в ситуації невизначеності та психологічної напруженості, оскільки провідною діяльністю є спілкування з однолітками та ідентифікація власного «Я» через призму соціальної взаємодії.

Потретє, найбільш важливим є те, що соціальна й інші ключові компетентності можуть бути ідентифіковані тільки на практиці, виходячи з цього, важливим є наявність простору, який стимулює підлітка до їх використання.

Підлітковий вік – один із найважливіших у становленні особистості. У цьому віці відбувається формування світогляду й картини світу, становлення найважливіших механізмів регуляції повноцінної життєдіяльності людини і, перш за все, – самоідентифікація, становлення самосвідомості, самооцінки, інтеріоризація моральних норм і цінностей, відбувається активний пошук сенсу життя – формуються новоутворення, що забезпечують психологічну готовність до самовизначення. Проте освіта школярів у традиційній школі спрямована на оволодіння певним обсягом знань з окремих дисциплін, які можуть бути не пов’язаними з життєвими цілями підлітків. Видимий світ, в якому дитина живе – цілісний, яскравий, дієвий; зміст предметного навчання – частковий, розірваний і може не мати відношення до реального життя.

До проблеми самовизначення в підлітковому віці зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені (М. Р. Гінзбург, Дж. Голланд, Є. І. Головаха, О. Є. Голомшток, Е. А. Климов, А. А.Кронік, М. С. Пряжников, Е. Еріксон).

Саме в підлітковому віці відбувається початок свідомого, навмисного, творчого будівництва себе та своїх життєвих обставин. У зв’язку з цим важливим для нас є визнання Е. Еріксона неготовності підлітка до здійснення остаточного вибору і самовизначення, недостатності створення умов, за яких підліток міг би випробувати себе в різних ролях, перш, ніж зробити остаточний соціальний і професійний вибір, умов, за яких він міг би здійснювати спроби повернення назад і мати можливість виправлення помилок.

Важливо зазначити, що потреба підлітка в самовизначенні, самовираженні, у визнанні дорослими його активності реалізується через спеціально створену суспільно-корисну діяльність, яка відповідає мотиваційній сфері особистості учня. Таким чином реалізується потреба особистості в самовизначенні, самовираженні, у визнанні. При цьому особисте спілкування підлітків отримує своє різнобічне вираження саме

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

при виконанні ними різних видів суспільно-корисної діяльності. Особлива увага акцентується на значимості власної участі у виконанні різних видів діяльності, де підлітки, вступаючи в нові взаємини між собою, отримують справжню оцінку результатів у колективі.

М. Ю. Гінзбург, на основі аналізу робіт Л. І. Божович та А. В. Петровського показав, що на меті старшого підліткового та молодшого юнацького віку виникає особистісне самовизначення як психологічне новоутворення особистості. Основні характеристики особистісного самовизначення полягають у наступному: орієнтованість на майбутнє, формування смислової системи, в якій злиті уявлення про себе і про світ, і, нарешті, зв'язок із вибором професії, але не зводиться до нього.

Важливим моментом підліткового віку, який відзначається психологами, є надзвичайна пластичність особистості дитини в цьому віці. Підлітковість – це вік формування самосвідомості, самооцінки, самореалізації. Інтереси, можливості і здібності дитини в цьому віці надзвичайно різноманітні і рухливі. Їх конкретний зміст часто пов'язаний з випадковими обставинами: модою, престижністю в суспільстві, випадковою зустріччю з цікавою для підлітка людиною. Підліток постійно намагається випробувати, що він може робити. Це як своєрідні вправи в пізнанні своїх можливостей, де кожен випадок перемоги або поразки стає капіталом його самосвідомості. Постійним порівнянням себе з іншими, примірюванням їх особливостей і якостей на себе, підліток створює своє «Я».

Необхідно зауважити, що підлітки самі починають будувати свою тимчасову перспективу, планувати своє майбутнє, але часто ця діяльність має несистематичний характер і здійснюється неусвідомлено. Проблематично для старшокласників і суміщення ближньої і дальньої перспективи. В умовах профільного навчання в ліцеї старшокласнику належить зробити життєво важливий вибір, тобто, прийняти рішення про самовизначення в якомусь профілі, яке, як правило, пов'язане з подальшим шляхом продовження освіти і майбутньої професійної кар'єри і відповідно з вибором способу життя. Виходячи з цього, проектується низка педагогічних завдань, спрямованих на оволодіння учнями ліцею компетентностей, пов'язаних із майбутнім самовизначенням.

Спираючись на порівняно невелику кількість напрацювань у галузі вивчення компетентностей, можна визначити їх високу ефективність і значимість у життєвій стратегії особистості. Розглянемо більш детально соціальну компетентність особистості.

Реалії сучасної ситуації суспільства вимагають від особистості високого рівня умінь і навичок, без яких життєдіяльність людини в соціумі

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

неможлива. У зв'язку з цим гостро постає проблема міжособистісної взаємодії і вибудовування власної траєкторії співіснування в соціальному просторі. Успішність особистості безпосередньо залежить від її обізнаності в соціальних питаннях, вміння бачити проблему і вирішувати її. Тому ключовим аспектом в успішності особистості є рівень сформованості та наявності соціальної компетентності, яка дозволяє досягти бажаних цілей і домогтися потрібного результату.

На наш погляд, соціальна компетентність – це сукупність умінь, знань і навичок, які сприяють успішному співіснуванню особистості в соціальному просторі. Спробуємо визначити її структуру і зміст. Поняття соціальної компетентності глибоко представлено в роботах Дж. Равенна, який чітко визначає її структуру і зміст.

У число основних компонентів соціальної компетентності входять:

1) мотивація і здатність включатися в діяльність високого рівня, наприклад, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу організацій або політичних систем;

2) готовність включатися в суб'єктивно значимі дії, наприклад, прагнути вплинути на події в своїй організації або на напрямок руху в суспільстві;

3) здатність використовувати свої висновки при виборі стратегії власної поведінки;

4) готовність і здатність сприяти клімату підтримки і заохочення тих, хто намагається втілювати нововведення або шукає способи більш ефективної роботи;

5) адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе і працює людина, та адекватне сприйняття власної ролі й ролі інших людей в організації чи в суспільстві в цілому;

6) адекватне уявлення про низку понять, пов'язаних з управлінням організаціями. У число таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

Всі перераховані вище компоненти соціальної компетентності можна віднести до двох сфер: когнітивної і емоційної, які здатні в значній мірі заміняти одна одну в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим вища ймовірність того, що вона цих цілей досягне.

Із вище зазначеного можна зробити висновок, що соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості в старшому підлітковому віці відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою, і є

набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді.

Умовно соціальну компетентність можна розділити на дві частини:

1) те, що усвідомлено особистістю, прийнято нею внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення;

2) те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів та прийнято як керівництво до дії.

У результаті аналізу наукових досліджень з проблеми формування соціальної компетентності особистості можна констатувати, що її структура розширюється та звужується залежно від поглядів дослідників щодо цієї категорії. Серед авторів існують певні протиріччя щодо структурних компонентів соціальної компетентності, яка настільки багатогранна та виступає всеосяжною характеристикою особистості, що її, як і поняття «особистість» та «соціум», дуже важко лаконічно визначити та чітко розділити межі структурних компонентів, оскільки часто вони є прозорими та умовними. Протиріччя досліджень вказують на те, що проблема змісту та структури соціальної компетентності потребує прискіпливої уваги фахівців.

Спираючись на результати теоретичного дослідження, в структурі соціальної компетентності ми розрізняємо такі компоненти:

1) когнітивно-мотиваційний – передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект, дивергентне мислення, творчий пошук, планування власного життєвого сценарію, знання життєвих криз, розуміння соціальної дійсності, обрання фаху тощо, збереження непорушним пропріуму;

2) рефлексивний – розуміє під собою психічну саморегуляцію, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації, розв’язувати проблемні ситуації, відповідальність;

3) операційно-технологічний – характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом, вміння діяти адекватно ситуації, розмаїття технік поведінки, виконання соціальних ролей, уміння виходити з конфліктної ситуації тощо.

Науковці вважають, що підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності або ключові компетентності:

- комунікативна (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вербалізувати думки);

- інтелектуальна (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);

- побутова (володіння елементарними навичками побутового обіходу (готування їжі, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм, техніки безпеки при роботі з струмовими, газовими приладами тощо));

- громадянська (знання основ економічних законів та правових норм);

- моральна (наявність ціннісних орієнтацій);

- екстремальна (поведінка адекватна ситуації, або нормальна реакція на ненормальні події);

- професійна учнівська (вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та тягнутись до професійного самовдосконалення).

Спираючись на викладене вище, можна стверджувати, що сукупність ключових компетентностей формують модель соціальної компетенції. Як вже зазначалося вище, модель соціальної компетенції – це формат складових якостей особистості певного вікового періоду. Соціальна компетентність – це рівень готовності особистості відповідати вимогам норм соціальної компетенції, рівень якостей, якими в дійсності володіє особистість.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі проведеного аналізу можна зробити наступні висновки:

1. Соціальна компетентність – це інтегрована здатність особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей, або ключових компетентностей, таких, як громадянська, духовна, професійна (учнівська) зрілість; комунікативна, мовна, побутова, екстремальна компетентність тощо), тобто інтегрує в собі інші види компетентностей.

2. Серед дослідників не існує усталеного погляду щодо структури соціальної компетентності. Така нетотожність наукових думок засвідчує наявність стійкого інтересу дослідників до даної проблеми.

3. Аналіз теоретичних досліджень констатує необхідність подальшого дослідження структури та змісту соціальної компетентності та розробку практичних методик виявлення рівня сформованості соціальної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навч. посіб. / С. П. Архипова. – Черкаси : ЧДУ, 2004. – 118 с.

2. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.

3. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівн. авторськ. кол-ву і наук. ред.) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 58–72.

4. Лєпіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лєпіхова // ВищаосвітаУкраїни. – 2004. – № 3.

РЕЗЮМЕ

Л. М. Павлюк. Социальная компетентность как интегральная детерминанта социализации старших подростков.

В статье автор анализирует научные подходы к определению понятия «социальная компетентность». Определена структура и содержание интегральной детерминанты социализации старших подростков. Охарактеризованы компоненты и подкомпоненты социальной компетентности как интегральной детерминанты социализации старших подростков. Определены перспективные направления исследования этой проблемы.

***Ключевые слова**: социализация, социальная компетентность, социальное самоопределение, социальная уверенность, социальная активность, социальная ответственность, самоидентификация, социум, подростковый возраст.*

SUMMARY

L. Pavlyuk. Social competence as an integral determinant of senior teenagers' socialization.

The author analyzes the scientific approaches to the concept of the «social competence». The structure and contents of the integral determinant of senior adolescents' socialization are determined. Components and subcomponents of social competence as an integral determinant of senior teenagers' socialization are characterized. The perspective directions of the research on this issue are defined.

Key words: socialization, social competence, social self-determination, social confidence, social activity, social responsibility, self identity, society, adolescence.

УДК 373.015.311

Н. А. Полтавська
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА

Характеризуючи ціннісно-орієнтаційний портрет сучасного старшокласника засвідчимо, що саме у старшому шкільному віці існують реальні можливості для ефективного формування духовних цінностей в учнів. Із сукупності факторів, що визначають особливості ціннісно-орієнтаційного портрету сучасної молоді слід виділити такі: докорінна зміна умов та соціальних механізмів соціалізації особистості, формування її життєвих установок і мотивів поведінки, а також способі адаптації до соціокультурної реальності; бурхливий розвиток процесів, пов'язаних із негативними сторонами глобалізації, посилення впливу мережі Інтернет та аудіовізуальних засобів масової комунікації. Саме в період юнацтва, самопізнання проходить вибір життєвих орієнтирів та ідеалів, що є необхідним у формуванні духовних цінностей.

***Ключові слова**: старшокласник, духовність, духовні цінності, формування, ціннісно-орієнтаційний.*

Постановка проблеми. Сьогодні в час кризи моральності й правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації та дестабілізації молоді залишається дискусійним питання про те, які цінності (прийняті в суспільстві, сім'ї, в молодіжному середовищі) найбільше впливають на вибір і реалізацію життєвих цілей учнів старшого шкільного віку. Упродовж багатьох років спостерігалося відчуження людини від справжньої культури, національного коріння, традиції та цінностей. У

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

зв'язку з цим загострилася криза суспільної свідомості, активізувалися деструктивні процеси в дитячому та юнацькому середовищі. Практика виховної роботи засвідчує переважну орієнтацію більшості школярів на матеріальні блага, а не на духовні цінності.

Із сукупності факторів, що визначають особливості ціннісно-орієнтаційного портрету сучасної молоді, слід виділити такі: докорінна зміна умов та соціальних механізмів соціалізації особистості, формування її життєвих установок і мотивів поведінки, а також способі адаптації до соціокультурної реальності; бурхливий розвиток процесів, пов'язаних із негативними сторонами глобалізації, посилення впливу мережі Інтернет та аудіовізуальних засобів масової комунікації.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дозволив охарактеризувати духовність як інтегральну якість особистості, що сприяє самореалізації в культурному просторі на основі вищих духовних цінностей, а духовні цінності як узагальнені смислові утворення, які відрефлексовані суб'єктом сприйняття та стають орієнтирами поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Указані визначення відповідно до загально-філософського і діяльнісногопідходів дають можливість конкретизувати педагогічну мету щодо формування духовних цінностей старшокласників як створення умов для особистісного процесу оцінки й усвідомленого вибору духовних цінностей, що утвердилися в процесі історії людства, і процесу самовизначення, щодо певних ціннісних настанов, індивідуальної системи цінностей.

Проблема залучення школярів до духовних цінностей людства була предметом наукових досліджень багатьох педагогів та психологів (Ю. Алієв, Л. Виготський, Д. Кабалевський, Б. Ліхачов, В. Сухомлинський, Б. Тєплов та ін.) [2; 3].

Мета статті полягає у розкритті ціннісно-орієнтаційного портрета старшокласника.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що ціннісні орієнтації учнів старшого шкільного віку не є внутрішньою однорідною структурою. Вони знаходяться у певній ієрархічній взаємозалежності, указують на можливий вибір вектора розвитку системи ціннісних орієнтацій старшокласників. Вибір того або іншого вектора розвитку в кожному конкретному випадку визначається вирішенням суперечності між орієнтацією на себе, спільності мікро- і макрорівнів або власне духовно-етичної смислової орієнтації.

Розбіжності між декларованими ціннісними конструктами свідомості й особистісними цінностями, що реально спонукають учнівську молодь до певних форм діяльності, можна пояснити такими чинниками:

- за умови адекватного усвідомлення цінностей їх включення в практичну регуляцію діяльності може не відбуватися через відсутність можливостей реалізації, наявності конкуруючих або суперечливих цінностей;
- реально діючі цінності не завжди адекватно усвідомлюються та вербалізуються учнем через обмеженість його інтелектуальних можливостей, дії захисних механізмів тощо;
- адекватно усвідомлювані цінності можуть неадекватно вербально репрезентуватися через мовні табу й інші перешкоди.

Суперечність сьогоднішньої системи освіти полягає в тому, що, з одного боку, вона орієнтована на формування культурних індивідів, які прагнуть до постійного самовдосконалення. З іншого боку, на жаль, подекуди превалює вузько-прагматична орієнтація стосовно того, що знання потрібні, перш за все,для вступу до вищого навчального закладу на конкретну спеціальність. Певним доказом існування такої орієнтації є система незалежного тестування по закінченню загальноосвітньої школи, яка безпосередньо пов'язана з вибором певних навчальних предметів, необхідних для вступу до конкретного ВНЗ. Інновації, що впроваджуються в освітню систему, мають бути спрямовані не лише на вузько-пргаматичні інтереси та уподобання, а й повинні створити умови для залучення дітей до високих норм та цінностей культури, розвитку в дітей в ході освоєння будь-якого предмету культурних навичок взаємодій з природою, людьми, самим собою не в далекому майбутньому, а в повсякденному житті учня.

Процес розвитку ціннісної сфери особистості складний та багатоступеневий. Для школяра він організовується, передусім, цілеспрямованою виховною дією школи. Як відзначають психологи і педагоги, становлення у школярів ціннісних орієнтацій, які визначають напрям і зміст діяльності й активності особистості, критерії оцінок і самооцінок, починається в підлітковому віці. У молодшому шкільному віці лише виділяються особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, правильний мотиваційний вираз, що закріплюється в практичній діяльності. У старшому шкільному віці стабілізуються основні психологічні характеристики особистості. При цьому різноманіття суспільних явищ набуває систематизованого, узагальненого характеру та відображається у свідомості старшокласника у вигляді понять і цінностей. Саме в цей період ціннісні орієнтації роблять суттєвий вплив на формування духовних

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

цінностей старшокласників, на вибір ними соціально значущої діяльності після школи, на формування їх соціальної активності.

Найважливіша особливість юнацького віку – активний пошук власних ідеалів, іноді суттєво відмінних від ідеалів попередніх поколінь, прагнення затвердитись у житті та ін.

Для старшого шкільного віку, крім традиційних цінностей соціуму, особливе значення має орієнтація на особисте спілкування, тому в становленні системи ціннісних орієнтацій важливу роль відіграє спілкування з однолітками, ситуації зіткнення з протилежними поглядами, думками. Процес становлення системи ціннісних орієнтацій може гальмуватися, зумовлювати виникнення феномена духовного інфантилізму, який останнім часом викликає неспокій все більшого числа психологів і педагогів. З одного боку, молодь швидше й краще пристосовується до нових умов життя, з іншого – у свідомості не формуються потреби в активній участі в житті суспільства. У системі ієрархії орієнтацій молоді намітився небезпечний для спадкоємності розрив із цінностей попередніх поколінь. Сучасна школа як соціальний інститут не здійснює функцію громадянського виховання, педагогічний процес не завжди відповідає соціальній ситуації, що склалася. У молодіжному середовищі відбувається небезпечне зниження орієнтацій молоді на духовні інтереси, розвиток особистості. Усе це свідчить про складність і неоднозначність процесу формування духовних цінностей у старшому шкільному віці.

Найхарактерніше для старшокласників – неоднорідність їх соціального стану. З одного боку, їх усе ще хвилюють проблеми, успадковані від підліткового віку – прагнення до самостійності, незалежності від дорослих, проблеми взаємовідносин з навколишнім світом тощо. З іншого боку – перед ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників або «соціальна ситуація розвитку» (Л. Виготський) визначає й особливості процесу формування духовних цінностей саме в цьому віці [1].

В. Сметаняк зазначає, що «ціннісне самовизначення старшокласників виступає контрапунктом у розвитку особистості, здійснюючи величезний вплив на все подальше життя людини. Тому вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей ціннісного самовизначення в ранній юності, виявлення шляхів оптимізації ціннісних пошуків старшокласників є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки» [4, 1].

Саме в період юнацтва, самопізнання проходить вибір життєвих орієнтирів та ідеалів, виявлення талантів і здібностей, що є необхідним у формуванні духовних цінностей старшокласників.

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

Юнацький вік – важливий етап розвитку розумових здібностей. Широта розумових інтересів часто сполучається у старшокласників з розкиданістю, відсутністю системи й методу. Іноді юнаки схильні перебільшувати рівень своїх знань і особливо розумових можливостей. Майже в усіх старших класах з'являється певна кількість байдужих, нудьгуючих учнів, яким навчання здається прозаїчним у порівнянні з уявлюваним цікавим життям. Збільшуються також індивідуальні розходження в рівні й спрямованості розумових інтересів і здібностей учнів. Розвиток пізнавальних функцій і інтелекту в юності має дві сторони – кількісну та якісну. Кількісні зміни – суть зміни у ступені, у рівні розвитку: підліток вирішує інтелектуальні задачі легше, швидше й ефективніше, ніж дитина молодшого віку. Якісні зміни – зрушення в структурі розумових процесів: важливо не те, які задачі вирішує людина, а яким чином вона це робить.

Юнацький вік характеризується більшою диференційованістю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю і саморегуляції. Юнацькі настрої значно більш стійкі й усвідомлені. Найважливіший психологічний процес юнацького віку – становлення самосвідомості та стійкого образу «Я».

На сьогодні проблема формування духовних цінностей полягає, передусім у розумінні кожною людиною тих критеріїв, що становлять основу поняття «духовна цінність». Так ставлення учня до духовних цінностей пов'язується з рівнем усвідомлення ним значущості духовних цінностей для людини, наявністю внутрішньої свободи, яка дає можливість сприймати певні духовні цінності, що викликають у нього почуття прекрасного. Важливою постає наявність пізнавального інтересу до духовно-ціннісної проблематики, вміння виокремлювати проблеми духовного розвитку людини та суспільства в різних проявах життєдіяльності (наука, мистецтво, міжлюдські стосунки тощо). Найскладнішим, на нашу думку, є питання щодо визнання сучасною молоддю необхідності наявності духовних цінностей у житті людини.

Юнацький вік – не просто деяка фаза «підготовки до життя», але й надзвичайно важливий етап життєвого шляху, що володіє самостійною абсолютною цінністю. Чи будуть юнацькі роки щасливими і творчими або ж залишаться в пам'яті сьогоднішнього школяра як заповнені дрібними конфліктами, зубрінням і нудьгою, багато в чому залежить від атмосфери, що панує в його школі, та від його власних відносин з учителями.

Юнацька особистість ніколи не буває однозначною, вона завжди суперечлива й мінлива. Найпоширеніша помилка вчителів – невміння розглянути глибинні властивості, ядро особистості старшокласника, оцінка

його за якимись усередненими, формальними й зовнішніми показниками. Центральний психологічний процес юнацького віку – розвиток самосвідомості, що спонукає особистість порівнювати всі свої прагнення й учинки з визначеними принципами й образом власного «Я». Юнацький вік – це період вироблення світогляду, переконань, характеру й життєвого самовизначення. Юність – час самоствердження, активного осмислення майбутнього, пора пошуків, надій, мрій.

У старшокласників, звичайно, яскраво виражене вибіркове ставлення до навчальних предметів. Потреба в значимих для життєвого успіху знаннях – одна з самих характерних рис нинішнього старшокласника. Це визначає розвиток і функціонування психічних процесів. Сприйняття характеризується цілеспрямованістю, увага – довільністю і стійкістю, пам'ять – логічним характером. Мислення старшокласників відрізняється більш високим рівнем узагальнення й абстрагування, поступово здобуває теоретичну й критичну спрямованість.

Юність – це період розквіту всієї розумової діяльності. Старшокласники прагнуть проникнути в сутність явищ природи та громадського життя, пояснити їх взаємозв'язок і взаємозалежність. Майже завжди цей процес супроводжує бажання виробити власну точку зору, дати свою оцінку подіям, що відбуваються. Самостійність мислення в цьому віці здобуває визначальний характер і вкрай необхідна для самоствердження особистості.

Моральні й соціальні якості старшокласників формуються прискореними темпами. Цьому сприяє не тільки сензитивний період моральної зрілості, але й нова обстановка: зміна характеру діяльності, положення в суспільстві й колективі, інтенсивність спілкування. Більш виразними стають моральні поняття, оцінки, міцніють етичні переконання. Почуття дорослості стає глибше та гостріше. З'являється прагнення виразити свою індивідуальність; у деяких молодих людей це прагнення набуває гіпертрофованих розмірів. Будь-яким способом їм хочеться звернути на себе увагу, затвердити свою самобутність. У цьому віці високий інтерес до вічних проблем: сенсу життя, щастя, боргу, свободи особистості.

Аналіз теоретико-методологічних засад формування духовних цінностей засобами мистецтва, обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності досліджуваного процесу, зокрема специфіки використання комплексу мистецтв як засобу формування духовних цінностей особистості старшокласника та поступового нагромадження досвіду спілкування учнів із творами мистецтва в урочній та позаурочній діяльності, дозволяють виокремити таку структуру процесу включення старшокласників у спілкування із твором мистецтва: сприйняття

особистістю художнього образу як втілення духовної цінності – занурення особистості в проблематику цінностей через емоційно-діяльнісну співучасть – активізація емоційної чуйності на образ-цінність – катарсична реакція на співпереживання образу-цінності – емоційно-смислове закріплення та інтелектуальне усвідомлення цінності особистістю – переведення ціннісної орієнтації у статус якості особистості, тобто її вираз у різних галузях повсякденного буття учня.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що саме в старшому шкільному віці існують реальні можливості для ефективного формування духовних цінностей в учнів. Саме в період юнацтва самопізнання проходить вибір життєвих орієнтирів та ідеалів, що є необхідним у формуванні духовних цінностей старшокласників і потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности : Тексты. – М., 1982. – С. 161–165.

2. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

3. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. – Сімферополь : Таврия, 1990. – 237 с.

4. Сметаняк В. І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / В. І. Сметаняк. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Потавская. Ценностно-ориентационный портрет современного старшеклассника.

Характеризуя ценностно-ориентационный портрет современного старшеклассника отметим, что именно в старшем школьном возрасте существуют реальные возможности для эффективного формирования духовных ценностей у старшеклассников. Из совокупности факторов, которые определяют особенности ценностно-ориентационного портрета современного старшеклассника следует выделить такие: существенное изменение условий и социальных механизмов социализации личности, формирование ее жизненных установок и мотивов поведения, а также способы адаптации к социокультурной реальности; бурное развитие процессов, связанных с негативными сторонами глобализации, усиления влияния сети Интернет и аудиовизуальных средств массовой коммуникации. Именно в период юношества, самопознания проходит выбор жизненных ориентиров и идеалов, которые являются необходимыми в формировании духовных ценностей.

***Ключевые слова**: старшеклассник, духовность, духовные ценности, формирование, ценностно-ориентационный.*

SUMMARY

N. Poltavskaya. Value-oriented portrait of modern senior pupil.

Describing the value-oriented portrait of a modern senior pupil we can notice that exactly at this school age, there are real opportunities for the efficient formation of moral values of students. From totality of factors that determine features value-orientation to

the portrait of modern youth it follows to distinguish such : native change of terms and social mechanisms of socialization of personality, forming of its vital options and reasons of behavior, and also method of adaptation to sociocultural reality; rapid development of the processes, related to negative parties of globalization, strengthening of influence of the Internet network and audiovisual facilities of mass medea. In this period of youth and self-selection they choose vital references and ideals that are essential in the formation of moral values.

Key words: senior pupil, spirituality, spiritual values, formation, value-oriented.

УДК 378.17:376.352

Н. В. Самойлова
Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСІБ З ВАДАМИ ЗОРУ

Зазначено специфіку проблем зі здоров'ям у студентів з вадами зору. Розкрито сутність поняття «здоров'язбережувальна психолого-педагогічна технологія». Представлено психолого-педагогічну технологію збереження здоров'я осіб з вадами зору, що розуміється як цілеспрямований, цілісний, керований, навчально-виховний процес, що забезпечує збереження здоров'я осіб з вадами зору. Визначено етапи технології (підготовчий, змістово-практичний, аналітико-результативний) та особливості їх реалізації у навчально-виховному процесі ВНЗ.

***Ключові слова**: психолого-педагогічна технологія, здоров'язбережувальна технологія, етапи технології, вади зору, студенти.*

Постановка проблеми. Аналіз теоретичних напрацювань учених і практичного досвіду свідчить про те, що розробці здоров'язбережувальних психолого-педагогічних технологій для осіб із вадами зору приділяється недостатньо уваги [1]. Попередніми нашими дослідженнями встановлено, що студенти з ослабленим зором мають низький рівень соціально-духовного здоров'я, незадовільні показники психічної саморегуляції та адаптаційних резервів, тому стає необхідним розроблення таких психолого-педагогічних технологій, які будуть забезпечувати процес формування, збереження та зміцнення здоров'я осіб з вадами зору [5]. У такому розумінні дана тема є досить актуальною, важливою для сьогодення і сприяє збагаченню валеологічної та педагогічної науки.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогічній науці поширеним є використання поняття інклюзивна або включена освіта (від франц. inclusif – що містить у собі, від лат. include – укладаю, включаю) – термін, що використовується для опису процесу навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах [7]. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію студентів, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для осіб, що мають особливі освітні потреби. Інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який

має на увазі доступність освіти для всіх, у плані пристосування до різних потреб усіх студентів, що забезпечує доступ до освіти для осіб з особливими освітніми потребами [7].

Ґрунтуючись на ідеях гуманізації, Н. М. Назарова зазначає: «Людина має право на індивідуальність, самобутність, визнання та врахування суспільством тих чи інших її особливостей, у тому числі й обмежених можливостей життєдіяльності. Суспільство зобов'язане запропонувати такій людині допомогу (медичну, соціальну, педагогічну, психологічну, валеологічну), але ніяк не корекцію». У даному випадку «допомога» розуміється як психолого-педагогічний і валеологічний супровід освітнього процесу, що включає два основоположні компоненти – створення умов на основі врахування й розвитку індивідуальних особливостей і стану здоров'я.

Людина з обмеженими можливостями у своєму розвитку спрямована на освоєння соціального досвіду, соціалізацію, включення в життя суспільства. Однак шлях, який вона повинна пройти для цього, значно відрізняється від загальноприйнятого в педагогіці: фізичні й психічні вади змінюють, обтяжують процес розвитку, причому кожне порушення по-своєму впливає на розвиток дитини [7]. У більшості студентів з патологією органів зору є відхилення у фізичному та психічному розвитку, що визначає їх морфофункціональну незрілість, яка виявляється в зниженій працездатності та швидкій стомлюваності. Зорові розлади значно знижують рухову активність студентів, що визначає низькі адаптивно-компенсаторні можливості організму й відбивається на стані здоров'я. Тому найважливішими завданнями є попередження виникнення вторинних відхилень у здоров'ї, їх корекція і компенсація засобами освіти [1; 3; 7].

У залежності від ступеню обмеження можливостей, а також від якості та своєчасності створення спеціальних освітніх умов, що забезпечується впровадженням здоров'язбережувальних психолого-педагогічних технологій, можна створювати різні рівні освіти. Зміст цієї освіти, її виховного та навчального компонентів залежить не тільки від особливостей відхилень у розвитку, але й від вікового періоду, в якому зростає людина з обмеженими можливостями.

Для осіб з особливими освітніми потребами студентського віку характерні: недостатня орієнтація в соціумі, низька соціальна активність, підвищені тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани, завищені або занижені уявлення про свої можливості, низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; низький рівень самоактуалізації, переважна інтровертність поведінки, низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю, які обумовлені суб'єктивними та

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

об'єктивними факторами життєдіяльності [1;7]. В умовах вищого навчального закладу в студента з особливими освітніми потребами з'являється можливість реалізувати свої здібності, набути соціального досвіду, більше зрозуміти себе, розібратися у своїх почуттях, взаємостосунках з іншими людьми, але за умов спеціально розроблених заходів.

Отже, студенти з особливим освітніми потребами як суб'єкти виховної роботи потребують соціально-педагогічної підтримки та валеологічного супроводу.

Мета статті – розробка здоров'язбережувальної психолого-педагогічної технології для осіб з вадами зору.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи те, що збереження здоров'я осіб з вадами зору в навчально-виховному процесі вищої школи може реалізуватися через упровадження педагогічної технології, нами було проаналізовано сучасні підходи до розуміння сутності поняття «педагогічна технологія».

У межах даного дослідження зазначена категорія розуміється як конкретне, науково-обґрунтоване, спеціально організоване навчання для досягнення конкретної, реально здійснюваної мети навчання, виховання та розвитку [2; 4; 6, с. 85]. Відповідно до думки Б. Ліхачова, педагогічна технологія реалізується в технологічних процесах, які являють собою систему одиниць, орієнтованих на конкретний педагогічний результат [2].

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження (Б. Ліхачова, Л. Кнодель та ін.) та дослідження в галузі валеології (М. Гончаренко, Ю. Бойчук та ін.), нами визначено сутність поняття «здоров'язбережувальна психолого-педагогічна технологія» як комплексна інтегрована система, що містить упорядковані операції та дії, які забезпечують процес збереження здоров'я на основі визначених цілей навчання, інформаційно-предметні й організаційні аспекти, які спрямовані на засвоєння знань, умінь та навичок щодо формування здоров'я та розвитку валеологічної компетентності.

Таким чином, психолого-педагогічна технологія збереження здоров'я осіб з вадами зору є особливим видом спеціально організованої професійної валеолого-педагогічної діяльності, що полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем здоров'я цієї категорії студентів. Валеолог створює, організовує валеологічний процес (валеологічний супровід) на основі валеологічних технологій. При цьому, валеологічній супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами як вид валеологічної підтримки передбачає комплекс заходів, спрямованих на диференціацію та індивідуалізацію методів виховання. Серед них поряд із педагогічними методами виховання (формування свідомості, організація

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

діяльності, стимуляція діяльності, самовиховання) слід застосовувати спеціальні методи валеологічної роботи (методи валеологічної діагностики, профілактики, контролю, реабілітації).

Зазначена система заходів є особливою професійною сферою діяльності валеологів: створення безбар'єрного середовища, можливості підтримки, збереження та покращення свого здоров'я, організація та планування різних видів діяльності студентів, що мають валеонасичений зміст і сприяють духовно-моральному зростанню особистості, дають змогу розвивати свої таланти.

Під час організації навчально-виховної та лікувально-відновлювальної роботи у ВНЗ зі студентами, які мають патологію органів зору, слід керуватися такими принципами: максимальне злиття лікувально-корекційних і педагогічних впливів; індивідуальний підхід до нормування навчального та фізичного навантаження; створення диференційованих умов зорової роботи; застосування спеціальних навчальних і наукових посібників, технічних засобів навчання і виховання. Але провідним специфічним принципом навчання й виховання студентів з вадами зору є принцип корекційної спрямованості. Він реалізується в процесі навчання у спеціальних програмах, що враховують структуру зорового дефекту, особливості сприйняття, темп роботи, засвоєння матеріалу й характер його пред'явлення. Принцип корекційної спрямованості реалізується також на спеціальних корекційних заняттях, що мають бути включені до навчального плану і спрямовані на корекцію перелічених вище відхилень у особистісному розвитку та здоров'ї осіб з вадами зору.

Розробка здоров'язбережувальної технології повинна ґрунтуватися на системному та комплексному підходах, в основу яких необхідно покласти взаємодію валеолого-педагогічної, психологічної та медичної корекції. Доведено, що дотримання принципів превентивності, пропедевтики, трансформованого перебудування взаємодії психічних функцій, спеціальної інформаційної наповненості та індивідуально-диференційованої допомоги студентам дозволяють не тільки коригувати, але й відновлювати зір.

Отже, психолого-педагогічна технологія збереження здоров'я осіб із вадами зору розглядається нами як процес або цілісна діяльність практичного валеолога, в межах якої можна виокремити три обов'язкових взаємопов'язаних компоненти:

- систематичне відстеження валеологічного статусу осіб із вадами зору та динаміки їх валеологічного розвитку в процесі навчання,
- створення валеологічних умов для розвитку особистості студентів із вадами зору та їх успішного навчання,

• розробка методичних засобів щодо надання допомоги слабозорим студентам.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень (О. Пєхота, Ю. Бойчук, Л. Кнодель та ін.) було розроблено психолого-педагогічну технологію збереження здоров'я осіб із вадами зору, яка має підготовчий, змістово-практичний та аналітико-результативний етапи.

Підготовчий етап технології передбачає проектування та розробку заходів, засобів, науково-методичного забезпечення щодо збереження здоров'я осіб із вадами зору. Даний етап складається з:

1) розробки програм семінарів і тренінгів для осіб із вадами зору, спрямованих на формування знань, умінь, навичок щодо збереження здоров'я (здоров'язбережувальну компетентність), а також збереження та покращення зору;

2) модифікації змісту програм навчальних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи здорового способу життя», «Загальна валеологія» на основі дидактичного обґрунтування схем уведення питань щодо збереження здоров'я осіб з вадами зору та збереження зору в процесі навчання у ВНЗ;

3) розробки авторської програми спецкурсу «Сучасні методи забезпечення здоров'я» для осіб з вадами зору, який спрямований на інтеграцію загальних і спеціальних знань щодо збереження здоров'я та передбачає недопустимість дублювання навчальної інформації, що студенти отримували під час вивчення предметів валеологічного спрямування;

4) розробки навчально-методичних засобів щодо валеологічного супроводу студентів із вадами зору: навчально-методичні посібники, інформаційні листівки, відео- та аудіо курси тощо;

5) розробки тем курсових робіт, дипломних робіт бакалаврів і магістрів з урахуванням досліджуваної проблеми;

6) складання планів участі студентів у семінарах і тренінгах та погодження їх із кафедрами, деканатами, громадськими організаціями.

Змістово-практичний етап передбачає засвоєння студентами необхідних знань і вмінь щодо збереження здоров'я та зору протягом навчання у ВНЗ. Даний етап характеризує всі види знань, умінь і навичок молоді про здоров'я й особливості його формування, збереження та підтримки. Вони включають підготовку студентської молоді до розробки, аналізу й виконання індивідуальної оздоровчої системи на основі певних закономірностей, взаємозв'язків змісту та добору індивідуальних оздоровчих технологій. Успішність реалізації цього етапу забезпечується за умов оптимально підібраного змістового блоку.

Аналітико-результативний етап передбачає аналіз і оцінку отриманих результатів з метою їх коригування та доповнення необхідними елементами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході роботи розроблено й науково обґрунтовано психолого-педагогічну технологію збереження здоров'я осіб із вадами зору, яка являє собою цілеспрямований, цілісний, керований навчально-виховний процес, що забезпечує збереження здоров'я осіб з вадами зору.

У подальшому планується реалізація розробленої здоров'язбережувальної психолого-педагогічної технології для осіб з вадами зору в навчально-виховний процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – № 4 (6). – К. : Університет, «Україна», 2007. – 316 с.

2. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : [навч. посіб] / І. М. Богданова. – О. : ТЄС, 2000. – 340 с.

3. Бойко Г. М. Організація інтегрованого навчання студентів з обмеженими можливостями на факультативних заняттях з фізичного виховання / Г. М. Бойко // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 304.2–55-268 с.

4. Бойчук Ю. Д. Здоровязберігаючі технології у вищій школі / Ю. Д. Бойчук // Міжнар. наук.-практ. конф. «Методика викладання природничих дисциплін у вищій середній школі» XIX Каришинські читаня. – Полтава : Астрая, 2012. – С.

5. Гончаренко М. С. Порівняльний аналіз показників функціонування серцево-судинної системи здорових студентів та студентів із порушеннями зору / М. С. Гончаренко, К. І. Суза // Вісник Харківського національного університету № 978 (серія «Валеологія: сучасність і майбутнє»). – Харків, 2011. – Вип. 11. – С. 61–65.

6. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : [посіб. для магістрів] / Людмила Володимирівна Кнодель. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2008. – 136 с.

7. Основы специальной педагогики и психологи / Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б. – Спб. : Питер, 2006. – 304с. : ил.-(Серия «Учебное пособие») – 135–142 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Самойлова. Психолого-педагогическая технология сохранения здоровья лиц с нарушениями зрения.

Указана специфика проблем со здоровьем у студентов с нарушениями зрения. Раскрыта сущность понятия «здоровье сохраняющая психолого-педагогическая технология». Представлена психолого-педагогическая технология сохранения здоровья лиц с нарушениями зрения, которая рассматривается как целенаправленный, целостный, управляемый, учебно-воспитательный процесс, который обеспечивает сохранение здоровья лиц с нарушением зрения. Определены этапы технологии (подготовительный, содержательно-практический, аналитико-результативный) и особенности их реализации в учебно-воспитательном процессе ВУЗа.

***Ключевые слова**: психолого-педагогическая технология, здоровьесохраняющая технология, этапы технологии, нарушения зрения, студенты.*

SUMMARY

N. Samoilova. Health-preserving psychological-pedagogical technology for people with visual impairment.

The author pointed out the specificity of health problems of students with visual impairment. They showed the essence of the concept «health-preserving psychological-pedagogical technology», introduced health-preserving psychological-pedagogical technology for people with visual impairment as a focused, coherent, controlled educational process that ensures the health of people with visual impairment and defined stages of this technology (preparatory, content and practical, analytical and effective) and peculiarities of its realization.

Key words: psychological-pedagogical technology, health-preserving technology, stages of technology, visual impairment, students.

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

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 780.7+370.711+786.2

Бай Бінь
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ЗВУКО-ТЕМБРАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано критерії, показники та методи педагогічної діагностики рівня сформованості звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Схарактеризовано компонентну модель звуко-тембральних уявлень. Розроблено критеріальний апарат дослідження. Виокремлено критерії звуко-тембральних уявлень: поінформованість у галузі тембральної проблематики; художньо-тембральна сприйняття та мисленнєво-операційні уміння тембрального мислення; спроможність та підготовка до художньо-технологічного застосування тембральної можливості фортепіано в самостійному виконавському процесі. Запропоновані критерії відповідають компонентам звуко-тембральних уявлень. З'ясовано специфіку звуковидобування на фортепіано.

***Ключові слова**: педагогічна діагностика, критерії та показники, тембральний слух, звуко-тембральні уявлення, методи діагностики звуко-тембральних уявлень.*

Постановка проблеми. Дослідження звуко-тембральних уявлень становить складне завдання, оскільки відноситься до таких внутрішньо-перцептивних процесів, які важко продіагностувати звичайними способами та методами. У своєму дослідженні ми виходили з положення про те, що музичний слух є основною музичною здібністю, яка зумовлює творчу художньо-індивідуальну багатогранність особистості музиканта – як композитора, так і виконавця. Для сприйняття музики та її розуміння музичний слух також має особливе значення. Наголосимо, що музичний слух є складним феноменом. Серед його різновидів тембральний слух стає чинником виникнення звукової уяви, образних асоціацій, впливає на активність художньо-образного мислення. Увесь звуковий потік, який супроводжує людину, може бути схарактеризований крізь призму тембральності. Тембральність як забарвленість звуку, може бути об'єктивно визначеною (що насамперед стосується тембру музичних інструментів), а може мати й індивідуальні властивості, що зумовлені, за концепцією Н. Гарбузова [3], внутрішньо-зонним тембральним і динамічним слухом.

У виконавському процесі гри на фортепіано тембральні уявлення дозволяють зробити інтерпретацію музичного твору художньо-забарвленою, відповідною до домінуючого стилю епохи, художнього мислення композитора, образної програми твору. Крім того, тембральні уявлення

допомагають вчителю музики більш ефективно здійснювати настанову на сприйняття музичного образу та засобів виразності в учнів. Для ефективного розвитку звуко-тембральних уявлень актуальним стає визначення ступеня його сформованості. Процес педагогічної діагностики також дозволяє обрати методи, які не лише мають констатувальну функцію, а й формувальну.

Отже, вирішення проблеми розроблення критеріїв, показників та методів педагогічної діагностики сформованості звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання саме на часі. Для розв'язання цієї проблеми було поставлено завдання методичного забезпечення діагностики звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. В основі педагогічної діагностики, з точки зору методології науково-дослідного процесу, лежить розробка критеріїв і показників оцінки ступеня прояву досліджуваного феномену [7]. З метою визначення критеріїв та показників звуко-тембральних уявлень було проаналізовано наукові та методичні праці стосовно зазначеного феномену.

Так, тембрально-динамічний слух представлений у роботах Н. Гарбузова, А. Мазель, Є. Назайкинського, О. Сахалтуєва). Праці з музикознавства більш активно розкривають феномен тембральності, однак найчастіше автори звертаються до тембральності духових інструментів (В. Дзисюк, К. Мюльберг) або до національних музичних інстрмуентів та їх впливу на тембральність фортепіанного репертуару етнічно-орієнтованої програмності й образності, напр., Н. Гаріпова та більшість китайських дослідників.

Тембральна забарвленість виконання була предметом уваги Л. Баренбойма, Б. Бартока, Ф. Бузоні, А. Гольденвейзера, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Л. Оборіна, С. Савшинського та інших музикантів-піаністів. Окремих досліджень стосовно звуко-тембральних уявлень та тембрального слуху у виконавському процесі гри на фортепіано небагато, оскільки вважається, що фортепіано – інструмент з чіткими параметрами тембральності, його характеризує ударність молоточка по струні, що викликає її коливання певний відрізок часу, після чого вона «заспокоюється», а звук «затухає». Між тим, механіка фортепіано має можливості для забарвлення тембру інструменту.

Феномен тембрального слуху у фортепіанному виконавстві в більшості представлено у працях методичного характеру або у працях, що аналізують та узагальнюють досвід видатних музикантів минулого й сучасності. Зустрічаються дослідження, що узагальнюють досвід та рекомендації видатних музикантів минулого, в рекомендаціях яких

зустрічаються й зауваження на тембральному аспекті. Так, у дослідженні Є. Мордасової згадуються вимоги Ф. Шопена стосовно тембральності звучання фортепіано [6]; принцип тембральності визначений як сучасно важливий у дослідженнях Н. Мозгальової.

Відносно підготовки вчителів музики найбільш ґрунтовним дослідженням можна вважати дисертацію Л. Корнейчук [4]. Стосовно тембрального слуху науковець говорить про стан адаптації до нього майбутніх учителів музики. Автором запропонована методика діагностики якостей і характеристичних ознак рівня розвиненості тембрового слуху, включно його прояв у таких видах діяльності, як слухання музики, оркестрування, «створення» музики, що дозволяє оцінити тембральний слух крізь призму параметрів: темброва диференціація, темброва пам'ять, темброва увага темброве сприйняття, темброві уявлення та уяви, темброве мислення та антиципація [4, 84]. Автор характеризує всі з перелічених параметрів. У своїй педагогічній діагностиці ми спиралися на характеристики таких параметрів, як *уявлення тембрового звучання* – параметр відбивав ступінь розвитку внутрішнього тембрового слуху на основі тембрових уявлень, що збереглися в пам'яті; уява тембрового звучання – вміння студентів самостійно створювати, уявляти темброву звучність у творчому завданні [4, 85]. Н. Корчагіна застосовує акмеорієнтовані технології в діагностиці професіоналізму вчителя музики, серед характерних ознак якого визначено й тембральний слух. Автор визначає в дослідженні два критерії: зовнішній і внутрішній, які й оцінюють відповідні до них явища, стани та процеси [5].

Ми у своєму дослідженні орієнтувалися на розроблену компонентну модель звуко-тембральних уявлень, які в контексті фортепіанної підготовки інтерпретували як творчий внутрішньо-перцептивний процес переробки знань стосовно феномену тембральності в уявлення його розмаїтих звукових еквівалентів, що забезпечує художньо-ціннісне ставлення до забарвлення музичної інтонації, прагнення його втілення під час виконавської інтерпретації фортепіанних творів.

Мета статті – висвітлити основний методико-діагностичний інструментарій констатувального експерименту щодо виявлення рівня сформованості звуко-тембральних уявлень у студентів у процесі фортепіанного навчання.

Виклад основного матеріалу. Ми орієнтувалися на нашу компонентну модель звуко-тембральних уявлень [2] і на логіку розробки критеріального апарату педагогічної діагностики [7]. Було визначено такі компоненти: 1) *тембрально-інформаційний,* що охоплював знання акустичних

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

закономірностей звукового тембру, його сприйняття й усвідомлення; поінформованість про стильові характеристики тембральних властивостей фортепіано в його еволюції, вільне оперування ними в навчальному та виконавському процесі; 2) *художньо-перцептивний* компонент, який складався, зокрема, з таких елементів: асоціативна зона тембрального слуху (художня та реалістична), його рефлексія; фонд метафорично-образних характеристик інтонаційно-тембральних слухових уявлень, їх пояснення та інтерпретація; *виконавсько-технологічний,* який складається з таких складників: уміння застосування художньо-виконавських навичок у відповідності з тембральним уявленням образу; сформованість рефлексивних та методичних саморегулятивних процесів під час виконавства (самосприйняття) [2].

Під час розроблення критеріального апарату, ми враховували вже опрацьовані в дослідженні Л. Корнейчук діагностичні процедури [4]. Між тим, науковець не застосовує критерії та показники, але орієнтується в педагогічній діагностиці тембрального слуху на параметри його оцінювання. Ми обрали методологію дослідження орієнтовану на критерії та показники оцінювання сформованості компонентів звуко-тембральних уявлень.

Звуко-тембральні уявлення, згідно з нашою концепцією, будуються на компетенції студентів у питаннях феномену тембральності. Наскільки вони обізнані в питаннях акустичних властивостей фортепіано, його історичного розвитку, стильових аспектів тембральності; наскільки вони вміють зорієнтуватися в питаннях тембральної палітри інших інструментів, їх впливу на фортепіанний репертуар. Від тих питань залежить і їх здатність до продукування звуко-тембральних уявлень.

Варто вказати, що специфіка звуковидобування на фортепіано складається з наступного: попереднього удару по струнах, молоточках, що розганяє увесь механізм. Піаніст може впливати на тембральність лише під час натискання на клавіші. Таким чином, більша ефективна тембральна забарвленість властива фізико-механічним параметрам молоточків, струн, декі, клавішного механізму тощо. Між тим, не можна не враховувати й можливості піаніста збагачувати тембральну палітру виконання за рахунок власної майстерності, основою якої є тембральна грамотність, обізнаність у специфічних акустичних властивостях фортепіано, орієнтації в стильових та звукозображальних образах, що потребують чітких уявлень стосовно їх тембрально-звукового еквіваленту. Отже бачимо, що коло питань, у яких студент має бути обізнаним, достатньо широке. Так, відповідно до цього було обрано **перший критерій** – *критерій поінформованості в галузі тембральної проблематики*.

Показниками означеного критерію визначено такі:

- широта знань стосовно феномену тембральності в аспектах закономірності акустики, еволюція механіки фортепіано порівняно з іншими музичними інструментами.
- ступінь поінформованості в стильових особливостях тембрального забарвлення інтерпретації образів; можливих індивідуально-стильових властивостях тембрального слуху певного композитора.

Як бачимо, за допомогою зазначених показників було можливим оцінювання сформованості першого компоненту. Методами для визначення ступеня оцінювання визначених показників були: анкетування, опитування, звукові анкети, проблемні завдання.

Оскільки основою звуко-тембральних уявлень є тембральний слух, доцільним було введення критерію, якій оцінював рівень його розвиненості, вміння відрізняти тембральні характеристики з точки зору художньо-естетичних зіставлень із реальними звуковими джерелами. Важливим у перцептивних процесах уявляється рефлексія сприйняття тембру як художнього засобу виразності образу та уміння передати ці ознаки за допомогою асоціативних зв'язків, пошуку метафор. Тобто таких процесів, які властиві художньо-образному мисленню, але з урахуванням активності тембрального слуху.

Передбачається, що вплив поінформованості на операційність художньо-образного мислення в питаннях тембральних характеристик музичних образів поступово породжує особливий вид художньо-образного мислення – художньо-тембральне мислення. Для його оцінювання було запроваджено **другий критерій** *художньо-тембрального сприйняття та мисленнєво-операційних умінь тембрального мислення*. Цей критерій оцінював, наскільки студент здатний за власними слухо-тембральними можливостями до розвитку тембрального мислення, наскільки спрямований на активізацію асоціативної зони тембрального слуху в його проекції на визначення, аперцепцію та диференціацію тембрів під час сприйняття музичного твору; цілеспрямованих операцій на її (асоціативної зони) збагачення, пошук звукових зіставлень, рефлексії зазначених процесів. Означений критерій оцінював, наскільки студенти свідомо ставляться до завдань, спрямованих на розвиток тембрального слуху, розумово ставляться до тембрального забарвлення власного виконання, вибудовують тембральну драматургію інтерпретації образу.

Показниками рівня сформованості художньо-тембрального сприйняття та мисленнєво-операційних умінь тембрального мислення були: 1) ступінь розвиненості параметрів тембрального слуху (тембральна диференціація,

асоціативна зона) та 2) якість мисленнєво-операційних умінь: зіставлення, порівняння, аналіз тембральної та динамічної перспективи, наведення метафор, орієнтація в тембральній термінології та її звуковому еквіваленті.

Як бачимо, за допомогою зазначеного критерію та його показників оцінювався другий компонент. Методами, які ми застосовували, були: порівняння, зіставлення, аналіз тембральних характеристик музичного твору під час його сприйняття; звукове комп'ютерне проектування, створення асоціативного ланцюга; термінологічний «перцептивний» колоквіум, який передбачав відповідь на запитання стосовно терміну, яким характеризується тембральне забарвлення образу, не у вербальний , а у виконавський спосіб.

Всупереч поглядам, що фортепіано має лише один тембр – суто фортепіанний, ми закцентували увагу на тому, що професійний виконавець-піаніст, який володіє високим рівнем майстерності художньої інтерпретації творів, завжди буде намагатися подолати специфічний «ударний» тембр фортепіано. І для цього є підстави, зумовлені властивостями самого інструменту. Але справа в тому, що не кожний піаніст здатний використовувати ці властивості на технічно-виконавському та художньо-інтерпретаційному рівнях.

До таких можливостей відноситься педалізація, динаміка, звукоздобуття, піаністичне туше. Крім того, вагомий ресурс мають і спеціальні твори, які композитори писали під впливом уявлень, що розширюють тембральні межі фортепіано. До таких можна віднести музику Л. Бетховена, Ф. Ліста, К. Дебюссі, П. Чайковського, О. Скрябіна та багато інших.

Володіння зазначеними можливостями спонукало нас до вибору третього компоненту, який ми позначили як виконавсько-технологічний, але критерій, що його оцінював, ми розширили, додавши до явищ, які оцінюються за його допомогою, ще самостійність та творчо-пошукову вмотивованість на осягнення тембрально-виразними засобами фортепіано.

Отже, **третій критерій**, який ми обрали, був номінований як *критерій спроможності та підготовки до художньо-технологічного застосування тембральної можливості фортепіано в самостійному виконавському процесі.* Його показниками були: 1) ступінь оволодіння уміннями та навичками педалізації відповідно до звуко-тембральних уявлень у процесі фортепіанного навчання та 2) міра оволодіння технологією звуковидобування відповідно до уявлень звуко-тембрального еквіваленту музичного тексту, окремих образів тем, фраз тощо.

Методами діагностики стали педагогічне спостереження, творчі завдання, моніторинг якості самостійної роботи з педалізації та звуковидобування.

Висновки. Таким чином, ми визначили критерії та показники, за допомогою яких можна оцінити ступінь сформованості звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання. Пропонований критеріальний апарат відповідає компонентній структурі та складається з таких критеріїв :

➢ *поінформованості в галузі тембральної проблематики* **з показниками**: широта знань стосовно феномену тембральності в аспектах закономірності акустики, еволюція механіки фортепіано порівняно з іншими музичними інструментами; ступінь поінформованості в стильових особливостях тембрального забарвлення інтерпретації образів; можливих індивідуально-стильових властивостях тембрального слуху певного композитора;

➢ *художньо-тембрального сприйняття та мисленнєво-операційних умінь тембрального мислення* з показниками: ступінь розвиненості параметрів тембрального слуху (тембральна диференціація, асоціативна зона); якість мисленнєво-операційних умінь: зіставлення, порівняння, аналіз тембральної та динамічної перспективи, наведення метафор, орієнтація в тембральній термінології та її звуковому еквіваленті;

➢ *спроможності та підготовки до художньо-технологічного застосування тембральної можливості фортепіано в самостійному виконавському процесі, з показниками:* ступінь оволодіння уміннями та навичками педалізації у відповідності до звуко-тембральних уявлень в процесі фортепіанного навчання; міра оволодіння технологією звуковидобування відповідно до уявлень звуко-тембрального еквіваленту музичного тексту, окремих образів тем, фраз тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алдошина И. Музыкальгая акустика : учебник [Электронный ресурс] / И. Алдошина, Р. Приттс. – СПб. : Композитор, 2006. – 720 с. – Режим досутпа : http://nastroyka-pianino-harkov.narod.ru/publikatsii/akustika/

2. Бай Бін. «Сутність та структура слухо-тембральних уявлень майбутнього вчителя музики в фортепіанній підготовці» / Бай Бінь // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одесса, 2012. – № 7–8. – С. 90–97.

3. Гарбузов Н. А. Зонная природа динамического слуха / Н. А. Гарбузов. – М. : Гос. муз. изд-во, 1955. – 107 с.

4. Корнейчук Л. В. Развитие тембрового слуха в профессиональной подготовке учителя музыки : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Любовь Викторовна Корнейчук. – Екатиренбург, 2000. – 172 с.

5. Корчагина Н. В. Формирование профессионализма педагогов-музыкантов на основе акмеологических технологий : автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Ф. Корчагина. – Саратов, 2012. – 23 с.

6. Мордасова Е. И. Творческое наследие Ф. Шопена в теории и практике преподавания музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» [Электронный ресурс] / Екатерина Ивановна Мордасова. – Тамбов, 2011. – 191 с. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/tvorcheskoe-nasledie-f-shopena-v-teorii-i-praktike-prepodavaniya-muzyki.

7. Реброва О. Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва : навч.-метод. посіб. [для студ. і магістрантів інституту мистецтв пед. університетів] / О. Є. Реброва. – 2-ге вид., переробл. та доповн. – К. : Вид-во ЕПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 127 с.

РЕЗЮМЕ

Бай Бинь. Критерии, показатели и методы диагностики звуко-тембральных представлений студентов-музыкантов в процессе фортепианного обучения.

В статье представлено обоснование критериев, показателей и методов педагогической диагностики уровня сформированности звуко-тембральных представлений будущих учителей музыкального искусства в процессе их фортепианного обучения. Дана характеристика компонентной модели звуко-тембральных представлений. Разработан критериальный аппарат исследования. Выделены критерии звуко-тембральных представлений: поинформированости в области тембральной проблематики; художественно-тембральное восприятие и мыслительно-операционные умения тембрального мышления; возможность и подготовка к художественно-технологическому использованию тембральной возможности фортепиано в самостоятельном исполнительском процессе. Предлагаемые критерии соответствуют компонентам звуко-тембральных представлений. Определена специфика звукоизвлечения на фортепиано.

***Ключевые слова**: педагогическая диагностика, критерии и показатели, тембральный слух, звуко-тембральные представления, методы диагностики звуко-тембральных представлений.*

SUMMARY

Bai Bin. The criteria, indicators and methods of diagnosis sound timbre representations students of music in learning.

The article is devoted to presents of the criteria, indicators and methods of educational assessment level of formation acoustic timbre of future teachers of music in the process of learning the piano. The component model of sound-tonal representations is characterized. The content basis of the research are analyzed. The criteria of sound-tonal concepts are distinguished: knowledge in tonal issues art and tonal perception and operational thinking skills tonal; ability and training to artistic and technological applications tonal possibilities of piano perfoming independent process. The proposed criteria are consistent components timbral sound representations. The specifics of sound on the piano are clarified.

Key words: pedagogical diagnosis, criteria and indicators, timbral ear, sound-tonal representation, diagnostic methods of sound-tonal representation.

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

УДК 378.14+78.6+378.4

Мен Мен
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ІМПРОВІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі інтелектуального ресурсу імпровізаційної діяльності музиканта. Формування інтелектуальної культури презентується як оволодіння спеціалістом моделями мислення, з якими він ознайомлюється та в межах яких виробляє операційні уміння й навички. Засвоєння методологічних орієнтирів і накопичення досвіду інтелектуальної діяльності реалізується майбутніми спеціалістами у процесі практичної діяльності, в якості якої у статті запропонована музична імпровізація.

***Ключові слова**: інтелект, інтелектуальна культура, імпровізація, музично-імпровізаційна діяльність, стратегія вирішення проблеми, творчість, музично-імпровізаційні вміння.*

Постановка проблеми. Однією з актуальних задач вищої школи сьогодення як у Китаї, так і в Україні є інтелектуальний розвиток майбутніх спеціалістів. Вимоги сучасного суспільства до освітньої системи визначають пріоритетну мету освіти – формування активної творчої особистості, що вміє проявити свої здібності, реалізувати творчій потенціал, бути відповідальною за свій вибір, активно взаємодіяти в соціальному середовищі, бути готовою до інновацій. Виходячи з того, що одним із вирішальних факторів економічного розвитку сьогодні виступає інтелектуальний продукт, який багато в чому визначає розвиток науки, культури та виробництва, забезпечує самодостатність і самореалізацію індивіду в суспільстві, допомагає розібратися в аналізі й оцінці перетворень у соціально-культурній сфері, визначає рівень естетичних, моральних і художніх переваг, найбільш актуальною проблема формування інтелектуальної культури виступає у контексті підготовки майбутніх учителів, особливо вчителів музичного мистецтва.

Означені потреби суспільства відносно становлення фахівця, здатного до інноваційної діяльності, реалізуються за допомогою введення суб'єкта до різних видів діяльності, серед яких визначальною є творча діяльність. Унаслідок специфіки професійної підготовки саме вчителю музичного мистецтва належить одна з провідних ролей у формуванні інтелектуальної й естетичної культури підростаючого покоління, оскільки музика здатна впливати на інтелектуальні та емоційні сфери особистості одночасно. Це зумовлює необхідність пошуку нових шляхів підвищення якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Сучасний підхід до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва передбачає не тільки високий рівень теоретичної, музикознавчої, вокальної, диригентської та інструментально-виконавської підготовки, але й накопичення у процесі музично-імпровізаційної діяльності інтелектуального досвіду, що складається з конгломерату вмінь, серед яких: добір музичного тексту або акомпанементу до мелодії на слух, створення власних музичних текстів на основі комбінування, варіювання, цитування існуючих творів, або складання власного музичного матеріалу, володіння різними типами фактурного акомпанементу, аранжування інструментальних зразків, перекладання вокального репертуару для виконання їх хоровими колективами. Означений перелік свідчить про доцільність дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті музично-імпровізаційної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічними орієнтирами вирішення проблеми формування інтелектуальної культури учителів музичного мистецтва слугують положення філософської антропології, педагогіки та психології: про творче мислення і структуру інтелекту (Б. Г. Ананьєв, Т. В. Кудрявцев, Я. Н. Пономарьов); про функціональність інтелектуальних операцій (Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлинський, А. М. Матюшкін); про залежність розвитку інтелекту від емоційно-вольових особливостей особистості (Л. Н. Карпенко, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський); про пізнання й навчання (Б. Г. Ананьєв, І. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Дж. Гілфорд, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); про рівневий характер розуміння (П. П. Блонський, А. А. Брудний, Л. Л. Гурова, А. А. Смирнов, Г. Л. Тульчинський, Є. Д. Шукуров). Музично-педагогічний аспект проблеми формування музично-імпровізаційних умінь розглядався нами у співвідношенні особливостей творчості композитора, виконавця й імпровізатора (М. Арановський, І. Глухова, Г. Ципін, І. Ямпольський); з точки зору особливостей імпровізаційної творчості (П. Берандт, Т. Бершадський, М. Калугіна, С. Мальцев, Ю. Холопова); а також розвитку техніко-виконавських імпровізаційних умінь (І. Бриль, Н. Сродних, Ю. Чугунов). Крім цього, ми спираємося на концептуальні психолого-педагогічні теорії: розвиваючого навчання (Т. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Ципін); самореалізації особистості у творчій діяльності (А. Маслоу, К. Роджерс); креативності й творчого розвитку особистості (Дж. Гілфорд, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. Н. Снаткіна, М. Н. Снаткін, Р. Стенберг, Е. П. Торренс); впливу художньої творчості (в тому числі музичної) на розвиток особистості (Ю. Б. Алієв, П. Бернард, Н. Я. Кіященко, Д. Р. Лівшиц, С. М. Мальцев,

Н. Мун, Е. В. Незнайкінський, Е. Орлова, В. І. Петрушин, Б. М. Рунін, М. А. Сапонов, І. М. Ямпольський).

Не зважаючи на численні дослідження у сферах інтелектуального розвитку особистості та професійної підготовки педагогів-музикантів, проблема формування інтелектуальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті музично-імпровізаційної діяльності ще не була вирішена.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку та взаємовпливу формування музично-імпровізаційних умінь на розвиток інтелектуальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Викладення основного матеріалу. Узагальнюючи різні підходи вчених до поняття інтелектуальна культура, визначаємо цей феномен як здатність індивіду успішно реагувати на будь-яку ситуацію засобами коригування своїх дій або поведінки, а також визначати взаємозв'язки між фактичною діяльністю й засобами досягнення визначеної мети. Виходячи з цього, позначені інтелектуальні можливості суб'єкта характеризуються не стільки наявністю конкретних навичок, скільки знанням принципів пошуку рішень проблемних ситуацій і задач; уміннями робити вибір із ряду ситуаційних варіантів; находити алгоритми вирішення типових завдань, формувати (комбінувати) нове знання з ряду відомих, прогнозувати поведінку й ситуації, створювати плани, здійснювати коригування своїх дій.

Таким чином, формування інтелектуальної культури презентується як оволодіння майбутніми спеціалістами певними моделями мислення й поведінки [1; 3]. У свою чергу ансамблева музично-імпровізаційна діяльність представляє собою складний творчий процес створення музики безпосередньо в момент виконання, що вимагає від музиканта певних умінь моментально відгукуватися на характер виконання партнера, підхоплювати музичну ідею та розвивати її далі, чуйно реагувати на логіку імпровізаційного розвитку, вчасно підкреслювати акценти, допомагати в підготовці динамічного наростання кульмінації та інших специфічних навичок, необхідних для створення художньо повноцінного імпровізаційного твору [5; 7].

Імпровізація проводить чітку лінію відмінностей між виконавцем академічного плану й виконавцем імпровізаційних композицій. Музикант-імпровізатор створює новий творчий продукт, що практично виключено у сфері академічної музики.

Викладені позиції визначають цілісну систему формування у майбутніх учителів музичного мистецтва досвіду музично-імпровізаційної діяльності, який складається з комплексу вмінь, що включає в себе низку

психологічних, технологічних, формоутворювальних, звукотворчих прийомів і способів відтворення музичного тексту на основі збігу етапів його створення та виконання.

У контексті інноваційних методологій на базі Інституту мистецтв ПНПУ імені К. Д. Ушинського на заняттях з «Концертмейстерського класу» та «Ансамблевого музикування» в межах експериментального дослідження студенти I–III курсів оволодівають уміннями музичного імпровізування на основі теоретичної та практичної підготовки. Теоретична підготовка передбачає оволодіння студентами принципами створення музичного тексту в імпровізації, серед яких найголовнішими є принципи варіювання, комбінування, цитування музичного матеріалу на основі іманентної процесуальності й пристайності процесів створення та виконання імпровізації. Теоретична підготовка передбачає також оволодіння студентами методами трансформування, транспонування мелодії та складання модуляційних переходів.

Уміння практичного характеру передбачають: складання декількох варіантів стильового, жанрового втілення, володіння різноманітними варіантами оспівування мелодії, складання фактурного та акордового супроводу, освоєння субсенсорного й сенсомоторного рівнів антиципації у процесі музикування. У контексті роботи над формуванням музично-імпровізаційних умінь ми виокремили групу вмінь, пов’язаних безпосередньо з інструментальною виконавсько-імпровізаційною діяльністю:

- образотворчі;
- технологічні;
- орієнтаційно-слухові;
- конструктивно-регулятивні;
- виконавські.

Під образотворчими вміннями ми розуміємо наявність у суб’єкта (імпровізатора) двох видів умінь і властивостей. По-перше, уміння, що забезпечують механізм передбачення «передобразу» музичного епізоду, розмаїтість формоутворення, динаміку розвитку музичного матеріалу, вибір засобів вираження передбачення задуманого або заданого образу (теми). Ці вміння скоріше психологічного характеру, які тісно пов’язані з іншим видом образотворчих умінь. До них ми віднесли загально-творчі вміння, що пов’язані з фантазією, уявою, інтуїцією. Таким чином, образотворчі вміння стосовно музично-імпровізаційної діяльності, на наше розуміння, утворюються з двох підвидів умінь: відчуттєво-передобразних та загально-творчих.

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

Технологічні вміння складаються з переліку вмінь і навичок, що забезпечують як музично-мовну компетенцію, так і способи її відтворення: володіння певними формулами гармонізації (у джазовій музиці – стандарти), варіантами мелодійного оспівування, законами формоутворення, обсягом «пам'яті рук», емоційною та слуховою пам'яттю, навичками комбінування, варіювання, графічної фіксації музичного матеріалу.

Орієнтаційно-слухові вміння ми характеризуємо як здатність суб'єкта сприймати, запам'ятовувати, уявляти та свідомо відтворювати музично-звукові послідовності.

Конструктивно-регулятивні вміння забезпечують побудову та реалізацію творчого задуму імпровізатора на синтагматичному й парадигматичному рівнях з урахуванням конструктивних і регулятивних правил побудови імпровізації.

Виконавські вміння передбачають наявність у імпровізатора комплексу вмінь, який базується на всіх вищезазначених уміннях (образотворчих, технологічних, орієнтаційно-слухових, конструктивно-регулятивних) та спрямовані на виконавську енергійність, «ресурсний стан», почуття мобілізації, внутрішню активність, співтворчість виконавця зі слухачем.

Аналізуючи основні механізми та принципи імпровізаційної діяльності, особливості оволодіння музично-імпровізаційними вміннями, ґрунтуючись на виконавському досвіді, а також на розгляданні сутності, видів інтелекту, характерних особливостях інтелектуальної культури в контексті діяльнісного підходу, ми виокремлюємо в музично-імпровізаційній діяльності низку положень, які дозволяють розглядати формування музично-імпровізаційних умінь як умову розвитку інтелектуальної культури.

1. Діяльність, що пов'язана зі створенням імпровізаційного тексту, демонструє не результат, а процес створення музики, який заснований на принципі екзистенціальності (відчуття комфорту в ситуаціях непередбаченості або спонтанності) [6]. Це формує у суб'єкта вміння успішно реагувати на зміни ситуації у процесі діяльності, а також знаходити способи її коригування, що, у свою чергу, є невід'ємною частиною характеристики інтелектуальної культури особистості.

2. Ефективність музично-імпровізаційної діяльності передбачає формування в суб'єкта антипаційних, сенсомоторних, рухових навичок на основі взаємозв'язку їх зі слуховими уявленнями. Ці навички сприяють розвитку моторно-рухового виду інтелекту (термін Говарда Гарднера).

3. Одним із важливих елементів музично-імпровізаційних умінь є орієнтаційно-слухова реакція на звукові, ладові, ритмічні, тембральні «огріхи» (помилки), які виникають у процесі музикування, що передбачає

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

їх виправлення у процесі слідування музичному тексту (без зупинок на обмірковування). Ці вміння безпосередньо пов'язані з візуально-просторовим видом інтелекту.

4. Одним з основоположних принципів музичної імпровізації є принцип діалогічності, який, поряд із діалогами між учасниками ансамблю та діалогом зі слухачем, включає різні форми міжінтонаційних і міжтекстових діалогів. Саме цей принцип сприяє формуванню в студентів таких видів інтелекту, як внутрішньо-особистісний і міжособистісний інтелект.

5. Інтуїтивний інтелект, який представляє собою, на думку вчених, уміння передбачати динаміку розвитку ситуації, формувати нові образи, ідеї, виявляти прихований зміст інформації, також проявляється в музично-імпровізаційній діяльності. Дане ствердження базується на тому, що, не дивлячись на збіг процесів складання і виконання, музично-імпровізаційна діяльність передбачає етап передслухання музичного образу, передвідчування його звукотворчого втілення, а також кодування образних уявлень засобами музичної виразності в певні музично-текстові структури.

6. Процес музичного імпровізування пов'язаний з перетворенням внутрішньої психічної дії у зовнішні дії й в психології та педагогіці іменується екстеріоризацією (породження зовнішніх дій на основі перетворення низки внутрішніх структур). На основі цього положення ми вбачаємо зв'язок між набутими вміннями й розвитком внутрішньо-особистісного виду інтелекту, який, на думку вчених, пов'язаний зі здібностями розпізнавати власні почуття, мотиви й наміри.

7. Публічна музично-імпровізаційна діяльність передбачає входження виконавця в так званий «ресурсний стан» (термін М. Ксикзентмихалі), що пов'язаний з дослідженням невідомого, відкриттям нового; рішенням творчих задач або вибору з низки можливих варіантів і комбінацій; вихід за межі відомого в ситуації напруження, спонтанності. Формування означених умінь має своє вираження в розвитку таких видів інтелекту, як емоційний, сенсорний (почуттєвий), інтуїтивний, а також сприяє підвищенню у студентів рівня інтелектуальної культури в цілому.

На основі аналізу літературних джерел, практичної та експериментальної роботи ми робимо такі **висновки**:

Формування музично-імпровізаційних умінь є необхідною умовою розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка характеризується гнучкістю й адаптивністю мислення. Формування музично-імпровізаційних умінь сприяє розвитку творчого, емоційного, духовного, музично-ритмічного, моторно-рухового, міжособистісного (у разі ансамблевого музикування), внутрішньо-

особистісного, візуально-просторового і, насамкінець, вербально-лінгвістичного інтелекту (на основі музично-мовної семантики).

Наголосимо, що музично-імпровізаційна діяльність сприяє розвитку творчого потенціалу, формуванню готовності до інновацій, самореалізації особистості у виборі засобів вирішення задачі. Необхідними умовами ефективності цього процесу стають: активність взаємодії учасників діяльності, наявність виконавчої ініціативи та вольових зусиль, позитивне ставлення до змін у процесі діяльності та успішне її коригування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башун О. В. Культура интеллектуального труда будущего педагога : учебно-методическое пособие к курсу по выбору студентов / О. В. Башун. – Петропавловск-Камчатский : Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2007. – 123 с.

2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 229 с.

3. Егорова Г. И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста : учеб. пособие / Г. И. Егорова. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 170 с.

4. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 60 с.

5. Мун Л. Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования / Л. Н. Мун. – М., 2001. – 288 с.

6. Мэй Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 367 с.

7. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин // Психология процессов художественного творчества / [Сост. К. Сельченок]. – Л., 1980. – 526 с.

РЕЗЮМЕ

Мэн Мэн. Формирование интеллектуальной культуры будущих учителей музыкального искусства Украины и Китая средствами музыкально импровизационной деятельности.

Статья посвящена проблеме интеллектуального ресурса импровизационной деятельности музыканта. Формирование интеллектуальной культуры представлено как овладение специалистом моделями мышления, с которыми он ознакамливается и в рамках которых овладевает операциональными умениями и навыками. Освоение методологических ориентиров и формирование опыта интеллектуальной деятельности реализуется будущими специалистами в процессе практической деятельности, в качестве которой в статье представлена музыкально-импровизационная деятельность.

***Ключевые слова**: интеллектуальная культура, импровизация, музыкально-импровизационная деятельность, стратегия решения проблем, творчество, музыкально-импровизационные умения.*

SUMMARY

Men Men. The forming of the intellectual culture of the future teachers of music of Ukraine and China by facilities musically to improvisation activity.

Article is devoted to the intellectual resources of improvisation musician. Formation of intellectual culture is represented in science as mastering specialist models of thinking, which is to get acquainted with them and to develop operational skills and abilities. Mastering the skills and methodological orientations of intellectual activity mastered by specialists in the practice, for which we offer music and improvisational activities.

Key words: intellectual culture, improvisation, musical and improvisational activities, solving strategy problems, creation, musical and improvisational skills.

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

УДК 372.878

О. І. Стріхар
Миколаївський національний
університет ім. В. О. Сухомлинського

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ

У статті розкривається проблема обдарованості дитини, проаналізована історична спадщина щодо дитячої обдарованості. Розглядається структура обдарованості, виявленні загальні й спеціальні здібності, де відзначається, що загальні здібності впливають на розвиток спеціальних. Розкриваються співвідношення здібностей і діяльності як однієї з головних проблем у психології обдарованості. Охарактеризована психологія творчої особистості, де виділяються три основні блоки: мотивація, здібності, реалізація. Сукупність всіх названих якостей можна віднести до емоційно-вольової сфери особистості. І все це є основою педагогіко-психологічного підходу до навчання дітей музичному мистецтву.

***Ключові слова**: обдарованість, здібності, діяльність, діти, музичне мистецтво, схильність, інтерес, характеристика особливостей.*

Постановка проблеми. Перетворення суспільства на основі гуманізації й демократизації, захопивши всі сфери соціального життя, викликало глибокі зміни й у сфері освіти. Особливо гостро постає питання з вивченням дисциплін так званого гуманітарного циклу, в числі яких музичне мистецтво займає одне із провідних місць в естетичному вихованні школярів. Але традиційна система освіти не забезпечує належного розвитку особистості учнів, формування високого рівня їх музично-естетичної культури.

Аналіз актуальних досліджень. До проблематики висвітлення стану національного музичного виховання та музичної освіти, педагогіко-психологічних підходів навчання музичному мистецтву взагалі, присвячена значна кількість наукових праць таких видатних учених, як: Л. Б. Архімович, О. Г. Бенч-Шокало, Є. С. Бєлова, С. С. Горбенко, М. О. Грінченко, В. М. Дружинін, Е. С. Зинькевич, Л. В. Каткова, М. С. Лейтес, І. Ф. Ляшенко, В. О. Моляко, О. П. Рудницька та ін.

Мета статті полягає у виявленні умов розвитку обдарованості взагалі й обдарованості до художніх видів діяльності. Бо обдарованість є основою педагогіко-психологічного підходу до навчання дітей музичному мистецтву. Тому треба з'ясувати, що таке обдарованість, які компоненти становлять її структуру, у яких взаємовпливах вони перебувають, як співвідносяться між собою загальна й спеціальна обдарованість, що є головним, а що другорядним у її структурі.

Виклад основного матеріалу. Проблема обдарованих дітей стала актуальною у вітчизняній психології й педагогіці лише в останні роки. Хоча ще в 1869 р., у результаті своїх досліджень, Ф. Гальтон опублікував

піонерську монографію про спадковість таланту, а вже в 80-х роках того ж століття в педагогічній, у т.ч. російській періодиці обговорювалося питання про виховання обдарованих дітей [3].

Дослідники того часу планували з'ясувати вплив на розвиток обдарованості (що розумілася як високий інтелект) таких факторів, як соціальний стан, національність, стать, система виховання. Але з 30-х років вивчення обдарованості було перервано, а саме поняття практично викреслене з вітчизняної науки. У системі навчання й виховання стала панувати орієнтація на «середню дитину». Висувався аргумент: кожна фізично здорова дитина по-своєму талановита, тому нема чого виділяти обдарованих дітей із загальної маси, тому що це може спричинити лише негативні зміни особистості. Склалася така ситуація: з одного боку, проблема обдарованих дітей у вітчизняній науці як би не існувала, а з іншого боку – це була реальна проблема неординарних дітей, їх батьків і деяких творчих педагогів, що намагалися допомогти їх розвитку [2].

В останні роки ситуація змінилося. Переконання в тому, що всі діти мають рівні можливості, поступається місцем визнанню того, що вони, насамперед, різні й потенціал у них різний. Відновили дослідження обдарованості.

Світова наука за цей час значно просунулася вперед у вивченні дитячої обдарованості. І оскільки дослідження неординарних дітей велися за кордоном постійно, там накопичений великий теоретичний та експериментальний матеріал.

Співвідношення здібностей і діяльності виділяється дослідниками як одна з головних проблем у психології обдарованості. При цьому відзначається, що від обдарованості, як і від здібностей, залежить не успіх у виконанні діяльності, а тільки можливості досягнення цього успіху. В. А. Петровський приводить у зв'язку з цим приклад: «музичні здібності, що виявилися в дитини, не є гарантією того, що дитина буде музикантом. Для того, щоб це відбулося, необхідно спеціальне навчання, наполегливість педагога й дитини, гарний стан здоров'я, наявність музичного інструмента й багатьох інших умов, без яких здібності можуть стихнути, так і не розвинулись» [4].

При розкритті сутності здібностей вводять ще одне поняття – схильність – стійке прагнення до яких-небудь видів діяльності. Схильність – щось більше, ніж інтерес до тієї або іншої діяльності, хоча нерідко розвиток схильності починається з інтересу до неї, але інтерес може й не перейти в схильність. Схильність – це прихильність до певної діяльності. Задатки, насамперед, проявляються в схильностях або в підвищеній допитливості

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

до всього, тобто схильність свідчить про наявність певних природних передумов до формування здібностей. Схильність – це перша і найбільш рання ознака здібності, що зароджується, вона йде попереду здібності і є одним з важливих факторів розвитку.

Дослідники обдарованості, визнаючи велику значимість біологічного компонента, відзначають, що поняття «обдарованість» не має змісту без співвіднесення його з історично розвиненими формами суспільно-трудової практики, тобто соціального компонента. Здібності людей, обдарованість – продукт історії. Їх завжди співвідносять із тим, які соціально значимі види діяльності склалися в дану епоху. Зростаюча спеціалізація й поділ праці привели до спеціалізації людських здібностей. На основі накопиченого поколіннями людей досвіду й відбувається становлення здібностей, крім того, для прояву й розвитку яких-небудь здібностей потрібний підтримувальний суспільний попит. Здібності не можуть «дозріти» незалежно від зовнішніх впливів [7].

Крім суспільного попиту, що складається в певну історичну епоху, для прояву й розвитку здібностей необхідні оптимальні соціальні умови, тому що кожна нормальна дитина обдарована всіма людськими сутнісними силами й має можливість у необхідних і достатніх соціальних умовах, при оптимальному педагогічному впливі, розвивати їх у собі. Це відбито в понятті, що з'явилося в психології обдарованості, – «чудова норма» (В. С. Юркевич).

Отже, здібності проявляються й розвиваються тільки в сприятливому навколишньому середовищі, що включає оптимальні соціальні умови (у тому числі, педагогічні впливи) та підтримує суспільний попит.

Для розуміння сутності інтелектуальної обдарованості важливі знання про форму організації індивідуального пізнавального досвіду, база знань суб'єкта (М. А. Холодна). Так, обдаровані діти й дорослі мають багатшу базу знань, яка більшою мірою структурована й легкодоступна в плані можливої актуалізації. У цьому зв'язку справедливим є уявлення про те, що вундеркінд – це дитина, якій вдається вирішити нетривіальне завдання, не володіючи при цьому особливими знаннями.

Інтелектуальний розвиток людини є частиною його біологічного розвитку, і розходження в інтелектуальному рівні між людьми визначаються ще й тим, що людина – істота біологічна, і складний процес інтелектуального розвитку залежить від великої кількості біологічних факторів.

Крім інтелектуальних і творчих здібностей, що відносяться дослідниками до загальних здібностей, у структурі обдарованості виділяють здібності до певної сфери людської діяльності – спеціальні здібності [6].

Більшість дослідників виокремлюють загальні й спеціальні здібності, при цьому відзначається, що загальні здібності впливають на розвиток спеціальних.

Під загальними здібностями розуміється така система інтелектуальних властивостей особистості (вони властиві, хоча й у різному ступені, всім людям), що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями, успіхи у всіляких видах діяльності.

Під спеціальними (властиві не всім) – розуміють систему властивостей, які забезпечують, за інших рівних умов, високі досягнення в пізнанні й творчості в спеціальній сфері діяльності (наприклад, літературній, музичній). Для них необхідні задатки особливого роду і їх розвиток. Деякі вчені додають до цієї класифікації теоретичні, практичні здібності.

На нашу думку, найбільш повно сфери прояву здібностей представлені Х. Гарднером, який описав 7 категорій інтелекту (7 сфер прояву здібностей) [8]:

1) музичний інтелект – здібність виконувати, складати й сприймати емоційно музику;

2) тілесно-кінестетичний інтелект – здібність використовувати рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, ручній праці;

3) логіко-математичний інтелект – здібність досліджувати категорії, взаємини й структури шляхом маніпулювання об’єктами, символами, поняттями;

4) лінгвістичний інтелект – чутливість до змісту слів і ефективність вербальної пам’яті;

5) просторовий інтелект – здібність сприймати й створювати зорово-просторові композиції, маніпулювати об’єктом у розумі;

6) інтраперсональний інтелект – здібність розуміти й розпізнавати власні почуття;

7) інтерперсональний інтелект – здібність помічати й розрізняти темперамент, мотивацію й наміри інших людей.

Всі твердження сучасних дослідників про існування загальної підстави для всіх спеціальних здібностей людини базуються на двофакторній теорії інтелекту, висунутій на початку XX століття (1904 р.) англійським психологом Спірменом. Зараз практично всі вчені-психологи сходяться в думці про те, що основою спеціальних здібностей є загальні здібності. Ця теорія заснована на припущенні про існування фактору загальної обдарованості (general ability, або «g» фактор) і фактору спеціальних здібностей (фактор «s» – special ability). Сутність її полягає в тому, що всі види пізнавальної діяльності мають загальний фундаментальний фактор «g». У той же час, на відміну від

будь-якої іншої групи факторів, кожна з них залежить від специфічного для даної операції фактору «s», якого немає в жодній з інших операцій. Всі спеціальні здібності ніби виростають із загальних здібностей і не можуть існувати без них.

Як правило, ці два фактори виявляються пов'язаними: чим вищий рівень розвитку загальних здібностей, тим частіше й сильніше проявляються здібності й до інших видів діяльності. Спеціальні здібності не можуть досягти високого розвитку на слабкій основі.

Ідея загальних здібностей допомагає зрозуміти ту відому обставину, що яскраві здібності рідко зустрічаються поодинці. Людина не буває здібною тільки в одній області – вона завжди багатогранна.

Розходження між здібностями можуть бути кількісними і якісними. Рівною мірою важливо знати, до чого виявляє здібності учень, які індивідуально-психологічні особливості залучаються в процес діяльності як умова її успішності (якісна характеристика здібностей), і якою мірою (наскільки швидше й легше в порівнянні з іншими) людина здібна виконувати вимоги, пропоновані діяльністю (кількісна характеристика здібностей). При цьому, проблема обдарованості – це, насамперед, проблема якісна. І кількісний підхід повинен слідувати за якісним аналізом. Головне не те, що одні люди більш, а інші менш обдаровані, а те, що різні люди мають різні типи обдарованості і здібності, різні не в кількісному, а в якісному відношенні [7].

Для розвитку здібностей, на думку вчених, велике значення має така якість, як компенсація. При відсутності необхідних задатків до розвитку одних здібностей їх дефіцит може бути заповнений за рахунок більшого розвитку інших. Поєднання різних здібностей, що дає однаковий результат, може бути забезпечено різними способами. Це й відкриває важливу сторону здібностей: широкі можливості компенсації одних властивостей іншими. Психологічний механізм цього заснований на тому, що психічні функціональні системи можуть замінятися іншими, причому дана функціональна система як ціле зберігається.

Це одна з найважливіших особливостей психіки людини, внаслідок чого відносна слабкість однієї здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, що тісно пов'язана з цією здібністю. Але в різних здібностях різні компоненти їх структури можуть не однаковою мірою компенсувати друг друга. Крім того, існують основні компоненти здібностей, які є не компенсованими в даній діяльності.

Отже, обдарованість є індивідуально-своєрідним, якісно різним поєднанням загальних (інтелектуальних і творчих) і спеціальних

здібностей, що має великі можливості компенсації одних (відсутніх, але не основних – не компенсованих) компонентів іншими, залежно від вимог конкретної діяльності.

Але в сучасних дослідженнях проблеми обдарованості відзначається недостатність розуміння обдарованості тільки через комплекс здібностей.

Останнім часом багато дослідників приймають точку зору, відповідно до якої ключовою характеристикою потенціалу особистості варто вважати не видатний інтелект, високу креативність або наявність спеціальних здібностей як вважалося раніше, а її мотивацію.

У цей час у світі налічується кілька десятків наукових концепцій обдарованості, створених у різних областях психології й практики на основі різних теоретичних підходів і методів вивчення. Це різноманіття, з одного боку, відбиває складність і багатомірність природи обдарованості, неможливість вироблення загальних еталонів і стратегій розвитку для всіх її проявів, але з іншого боку – кожна з цих концепцій включає в свою структуру різні складові мотиваційно-потребнісної сфери особистості й прямо залежний від неї емоційно-вольовий компонент. У кожній концепції продемонстрована важлива роль мотиваційно-особистісних особливостей і соціальних умов у реалізації потенціалу обдарованих дітей [1].

Найбільш використовуваною в дослідженнях обдарованості є запропонована Дж. Рензуллі «Мала модель людського потенціалу», що включає тріаду, складову структуру обдарованості: інтелектуальні здібності вище за середній, високий рівень творчих проявів, висока мотивація й спрямованість на діяльність.

При цьому спрямованість виділяється як одна з основних характеристик творчої особистості, що виражається в ієрархічній структурі мотиваційно-потребнісної сфери, в якій домінують мотиви, безпосередньо пов’язані зі змістом творчої діяльності.

Виділяють три основних блоки: мотивація, здібності, реалізація.

1) мотивація до відповідного виду діяльності (у випадку розумової обдарованості – пізнавальна мотивація);

2) здібності;

3) реалізація – наявність можливості втілити в реальність свої досягнення, оформити результати рішення тощо.

Блок реалізації дуже важливий і необхідний у прояві й розвитку обдарованості. Чим більше створюється можливостей для творчого прояву, експериментування всім дітям, де дитина може бути суб’єктом діяльності, тим більше шансів виявлення й вирощування в загальній масі обдарованих, яскравих і різноманітних талантів. Це пов’язане з тим, що

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

дитина в різних видах діяльності, у взаємодії з іншими дітьми й дорослими може осмислити розв'язувані завдання, знайти їх місце у власному житті й системі взаємин з оточуючими. Це означає, що надання дитині можливостей для реалізації свого потенціалу забезпечує, з одного боку, його прояв, а з іншого боку – його розвиток.

На нашу думку, у блок реалізації можна також включити й характерологічні особливості дитини (у їх числі й емоційно-вольову сферу), тому що їх сформованість створює великі можливості для втілення власних ідей, досягнень, рішень.

Це обумовлено наступним: обдаровані діти характеризуються тим, що в основі їх діяльності, поза залежністю від її предметної орієнтації (наукова, художня, спортивна тощо), домінують мотиви (бажання, схильності, потреби), безпосередньо пов'язані зі змістом діяльності. Для цих дітей характерні такі якості, як завзятість і наполегливість, виражена схильність до праці, цілеспрямованість, рішучість, прагнення до успіху й стійкість до невдач, дисциплінованість і організованість, самостійність, вимогливість до себе й самокритичність, ініціатива й відповідальність, дослідницька творча активність. Ці якості традиційно відносяться дослідниками до вольових, характерологічних властивостей особистості. Прояв цих якостей у діяльності обдарованої дитини завжди супроводжується емоційним забарвленням і задоволенням від діяльності [4].

Таким чином, потреба займатися певною діяльністю, активність і наполегливість, супроводжувані емоційним задоволенням від цієї діяльності і які забезпечують спрямованість на неї, також вводяться дослідниками в структуру обдарованості.

Сукупність усіх названих якостей можна віднести до емоційно-вольової сфери особистості, що, на основі аналізу літератури ми виділяємо як центральну ланку в структурі обдарованості й основну умову її розвитку.

Саме ці компоненти, визначені дослідниками як необхідні для розвитку здібностей і обдарованості, визначаються як характерологічні властивості особистості. Зокрема, К. К. Платонов говорить про те, що тому що з основних форм відбиття для особистості найбільше значення має воля, що визначає її активність, вона й у структурі характеру займає більш істотне місце, ніж мислення й почуття. Перевага вольових рис над іншими рисами характеру визначає його «силу». Характер при цьому розуміється як сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що складаються й проявляються в діяльності й спілкуванні, що обумовлюють типові для неї способи поведінки [288].

Першим у радянській психології поставив проблему взаємозв'язку здібностей і характеру Б. Г. Ананьев. Ці дві якості особистості ним були

відмежовані від інших її властивостей, і разом з тим ним була показана необхідність пошуку їх взаємозв'язків. Цю проблему розробляли також Е. А. Голубєва, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, В. Е. Спіркина та ін., показавши необхідність формування здібностей у єдності з формуванням характеру, і включаючи низку характерологічних рис у структуру здібностей, а здібності – у структуру характеру. У цілому їх дослідження показують, що характер і здібності можна цілеспрямовано формувати тільки зрозумівши й розкривши їх взаємозв'язок. Крім того, розвиток здібностей можливий тільки в єдності з формуванням характеру.

К. К. Платонов, досліджуючи цю проблему, визначає талант як здібності до даної діяльності, розвинені до рівня рис характеру, тобто талант – це властивість особистості, що є здібностями до даного виду діяльності, що цілком входить у характер. Автор відзначає, що розуміння й здібностей, і характеру як накладених на основну структуру особистості підструктур, пояснює, чому талант більш широкий і різнобічний, ніж здібності, тому що характер, як каркас особистості, завжди більш різнобічний, ніж окрема властивість або здібність особистості [6].

Взаємозв'язок здібностей і характеру найбільш чітко проявляється в покликанні, під яким розуміють збіг яскраво виражених здібностей і схильності до будь-якої діяльності, а під схильністю – спрямованість особистості на виконання певної діяльності. Покликання до певної діяльності – це якість особистості, в структуру якої входять здібності до даної діяльності. Тому, співвідношення між цими поняттями таке: здібності – компонент схильності, що, у свою чергу, є компонентом покликання. Покликання – це компонент характеру, в структуру якого входять здібності й схильності до певної діяльності.

Діяльність по покликанню, крім зовнішнього її результату, дає й внутрішній – почуття задоволення не стільки її зовнішнім результатом, скільки самим процесом діяльності. Це почуття взаємодіє із професійним самовизначенням особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Найбільш важливий для нашого дослідження висновок, зроблений К. К. Платоновим, полягає в наступному: розуміння таланту як здібностей, розвинених до рівня характеру, дозволяє цілеспрямованим впливом на ті або інші підструктури особистості не тільки вирішувати протиріччя, але й використовувати їх для розвитку здібностей у талант і характер. А це, в свою чергу, вплине й на розвиток особистості в цілому.

Стрижнем характеру є морально-вольові якості особистості. Людина із сильною волею відрізняється визначеністю намірів і вчинків,

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

самостійністю. Вона рішуча і наполеглива у досягненні цілей. Безвільність є проявом слабкого характеру. Навіть при багатстві знань і розмаїтості здібностей безвладна людина не може реалізувати всі свої можливості. Люди, що володіють у порівнянні з іншими більшою моральною силою, яскравіше вираженою духовною енергією й вольовими якостями, досягають у своїй діяльності (за інших рівних умов) результатів, у багато разів переважаючих звичайний середній рівень. Тому розвиток вольової сфери в онтогенезі виявляється головним руслом розвитку особистості [4].

Вольові дії відрізняє те, що вони є власною, ініціативною і, одночасно, усвідомленою дією суб'єкта. Таким чином, розвиток волі значною мірою залежить від розвитку мислення, від здібності людини правильно оцінювати ситуацію, свої можливості, наслідки своїх дій тощо. Розвиток волі виявляється тісно пов'язаним з розвитком свідомості, мислення, уяви, уваги, мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Тому, щоб досягти результатів, тут, як і у випадку з розвитком обдарованості, необхідний розвиток особистості в цілому.

Виділення характеристик волі й безвільності пов'язується дослідниками з подоланням недоліку спонукання до дії. Із цього виходить важливий для педагогіки висновок: змінюючи зміст дії, можна спостерігати зміни таких характеристик діючої людини, як наполегливість, завзятість, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність.

Таким чином, можна стверджувати, що й переваги, і недоліки, і проблеми музично обдарованих дітей кореняться в недостатній сформованості емоційно-вольової сфери, що підтверджує її важливість у прояві й розвитку обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности. Проблема способностей / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1962. – 140 с.

2. Белова Е. С. Одаренность малыша раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. – М. : Флинта, 1998. – 144 с.

3. Гальтон Ф. Наследственность таланта / Ф. Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 269 с.

4. Иванников В. А. К сущности волевого поведения / В. А. Иванников // Психол. Журнал. – № 3. – Т. 6. – 1985. – С. 47–55.

5. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.

6. Платонов К. К. Место характера и способностей в структуре личности / К. К. Платонов // Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – С. 145–171.

7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избр. Труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–41; С. 42–222.

8. Gardner H. Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach // R. Stemberge, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 298–324.

РЕЗЮМЕ

О. И. Стрихар. Теоретические основы педагогико-психологического подхода в обучении детей музыкальному искусству.

В статье раскрывается проблема одаренности ребенка, проанализировано историческое наследие детской одаренности. Рассматривается структура одаренности, выявлены общие и специальные способности, где отмечается, что общие способности влияют на развитие специальных. Раскрывается соотношение способностей и деятельности как одной из главных проблем в психологии одаренности. Охарактеризована психология личности, где выделяется три основных блока: мотивация, способности, реализация. Совокупность всех названных качеств можно отнести к эмоционально-волевой сферы личности. И все это является основой педагогико-психологического подхода к обучению детей музыкальному искусству.

***Ключевые слова**: одаренность, способности, деятельность, дети, музыкальное искусство, склонность, интерес, характеристика особенностей.*

SUMMARY

O. Strikhar. Theoretical bases of pedagogical-psychological approach to children musical art education.

The article reveals the problem of gifted children, analyzes historical legacy on child endowments. The structure of talent is revealed general and special abilities are discovered it is proved that the general abilities influence the development of special. The correlation of abilities and activity as one of the main problems in psychology of giftedness is revealed. The creative personality psychology, highlighting three main blocks: motivation, ability, sales is characterized. The set of all these qualities can be attributed to the emotional and volitional personality. And this is the basis of pedagogical-psychological approach to teaching children the art of music.

Key words: gift, capabilities, activity, children, musical art, inclination, interest, description of features.

УДК 378.978+78

Чжао Сін
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування інтонаційної культури майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Пропоновані педагогічні умови враховують фахову спрямованість виконавської підготовки, в експериментальній методиці впроваджуються поетапно. Особливу увагу звернено на інтонацію з позицій інтерпретації творів. Проаналізовано історію розвитку європейської фортепіанної методики. Визначено характеристики інтерпретації основних чотирьох стилів: риторизований, раціоналізований, емоціоналізований, сенсуалізований. Наведені типи автор репрезентує як способи інтерпретації стильових епох.

***Ключові слова**: педагогічні умови, інтонація, інтонаційна культура, фортепіанна підготовка, формування інтонаційної культури, виконавська підготовка.*

Постановка проблеми. Інтонація як основний атрибут різних видів мистецтва набуває особливого значення в музичному виконавському процесі, оскільки лише на основі виразності та адекватності відтворення

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

інтонаційної будови музики можливо донести зміст художнього образу та ідеї композитора.

Між тим, феномен інтонації достатньо складний і має свою історію еволюції. Вона тісно пов'язана з розвитком культури, історичними подіями епохи, художньою картиною світу. Не останню роль у розвитку інтонації відіграє індивідуальний метод композитора, а також і виконавця. Отже, виконавський інтерпретаційний процес ґрунтується на компетенції музиканта стосовно художніх стилів, усвідомленні їх зумовленості соціокультурними й історичними чинниками епохи тощо. Ця теза була чітко обґрунтована Б. Асаф'євим та не втратила своєї актуальності сьогодні.

Крім того, у фортепіанній виконавській підготовці майбутніх учителів музики, інтонаційна виразність, орієнтація в художньо-стильових чинниках інтонації поступається технічній досконалості в уявленні багатьох студентів із Китаю. Цей недолік підсилюється ще й мовним фактором, оскільки мова, якою розмовляє та якою мислить музикант, впливає й на музично-інтонаційну сферу його творчого процесу. Майбутні вчителі музики з України також мають певні недоліки стосовно інтонаційної культури, які виникли внаслідок слабкої попередньої підготовки, відсутності навичок виразного інтонування, відсутності стильової грамотності та компетентності. Отже, розглядаючи проблему вдосконалення виконавської підготовки студентів-музикантів, майбутніх учителів музики, ми звернули увагу на їх слабку інтонаційну культуру. Саме цій проблемі ми присвятили свої теоретико-методичні розвідки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва знаходиться в співвідношенні з інтонаційною проблематикою в галузі мистецтвознавства (Б. Асафьев, М. Бонфельд, Н. Корихалова, В. Медушевський, А. Островський, О. Сокол, Б. Покровський, С. Шип, Б. Яворський), музичної педагогіки (Н. Гарштова, В. Крицький, А. Куземіна, А. Малинковська, О. Назарова, О. Спіліоті та ін.), фортепіанною виконавською підготовкою (Л. Арчажнікова, Ван Бін, Е. Гуренко, Лю Хуан Гуан, Лін Чженьган, (Сай Рін, Ю. Тарчинська, Г. Ципін), зокрема, в контексті зі стильовими аспектами розвитку мистецтва та фортепіанного виконавства (В. Буцяк, О. Потоцька, О. Щербініна та ін.). Між тим, більш досліджуваною проблема інтонування репрезентована в контексті розвитку музичного слуху, вокальних навичок (Б. Незванов, А. Биркенгоф, Ю. Гонтаревська, А. Островський, О. Давидова, Г. Сладков). Проблема музичної інтонації як категорії мистецької освіти, що дозволяє застосування поняття «інтонаційна культура майбутнього вчителя» не знайшла поки достатнього визначення. Зокрема, це стосується

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

вчителів музичного мистецтва, які використовують у своїй діяльності розмаїті прояви інтонації: як музичного засобу виразності; як засобу виразності інших видів мистецтва в їх співвідношенні з музичною інтонацією; як атрибут мовної виразності в його співвідношенні з музичною інтонацією; як феномен, що найбільш яскраво відбиває емоційний тон епохи; як етнохудожній генотип тощо.

Методичні аспекти формування інтонаційної культури майбутнього вчителя такого широкого погляду потребують застосування відповідних педагогічних умов, які характеризуються спрямованістю на інтеграційні підходи до інтонації.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Вибір педагогічних умов формування інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегрованої фахової якості, що характеризується інтегративністю, розмаїттям виявлення у фаховій діяльності, здійснювався на основі аналізу методичних рекомендацій, узагальнення поглядів музикантів-піаністів минулого, осмислення досвіду сучасних науковців, педагогів, методистів, учителів музики в сучасних школах України і Китаю.

Інтонація в розвитку мистецтва є категорією, що простежується майже в усіх видах мистецтва: пластична інтонація в скульптурі, кінестетична – в танці, міміці, пантоміміці; інтонаційна виразність мовлення в акторський майстерності; зустрічаються й поняття «архітектурна інтонація». Це факт відкриває для вчителя музики дуже вагомий методичний ресурс у розвитку художньо-образного мислення школярів, розуміння ними мистецтва, зокрема, музики. Крім того, інтонація відрізняє також етнічну належність музики (східна музична інтонація, африканська та ін.). Варто одразу зауважити на тому, що до інтонації в широкому музичному смислі відносять єдність усіх ракурсів звучання (висоту, довжину, тембр, тривалість, динаміку, метро-ритм тощо) в їх сполученні.

Особливим аспектом у музичній педагогіці є погляд на інтонацію з позицій інтерпретації творів. Історія розвитку європейської фортепіанної методики – це історія поступової зміни трьох шкіл: «старої», або традиційної (перша половина XIX ст.), анатомо-фізіологічної (друга половина XIX – початок XX ст.) та психотехнічної (початок XX ст.) (Г. Каган [2]).

Інтонаційна культура піаніста складається з його компетентності в галузі особливостей інтонуванні в різні епохи, стилі музичного мистецтва, що зумовлювали певні вимоги та еталонні уявлення стосовно рухових дій виконавського апарату. Так, у фортепіанній педагогіці відомий історичний

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

факт – домінування блискучої пальцевої техніки (Й. Гуммель, С. Тальберг, Ф. Калькбреннера), яка досягалася щоденним тренуванням пальців за умови повного спокою рук. Маючи такий технічно-руховий пріоритет, інтонація характеризувалася чіткістю артикуляції, виразність досягалася динамічними змінами, паузами, цезурами, що розділяли музичну фразу на декілька коротких мотивів; велика кількість дрібних прикрашень, що імітували звучання клавесину, виконували додаткові засоби виразності музичній інтонації.

Стосовно наступних епох, зокрема романтичної доби, в розвитку фортепіанного мистецтва здійснюються кардинальні зміні в уявленнях щодо технічно досконалого виконавства. Виразність інтонації стає відповідним засобом романтичного суб'єктивно-психологічного художнього висловлювання. Так, наприклад, Фрідерік Шопен змінює напрям технічних прийомів з артикуляційно чітких на вокалізовані, вимагаючи наспівного *legato* [4].

У дослідженні О. Потоцької визначені характеристики інтерпретації соновних чотирьох стилів, які, з нашого погляду, уточнюють й вимоги щодо відповідності інтонації стильовим характеристикам певного культурного зрізу. Автор виокремлює такі стилі з точки зору закономірностей художньої інтерпретації: риторизований, раціоналізований, емоціоналізований і сенсуалізований [5, 6]. Наведені типи автор репрезентує як «способи інтерпретації стильових епох» і зв'язує з особливостями чотирьох найбільш характерних музичних епохальних стилів:

– *бароко – риторизований тип інтерпретації*, який визначається афективністю й символічністю, застосуванням елементів «музичної риторики» з обов'язковим відтворення мелодичної арнаметики; крім того, спирання на імпровізаційний характер риторичного музичного висловлювання нерідко призводило до емоційного накалу та пафосного висловлення;

– *класичний – раціоналізований стиль,* в основі інтерпретації якого лежить раціональний тип композиторської творчості; саме він потребує найбільш виваженого, точного прочитання музичного тексту;

– *романтизм – емоціоналізований тип,* який зумовлює психологізоване смислове навантаження інтерпретації текстів творів, яке передбачає більшу свободу художньої творчості та спирання на інтуїтивне відчуття художньої ідеї;

– *імпресіонізм – сенсуалізований тип,* у виникненні якого лежить синтез та осягнення творчих здобутків усіх попередніх стилів; він народжує

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

специфічний тип художнього мислення, якому властиві зображальність, чуттєвість, сенсорність .

Л. Ніколаєв зауважував на стильовому аспекті й вимагав, щоб обов'язково для всіх у «граматику», тобто у фортепіанно-виконавський комплекс входили пізнання стильових закономірностей як широкої основи для індивідуальної трактовки; крім того, ці закономірності мають вивчатися на приктиці, а не на заняттях з історико-теоретичних дисциплін [3, 55].

Сучасний дослідник Ю. Тарчинська на основі дослідження дійшла висновку, що ефективність формування навичок виразного виконання залежить від послідовного врахування тих закономірностей, що лежать в основі процесу утворення рухової навички та від розвитку усвідомленого ставлення виконавця до набутих умінь використовувати виражальні можливості різних способів звуковидобування залежно від стильових вимог музичного тексту [8, 169–170]. На значущість стильового аспекту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вказують у своїх дослідженнях В. Буцяк, О. Реброва, С. Шип, О. Щербініна та ін. Беручі до уваги результати досліджень учених, позиції музично-педагогічної теорії та практики, ми визначили першу педагогічну умову: *орієнтація на крос-культурний аспект інтонації та художньо-стильовий фактор еволюції музичної інтонації у виконавському та педагогічному процесах.*

З інтерпретаційним процесом як вищим завершальним етапом роботи над музичним твором, пов'язана аналітична діяльність, рефлексія власних мисленнєвих процесів стосовно образу та засобів його втілення. Цей процес передбачає занурення в семантику музичної мови, визначення її змісту. З ним зв'язують гармонізацію пізнавально-пошукових та емоційних аспектів музичного навчання. Так, наприклад, Л. Баренбойм стверджує, що думка та логіка музичного аналізу, вдумливе ставлення породжують справжнє переживання твору. «Інтенсивна думка, високий ступень інтелектуального пізнання музики, глибоке занурення в логіку її розвитку – саме це й тягне за собою справжнє переживання та створює атмосферу справжнього творчого піднесення [3, 30].

У виконавському процесі рефлексія аналітичних дій стосовно пошуку смислової сутності інтонації передбачає як пізнавальні процесі, міркування, так і практичне втілення їх результатів. Це кропіткий щоденний шлях, який має поєднувати всі три складники виконавського процесу: аналіз тексту твору, розуміння його змісту, творча переробка отриманих знань, їх виконавська реалізація. Інтонація є основою тексту твору, впливає на його зміст і форму. Тому без глибинного аналізу смислової сутності інтонації неможлива інтерпретація твору взагалі. У музичній педагогіці

застосовується поняття «інтонаційного підходу» (В. Медушевський, Є. Ніколаєва, О. Реброва та інші музиканти, науковці). Прикладом реалізації такого підходу О. Реброва [7] вважає інтонаційний аналіз на основі показників, визначених Є. Ніколаєвою:

- «згорненість» в інтонації (В. В. Медушевський) певного виду музичної культури – народної, релігійно-духовної, світської, які надають можливість виокремити відповідні напрями музичної освіти: народної, релігійної, світської орієнтацій;
- тип інтонування, характерний для певного типу музичної творчості – музика фольклорна, менестрельна, канонічно-імпровізаційна, «опус»-музика (Т. Чередніченко), що визначають і типи музичної освіти: фольклорної, менестрельної, канонічно-імпровізаційної орієнтації, орієнтації на «опус»-музику;
- спрямованість музичної освіти на інтонаційне «проживання» учнями музики в певному виді музичної діяльності – композиторської, виконавської, слухацької, музично-теоретичної, музично-педагогічної, що визначає і певний вид музичної освіти: композиторська, музично-виконавська, музична освіта слухача, музично-теоретична, музично-педагогічна освіта;
- орієнтація учнів на інтонаційне осягнення музики, яке обумовлено особливостями їх особисто-ціннісного ставлення до неї, «прилучення» до різних видів музичної діяльності, обумовленість специфікою конкретного виду музичної діяльності, який обрано у якості основного; це проявляється у відповідних галузях загальної та професійної музичної освіти, якими є: музична освіта загального профілю; додаткова музична освіта; музична освіта фахівця конкретного виконавського профілю (піаніста, вокаліста, диригента тощо); музична освіта композитора, музична освіта музикознавця; музична освіта вчителя музики тощо [6, 299].

Можна до цього додати ще й аналіз смислу інтонації за аналогією з мовою та її змістом. Так, наприклад, сутність інтонації нерідко визначають через її відповідність типам висловлювання: оклична, питальна, відповідна, стверджувальна, задумлива, інші інтонації мови можуть бути відтворені й музичними засобами. Для цього важливим стає вміння піаніста відтворювати задум за допомогою гнучких рухів кистей рук, дотикових відчуттів пальців тощо. Отже, усі ці процеси не є ізольованими, навпаки, мають здійснюватися постійно та спільно, тобто гармонізовано. Це й спонукало нас визначити наступну педагогічну умову. Як стверджує Ю. Тарчинська [8, 169], основу рухових навичок, які забезпечують об’єктивізацію музично-звукових форм втілення нотного тексту, складає комплекс ігрових прийомів звуковидобування на роялі та слухова здатність

піаніста до їх застосування у виразному інтонуванні музичного твору відповідно до художніх завдань його інтерпретації.

Таким чином, ураховуючи попереднє, ми вважаємо доцільним застосувати другу педагогічну умову: *поєднання аналітико-рефлексивного, семантико-смислового та технологічно-виконавського напрямів фортепіанного навчання в контексті інтонаційної культури.*

Культура стосовно будь-якого явища, є цілісним утворенням, що поєднує різні якості, аспекти, напрями, модуси тощо. Вона не є зачиненим або лінійним утворенням, а є складним, синтетичним, відкритим феноменом, якому властиві складні взаємозв'язки та поєднання розмаїтих процесів і їх результатів. Стосовно інтонаційної культури, актуальним стає ще одне поєднання: вербально-мовної та музично-виконавської інтонаційної виразності в музично-педагогічній діяльності вчителя.

Ідеться про той період навчання, коли студенти виходять на педагогічну практику. Нерідко вони забувають про необхідність виразної гри, що є наслідком хвилювання, відчуття відповідальності перед дітьми та побоювання критичних зауважень методиста. Це усе відволікає студентів від уважного ставлення до головних завдань стосовно інтонації висловлювання та виконання творів. Розподіл уваги на безліч проблем і вимог нерідко перешкоджає виразному виконавству. Головні труднощі для майбутнього вчителя нерідко виникають під час пояснення твору або здійснення настанови на його сприйняття.

Для вчителя музики такий напрям проявляється під час розуміння та інтерпретації музичного твору. При цьому інтерпретація здійснюється на рівні виконавства (озвучування музичного тексту) та пояснення художнього образу школярам (вербальна інтерпретація) (О. Ляшенко, С. Шип, О. Полатайко та ін.) [8, 94].

Учені С. Шип, О. Ляшенко, О. Полатайко вважають, що вчитель музики застосовує у своїй роботі різні види інтерпретацій, серед яких: виконавська, педагогічна, вербальна, художньо-педагогічна та ін. Учені звертають увагу на поєднання вербальної та виконавської інтерпретації. Нерідко вчитель намагається розповісти дітям про художній образ твору, здійснити настанову на його сприйняття, проте, характер висловлювання, інтонація вчительського слова не співпадає з інтонацією музичного твору. Тобто спостерігаються відмінності в інтонаціях: наприклад, музика весела, грайлива, а вчитель розповідає про неї серйозним тоном, повчальною інтонацією; музика дуже сумна, але вчитель не передає у своєму слові відповідну музиці інтонацію. Інколи, для цього можуть бути підстави, наприклад, якщо вчитель намагається використати проблемну ситуацію та

поставити запитання до учнів. У цьому випадку він не повинен передавати у своєму слові інтонації-настроювання. А , навпаки, може пропонувати дітям передати свої враження таким чином, щоб інтонація розповіді співпадала з характером інтонації музики. Отже, на підставі визначення актуального для музично-педагогічного процесу поєднання слова та музики, м сформулювали третю педагогічну умову: *цілеспрямоване застосування гармонії відповідності вербально-мовної та музично-виконавської інтонаційної виразності в музично-педагогічному процесі.*

Висновок. На підставі обґрунтування важливих аспектів стосовно інтонаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва було обрано три педагогічні умови, які сприяють формуванню зазначеного феномену: орієнтація на художньо-стильовий фактор еволюції музичної інтонації у виконавському та педагогічному процесах; поєднаня аналітико-рефлексивного, семантико-смислового та технологічно-виконавського напрямів фортепіанного навчання в контексті інтонаційної культури; цілеспрямоване застосування гармонії відповідності вербально-мовної та музично-виконавської інтонаційної виразності в музично-педагогічному процесі.

Визначені педагогічні умови в експериментальній методиці впроваджуються поетапно, при цьому їх запровадження є пролонгованим, попередня умова не завершується внаслідок застосування наступної. Крім того, саме цілісне застосування всіх трьох умов на завершальному етапі сприяє самостійному творчому рівню сформованості інтонаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики : хрестоматия / А. Д. Алексеев. – К. : «Музична Україна», 1974. – 163 с.

2. Коган Г. М. Вопросы пианизма: избранные статьи / Г. М. Коган. – М. : «Сов. композитор», 1968. – 462 с.

3. Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма / [сост. Л. Баренбойм, Н. Фишман]. – Л. : Советский композитор, 1979. – 324 с.

4. Николаев В. А. Шопен-педагог / В. А. Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 94 с.

5. Потоцька О. В. Стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Потоцька. – Одеса, 2012. – 19 с.

6. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие [для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, В. Тарасова и др. ; [под ред. Г. М. Ціпина]. – М. :Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

7. Реброва О. Є. Музичне мислення у виконавській підготовці майбутнього вчителя: ментальний аспект / О. Є. Реброва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одесса, 2010. – № 5–6, 90–97. – С. 100–107.

8. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано» : дис. … канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / Юлія Георгіївна Тарчинська. – К., 2002. – 186 с.

РЕЗЮМЕ

Чжао Син. Педагогические условия формирования интонационной культуры будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки.

В статье обоснованы педагогические условия формирования интонационной культуры будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. Предлагаемые педагогические условия учитывают профессиональную направленность исполнительской подготовки, в экспериментальной методике внедряются поэтапно. Особенное внимание уделено интонации с позиций интерпретации произведений. Проанализирована история развития европейской фортепианной методики. Определены характеристики интерпретации основных четырех стилей: риторизированный, рационализированный, емоционализированный, сенсуализированный. Приведенные типы автор представляет как способы интерпретации стилевых эпох.

***Ключевые слова**: педагогические условия, интонация, интонационная культура, фортепианная подготовка, формирование интонационной культуры, исполнительская подготовка.*

SUMMARY

Zhao Xing. Pedagogical conditions of formation of intonation culture of future music teachers in the process of piano training.

In the article the pedagogical conditions of formation of intonation culture of future music teachers in the process of piano training is described. This pedagogical conditions recognize the professional performing training in experimental methodology implemented in stages. Special attention is paid to the tone from the standpoint of interpretation works. The history of European piano technique is analyzed. The interpretation of the main features of the four styles: rhetorical, streamlined, emotional, sensual are defined. The author represents these types as methods of interpreting stylistic eras.

Key words: pedagogical conditions, tone, intonation culture, piano training.

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Барбашова І. А. Створення авторських методик сенсорного розвитку дітей у контексті реформаторської педагогіки 3
Білюнас А. В. Сутність та структура математичної культури 10
Герасименко Л. В. Форми навчання в дидактиці П. Каптерєва 16
Іваннікова М. В. Проблема трудового виховання у духовній літературі кримських татар 26
Левдер А. І. Популяризація історичних знань у художніх творах І. П. Крип'якевича 34
Мартиненко С. А. Погляди українських педагогів початку ХХ ст. на трудове виховання молоді 43
Разуменко Т. О. Наукова атестація як напрям діяльності факультетських рад університетів України другої половини XIX століття 51
Юхно О. І. Становлення вищої заочної політехнічної освіти в Україні 59

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вознюк В. В. Підтримка батьків як один із напрямів надання соціальних послуг у системі загальної середньої освіти Великобританії 67
Гук Л. І. Особливості шкільної освіти Канади на початку XIX століття 75
Карпенко О. Є. Підготовка педагогів для СОС-дитячих містечок в освітніх закладах Австрії 83
Колесник К. С. Особливості професійної підготовки перекладачів в університетах Канади 89
Мордвінова І. В. Здоров'язбережувальне виховання молодших школярів Польщі та України 95
Ніколаї Г. Ю. Система вищої політехнічної освіти в Республіці Польща 102
Сбруєва А. А., Козлова О. Г. Чинники побудови ефективної освітньої організації: аналіз зарубіжного досвіду 111
Устименко-Косоріч О. А. Особливості і тенденції розвитку сербської баянно-акордеонної школи періода 1940–1980-х років 123
Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії: змістові засади 132
Чистякова І. А. Розвиток та поширення освітніх інновацій як предмет порівняльно-педагогічних британознавчих досліджень 142
Чухно Л. А. Освітні реформи та їх вплив на навчання технічно обдарованих студентів Німеччини та України 153

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Ващук О. В. Вивчення досвіду вчителів природничих дисциплін з розвитку академічної обдарованості старшокласників 161
Вереітіна І. А. Активні форми навчання в аспекті медіадидактики 170
Гавриліна О. В. Впровадження методики формування дослідницьких математичних умінь старшокласників у процес поглибленого вивчення елементів інтегрального числення (висновки дисертаційного дослідження) 177

Предик А. А. Формування об'єктивного підходу до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів 184
Федчиняк А. О. Структура аксіологічної компетентності в шкільній історичній освіті 190

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Виселко А. Д. Методична модель організації навчального процесу за програмою попереднього підготовчого занурення 199
Глазкова І. Я. Технологічні засади формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів 209
Гурій М. О. Комунікативний підхід до вивчення ділової іноземної мови студентами економічних спеціальностей 218
Касьянова О. М. Впровадження перспективного досвіду в практику роботи ВНЗ на засадах педагогічної експертизи 226
Мерхелевич Г. В. Концепція формування готовності викладачів вищого медичного навчального закладу до організації навчального процесу іноземною мовою 233
Ніколаєнко Ю. О. Пріоритетні підходи у підготовці студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі 239
Прокоф'єва Л. Б. Розвиток педагогічної майстерності студентів – майбутніх учителів 247
Семенова О. О. Педагогічні умови формування функціональної компетентності майбутніх учителів-філологів 254
Сільчук О. В. Проблеми формування культури ділового спілкування майбутніх инженерів-дослідників аграрного профілю 262
Сін Чжефу. Проблема адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі 269
Тур Г. І. Навчальне електронне видання як сучасний засіб формування математичної культури студентів 277
Чаркіна Т. І. Формування ключових компетенцій випускника вищого навчального закладу у сфері цивільного захисту 285
Чашечникова О. С., Чухрай З. Б. Формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток дослідницьких здібностей у ході навчання математики 294
Шаров С. В., Мартинюк Т. І. Створення електронного засобу навчального призначення з дисципліни «Історія інформатики» 302
Швець О. Г. Особливості викладання хімії студентам-іноземцям підготовчого відділення 308
Шумілова І. Ф. Теоретичні підходи до вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів ЗНЗ до педагогічно-краєзнавчої діяльності засобами педагогічного краєзнавства 314

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Гуменникова Т. Р. Шляхи активізації науково-дослідної роботи майбутніх управлінців навчальними закладами в процесі магістерської підготовки 324
Мармаза О. І. Культура ділового спілкування як компонент професійної культури майбутнього керівника навчального закладу 333

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

Мізерна Т. П. Методологічні підходи до аналізу проблеми управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи на основі моніторингових технологій.....343
Пшенична Л. В. Професійна культура майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу як педагогічна проблема 354
Сгадова В. В. Змістовий аспект управління викладачем навчальною діяльністю студентів.....364

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Кожушко С. П. Соціологічні аспекти проблеми взаємодії 372
Кузава І. Б. Моделі розвитку інклюзивної освіти: теоретичний аспект.....380
Манохіна І. В. Реалізація моделі як одна із умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.....388
Ніколенко Л. М. Збагачення соціального лідерського досвіду особистості в діяльності студентського громадського об'єднання.....397
Павлюк Л. М. Соціальна компетентність як інтегральна детермінанта соціалізації старших підлітків 405
Полтавська Н. А. Ціннісно-орієнтаційний портрет сучасного старшокласника.....412
Самойлова Н. В. Психолого-педагогічна технологія збереження здоров'я осіб з вадами зору.....419

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Бай Бінь. Критерії, показники і методи діагностики звуко-тембральних уявлень студентів-музикантів у процесі фортепіанного навчання 426
Мен Мен. Формування інтелектуальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю засобами 434
музично-імпровізаційної діяльності
Стріхар О. І. Теоретичні основи педагогіко-психологічного підходу до навчання дітей музичному мистецтву 441
Чжао Сін. Педагогічні умови формування інтонаційної культури майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки.....450

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

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Барбашова И. А. Создание авторских методик сенсорного развития детей в контексте реформаторской педагогики 3
Билюнас А. В. Сущность и структура математической культуры 10
Герасименко Л. В. Формы обучения в дидактике П. Каптерева 16
Иванникова М. В. Проблемы трудового воспитания в духовной литературе крымских татар 26
Левдер А. И. Популяризация исторических знаний в художественных произведениях И. П. Крипякевича 34
Мартыненко С. А. Взгляды украинских педагогов начала XX в. на трудовое воспитание молодежи 43
Разуменко Т. О. Научная аттестация как направление деятельности факультетских советов университетов Украины второй половины XIX столетия 51
Юхно О. И. Становление высшего заочного политехнического образования в Украине 59

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Вознюк В. В. Поддержка родителей как одно из направлений предоставления социальных услуг в системе общего среднего образования Великобритании 67
Гук Л. И. Особенности школьного образования в Канаде в начале XIX века 75
Карпенко О. Е. Подготовка педагогов для СОС-детских деревень в образовательных учреждениях Австрии 83
Колесник Е. С. Особенности профессиональной подготовки переводчиков в университетах Канады 89
Мордвинова И. В. Здоровьесберигательное воспитание младших школьников Польши и Украины 95
Николаи Г. Ю. Система высшего политехнического образования в Республике Польша 102
Сбруева А. А., **Козлова Е. Г.** Факторы построения эффективной образовательной организации: анализ зарубежного опыта 111
Устименко-Косорич Е. А. Особенности и тенденции развития сербской баянно-аккордеонной школы периода 1940–1980-х годов 123
Чернякова Ж. Ю. Интернационализация образовательного пространства старшей школы Великобритании: содержательные основы 132
Чистякова И. А. Развитие и распространение образовательных инноваций как предмет сравнительно-педагогических британоведческих исследований 142
Чухно Л. А. Образовательные реформы и их влияние на обучение технически одаренных студентов Германии и Украины 153

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

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ НАУЧНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ващук Е. В. Изучение опыта преподавателей естественных дисциплин в развитии академической одаренности старшеклассников 161
Вереитина И. А. Активные формы обучения в аспекте медиадидактики 170
Гаврилина О. В. Внедрение методики формирования исследовательских математических умений старшеклассников в процессе углубленного изучения элементов интегрального исчисления (выводы диссертационного исследования) 177
Предык А. А. Формирование объективного подхода к оцениванию учебных достижений младших школьников 184
Федчиняк А. А. Структура аксиологической компетентности в школьном историческом образовании 190

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Выселко. А. Д. Методическая модель организации учебного процесса по программе предварительного подготовительного погружения 199
Глазкова И. Я. Технологические основы формирования у будущего учителя компетентности предотвращения и преодоления барьеров 209
Гурий М. О. Коммуникативный подход к изучению делового иностранного языка студентами экономических специальностей 218
Касьянова Е. Н. Внедрение перспективного опыта в практику работы ВУЗа на основе педагогической экспертизы 226
Мерхелевич Г. В. Концепция формирования готовности преподавателей высшего медицинского учебного заведения к организации учебного процесса на иностранном языке 233
Николаенко Ю. А. Приоритетные подходы в подготовке студентов аграрных специальностей к профессиональному общению в иноязычной среде 239
Прокофьева Л. Б. Развитие педагогического мастерства студентов – будущих учителей 247
Семенова О. А. Педагогические условия формирования функциональной компетентности будущих учителей-филологов 254
Сильчук О. В. Проблемы формирования культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля 262
Син Чжефу. Проблема адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении 269
Тур Г. И. Учебное электронное издание как современное средство формирования математической культуры студентов 277
Чаркина Т. И. Формирование ключевых компетенций выпускника ВУЗа в сфере гражданской защиты 285
Чашечникова О. С., Чухрай З. Б. Формирование готовности будущих экономистов к профессиональной деятельности посредством развития исследовательских способностей при обучении математике 294
Шаров С. В., Мартынюк Т. И. Создание электронного средства учебного назначения по дисциплине «История информатики» 302
Швец О. Г. Особенности преподавания химии студентам-иностранцам подготовительного отделения 308
Шумилова И. Ф. Теоретические подходы в изучении проблемы подготовки будущих учителей общеобразовательного учебного заведения к педагогически-краеведческой деятельности средствами педагогического краеведения 314

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

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Гуменникова Т. Р. Пути активизации научно-исследовательской работы будущих управленцев учебными заведениями в процессе магистерской подготовки 324
Мармаза А. И. Культура делового общения как компонент профессиональной культуры будущего руководителя учебного заведения 333
Мизерная Т. П. Методологические подходы к анализу проблемы управления качеством подготовки по иностранному языку учеников общеобразовательной школы 343
Пшеничная Л. В. Профессиональная культура будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения как педагогическая проблема 354
Сгадова В. В. Содержательный аспект управления преподавателем учебной деятельностью студентов....364

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кожушко С. П. Социологические аспекты проблемы взаимодействия 372
Кузава И. Б. Модели развития инклюзивного образования: теоретический аспект....380
Манохина И. В. Реализация модели как одно из условий формирования готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительского попечительства 388
Николенко Л. Н. Обогащение социального лидерского опыта личности в деятельности студенческого общественного объединения 397
Павлюк Л. М. Социальная компетентность как интегральная детерминанта социализации старших подростков 405
Потавская Н. А. Ценностно-ориентационный портрет современного старшеклассника 412
Самойлова Н. В. Психолого-педагогическая технология сохранения здоровья лиц с нарушениями зрения 419

РАЗДЕЛ VII. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бай Бинь. Критерии, показатели и методы диагностики звуко-тембральных представлений студентов-музыкантов в процессе фортепианного обучения....426
Мэн Мэн. Формирование интеллектуальной культуры будущих учителей музыкального искусства Украины и Китая средствами музыкально импровизационной деятельности 434
Стрихар О. И. Теоретические основы педагогико-психологического подхода в обучении детей музыкальному искусству....441
Чжао Син. Педагогические условия формирования интонационной культуры будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки....450

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

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION

Barbashova I. Creation of authors' methods of children's sensory development in the context of reformatory pedagogy....3
Bilyunas **A**. Essence and structure of mathematical culture....10
Gerasymenko L. Forms of learning in P. Kapterev's didactics....16
Ivannikova M. Problems of labor education in the spiritual literature of the Crimean Tatars....26
Levder A. Popularization of historical knowledge in I. P. Krypyakevych's works of fiction....34
Martynenko S. Ukrainian teachers' views to the labour education of the youth at the beginning of the XX century....43
Razumenko T. Scientific attestation as an area of activity of University Faculty Councils in Ukraine (the second half of the XIXth century)....51
Yuchno O. Formation of Higher Correspondence polytechnic education in Ukraine....59

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Voznyuk V. Parenting support as one of the directions of provision of social services in the system of secondary education in Great Britain....67
Huk L. Peculiarities of school education in Canada in the early XIXth century....75
Karpenko O. The preparation of teachers for SOS Children's Villages in the educational institutions of Austria....83
Kolesnik K. Specific features of professional traininig of translators at the universities of Canada....89
Mordvinowa I. Health-saving education of Poland and Ukrainian junior schoolchildren....95
Nikolai G. System of Higher Technical Education in the Poland republic....102
Sbruieva A., Kozlova O. Factors build effective educational organization: the analysis of foreign experience....111
Ustymenko-Kosorich O. Features and trends of the Serbian accordion school of the period of 1940–1980s....123
Chernyakova Zh. Internationalisation of educational space in upper secondary school in Great Britain: substantive bases....132
Chystyakova I. Development and distribution of the educational innovations as a subject of the comparative educational researches....142
Choohno L. Educational reforms and their influence on training of technically gifted students of Germany and Ukraine....153

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Vaschuk E. The study of experience of teachers of the natural displines in the development of academic giftedness of senior pupils....161
Vereitina I. Active forms of learning in the aspect of media didactics....170
Gavrilina O. Implementation of research methods mathematical abilities to the process in-depth study of the elements of integral calculus (conclusions dissertation research)....177

Predyk A. Forming an objective approach to the evaluation of educational achievements of younger pupils 184
Fedchinyak A. Structure of axiological competence in school history education 190

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Vysselko **A**. Methodological model of teaching process organisation in preliminary preparatory immersion programme 199
Glazkova I. Technological principles of forming of a future teacher competence to prevent and overcome barriers 209
Guriy M. The communicative approach to the studying of business foreign language by the students of economic specialities 218
Kasyanova O. Introduction of perspective experience in practice of work of higher education institution on the basis of pedagogical expertise 226
Merkhelevich G. Foreign language teaching and learning methodology for medical university teachers 233
Nikolayenko Y. The priority approaches to professional training students of agrarian specialties for professional communication in foreign linguistic environment 239
Prokofyeva L. Development of pedagogical skills of students – future teachers 247
Semyonova O. Pedagogical conditions of formation of functional competence of future teachers-philologists 254
Silchuk **O**. Problems of formation of culture of business communication of future agrarian researcher engineers 262
Xing Zhefu. The problem of students' adaptation to studying in higher educational establishment 269
Tur G. Educational electronic edition as modern means of student's mathematical culture forming 277
Charkina T. Forming of key competenses of graduating student of institution of higher education in the field of civil defence 285
Chashechnikova O., Chukhruy Z. Forming of future economists' readiness to professional activity by means of development of research capabilities at teaching mathematics 294
Sharov S., Martyniuk T. Creation of electronic means for educational aids on the subject «History of information science» 302
Shvets O. Features of teaching chemistry for foreign students of the preparatory faculty 308
Shumilova I. Theoretical approaches in the study of the preparation of future teachers of secondary school to the local history of the pedagogical-teaching local history resources 314

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: INNOVATIVE DEVELOPMENT TENDENCIES

Gumennikova T. Ways of encouragament of the research work of future managers of educational institute during training for a master's degree 324
Marmaza A. Standards of business communication as a component of professional culture future manager of educational establishment 333

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

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

Mizerna T. Methodological approaches to the analysis of the problem of quality management of pupils' training in foreign language in secondary school....343
Pshenychna L. Professional culture of prospective school manager as pedagogical problem....354
Sgadova V. The content aspect of lecturer's governing the students' educational activity....364

SECTION VI. SOCIALISATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Kozhushko S. Sociological aspects of the problem of interaction....372
Kuzava I. Model of inclusive education: a theoretical aspect....380
Manokhina I. Realization of the model as a condition of forming readiness to work with orphans and children without parental care....388
Nikolenko L. Enrichment of social leader experience of the person in the activity of student's public association....397
Pavlyuk L. Social competence as an integral determinant of senior teenagers' socialization....405
Poltavskaya N. Value-oriented portrait of modern senior pupil....412
Samoilova N. Health-preserving psychological-pedagogical technology for people with visual impairment....419

SECTION VII. THEORY AND METHODOLOGY OF MUSICAL EDUCATION

Bai Bin. The criteria, indicators and methods of diagnosis sound timbre representations students of music in learning....426
Men Men. The forming of the intellectual culture of the future teachers of music of Ukraine and China by facilities musically to improvisation activity....434
Strikhar O. Theoretical bases of pedagogical-psychological approach to children musical art education....441
Zhao Xing. Pedagogical conditions of formation of intonation culture of future music teachers in the process of piano training....450

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
№ 1 (27), 2013

Суми: СумДПУ, 2013

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 28.01.13.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,8. Тираж 300 пр. Вид. № 9.

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.