Міністерство освіти і науки 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
№ 5 (31), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

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 № 2 від 23.09.2013)

Рецензенти:
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор

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 відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І. ПИТАННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.74(410)

К. В. Гаращук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ТИПІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ПОЄДНАННЯ НАЧАЛ РИНКОВО ОРІЄНТОВАНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовано теоретичні засади та результати реалізації структурних реформ у системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії; представлено основні характеристики неолейбористської освітньої політики; виявлено змістові та процесуальні особливості діяльності нових типів (спеціалізовані школи, міські академії, школи-маяки, Зони освітньої дії) загальноосвітньої середньої школи сучасної Великої Британії, створених у процесі диверсифікації освітньої системи; охарактеризовано суттєві структурні перетворення на всіх рівнях функціонування системи загальної середньої освіти Великої Британії (Англії).

***Ключові слова**: Велика Британія, система загальної середньої освіти, структурна реформа, неолейбористи, спеціалізація, школи-маяки, міські навчальні центри, соціальне включення, диверсифікація.*

Постановка проблеми. Стійкий інтерес до досвіду реформ системи загальної середньої освіти Великої Британії пов'язаний насамперед із тим, що активні й послідовні зміни цієї системи призвели до суттєвого покращення якості її діяльності. Структурні реформи, які відбувалися у шкільництві Великої Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., мали неперервний характер, продовжувалися протягом кількох політичних циклів, що дозволило забезпечити їх послідовність і ефективність. У своєму дослідженні ми обмежилися періодом кінця 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., пов'язаним із політичними циклами правління неолейбористських урядів Т. Блера (1997–2008 рр.). Наявний потужний потенціал творчого використання британського досвіду структурних реформ у процесі подальшого розвитку системи загальної середньої освіти в Україні зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості розвитку системи загальної середньої освіти у Великій Британії активно вивчаються сучасними науковцями (Г. Бутенко [1], І. Іванюк [2], О. Лещинський [3], О. Локшина [4], А. Мисюк [5], А. Сбруєва [7] та ін.). Українська дослідниця А. Сбруєва [6] вважає основоположними такі характеристики (принципи й механізми) освітньої політики за часів лейбористських урядів Т. Блера:

Таблиця 1

Основні характеристики неолейбористської освітньої політики

Принципи освітніх реформ	Механізми освітніх реформ
Амбіційні стандарти	1. Високий рівень стандартів, що визначається національними навчальними програмами 2. Національне тестування у віці 7, 11, 14, 16 років 3. Детальні методичні рекомендації для вчителів, побудовані з урахуванням кращого досвіду викладання 4. Національні тести світового рівня
Децентралізація відповідальності	1. Автономний шкільний менеджмент 2. Право школи на самостійний контроль свого бюджету та менеджмент персоналу 3. Фінансування школи відповідно до кількості учнів 4. Вільний вибір школи батьками учнів
Високий рівень інформованості суспільства про результати діяльності шкіл	1. Національна звітність за індивідуальні досягнення учнів 2. Аналіз результатів національного тестування учнів 3. Урахування річних показників шкіл при визначенні рівня її автономності 4. Порівняння з результатами діяльності інших шкіл, що мають аналогічний контингент 5. Визначення цільових показників на рівні школи та навчального округу
Звітність	1. Національна незалежна інспекція шкіл та навчальних округів 2. Інспектування кожної школи раз на 2 – 6 років залежно від якості річних показників 3. Публікація доповідей інспекції шкіл у національній пресі 4. Щорічна публікація результатів діяльності шкіл та їх цільових показників

Мета статті – визначення специфічних особливостей, характерних для етапу так званого «третього шляху».

Виклад основного матеріалу. Освітня політика неолейбористів, які були при владі у згаданий період, характеризувалася розвитком глобалізаційних процесів, економіки знань та інформаційного суспільства. Глобалізаційні виклики, що посилилися на початку XXI ст., зумовили продовження неолейбористами ринкового курсу освітніх реформ, започаткованого їх консервативними попередниками.

Зважаючи на такий політико-економічний контекст розвитку освітньої системи, неолейбористи змушені були визначатися між двома британськими освітньо-політичними традиціями другої половини XX ст.: забезпечення рівних можливостей і децентралізація освітньої системи, або розвиток освітнього вибору та її централізація. Відмежовуючись від

політики попередніх лейбористських урядів, неолейбористи обрали другий варіант, що, за визначенням К. Джоунса, передбачав, такі орієнтири:

– розвиток освіти відповідно до законів ринкової економіки та в її інтересах. У таких умовах діяльність Міністерства освіти розглядалася як реалізація нового національного імперативa інвестування в майбутнє національного економічного процвітання;

– усвідомлення неможливості суттєвого зростання витрат держави на соціальну сферу (в умовах розвитку вільного ринку) й одночасне прагнення дотриматись ідей соціальної рівності зумовили реалізацію принципу «селективного універсалізму», який передбачав спрямування нових інвестицій на задоволення потреб найбідніших груп населення;

– реалізація принципу конкурентної боротьби між навчальними закладами в рамках державного освітнього сектору; запровадження квазіринкових механізмів підвищення якості, ефективності та продуктивності освіти. Такі механізми означали розвиток можливостей освітнього вибору в межах глибоко диверсифікованої системи середньої освіти. Проявом принципу «селективного універсалізму» в цьому контексті стала доступність середньої освіти для всіх соціальних груп. Однак структурування цієї освіти на численні типи навчальних закладів, що давали різні дипломи та кваліфікації, уможливлювали принципово відмінний результат, залежний значною мірою від соціального походження учня;

– віра в конкуренцію – рушійну силу змін. Маючи такі якості, бізнесові структури повинні відігравати суттєву роль у розвитку соціальної сфери в цілому й освіти зокрема [8, 143–145].

Ідеологічні орієнтири нової влади визначили спрямування законодавчих актів цієї доби, зокрема першого з них – Закону «Про шкільні стандарти та навчальні плани» (1998 р.) (School Standards and Frameworks Act). Цим документом було визначено збереження таких знакових характеристик ринково-орієнтованої та результато-центрованої освітньої політики:

– національне тестування;

– публікація в національній пресі порівняльних таблиць результатів зовнішнього тестування учнів (якості роботи навчальних закладів);

– національні навчальні плани;

– місцевий менеджмент шкіл.

Подальші проекти та програми реформ (Green Papers, Plans, Toolkits), законодавчі акти (White Papers, Bills) розвивали ідеї результато-центрованої освітньої системи, що забезпечувала «соціальне залучення» (social inclusion)

до середньої освіти всіх дітей. Це такі документи: «Учителі зустрічають виклики змін» (1998), «Школи, що досягають успіху: піднімати стандарти, сприяти диверсифікації, досягати успіху» (2001), «Успішні школи» (2001), «Розширення можливостей, підвищення стандартів» (2002), «Кожна дитина має значення» (2003), «П'ятирічна стратегія для дітей та учнів» (2004), «Освіта та професійні навички» (2005), «Більш високі стандарти та кращі школи для всіх» (2005), «План для дітей: побудова кращого майбутнього» (2007), «Забезпечимо високу якість освіти для всіх – стратегія розвитку школи: підвищення стандартів, підтримка шкіл» (2008), «Національний виклик – рекомендації для шкіл та органів місцевої влади» (2008).

У структурних реформах системи середньої освіти, що здійснювалися неолейбористами протягом першого періоду знаходження при владі (1997–2001 рр.), важливе місце посіла програма «Висока якість освіти в містах» (Excellence in Cities), розпочата владою в 1999-му році. Ця програма була спрямована на поліпшення освітніх можливостей для дітей з економічно занедбаних районів і включила такі напрями:

– *Обдаровані й талановиті* (Gifted and Talented): розробка й запровадження спеціалізованих навчальних програм для 10% найбільш обдарованих і талановитих дітей;

– *Усунення бар'єрів, що перешкоджають навчанню*: запровадження в кожній школі посади консультанта (Learning Mentor), який би піклувався про життя дітей за межами школи, сприяв усуненню перешкод, що заважають їх навчанню;

– *Програма підтримки позитивної поведінки учнів* (Behaviour Improvement Programme): створення у школах спеціальних структур (Learning Support Units) для боротьби зі шкільним насильством без виключення важковиховуваних учнів зі школи;

– *Школи-маяки* (Beacon Schools): поширення досвіду кращих учителів та шкіл, створення на базі ефективних шкіл можливостей для професійного вдосконалення вчителів інших навчальних закладів;

– *Спеціалізовані школи* (Specialist schools): поширення досвіду кращих спеціалізованих шкіл країни в навчальних закладах, що знаходяться у складних соціально-економічних районах;

– *Міські навчальні центри* (City Learning Centres): використання технічних і навчальних можливостей середніх шкіл для надання освітніх послуг усім бажаючим у межах даної комуни не тільки в шкільний час, а й у вечірній, недільні та святкові дні;

– *Зони освітньої дії* (Education Action Zones): об'єднання шкіл, що обслуговують складні соціально-економічні райони в мережі для кооперації навчальних закладів і координації всіх соціальних послуг на даній території.

Другий період правління неолейбористів (2001–2004 рр.) став часом подальших структурних реформ у системі середньої освіти. Провідними їх напрямами було визначено такі:

– підтримка та розвиток кожною школою її особливої місії (distinctive mission), що насамперед передбачало розвиток спеціалізованих шкіл;

– здійснення подальшої диверсифікації шкіл шляхом розвитку Міських Академій і збільшення кількості релігійних шкіл різної конфесійної спрямованості;

– розвиток автономного фінансового менеджменту шкіл, надання більшої фінансової свободи, передусім, успішним школам;

– уведення нових професійно-орієнтованих навчальних планів для учнів, починаючи з 14-річного віку, що передбачають розширення можливостей проходження учнівства на промислових підприємствах [10, 5].

На початку третього періоду перебування неолейбористів при владі (2005–2009 рр.) у документі «Британія вперед, а не назад» (2005 р.) були визначені такі пріоритети розвитку шкільництва: «Наш план на сучасному етапі передбачає адаптування системи освіти до індивідуальних потреб кожного учня, подальший розвиток навчальних досягнень учнів за підтримки як учителів, допоміжного персоналу школи, так і батьків… Персоналізація навчання, створення спеціалізованих шкіл, гарантія місця в шостому класі старшої середньої школи для кожного учня, розвиток учнівства як форми професійного навчання, створення можливості отримання вищої освіти високої якості для всіх. Ми чітко заявляємо: кожна дитина має право на хорошу освіту, але жодна дитина не має права перешкоджати освіті інших дітей [9, 30].

Тотальна «спеціалізація» мала стати провідним напрямом у структурних реформах середньої школи: «Ми хочемо перетворити всі середні школи на незалежні спеціалізовані. Таким школам притаманні сильний дух, висока якість керівництва, хороша дисципліна (зокрема, наявність шкільної форми), орієнтація на розвиток учнівських здібностей, висока якість методичного забезпечення, що стала для них нормою. … Ми хочемо, щоб кожна вже існуюча спеціалізована середня школа отримала подвійну спеціалізацію. З часом всі спеціалізовані навчальні заклади повинні стати розширеними школами з широкою повноцінною програмою позакласних заходів» [9, 35–36].

Крім спеціалізованих шкіл, ще однією важливою тогочасною інновацією стали міські академії: «Ми рішуче підтримуємо новий рух академій. Сімнадцять із цих незалежних неселективних шкіл у даний час відкриті в державі та їх результати швидко поліпшуються, і ще 50 таких закладів перебувають у стадії заснування. У рамках існуючого розподілу фінансових ресурсів у освітній системі нашою метою є створення не менше 200 академій до 2010 року в громадах, що відрізняються низьким рівнем шкільної успішності й низьким рівнем освітніх очікувань» [9, 37–38].

У стратегічному документі «Британія вперед, а не назад» (2005 р.) відзначені ще такі важливі неолейбористські ініціативи:

– надання можливості ефективним школам збільшити свої розміри, а також свій вплив через приєднання до себе менш успішних шкіл;

– сприяння діяльності нових освітніх провайдерів (приватних управлінських фірм, що перебирають на себе функції місцевих освітніх адміністрацій – LEA) у державній системі середньої освіти. Нові адміністративні структури можуть бути запрошені батьками учнів для управління школами на основі рішення, прийнятого батьківською громадою;

– створення малих за розміром шкіл і шкіл-інтернатів у якості засобу надання допомоги найбільш знедоленим дітям;

– розвиток партнерства між державним і недержавним освітніми секторами» [9, 38].

Пояснюючи сутність курсу освітніх реформ уряду Т. Блера, дослідники звертаються до його визначення як «третього шляху», що означає своєрідне поєднання ринкових ідеалів, проповідуваних та активно втілюваних у життя попередніми консервативними урядами, і соціал-демократичної політики соціальної рівності та справедливості, традиційно характерної для лейбористів [7, 107].

Висновки. Характеризуючи зміни, що відбувалися 1997–2008-го рр. у системі загальної середньої освіти Великої Британії (Англії) в межах неолейбористських реформ, ми можемо констатувати суттєві структурні перетворення на всіх рівнях функціонування цієї системи.

На рівні центральної влади відбулася подальша централізація владних повноважень. Так, Міністерство освіти та професійної підготовки (Department for Education and Skills) було реорганізовано в 2007 р. на Міністерство дитинства, школи та сім'ї (Department for Children, Schools and Families – DCSF), що мало на меті інтеграцію в рамках однієї державної структури послуг у галузі освіти та соціального супроводу дитини й сім'ї, забезпечення

високого рівня якості в освіті зокрема та в соціальній сфері загалом. Центральна влада зберігала за собою функції визначення стандартів (Управління освітніх стандартів (Office for Standards in Education – Ofsted) та контролю за якістю їх виконання (Управління шкільного курикулуму й оцінювання (School Curriculum and Assessment Authority – SCAA).

На рівні місцевої влади (Local Education Authority – LEAs) було продовжено політику роздержавлення місцевих освітніх адміністрацій. Держава заохочувала батьківську громадськість до свідомого вибору інституцій, що управляли навчальними закладами. Це могли бути як місцеві освітні адміністрації, так і приватні управлінські компанії (за умови неефективної діяльності LEAs). Такі новації, вперше запроваджені ще за часів консервативних урядів, стали проявом запровадження ринкових конкурентних засад у освітню сферу. Вони повинні були, з одного боку, спонукати місцеві адміністративні структури до підвищення ефективності діяльності, а з іншого – активізувати участь батьків в управлінні школою.

На інституційному рівні відбулися такі зміни: а) суттєва диверсифікація типів закладів середньої освіти, що мало подвійний сенс: з одного боку, – забезпечення можливості надання кожній дитині якісної освіти відповідно до її здібностей та індивідуальних потреб (персоналізація освіти), з іншого боку, – спонукання шкіл до конкурентної боротьби за якісного клієнта та за кращі ресурси; б) розвиток автономного менеджменту шкіл, що надавався ефективним навчальним закладам (за результатами інспекторської перевірки діяльності школи); в) зростання адміністративної та ринкової відповідальності вчителів і шкіл за результати своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. П. Бутенко. – К., 2006. – 20 с.

2. Іванюк І. В. Великобританія : система освіти та реформи 80–90-х рр. ХХ ст. / В. І. Іванюк // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107–110.

3. Лещинський О. П. Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (XIX – XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. П. Лещинський. – К., 2005. – 36 с.

4. Локшина О. І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 119–127.

5. Мисюк А. В. Шкільна освіта у Великій Британії / А. В. Мисюк // Англійська мова та література. – 2005. – № 16. – С. 13–18.

6. Сбруєва А. А. Досягнення, проблеми та перспективи англійської освітньої реформи кінця ХХ – початку ХХІ ст. / А. А. Сбруєва // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 73–78.

7. Сбруєва А. А. «Третій шлях» реформування англійської школи та його оцінка в контексті неоліберальної ідеології / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ, 2002. – С. 105–110.

8. Jones K. Education in Britain : 1944 to present / K. Jones. – London : Polity Press. – 2003. – 202 p.

9. The Labour party Manifesto 2005. Britain forward, not back. – London : The Labour Party, 2005. – 112 p.

10. The Labour Party Manifesto 2001. Labour party ambitions for Britain. – London : The Labour Party Publishing, 2001. – 44 p.

РЕЗЮМЕ

Гаращук К. В. Британский опыт диверсификации типов средней школы на основе объединения начал рыночно ориентированного и социально инклюзивного образования.

В статье определены теоретические основы и результаты реализации структурных реформ в системе общего среднего образования современной Великобритании; представлены основные характеристики неолейбористской образовательной политики; выявлены содержательные и процессуальные особенности деятельности новых типов (специализированные школы, городские академии, школы-маяки, Зоны образовательных действий) общеобразовательной средней школы современной Великобритании, созданных в процессе структурных реформ; охарактеризованы существенные структурные преобразования на всех уровнях функционирования системы общего среднего образования Великобритании (Англии).

***Ключевые слова**: Великобритания, система общего среднего образования, структурная реформа, неолейбористы, специализация, школы-маяки, городские учебные центры, социальное включение, диверсификация.*

SUMMARY

Haraschuk K. British experience of secondary schools diversification on the basis of merging of market oriented and social inclusion education foundations.

The article focuses on theoretical background and implemented results of *structural reforms in modern British secondary education. The main content peculiarities and functioning aspects of new types* (*specialist schools, academies, beacon schools, Education Action Zones) of schools created in the process of structural reforming are highlighted.*

The Labour Party Manifesto 2001 (Labour party ambitions for Britain) and The Labour party Manifesto 2005 (Britain forward, not back) incorporated the educational policy of Labour Party promoting schools built on success with the ability to fulfill a set of tasks: to raise standards, to promote diversity, to achieve results.

New Labour governments initiated a great variety of acts and projects (School Standards and Frameworks Act ,Green Papers, Plans, Toolkits, Excellence in Cities, Higher Standards, Better Schools For All: More Choice for parents and pupils, *Schools for the future: designing schools for extended services) directed at developing socially neglected areas.*

The tendencies of the development of structural reforms during the period under study were: expansion of the diversification of educational establishment types; centralizing-decentralizing tendencies at all levels of education management: at the institutional level – introduction of the independent school management; at the local level – partial privatization (the subjugation of schools to private administrations) or the change of functions of a Local Education Authority (the transition from direct school management to mediation in establishment of partner contacts between schools and between schools and grant-providers); at the central level – integration of power functions in the sphere of social policy.

The main factors of structural reforms (globalization of economic and political life, the development of knowledge society and of network society) in modern conditions are analyzed; the theoretical grounds of structural reforms caused by the factors of modification (theory of school choice, theory of innovative school networks, theory of personalized learning) are highlighted.

Developing innovative school network as a mechanism of multiplying of intellectual and social capital of the educational system, development and continual support of the positive discrimination programme of educational establishment in socially neglected areas of the countries, expansion of the system of specialist secondary schools, widening the spectrum of educational and social services provided by secondary educational establishments to the community have been traced.

***Key words**: Great Britain, secondary education system, structural reform, New Labour, specialization, beacon schools*, *City Learning Centres, social inclusion, diversification.*

УДК 373.014.3(73)«198/20»(043.3)

Г. Г. Довгополова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено інноваційний потенціал американського досвіду розвитку культури школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ ст. в умовах реформування системи освіти України. Запропоновано низку заходів на місцевому рівні, що спрямовані на формування готовності учасників навчально-виховного процесу до участі в освітніх реформах завдяки наділенню їх, а також місцевих органів управління освітою більш широкими повноваженнями; запровадження програм автономного шкільного менеджменту, активізацію методичних контактів суб'єктів навчального процесу в межах інноваційних шкільних мереж.

***Ключові слова**: школа, культура, організація, автономний шкільний менеджмент, управління, реформа, інновація, шкільна мережа.*

Постановка проблеми. Розвинені країни, і зокрема США, є активними учасниками процесів глобалізації, що відбуваються в сучасному світі. Тому актуальним є вивчення їх реформаторського досвіду з метою осмислення пріоритетних напрямів розвитку національної освітньої політики, теорії та практики для подальшого впровадження в освіту України. Необхідна також активна співпраця з міжнародною освітньо-політичною та академічною спільнотами, налагодження професійних контактів, аналіз і використання позитивного реформаційного досвіду розвинених країн. З цього погляду вартим є використання позитивних здобутків сучасного реформаційного досвіду США щодо розвитку культури школи, що становить його інноваційний потенціал. Зазначимо, що під інноваційним потенціалом американського досвіду розвитку культури

школи ми розуміємо його ефективність, новизну та придатність до застосування у вітчизняній сфері освіти.

На нашу думку, для досягнення вищезазначених завдань освітніх реформ в Україні важливою є розробка їх збалансованої стратегії, яка б включала заходи, спрямовані, передусім, на розвиток культури українських загальноосвітніх навчальних закладів. Особливо важливими у цьому контексті, вважаємо, є програми заходів, що здійснюються на місцевому рівні, оскільки передбачають налагодження зв'язку школа – громада: якнайбільше залучення представників місцевої громади (учителів, батьків, бізнесових структур тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Середня школа США як об'єкт дослідження становить значний інтерес для педагогів-компаративістів, про що свідчить значна кількість праць вітчизняних і російських наукових розвідок. Зокрема історичні аспекти, філософські засади формування культури американської середньої школи, особливості управління нею тощо досліджуються в працях М. Бойченко [1], І. Вєтрової [2], В. Жуковського [3], Т. Кошманової [4], О. Локшиної [5], О. Мілової [6], Н. Пацевко [7], І. Радіонової [8], А. Сбруєвої [9], Р. Фахрутдінова [10] та ін.

Однак, попри інтенсивний розвиток упродовж останніх двох десятиліть вітчизняної порівняльно-педагогічної американістики, аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що культура американської школи донині не була предметом спеціальних досліджень, що зумовило відсутність рекомендацій щодо впровадження американського досвіду розвитку культури школи в контексті реформування вітчизняної системи освіти.

Метою статті є окреслення можливостей використання американського досвіду розвитку культури школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років XX – початку XXI століття в умовах реформування системи освіти України.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на дослідження особливостей розвитку культури американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років XX – початку XXI століття та на підставі застосування методу наукової екстраполяції нами окреслено можливості використання позитивного реформаційного досвіду в Україні на місцевому рівні.

1. Для того, щоб сформувати в структурі культури школи країн із централізованою освітньою системою, до яких належить і Україна, такий компонент, як готовність адекватно сприймати зміни, брати в них участь, а також їх ініціювати, необхідно здійснити перерозподіл повноважень у освітній сфері, а саме делегувати частину повноважень Міністерства освіти

і науки України місцевим освітнім органам управління, а також розширити повноваження загальноосвітніх навчальних закладів. На нашу думку, це надало б кожній школі можливість забезпечувати необхідні для неї зміни під загальним керівництвом держави. Для цього освітня система має бути достатньо демократичною.

Важливим у цьому контексті є американський досвід запровадження програм автономного шкільного менеджменту, що передбачають широкі повноваження навчальних закладів щодо розподілу ресурсів (адміністративних, людських, інтелектуальних, інформаційних, технологічних, часових, фінансових тощо) у рамках встановлених штатом (навчальним округом) цілей, стандартів і форм звітності. Цінним є те, що програми SBM пов'язані з новою парадигмою організації діяльності школи, в основі якої лежить розуміння важливості культури кожної освітньої організації у здійсненні успішних реформ школи.

Унаслідок запровадження програм автономного шкільного менеджменту вчителі набувають лідерських повноважень, а саме: можливість представляти інтереси школи в управлінських структурах навчального округу; право захищати професійні й соціальні інтереси вчителів; можливість ініціювати професійний розвиток колег і вдосконалювати процес прийняття рішень у школі.

У нашій країні традиційною є діяльність учительських професійних спілок, де вчителі можуть частково реалізуватися як лідери. Однак на практиці вони не мають достатнього впливу на освітню політику, особливо в питаннях змісту професійної діяльності вчителів, їх професійного розвитку та професійної мотивації до ефективної роботи. Перетворення вчительських спілок на впливового суб'єкта освітніх реформ можливе за умови залучення до їх діяльності професійних експертів (теоретиків освіти, юристів тощо), які братимуть кваліфіковану участь у розробці освітньої політики з урахуванням потреб конкретних шкіл. Корисною в цьому контексті буде співпраця українських учительських професійних спілок із міжнародною профспілкою «Міжнародна освіта» («Education International»), яка відстоює права вчителів у всьому світі.

У зв'язку з цим зазначимо, що розширення повноважень учителів у процесі прийняття управлінських рішень, розвиток і встановлення колегіального характеру управління в українських школах має сприяти розвиткові культури навчального закладу, популяризації освітнього лідерства, активізації професійного розвитку вчителів, підвищенню ефективності навчального процесу тощо.

Така практика буде корисною для вітчизняних закладів освіти, оскільки змін зазнає не лише роль учителів. У результаті запровадження програм SBM відбувається зміна в стосунках між батьками й учителями. Кожна зі сторін наділяється певними повноваженнями: батьки отримують право місць у шкільних радах, де вони могли б захищати інтереси своїх дітей; а вчителі, у свою чергу, отримують право захищати професійні й соціальні інтереси та впливати на прийняття рішень у школах на користь покращення навчання. І батьки, і вчителі в цьому контексті мають стати більш самостійними. Це вимагає від них більшої відповідальності за учнів, за процес і умови навчання, за атмосферу в школі, за культуру шкіл у цілому.

2. Місцеві органи управління освітою мають сприяти розвиткові ввірених їм загальноосвітніх закладів відповідно до вимог сучасного світу. Досить важливою в цьому контексті є практика поширення знань за допомогою інноваційних освітніх мереж у США. Це передбачає створення певних реальних механізмів, які надають можливість членам різних шкіл вступати в діалог, вирішувати проблеми й запроваджувати інновації. Спільність ідей, намірів, ціннісних орієнтацій перетворюється в мережах на головний принцип організації, що робить її учасників рівними в тій відповідальності, яку вони беруть на себе за розвиток справи, що їх об'єднує. У такому контексті вітчизняні школи можуть стати не ізольованими структурними одиницями вертикальної ієрархії, якою досі була і все ще залишається освітня система України, а «вузлами» єдиної мережі знань. Варто все-таки зауважити, що для української системи освіти на сучасному етапі її розвитку властивий процес децентралізації та поширення інноваційних процесів шляхом горизонтальних взаємовідносин. Тому важливим у даному контексті є застосування позитивного американського реформаційного досвіду щодо мережування навчальних закладів.

Створення мереж сприятиме появі додаткових джерел інформації, професійному розвитку, підвищенню ефективності професійної діяльності вітчизняних учителів. А найголовніше – те, що це сприятиме підвищенню компетентності управлінських і педагогічних кадрів щодо створення й запровадження інновацій шляхом зміни ціннісного ядра культури шкільної організації, у яке поступово будуть входити інноваційні цінності, нове розуміння організаційної структури управління школою, а також інноваційна активність суб'єктів процесу управління. Таким чином, обмін ідеями між школами в такий спосіб забезпечить розвиток культури шкіл, їх готовність до змін, перетворення навчальних закладів на ресурсні центри інновацій і підтримку державних реформаційних стратегій «знизу», що є головною умовою їх успішного запровадження.

Тому вважаємо за потрібне не тільки підтримувати практику поширення ідей передового педагогічного досвіду, що існує в Україні (ярмарки педагогічних ідей, презентації передового досвіду, школи передового досвіду, опорні школи, творчі групи), а й створювати в Україні регіональні, національні інноваційні мережі, а також залучати українських учителів до участі в міжнародних інноваційних мережах за допомогою нових телекомунікаційних технологій.

У зв'язку з цим актуальності набуває питання післядипломної підготовки вчителів з метою забезпечення їх готовності до діяльності в умовах мережування шкіл, що передбачає наступні кроки: надання системі професійного розвитку вчителів більшої державної підтримки, залучення творчого потенціалу закладів педагогічної освіти (центрів підвищення кваліфікації вчителів, дослідних інститутів, лабораторій, університетів тощо); удосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів та інформаційно-технологічного забезпечення професійного розвитку вчителів; створення відповідних навчально-методичних центрів при обласних інститутах післядипломної освіти.

3. Розширення повноважень місцевих органів управління освітою у пошуку шляхів додаткового фінансування навчальних закладів відкриває нові можливості підвищення рівня мотивації персоналу шкіл як компонента культури навчального закладу шляхом надання матеріальних заохочень, присвоєння більш високих звань, забезпечення кращих умов праці, покращення матеріально-технічної бази закладів освіти тощо. Для вітчизняного вчителя матеріальна підтримка його активності пов'язана з такими поняттями, які стосуються культури школи, як повага, самоствердження через позитивну оцінку оточуючих, соціальний статус професійної діяльності, суспільне визнання тощо. У силу цього таке додаткове заохочення з боку місцевих освітніх адміністрацій, як зовнішній стимул інноваційної діяльності сприятиме підвищенню самооцінки членів шкільного персоналу, їх лідерських якостей, спонукатиме до пошуку найбільш ефективних шляхів роботи.

4. Ми поділяємо точку зору дослідників на те, що важливою умовою розвитку культури школи є її відкритість для взаємодії з носіями культури за її межами, значне розширення культурного горизонту навчального закладу і його насичення новими ідеями та цінностями. Зв'язок школа-громада в Україні не настільки виражений, як у США, а відтак і відкритість культури вітчизняних навчальних закладів є меншою. Тому вартим уваги є використання американського досвіду застосування

моделі розвитку культури школи, зокрема «школи як турботливої громади», що передбачає активне залучення батьків до життя школи. На нашу думку, такий досвід є цінним з огляду на те, що на вітчизняному просторі батьки, як правило, є найменш поінформованою і найбільш незадоволеною перебігом освітніх реформ категорією. При цьому, на відміну від українських освітніх реалій, наявність різних точок зору в учителів, учнів та їх батьків на ту чи іншу проблему життя школи в США розглядається як стимул до вдосконалення навчального закладу [11, с. 8]. Вважаємо, що користь від залучення батьків і громади до партнерства в освіті буде не лише для самих батьків, а й для вчителів, учнів та шкільної організації в цілому. Форми співпраці батьків і громади в освіті можуть варіюватися залежно від потреб і можливостей конкретної школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, через розвиток культури школи шляхом об'єднання шкільної організації та громади спільними цілями й задачами можна забезпечити здатність навчального закладу до самоорганізації, самоуправління, до ефективного реагування на будь-які зміни зовнішнього середовища і зрештою уможливити стійкий розвиток загальноосвітнього закладу в умовах конкуренції на ринку сучасних освітніх послуг.

На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного зарубіжного педагогічного досвіду розробки механізмів залучення громадських організацій та місцевої освітньої адміністрації до співпраці з середніми навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко М. А. Реформування управління загальною середньою освітою: досвід США : монографія / М. А. Бойченко. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – 180 с.

2. Вєтрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина XX століття) : автореф. дис. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Миколаївна Вєтрова. – Київ, 2008. – 20 с.

3. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-ті роки XIX ст. – 90-ті роки XX ст.) : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Василь Миколайович Жуковський. – Київ, 2004. – 28 с.

4. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Сергіївна Кошманова. – Київ, 2002. – 41 с.

5. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 18–22.

6. Мілова О. Є. Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60 – 90-ті роки XX століття) : автореф. дис. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Оксана Євгенівна Мілова. – Луганськ, 2009. – 22 с.

7. Пацевко Н. В. Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ століття : автореф. дис. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Наталія Василівна Пацевко. – Київ, 2004. – 20 с.

8. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості : автореф. дис. … доктора філос. наук : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / Ірина Олександрівна Радіонова. – Київ, 2002. – 32 с.

9. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

10. Фахрутдинов Р. Р. Интеграция воспитательных сил школы, семьи и общины в США : автореф. дисс. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики и образования» / Рифат Рифатович Фахрутдинов. – Казань, 2008. – 22 с.

11. Maslowski R. A review of inventories for diagnosing school culture / R. Maslowski // Journal of Educational Administration. – 2006. – Vol. 44, № 1. – P. 6–35.

РЕЗЮМЕ

Довгополова А. Г. Возможности внедрения американского опыта развития культуры школы в условиях реформирования отечественной системы образования.

В статье определён инновационный потенциал американского опыта развития культуры школы в контексте реформы среднего образования США 80-х годов ХХ – начала ХХІ века в условиях реформирования системы образования Украины. Предложен ряд рекомендаций на местном уровне, которые направлены на формирование готовности участников учебно-воспитательного процесса к участию в образовательных реформах благодаря наделению их более широкими полномочиями; внедрению программ автономного школьного менеджмента, активизации методических контактов субъектов учебного процесса в рамках инновационных школьных сетей.

***Ключевые слова**: школа, культура, организация, автономный школьный менеджмент, управление, реформа, инновация, школьная сеть.*

SUMMARY

Dovgopolova G. Recommendations regarding the possibilities for the introduction of the American experience in the development of school culture in conditions of reforming the national education.

The article defined the innovative potential of the American experience in the development of the school culture in the context of the reform of USA secondary education in the 80s of XX – beginning of XXI century. This experience is defined as useful in conditions of reforming of modern Ukraine educational system. Some recommendations are given: for the first – to give some power of Ministry of education and science of Ukraine to local governments. To the author's opinion this would give each school an opportunity to initiate needed changes according to the state reforming efforts. To do this, the education system should be rather democratic. In this context the American experience of SBM programs is important, which provide extensive powers of educational institutions regarding the distribution of resources (administrative, human, intellectual, informational, technological, time, financial etc) within the established state (the school district) goals, standards etc. The fact that the SBM programs are associated with a new paradigm for the school as

organization is valuable, which is based on the understanding of the importance of culture in each educational organization in implementing successful school reforms. Due to introduction of SBM programs, teachers receive features of leadership, such as: to represent a school in the administrative structures school district; the right to protect the professional and social interests of teachers; to initiate professional development of colleagues and to improve the decision-making process in the school. For the second – the practice of spreading knowledge through innovative educational networks in the USA in this context is very important. This involves the creation of certain real mechanisms that provide an opportunity for members of different schools to engage in dialogue, to solve problems and become innovate. The commonality of ideas, intentions, and values becomes the main principle of the organization in networks that makes the schools equal participants in the responsibility of the development. For the third – the extension of powers of local education authorities in finding ways of additional financing of the educational institutions opens new opportunities to improve the teachers' personnel motivation as a component of school culture by providing material incentives, assigning higher ranks, ensure better work conditions, improvement of material-technical base of educational institutions etc. Such additional encouragement from local educational administrations as the external stimulus for innovative activities will contribute to enhanced self-esteem of the members of the school staff, leadership skills, encourage a search for the most effective ways to work. For the fourth – an important condition for the development of culture of the school is its openness to interaction with native culture, considerable expansion of the cultural horizon of the institution and it's spreading of new ideas and values. Link school-community in Ukraine is not so powerful as in the USA and school culture of the domestic educational institutions is less open. Therefore American experience is the use of in the application of model of development of the school culture is worth attention, in particular school as caring community, which envisages the active parents' involvement in school life. To the author's opinion, this experience is a valuable because parents in Ukraine is usually the least informed and most dissatisfied with the progress in educational reforms category. Thus, through the development of the school culture due to connectedness of school organization and community, common aims, self-management, will make the school response to any changes in the external environment and eventually make possible the sustainable development of an educational institution in the conditions of competition in the modern market of educational services.

***Key words**: school, culture, organization, school based management, administration, reform, innovation, school network.*

УДК 371.123: 37.046

Н. В. Мукан, І. Ю. Грогодза
Національний університет«Львівська політехніка»

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Стаття присвячена дослідженню теоретичних і методологічних основ професійного розвитку педагогів. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти проблеми. Розглянуто теорії, концепції, підходи, покладені в основу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у провідних країнах світу (теорія віку та фаз, теорія кар'єрного циклу педагогічної професії, концепція акмеології, системно-структурний, андрагогічний, інтеркультурний підходи). Виокремлено основні завдання сучасної системи професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у розвинених англомовних країнах.

***Ключові слова**: професійний розвиток, система професійного розвитку, модель професійного розвитку, концепція акмеології, системно-структурний, андрагогічний, інтеркультурний підходи, теорія віку та фаз, теорія кар'єрного циклу педагогічної професії.*

Постановка проблеми. У сучасну епоху спостерігається активізація глобалізаційних процесів, ускладнення суспільно-політичного, економічного й культурного життя, а також стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Зміна стандартів і механізмів суспільного функціонування зумовлює потребу модернізації системи професійної підготовки педагогів з метою формування компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які ефективно здійснюватимуть поліфункціональну педагогічну діяльність.

В Україні посилюється інтерес до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти, що супроводжується збільшенням державного фінансування й приватних ініціатив у цій сфері. Організації міжнародного й національного рівнів визначають шляхи розв'язання нових завдань педагогічної освіти, механізми активізації інтеграційних процесів, створення гнучкої системи доступу до неперервної професійної освіти, оновлення навчальних курсів і програм, трансформацію змісту педагогічної підготовки тощо.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що вивчаються різноманітні аспекти професійного розвитку педагогів: зміст професійного розвитку педагога (Н. Дене Фічтмен, С. Зепеде, М. Ріс, А. Росс); системи та моделі професійного розвитку педагогів (Б. Джойс, Л. Інґварсон, С. Кееген, М. Кочрен-Сміт, С. Літл); методи й форми професійного розвитку педагогів (П. Ґріммет, К. Дуінлен, Дж. Троя); кар'єрний цикл професійного розвитку вчителів (Е. Еріксон, Дж. Крістенсен, З. Мевареч, Р. Фесслер, М. Хуберман) тощо.

Українські вчені також вивчають особливості професійної підготовки педагогів: неперервна професійна освіта (Я. Бельмаз, О. Кузнєцова); технології підготовки вчителів (В. Балакін, С. Клепко, В. Крижко); стратегії формування професіоналізму (І. Мартиненко, Л. Хомич); підвищення кваліфікації педагогів (В. Биков, В. Олійник); компаративно-педагогічні праці (Н. Бідюк, І. Василенко, Ю. Лавриш, Л. Пуховська, А. Соколова). Проте чимало аспектів потребують подальшого опрацювання.

Метою статті є дослідження теоретичних і методологічних основ професійного розвитку педагогів. Авторами визначено такі завдання: здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює теоретико-методологічні засади професійного розвитку педагогів, а також дослідити

теорії, концепції, підходи, покладені в основу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у розвинених країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Як стверджує американський науковець А. Ґлетсорн, «професійний розвиток – це розвиток особистості вчителя у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [6, 41]. Професійний розвиток передбачає набуття формального (наприклад, участь у семінарах, професійних зібраннях, менторстві) та інформального (читання, публікації, перегляд тематичних документальних телепрограм) досвіду, аналізуючи який ураховують зміст професійного розвитку, його операційний компонент і контекст, у якому він реалізується [5, 9]. Така концепція визначає професійний розвиток педагога як зростання, що виникає в процесі руху вчителя згідно з циклом розвитку кар'єри.

Професійний розвиток є комплексом видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки вчителів до їхньої професійної діяльності й охоплює початкову підготовку, програми введення в професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах школи [12, 7]. Такі види діяльності розвивають особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл розглядається як неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога й відповідає кар'єрному розвитку вчителів.

Наголосимо на тому, що треба розрізняти такі поняття, як «система професійного розвитку» та «модель професійного розвитку» вчителів загальноосвітніх шкіл. У Великій Британії, Канаді, США модель – це заплановані процеси й можливості, спрямовані на забезпечення професійного розвитку вчителів від початку їхньої професійної підготовки [9, 24]. Система професійного розвитку охоплює ширшу перспективу, до складу якої входять функціональні взаємозв'язки між: цілями та завданнями професійного розвитку; контекстом, у якому відбуватиметься професійний розвиток; особистісними та професійними характеристиками учасників системи; моделями, методикою та способом дії, які застосовуватимуться; коштами й результатами професійного розвитку; визначенням повноважень; процесом оцінювання ефективності професійного розвитку; визначенням інфраструктури підтримки професійного розвитку тощо [8, 128].

Науковець Л. Інґварсон порівнює традиційну систему професійного розвитку, яку часто ототожнюють із системою неперервної педагогічної освіти (тут роботодавець контролює; урядовець визначає цілі; університети, консультаційні організації та роботодавці є виконавцями; моделі професійного розвитку представлені семінарами, короткотривалими курсами, які необов'язково пов'язані з повсякденною працею вчителя) з системою, що ґрунтується на стандартах (тут професійні ради контролюють процес визначення цілей, допомагають застосовувати моделі, що відображають реальні потреби вчителів-практиків) [8, 131].

М. Кочрен-Сміт та С. Літл пропонують свою класифікацію, вирізняючи три системи професійного розвитку, «які співіснують у світі освітньої політики, досліджень і практики, здійснюються різними представниками в галузі освіти, з метою забезпечення застосування різноманітних ідей і підходів, а також удосконалення навчання й учіння» [2, 47]:

– знання, потрібні для практики (дослідження на базі університету, цілями яких є генерування формальних знань і теорій, якими послуговуватимуться педагоги, удосконалюючи професійну практику);

– знання, освоєні на основі практики (для вчителя найважливіші «практичні знання», тобто, освоєні в процесі практичної діяльності);

– знання, освоєні за межами професійної практики (знання не поділяються на теоретичні й практичні, вчителі оволодівають ними за допомогою критичного мислення, аналізу власної діяльності та практичних досліджень).

За допомогою застосування системно-структурного підходу з'ясовано, що в досліджуваних країнах система неперервної педагогічної освіти охоплює різноманітні інституції, діяльність яких спрямована на професійне вдосконалення фахівців освітньої галузі, поглиблення, розширення й оновлення їхніх знань, навичок і вмінь. Організація професійного розвитку вчителів в умовах системи неперервної педагогічної освіти ґрунтується на принципах науковості, гуманізації, демократизації, єдності, комплексності, диференціації, інтеграції, неперервності, модульності, індивідуалізації та наскрізності тощо.

Спираючись на андрагогічні та акмеологічні засади педагогіки науковці розглядають педагога як суб'єкта розвитку впродовж усієї життєдіяльності. Дослідник Е. Еріксон пропонує теорію віку та фаз [4, 23], створену на основі філософських учень, полікультурних спостережень і практичних досліджень. Для кожної фази розвитку людини, вважає науковець, характерні певні ознаки: любов, турбота, мудрість або основна

несумісність із реаліями суспільного життя: винятковість, непридатність, презирство. Основну увагу Е. Еріксон звертає на зрілість, а проблема розвитку протиставляється стагнації. Позитивні риси людини є основою турботи, що є найвідповіднішою інтеграцією полярно відмінних рис. Турботу науковець визначає як загальну відповідальність за інших людей, продукти виробництва та ідеї. Е. Еріксон наголошує на тому, що турбота є універсальним поняттям, за допомогою якого покращується життя людини, а загалом розвивається новий сенс суспільності. «Смислом і метою освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем» [1, 90]. Практичні дослідження професійного розвитку вчителів зорієнтовані на вивчення змісту знань і досвіду педагогів, змін у їхньому ставленні до власної діяльності, поглядах на педагогічну діяльність, задоволенні від роботи. Розвиток кар'єри, початкова професійна підготовка, введення в професію, вихід на пенсію є головними ідеями теорії кар'єрного циклу людини.

Науковці по-різному трактують кар'єрний розвиток фахівця у сфері освіти та вирізняють різноманітні його етапи. Наприклад, відомий поділ на вісім етапів циклу кар'єри та професійного розвитку вчителів, який запропонували Р. Фесслер та Дж. Крістенсен: допрофесійний етап (початкова педагогічна підготовка); етап введення в професію (перші роки роботи вчителя); етап розвитку компетентностей (основний період роботи, під час якого вчителі активно беруть участь у програмах професійного розвитку); етап прояву ентузіазму та бажання професійно розвиватися (період намагання досягти професійної майстерності); етап, на якому з'являється почуття розчарування професією (період зниження задоволення від роботи та виникнення сумнівів); етап розвитку стабільності кар'єри (період, упродовж якого вчителі працюють стабільно, однак виявляють менше ентузіазму щодо професійного зростання); етап згасання; етап виходу на пенсію [7, 119].

Ізраїльський професор З. Мевареч репрезентує модель, яка обґрунтовує сталість професійного розвитку та становлення педагога [11, 156]. На думку науковця, кар'єра вчителя складається з таких етапів: етап виживання; етап дослідження та пов'язування теоретичних знань із щоденною професійною практикою; етап адаптації (перехід від технічного застосування знань до їхнього рефлексивного використання); етап концептуальних змін; етап винаходів та експериментування.

М. Хуберман пропонує модель розвитку кар'єри вчителя, що охоплює п'ять основних етапів: I етап – процес виживання та відкриттів (перші 3 роки роботи); II етап – стабілізації педагогічної діяльності (наступні 3 роки роботи); III етап – експериментування/урізноманітнення педагогічної діяльності або накопичення досвіду/зародження сумнівів (7–18 років роботи); IV етап – етап стабільності та консерватизму (19–30 років роботи); V етап – вихід на пенсію, що супроводжується внутрішнім спокоєм або розчаруванням (31–40 років роботи) [7, 123]. Навчання та перетворення в педагогічній практиці вчителів як результат професійного розвитку є довготривалим процесом.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, що стосується кар'єрного циклу педагогічної професії, узагальнено виокремимо в розвитку кар'єри педагога такі основні етапи: етап виживання, який характеризується браком знань із методики викладання предмета та бажанням відповідати уявному образу педагога; етап пристосування: дослідження та пов'язування теоретичних знань із щоденною професійною практикою; етап накопичення досвіду: акумуляція знань з методики викладання, знань академічної програми, компетентностей і вироблення власного стилю викладання; етап зрілості, який характеризується усвідомленням приналежності до педагогічної професії, спрямуванням своєї діяльності на всебічний розвиток учнів, виявленням професійного ентузіазму; етап згасання; етап виходу на пенсію.

Зауважимо, що теорію кар'єрного циклу педагогічної професії використовують у освітній галузі м. Цинциннат (штат Огайо, США) для визначення статусу вчителя та його заробітної платні: інтерн (зазвичай, частково зайняті студенти); початківець (перший рік повної зайнятості, участь у програмі введення в професію); учитель-початківець (відвідування постійних курсів та підвищення зарплати в разі їх успішного завершення); професіонал (участь у різноманітних формах професійного розвитку); експерт (може претендувати на посаду шкільного лідера на рівні округу та системи освіти загалом) [10, 157].

В Англії згідно з теорією побудована система професійного розвитку вчителів, якою передбачено: статус кваліфікованого вчителя; статус учителя під час періоду введення в професію та на етапі основної шкали оплати праці; статус учителя на етапі вищої шкали оплати праці; статус учителя високої кваліфікації; статус учителя вищої кваліфікації.

У Північній Ірландії кар'єрний розвиток педагога визначається відповідно до таких етапів як: початкова підготовка вчителя; період

введення в професію; початковий професійний розвиток; неперервний професійний розвиток, колегіальна практика, удосконалення школи. А Шотландія впровадила систему стандартів, що охоплює: стандарт початкової педагогічної освіти; стандарт повної реєстрації; стандарт учителя вищої кваліфікації; стандарт наставництва.

Зазначимо, що розвиток кар'єри педагога залежить також від особистого досвіду людини, а саме: сім'я й кризові ситуації, стиль управління організацією, в якій працює вчитель, соціальні очікування людини. Перші етапи розвитку кар'єри педагога характеризуються високим рівнем мотивації, відповідальністю за виконання професійних обов'язків, формуванням самовизначення педагога. Решті етапів властиве все сильніше розчарування, поява почуття потреби у професійній сатисфакції. Саме тому, якщо вчитель задіяний у системі неперервної педагогічної освіти на етапі морального розчарування, можна відродити ентузіазм і зацікавлення у професійному зростанні.

Кожна людина має власну освітню та професійну траєкторію. За кордоном існує багато варіантів розвитку професійної кар'єри вчителя. Проте дослідження доводять, що, незважаючи на середовище, в якому працює педагог, можна прослідкувати чітку послідовність соціалізації кар'єри, факторами якої є когнітивний розвиток особистості, культурні й ситуативні умови життєдіяльності. Дослідження психологічних і соціальних чинників професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл сприяють кращому розумінню способів удосконалення.

На нашу думку, саме розширення міжнародної співпраці між країнами Європейського Союзу, членом якого є Велика Британія, інтенсивні імміграційні процеси, характерні для Канади та США, актуалізують проблему підготовки педагога до функціонування в полікультурному суспільстві, що визначає потребу в застосуванні інтеркультурного підходу до їхнього професійного розвитку. Учителі загальноосвітніх шкіл працюють у середовищі, якому притаманна взаємодія різних культур, а серед їхніх завдань – підготовка учнів до толерантного співіснування в соціумі.

Формально навчальне середовище та його ефективність визначають навчальні матеріали й плани, академічні програми та їхні цілі, але неформальними чинниками, вплив яких на продуктивність навчання учнів визначальний, є атмосфера чи клімат у класі, який створює вчитель. На думку американського науковця С. Дійкстра, кожен учитель має забезпечити конструктивний клімат у класі, в якому можна було б досягти

визначених цілей. Але, поряд із цим, він мріє налагодити толерантні стосунки з учнями, які б допомагали пояснювати навчальний матеріал, отримувати допомогу, обговорювати домашні завдання тощо [3, 108].

«Неперервність і різноманітність освіти, як основні її принципи, тісно пов'язані з принципами єдності й наступності в системі освіти, її ступеневості, гнучкості й прогностичності» [1, 244]. Вважаємо, що початкової професійної підготовки недостатньо для ефективного функціонування в сучасному суспільстві, хоча на початку нового століття в ній відбулись істотні зміни, спрямовані на удосконалення. «Сьогодні у вищій школі відбувається пошук шляхів переходу до нової освітньої парадигми. Однак слід підкреслити, що він аж ніяк не зводиться до простого збільшення низки навчальних дисциплін або строків навчання. Ідеться про досягнення принципово нових цілей вищої освіти, які полягають у досягненні нового рівня освіченості окремої особи й суспільства в цілому» [1, 321].

Висновки. Проаналізувавши методологічні й теоретичні основи професійного розвитку педагогів у розвинених англомовних країнах світу, можна зробити висновок, що він зорієнтований на реалізацію комплексу завдань: сприяння розумінню нового контексту освіти на початку XXI століття на основі попередньо освоєних знань; ознайомлення вчителів з новими вимогами навчальних програм загальноосвітньої школи; ознайомлення та перевірку новітніх освітніх технологій задля ґрунтовного професійного розвитку; сприяння обміну досвідом між учителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації; визначення поточних проблем щоденної професійної практики тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок. Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належать особливості реалізації професійного розвитку педагогів на основі досліджених теоретичних і методологічних аспектів, а саме їх відображення у змістовому, операційному та контекстному компонентах тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

2. Cochran-Smith M. Beyond certainty : taking an inquiry stance on practice / M. Cochran-Smith, S. Lytle // Teachers caught in the action: professional development that matters ; eds. A. Lieberman, L. Miller. – New York : Teachers College Press, 2001. – P. 45–60.

3. Dijkstra S. The many variables that influence classroom teaching / S. Dijkstra // Issues in Education. – 1998. – Vol. 4. – № 1. – P. 105–110.

4. Erikson E. The life cycle completed / E. Erikson, M. Joan. – W. W. Norton & Company, June, 1998. – 134 p.

5. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers / T. Ganser // NASSP Bulletin. – 2000. – № 84 (618). – P. 6–12.

6. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn // International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – P. 41–45.

7. Guskey T. Professional development in education : in search of the life optimal fix // Professional development in education: new paradigms and practices ; eds. T. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – P. 114–132.

8. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system / L. Ingvarson // Teaching and Teacher Education. – 1998. – № 14 (1). – P. 127–140.

9. Joyce B. Models of professional development : a celebration of educators / B. Joyce, E. Calhoun. – Corwin Press, 2010. – 160 p.

10. Keiffer-Barone S. Growing great teachers in Cincinnati / S. Keiffer-Barone, K. Ware // Educational Leadership. – 2001. – № 58 (8). – P. 56–59.

11. Mevarech Z. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum / Z. Mevarech // Professional development in education: new paradigms and practices ; eds. T. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – P. 151–170.

12. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourgh: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.

РЕЗЮМЕ

Мукан Н. В., Грогодза И. Ю. Профессиональное развитие педагогов: теоретические и методологические аспекты.

Статья посвящена исследованию теоретических и методологических основ профессионального развития педагогов. Осуществлен анализ научно-педагогической литературы, освещающей отдельные аспекты проблемы. Рассмотрены теории, концепции, подходы, положенные в основу профессионального развития учителей общеобразовательных школ в ведущих странах мира (теория возраста и фаз, теория карьерного цикла педагогической профессии, концепция акмеологии, системно-структурный, адрагогический, интеркультурный подходы). Выделены основные задачи современной системы профессионального развития учителей общеобразовательных школ в развитых англоязычных странах.

***Ключевые слова**: профессиональное развитие, система профессионального развития, модель профессионального развития, концепция акмеологии, системно-структурный, андрагогический, интеркультурный подходы, теория возраста и фаз, теория карьерного цикла педагогической профессии.*

SUMMARY

Mukan N., Hrohodza I. Teachers' professional development: theoretical and methodological aspects.

The article is dedicated to the research on theoretical and methodological fundamentals of teachers' professional development. The analysis of the scientific-educational literature which highlights some aspects of the problem has been conducted. Professional development is considered as a set of activities undertaken on a systematic basis in order to prepare teachers to their profession and comprises initial preparation, programs of introduction to the profession, postgraduate training and continuous professional development.

The distinction is made between such notions as «a system of professional development» and «a model of professional development» of a public school teacher. A model is scheduled processes and capabilities designed to ensure the professional development of teachers from the beginning of their training. The system of professional development encompasses a broader perspective, which includes functional relationships between the aims and objectives of professional development; the context in which professional development will take place; personal and professional characteristics of participants; the applied models, methods and means of action; funds and results of professional development; the evaluation of the effectiveness of professional development; the infrastructure supporting professional development.

The authors have analysed theories, concepts, approaches underlying public school teachers' professional development in the leading countries of the world (a theory of age and phases, a theory of professional development cycle, a concept of acmeology, systemic-structural, andragogical and intercultural approaches).

Special attention is given to the theory of professional development cycle. Summarising different approaches to this theory, the following stages can been identified: survival, which is characterised by the lack of knowledge about methodology of teaching the subject and the desire to correspond to the established image of a teacher; adaptation: conducting research and linking theoretical knowledge to everyday professional practice; accumulation of experience: enhancing knowledge about methodology of teaching, academic programs, competencies and developing your own teaching style; maturity, which is characterised by the awareness of belonging to a teaching profession, directing your activities to the all-round development of students, showing professional enthusiasm; decay and retirement.

The main objectives of the modern system of public school teachers' professional development in the English-speaking countries have been determined (i.e. to promote understanding of the new context of education at the beginning of the XXI century based on the pre-mastered knowledge; to acquaint teachers with the new requirements of academic programs; to introduce new educational technologies for thorough professional training; to stimulate exchange of experience among teachers; to identify current problems of everyday professional practice).

***Key words**: professional development, a system of professional development, a model of professional development, a concept of acmeology, systemic-structural, andragogical, intercultural approaches, a theory of age and phases, a theory of professional development cycle.*

УДК 37.(091)

О. А. Устименко-Косоріч, В. С. Курило
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОГО ВИКОНАВСЬКОГО СТИЛЮ У СЕРБСЬКИХ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ

У статті доведено унікальність баянно-акордеонної освіти, що розглянута на етнонаціональному виконавському стилі баяністів-акордеоністів та його змістових компонентах, які розкривають «автопортрет» виконавської школи локально визначеної країни. Зазначено, що формування етнонаціонального виконавського стилю в баянно-акордеонних школах спрямоване на збереження та відтворення духовної культури й національних особливостей народу з метою трансформації духовно-морального потенціалу і якостей особистості. Процес

опанування етнонаціональним виконавським стилем учня-музиканта невід'ємний від розвитку етноорієнтованої музично-естетичної свідомості, якою стає «звукомовна свідомість», що виникає в контексті етномузичної традиції певної країни.

Ключові слова: *баян-акордеон, школа, формування, етнонаціональний стиль, розвиток, учень, виконавець, індивідуальний стиль.*

Постановка проблеми. Аналіз теоретичних засад етнонаціонального виконавського стилю сербських баяністів-акордоністів потребує цілісного дослідження компонентів формування досліджуваного стилю в школах академічно-народного типу, визначення критеріїв і оцінки його сформованості.

І в цьому сенсі слід своєчасно розставити акценти в обговоренні питання формування й розвитку досліджуваного стилю. Ураховуючи специфіку процесу навчання грі на баяні-акордеоні й вікові характеристики учнів сербської музичної школи академічно-народного типу (7–18 років), можемо свідчити про формування творчого відношення до музично-практичної діяльності, оволодіння виконавськими навичками та прийомами, уміння композиційно опанувати формою музичним репертуаром. Але говорити про самобутній виконавський стиль учня цієї вікової категорії, про втілення оригінальних виконавських знахідок для розкриття авторського задуму ще передчасно. Однак формування етнонаціонального виконавського стилю в сербських баяністів-акордеоністів є головним завданням педагогів за фахом на всіх рівнях музично-практичної освіти, що вирізняє сербську баянно-акордеонну школу серед інших національних музично-освітніх закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Засадничими в теорії стилю та музично-педагогічній науці вважаються концепції Б. Яворського та Б. Асаф'єва. Б. Яворський поняття «стиль» пов'язує з феноменом музичного мислення та розглядає з позиції історизму. За Б. Яворським термін «стиль» об'єднує всі прояви духовної культури, яка вміщує різни види мистецтва ідеологічного, соціального, етнонаціонального походження [5]. Б. Асаф'єв зміст поняття «стиль» розуміє як комплекс засобів музичної виразності, що реалізовуються під впливом художньо-естетичної волі індивіда [1, 25]. «Стиль» діалектично уможливлює певні відхилення від норми, що символізує типове, відповідно до історичного часу, та унікальне, характерне новому періоду [там само].

Теорія виконавського стилю достатньо висвітлена в межах науки про інтерпретацію (інтерпретологію) Г. Коганом, О. Суботою, С. Фейнберга. Дослідники вважають, що стиль характеризується сукупністю технічних і виразних засобів артиста: індивідуальне ставлення до структури музичного матеріалу, особистий підхід до фразування, манера володіння інструментом,

інтелект музиканта, психологія виконавця та його світосприйняття. На думку В. Медушевського зворотній контакт між композиторським і виконавським стилем досягається в межах сприйняття індивіда [5]. Але теорія формування етнонаціонального стилю сербських баяністів-акордеоністів залишається за межами науково-дослідних інтересів.

Мета статті – розгляд процесів формування та розвитку етнонаціонального виконавського стилю відповідно до специфіки процесу навчання музично-виконавській майстерності баяністів-акордеоністів і усвідомлення закономірного переходу етапу його формування в стадію розвитку.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною складовою процесу формування етнонаціонального виконавського стилю, на думку Л. Вахтель, є розвиток баяністів-акордеоністів на професійному й особистісному рівнях [2, 15]. У дослідженні змістових компонентів формування етнонаціонального виконавського стилю учнів сербських музичних закладів ураховуємо низку ключових ідей, що узгоджуються з концептуальними положеннями дослідження: урахування теоретичних положень щодо поняття «стиль»; структурно-функціональний аспект етнонаціонального виконавського стилю; педагогічні умови та засоби його ефективного формування, а також критерії та рівні його сформованості в сербських баяністів-акордеоністів.

Охарактеризуємо докладніше кожен блок формування етнонаціонального виконавського стилю сербських баяністів-акордеоністів:

Етнокультурний блок містить два етапи: перший – усвідомлення учнями етнонаціональної сутності музично-виконавської діяльності, що реалізовується на двох рівнях: виявлення й вивчення баяністами-акордеоністами особливостей національного характеру та його відображення в музично-виконавській діяльності й розуміння музичного твору як носія етнонаціональних традицій; другий – усвідомлення особистого виконавського процесу як носія етнонаціонального стилю.

Відповідно, завданнями, що вирішуються на цьому етапі стають: впровадження педагогом у навчальну програму народного репертуару, який націлений на розвиток сприйняття сербськими баяністами-акордеоністами національної мелодики, ритмів, образів; музично-теоретичний і виконавсько-педагогічний аналіз різних виконавських інтерпретацій; проведення порівняльного аналізу педагога й учня інтерпретацій видатних музикантів, представників різних національних шкіл із метою виявлення етнонаціональних виконавських характеристик.

Оцінкою сформованості етнокультурних знань баяністів-акордеоністів на першому етапі стають: рівень самостійного аналізу інтерпретації, виявлення етнонаціональних особливостей музичного твору; виконання народної музики у власній інтерпретації з урахуванням етнонаціонального стилю музики.

Реалізацію другого етапу умовно розподіляємо на три рівні: вивчення особливостей, специфічних діалектичних рис етнонаціонального виконавського стилю; усвідомлення особистісного етнонаціонального виконавського компонента; усвідомлення етнокультурного діалогу між композитором і виконавцем у процесі інтерпретації музичного репертуару.

Завдання, які вирішуються спільно з педагогом на другому етапі можемо сформулювати таким чином: розвиток етноорієнтовного слуху та етноорієнтованої музично-естетичної свідомості в баяністів-акордеоністів; здатність до індивідуального вибору учнем засобів музичної виразності, які відповідають етнонаціональним особливостям музичного твору.

Оцінка сформованості етнокультурності баяністів-акордеоністів на цьому рівні заснована на визначенні рівня розвитку етноорієнтовного слуху баяніста-акордеоніста, рівень опанування варіативними параметрами (темпу, агогіки, артикуляції, динаміки) у вираженні етнонаціональних особливостей твору. Ступінь оволодіння етнокультурним блоком визначається в показниках «етнохарактерність» та «індивідуальність» у виборі власних підходів до інтерпретації музичних творів.

Отже, формування етнонаціонального виконавського стилю засновано на процесі освоєння й усвідомлення етнокультурної сутності виконавської діяльності, співставленні етнокультурних традицій сербської національної виконавської школи зі світовими досягненнями баянно-акордеонного виконавства. У результаті цього процесу учні можуть визначити етнокультурні особливості й пріоритети власної національної виконавської школи та усвідомити базові коріння формування етнонаціонального стилю.

Технічно-технологічний блок формування етнонаціонального виконавського стилю сербських баяністів-акордеоністів передбачає два етапи відповідних інтерпретації музичного твору: вибір інтерпретаторського рішення й створення завершеної інтерпретації.

Перший етап формування етнонаціонального виконавського стилю баяністів-акордеоністів на основі інтерпретаторського рішення вміщує три рівні: вибір твору, інформативне ознайомлення, розбір тексту; педагогічний показ твору, пошук і вибір відповідного інтерпретаторського рішення; підтвердження сформованості інтерпретаторського рішення на виконавській моделі.

Вибір музичного твору для вивчення – початковий рівень першого етапу формування етнонаціонального стилю, що відбувається відповідно до вимог навчальних програм і потреб професійного росту певного учня (освоєння певного музичного жанру та видів виконавської техніки).

Перший етап (знайомство з текстом музичного твору) сербськими викладачами забезпечується наступним чином: на основі власного виконавського показу музичного твору педагог пропонує учню проаналізувати художньо-образний зміст музики, визначити можливі варіанти звукового вирішення окремих фактурних побудов; на основі доступного музичного твору в спільній співпраці викладача й учня визначається «художньо-образний центр» виконуваної музики, з'ясовуються індивідуальні технічні шляхи для його реалізації на власній виконавській моделі. Подібний конспект роботи над музичним твором стає зразком для подальшої виконавської самостійної діяльності виконавця; педагог пропонує учню попереднє прочитання музичного твору засобом прослуховування аудіо-запису композиції в декількох варіантах його інтерпретації, що спрямовано на розвиток у вихованця вмінь виявляти характерні особливості кожної виконавської трактовки музики, зберігаючи індивідуальність та власну ініціативу в подальшому пошуку інтерпретаторського рішення. М. Тайчевіч наголошує, що перше знайомство з музичним твором передбачає емоційний відгук від виконавця, в іншому випадку, композицію не слід взагалі вивчати [6, 23].

Наступний рівень першого етапу містить показ твору, а також пошук і вибір найкращого інтерпретаторського рішення. Цей рівень пов'язаний із реалізацією завдань, що віддзеркалює шлях побудови баяністами-акордеоністами інтерпретаторського плану та підкреслює деякі аспекти взаємодії педагога й студента на цьому етапі: активізація педагогом проективного творчого мислення учнем, спрямованого на виявлення цілісності в конструкції музичного твору; «розкодування» культурних традицій і стильових особливостей музики; активізація стимулу студентів до «усвідомлення традицій», до створення оригінального інтерпретаторського рішення. За допомогою проективного творчого мислення форма музичного твору розглядається не абстрактно або фрагментально, а як цілісна художньо-змістовна композиція; розбудова плану реалізації художнього змісту музичного твору, що припускає, за Л. Вахтель, «суб'єктивне розуміння» [2, 13] і вираження образного змісту в індивідуальній виконавській техніці учня. У прочитанні музичного твору можуть взаємодіяти об'єктивні вимоги тексту та їх суб'єктивне бачення

виконавцем, що сприяє виявленню образного центру окремих частин цілого музичного твору, а також вибору характерних засобів музичної виразності для реалізації художнього змісту музики.

У період, коли баяніст-акордеоніст остаточно вивчає текст музичного твору, опановує відповідними темпами, педагог активізує увагу та зацікавленість виконавця до виконуваної музики. Викладач пропонує учню ознайомитися з відповідною літературою, яка висвітлює історію походження композиції, біографію композитора, особливості стилю тощо. Кожен черговий показ виконуваної музики учнем педагогу супроводжується оцінкою виконавського рішення, пошуком нових засобів музичної виразності для наближення до авторського художнього задуму, що пов'язано з роботою критичного мислення. Виявлення стильових характеристик музичного твору невід'ємне від усвідомлення особливостей композиторського стилю, що впливає на вибір характеру, образного змісту композиції та технологічних виконавських рішень.

Відомо, що традиція й інновація в музичному мистецтві знаходяться у постійному діалозі, завдяки якому активізується творчий процес і розвиток традицій. Паралельно з процесом інтерпретації музичного твору учнем відбувається засвоєння традицій, їх переробка відповідно до індивідуального стилю та духу часу. У цьому сенсі усвідомлення традицій супроводжується прагненням виконавця до створення оригінального індивідуального інтерпретаторського рішення, вольовими якостями учня, які містять, за Л. Вахтель, технічну, творчу та пізнавальну активність баяністів-акордеоністів [2, 13].

Сформованість етнонаціонального виконавського стилю сербських баяністів-акордеоністів на першому етапі констатуємо у зв'язку з проявами пізнавальної, творчої, технічної активності учнів; індивідуального інтерпретаторського плану, що містить автентичність об'єктивним вимогам композиції та суб'єктивність їх прочитання учнем; самостійного пошуку виконавських рішень, що наближені до авторського задуму; мотивації до усвідомлення традицій та їх переробка відповідно до особистого виконавського ладу та духу часу.

Другий етап формування етнонаціонального виконавського стилю сербських баяністів-акордеоністів припускає створення цілісної переконливої інтерпретації музичного твору, що реалізується на трьох рівнях: знаходження у виконуваному музичному творі «художнього центру»; усвідомлення учнем особливостей застосування індивідуальної виконавської техніки, що відповідає характеру та змісту виконуваної музики; підготовки й презентації музичного твору на естраді.

Другий етап передбачає вирішення таких завдань: розвиток індивідуальної виконавської техніки баяністів-акордеоністів у єдності з їх творчою та пізнавальною активністю; активізація самоконтролю під час концертного виступу; встановлення атмосфери співтворчості між викладачем і учнем; розвиток педагогічних знань у баяніста-акордеоніста через упровадження до плану індивідуального заняття ігрового проекту «учень у ролі викладача».

Визначимо особливості підготовки сербських баяністів-акордеоністів, які значно відрізняються від вітчизняних педагогічних підходів: прискіплива увага педагога до емоційного стану учня; переконання учня у власних силах і успіху концертного виступу; постійне проведення акустичних тренувань-репетицій із метою адаптації слухових якостей учня до акустичних особливостей приміщення (залу, аудиторії тощо); обговорення та тренування сценічних рухів виконавця, артистизму, опанування прийомами поведінки на сцені в критичних ситуаціях.

Отже, встановлення творчого діалогу та атмосфери співтворчості між викладачем та учнем є важливою умовою у формуванні етнонаціонального виконавського стилю сербських баяністів-акордеоністів, який вміщує: прискіпливу увагу викладача до внутрішнього складу учня; урахування викладачем внутрішньої мотивації учня у побудові навчального процесу; сприйняття учнем викладача як джерела досвіду.

Критеріями й оцінкою сформованості етнонаціонального виконавського стилю баяністів-акордеоністів на другому етапі виступають: рівень виконання об’єктивних вимог музично-текстового формату; стильові особливості, компоненти авторського задуму; рівень індивідуальності, суб’єктивно-творчого начала баяністів-акордеоністів у реалізації художнього змісту виконуваної музики; рівень технічно-технологічної досконалості учня в процесі виконання, що віддзеркалюється у варіативних параметрах інтерпретаторського рішення в архітектурно-звуковій реалізації композиції; рівень артистизму та реалізація сценічного образу в процесі концертного виступу.

Особистісний блок формування етнонаціонального виконавського стилю баяністів-акордеоністів містить два етапи: формування «акмеособистості»; творча самореалізація учня. Зазначені компоненти особистісного блоку знаходяться в діалектичній єдності, адже формування «акмеособистості» передбачає віру суб’єкта в розвиток свого творчого потенціалу, який спрямовує процес творчого саморозвитку в стадію самопізнання, що дозволяє індивіду прогнозувати життєву перспективу, як наслідок, – виникає стимул для його духовної та інтелектуальної довершеності.

Перший етап реалізації особистісного блоку формування етнонаціонального виконавського стилю баяністів-акордеоністів передбачає два рівні: розкриття особистісних якостей учня у виконавсько-практичній діяльності; постановка надмети та розкриття особистих вищих потенцій у творчо-практичному процесі.

Ураховуючи два рівні особистісного блоку, завданнями, що реалізуються, стають: розкриття особистості через творчо-виконавський процес; розвиток духовних здібностей у процесі комплексного музичного виховання; збагачення особистого життєвого досвіду та його використання в індивідуально-виховному проекті реалізації виконавських здібностей.

Критерієм сформованості особистісного блоку етнонаціонального виконавського стилю на першому етапі виступає самостійність і творча ініціатива учнів у реалізації професійно-творчих завдань.

Оцінку сформованості етнонаціонального виконавського стилю розглядаємо на рівні творчих ініціатив виконавців і артистичних здібностей, сценічної поведінки на естраді.

Реалізація особистісного блоку на другому етапі припускає творчу самореалізацію учня, що містить три рівня: самостійна регуляція власних індивідуально-творчих особливостей та їх адаптація в індивідуальному виконавському стилі; самоконтроль емоційного напруження учня в процесі естрадно-концертної виконавської діяльності; усвідомлення особистої ролі в навчально-професійному процесі музично-освітнього закладу.

Завданнями на цьому рівні стають: самореалізація та художньо-естетична актуалізація учня в процесі професійної підготовки; формування стимулів до музично-виконавської діяльності учня; розвиток самостійності баяністів-акордеоністів у період навчання в музично-освітньому закладі.

Критеріями сформованості особистісного блоку етнонаціонального виконавського стилю на другому етапі виступають: самостійність учнів у процесі навчання в музично-освітніх закладах; самореалізація виконавця в процесі професійного виховання.

Оцінка сформованості етнонаціонального виконавського стилю встановлюється за показниками відповідності рівня творчої активності баяністів-акордеоністів, самостійності в процесі навчально-професійної діяльності.

Висновки. Ураховуючи творчий контекст становлення етнонаціонального виконавського стилю, що сприяє підвищенню духовно-естетичної та пізнавальної активності баяністів-акордеоністів, підкреслимо процес трансформації особистості в межах музично-освітнього періоду, який передбачає формування нових особистісних смислів у свідомості індивіда.

Становлення системи етнонаціональних цінностей активізує процес формування особистісних цінностей і самодосконалості, що детермінує активізацію та ефективність розвитку стилю виконавсько-професійної діяльності баяніста-акордеоніста.

Регулювання процесу взаємодії та взаємозбагачення етнонаціональних і особистих цінностей обумовлено вимогами вектора діяльності, що спрямований, за Л. Дормфаном, «у нескінченність» [3, 90]. Цей процес висвітлює міру духовного, естетичного, інтелектуального, чуттєвого розвитку особистості та припускає не тільки форму пізнання, але й трансформацію соціокультурного й інтраіндивідуального світу індивіда.

Зазначимо, що в процесі формування етнонаціонального виконавського стилю баяністів-акордеоністів формується механізм саморозвитку особистості, розкривається її творчий потенціал, визріває усвідомлення власного призначення в майбутній професії.

Отже, формування етнонаціонального виконавського стилю баяністів-акордеоністів покладено в сербську музичну освітньо-виховну систему, що спрямована на збереження та відтворення духовної культури й національних особливостей народу з метою трансформації духовно-морального потенціалу і якостей особистості. Процес опанування етнонаціональним виконавським стилем учня-музиканта невід'ємний від розвитку етноорієнтованої музично-естетичної свідомості, якою стає «звукомовна свідомість», що виникає в контексті етномузичної традиції та уможливлює людині певного етносу створювати суспільно значущі цінності, демонструвати власну етнонаціональну приналежність на виконавському стилі.

Перспективи подальших наукових розвиток вбачаємо в подальшому дослідженні педагогічних принципів розвитку етнонаціонального стилю в сербських баяністів-акордеоністів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Речевая интонация / Б. Асафьев. – М-Л. : Изд-во Музыка, 1965. – 136 с.

2. Вахтелъ, Л. В. Этнокультурный стиль музыкально- исполнительской деятельности студента как интегративная категория / Н. И. Вьюнова, Л. В. Вахтель // Проблемы и перспективы развития художественного профессионального педагогического образования : мат-лы всеросс. научно-практической конф., Самара, 30 сент. 2008 г. – Самара, Са- мар. гос. пед. ун-т, 2008. – Часть 1. – С. 12–16.

3. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1997. – 424 с.

4. Медушевский В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. Медущевский // Восприятие музыки: сб. статей / ред.-сост. В. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 140–150

5. Яворский Б. Статьи, воспоминание, переписка / Б. Яворский. – М. : Советский композитор. – 1972. – 711 с.

6. Тајчевић М. Основи теорије музике / М. Тајчевић. – Београд : научна књига, 1988. – 187 с.

РЕЗЮМЕ

Устименко-Косорич Е. А., Курило В. С. Содержательные компоненты формирования етнонационального исполнительского стиля у сербских баянистов-аккордеонистов.

В статье доказана уникальность баянно-аккордеонного образования, которая рассмотрена на этнонациональном исполнительском стиле баянистов-аккордеонистов и его содержательных компонентах, раскрывающих «автопортрет» исполнительской школы локально указанной страны. Указано, что формирование этнонационального исполнительского стиля в баянно-аккордеонных школах направлено на сохранение и воссоздание духовной культуры и национальных особенностей народа с целью трансформации духовно-нравственного потенциала и качеств личности. Процесс овладения этнонациональным исполнительским стилем ученика-музыканта неотделим от развития этноориентованного музыкально-эстетического сознания, которым становится «звукоречевое сознание», возникающее в контексте этномузыкальной традиции определенной страны.

Ключевые слова: *баян-аккордеон, школа, формирования, этнонациональный стиль, развитие, ученик, исполнитель, индивидуальный стиль.*

SUMMARY

Ustymenko-Kosorich O., Kurylo V. Substantial components of formation etnonational performing style of serbian accordenist.

We prove the uniqueness of the accordion education, which is considered the ethnonational performing accordion style and content components that reveal the «self-portrait» performing school locally designated country. It is indicated that the formation of ethnic national performing accordion style at schools aimed at the preservation and restoration of spiritual culture and national characteristics of the people to transform the spiritual and moral potential and personality traits. The process of mastering ethnic national performing style student musician are inseparable from the development of ethnic national musical-aesthetic consciousness that becomes «voice sound mind consciousness» that occurs in the context of a particular country ethno musical tradition.

An integral part of the formation of ethnic style of performing, according to L. Wachtel, is the development bayan-accordion at the professional and personal levels In a study of the semantic components forming ethnic Serb students performing style music institutions takes into account a number of key ideas that are consistent with the provisions of conceptual studies: consideration of theoretical positions on the concept of «style», structural and functional aspects of ethnic style of performing, teaching conditions and means of effective formation and the criteria and the level of the formation of the Serbian bayan-accordion.

The components of ethnic performing style consistent with the educational technology of its formation are proposed. Since the development of the individual performing technique as a component of style is reflected in the technical-technological unit. Ethnic identity component related to ethno-cultural unit of its formation and implementation within ethnocultural development bayan-accordionis investigated. The personal style is block formation derived for the first two blocks and includes the development of motivational sphere bayan-accordion and self-realozation in the teachers training preparation.

Key words: *accordion, school, form, ethnic national style, development, student, artist, individual style.*

УДК 378.011.3 : 338.48-051

Г. П. Щука
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПОРІВНЯННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

У статті проведено порівняльний аналіз систем професійної підготовки кадрів зі спортивно-оздоровчого туризму Російської Федерації (напрям підготовки «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» профіль «Спортивно-оздоровчий туризм») та Республіки Білорусь (напрям спеціальності «Спортивно-туристична діяльність (спортивний та рекреаційний туризм)». Основними одиницями порівняння визначено: напрям підготовки та спеціалізації, які забезпечують підготовку названих фахівців; кваліфікація та компетенції випускника, умови вступу та термін підготовки тощо. Встановлено загальні риси й особливості організації та змісту підготовки фахівців цього виду туризму в кожній з досліджуваних країн.

***Ключові слова**: спортивно-оздоровчий туризм, рекреаційний туризм, підготовка кадрів.*

Постановка проблеми. В Україні тривалий час ведуться дискусії навколо питання кадрового забезпечення в спортивному та спортивно-оздоровчому туризмі. Існуюча практика підготовки названих фахівців Федерацією спортивного туризму України та окремими навчальними закладами країни не відповідає потребам сьогодення. Проблеми збереження здоров'я нації, відродження туристсько-краєзнавчої роботи, пропаганда здорового способу життя, нарешті, комерціалізація спортивного туризму вже давно перетворили це питання з просто актуального на першочергове й вимагають прийняття термінового рішення.

Аналіз актуальних досліджень. Історію спортивного туризму та його кадрового забезпечення вивчав В. Абрамов, теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у ВНЗ – А. Конох, науковий тезаурус спортивного туризму – С. Фокін, проблеми фахової підготовки спеціалістів дитячого спортивного та краєзнавчого туризму – Я. Кашуба. Серед вітчизняних туризмологів, які опікуються питаннями підготовки кадрів спортивного та спортивно-оздоровчого туризму варто назвати Інну та Василя Зігунових, Б. Пангелова, В. Казакова та ін.

Проте, як виявилося, власними зусиллями вирішити це питання нам не під силу, орієнтація на досвід західноєвропейських країн та США, який вивчали Л. Кнодель, Л. Чорна, Л. Польова та ін., неможлива: спортивно-оздоровчий туризм є продуктом радянської епохи.

Мета статті: аналіз досвіду підготовки кадрів спортивно-оздоровчого туризму, накопичений освітянами Російської Федерації та Республіки Білорусь, який вітчизняними туризмологами до цього часу не вивчався.

Виклад основного матеріалу. Підготовку кадрів зі спортивно-оздоровчого туризму ми розглядаємо як складову системи професійної туристської освіти. Основними позиціями, за якими буде здійснюватися порівняння виступають: напрям підготовки та спеціалізації, які забезпечують підготовку названих фахівців; кваліфікація та компетенції випускника, умови вступу й термін підготовки; сфера діяльності; зміст основної освітньої програми; програми практик тощо.

У Білорусії кадри для спортивно-оздоровчого туризму готують за напрямом спеціальності «Спортивно-туристська діяльність (спортивний та рекреаційний туризм)», що входить до групи спеціальностей «Туризм» напряму освіти «Туризм та гостинність». У Росії – в напрямі підготовки «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» (профіль «Спортивно-оздоровчий туризм»), який до 2011 р. входив до напряму «Фізична культура» галузі «Гуманітарні науки», тому більшістю російських туризмологів не розглядався як складова професійної туристської освіти.

У зв’язку з тим, що існує певна розбіжність у термінологічному апараті, звертаємо увагу, що відповідно до Освітнього стандарту Республіки Білорусь (ОСРБ 1-89 02 01-01-2008), *рекреаційний туризм* – подорожі з активними способами пересування, участь у інших туристських заходах із високим рівнем фізичної активності з метою оздоровлення, відпочинку, пізнання [2, 3]. Під *спортивно-оздоровчим туризмом* розуміють специфічний вид діяльності, спрямований на відновлення фізичних, психічних, духовних сил людини засобами спортивного туризму. Таким чином, ми можемо говорити про подібність досліджуваних спеціалізацій.

Нормативний термін підготовки в досліджуваних країнах при денній формі навчання складає 4 роки й оцінюється в 240 кредитів, тому, незважаючи на те, що в Білорусії мова йде про підготовку спеціалістів, а в Росії бакалаврів, порівняння освітніх стандартів є коректним.

Порівняння здійснюється на основі ОСРБ 1-89 02 01-01-2008 спеціалізації 89 02 01-01 «Спортивний та рекреаційний туризм» (Республіка Білорусь) [2] та ФДОС ВПО за напрямом підготовки 034600 «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» (кваліфікація (ступінь) «бакалавр») [3] та типового навчального плану напрямку «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» профіль «Спортивно-оздоровчий туризм» (Російська Федерація).

Перші стандарти зі спеціальності «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» були прийняті в 2005 р. Пізніше, відповідно до процесів реформування освітньої системи в Росії, спеціальність було реорганізовано в напрям підготовки й розроблено нові стандарти (січень 2011 р.), які ми зараз аналізуємо. Натомість, перший білоруський стандарт спеціальності «Спортивно-туристська діяльність» був прийнятий у 2008 р. і не змінювався.

Таким чином, російські туризмологи, маючи більший досвід професійної підготовки фахівців спортивного туризму, порівняно зі своїми білоруськими колегами, врахували виявлені недоліки у процесі розробки нового стандарту. Тому, незважаючи на те, що структура освітніх стандартів обох держав у значній мірі подібна, підходи до формування різні: в Росії ми спостерігаємо реалізацію компетентнісного підхіду, в той час як у Білорусії традиційно визначаються необхідні знання, вміння, навики з кожної дисципліни, що було характерно для російських стандартів другого покоління.

Проаналізуємо кваліфікаційні характеристики фахівця, які подаються в стандартах. Областю професійної діяльності майбутнього фахівця в Росії виступають спортивно-оздоровчий туризм, фізична (фізкультурно-спортивна) рекреація та реабілітація; діяльність з оздоровлення населення засобами фізичної культури, спорту та туризму; індустрія туризму, дозвілля та рекреації; туристсько-рекреаційні заклади й системи; санаторно-курортні комплекси й установи; інші послуги у сфері фізичної культури, спорту, рекреації та туризму. Як бачимо, це визначення не зовсім вдале: індустрія туризму, довкілля та рекреації включає туристсько-рекреаційні заклади та системи, санаторно-курортні комплекси та установи тощо, крім того, все це виходить за межі встановленої спеціалізації.

У білоруському варіанті ще ширша сфера професійної діяльності спеціаліста (фізична культура та спорт, туризм, освіта, наука) конкретизуються об’єктами професійної діяльності: організація та проведення туристських і фізкультурно-оздоровчих заходів із різними категоріями населення; виробництво та реалізація послуг спортивного й рекреаційного туризму.

Нам більше імпонує підхід наших російських колег до виділення об’єктів професійної діяльності: із семи позицій чотири орієнтовані на потреби й можливості людини, й у більшій чи меншій мірі пов’язані з процесом формування її особистості.

Види професійної діяльності, до яких готують майбутніх фахівців, у досліджуваних країнах теж відрізняються. Незважаючи на те, що освіта й наука не визначалися як область професійної діяльності, випускники

російських ВНЗ повинні бути готові до педагогічної, організаційно-управлінської та науково-дослідної діяльності. У Білорусії випускники готуються ще до маркетингової та підприємницької діяльності. Проте, білоруські викладачі несуть меншу відповідальність за результати підготовки, так як, відповідно до стандарту, до всіх названих видів діяльності випускник повинен був бути готовий лише через рік після адаптації. У Росії встановлений рівень підготовки необхідно забезпечити за період навчання.

Задачі професійної діяльності в білоруському варіанті подані в узагальненому вигляді: кожному виду діяльності відповідає одна задача, до них додається ще використання сучасних комп'ютерних технологій та баз даних для інформаційного забезпечення навчального та виховного процесів; в результаті в сумі ми маємо шість задач. У російському стандарті професійні задачі розподілені за видами діяльності: педагогічна – 16 задач, організаційно-управлінська – 10, науково-дослідна – 6.

Цілком очевидно, що в другому випадку ці задачі подані більш деталізовано, крім того, включена низка задач, які виходять за межі компетенцій фахівця даної спеціалізації та ОКР: здійснення туроператорської та турагентської діяльності; участь в аналізі та узагальненні діяльності державних органів управління у сфері туризму та рекреації на муніципальному й регіональному рівнях; участь у формуванні логіки та методології наукових досліджень у сфері рекреації та туризму тощо.

Подібна ситуація спостерігається і при визначенні компетенцій. У Білорусії націлюють на формування у студента академічних, соціально-особистісних і професійних компетенцій, у Росії – загальнокультурних і професійних. Професійні компетенції поділяються за видами діяльності. У зв'язку з тим, що в Білорусії виділяються окремо підприємницька й маркетингова діяльність, ці компетенції прописані більш конкретно, проте всі інші компетенції більш деталізовано подані в російському варіанті, хоча принципової різниці між ними немає. Щоправда, в компетенціях педагогічної діяльності білоруського освітнього стандарту більша увага звертається на роботу зі школярами та студентами, натомість, російського – з різними групами населення. У цьому випадку вперше відчувається, що випускник білоруського ВНЗ отримує кваліфікацію «Інструктор-методист. Викладач фізичної культури», тому орієнтований на роботу з дітьми, в той час як випускник російського ВНЗ – фахівець з рекреації та спортивно-оздоровчого туризму, повинен працювати з різними групами населення. Цікаво, що подані в російському стандарті задачі професійної діяльності та професійні компетенції майбутнього фахівця не співпадають між собою.

Незважаючи на те, що студенти навчаються за подібними спеціалізаціями, мають ідентичні область та об'єкти професійної діяльності, під час аналізу освітніх програм виявилося, що формування професійних компетенцій відбувається за рахунок різних навчальних дисциплін і підходи до наповнення навчальних планів різні (див. табл.1.):

Таблиця 1

Розподіл навчального часу за циклами освітньої програми

Цикли підготовки	Республіка Білорусь	Російська Федерація.
Гуманітарний, соціальний та економічний цикли У т. ч.*:* - федеральний компонент; - національно-регіональний (вузівський) компонент; - за вибором студента	872 (13%) 820 (94%) - 52 (6%)	1404-1548 (19-21 %) 648-792 (42-56%) 684-828 (44-58%) (19-23 к) -
Природничо-науковий і математичний цикли У т.ч.*:* - федеральний компонент - національно-регіональний (вузівський) компонент - за вибором студента	386 (6%) 308 (80%) 30 (8%) 48 (12%)	936-1080 (12-14%) 576-720 (53-77%) 288-432 (27-46%) -
Професійний цикл У т.ч.*:* - федеральний компонент - національно-регіональний (вузівський) компонент - за вибором студента	5190 (79%) 5054 (97%) 68 (1,3%) 68 (1,3%)	4968-5112 (66-68%) (138-142) 2268-2412 (44-49%) 2556-2700 (50-54%) -
Факультативи	140 (2%)	-
Фізична культура	-	72 (0,8%)
Разом за циклами В т.ч.*:** - федеральний компонент - за вибором ВНЗ - за вибором студента	6588 6182 (94%) 98 (1,5%) 308 4,7%)	7524 3564-3996 (47-53%) 3528-3960 (47-53%) -
Практика	918	864
Дипломна робота	162	-
Підсумкова державна атестація	162	252

У результаті порівняння встановлено, що російський стандарт передбачає вивчення трьох навчальних циклів, які співвідносяться з білоруським варіантом наступним чином:

– гуманітарний, соціальний і економічний (19–21 % від обсягу загального навчального навантаження) – цикл соціально-гуманітарних дисциплін (13%);

– математичний і природничий (12–14%) – цикл природничо-наукових дисциплін (6%);

– професійний (66-68%, включаючи практики) – цикл загально професійних та спеціальних дисциплін (79%, практики розраховуються окремо).

Кожен цикл має базову (обов'язкову – 47-53% в Росії та 94% в Білорусії) та варіативну (профільну, встановлену ВНЗ, та обрану студентом – 47-53% в Росії та 6,2% в Білорусії) частини.

Треба відзначити, що місце кожного з циклів у структурах програм відрізняється: перші два цикли в білоруському варіанті значно менші за об'ємом вивчення, натомість професійний переважає. Також білоруські колеги мають більше часу на проведення практик та написання дипломної роботи, проведення підсумкової державної атестації.

Змістовне наповнення кожного блоку теж дуже відрізняється (див. табл. 2):

Таблиця 2

Порівняння змісту підготовки фахівців
зі спортивно-оздоровчого туризму в Білорусії та Росії:

Дисципліни, що вивчаються лише в Білорусії	Подібні дисципліни (Білорусія / Росія)	Дисципліни, що вивчаються лише в Росії
Цикл соціально-гуманітарних дисциплін // Загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни		
- Основи ідеології білоруської держави - Економічна теорія - Соціологія - Політологія - Білоруська мова (професійна лексика)	- Історія Білорусії / І сторія; - Філософія - Іноземна мова	- Фізична культура - Психологія, - Педагогіка
Природничонаукові дисципліни // Загальні математичні та природничо-наукові дисципліни		
- Захист населення від надзвичайних ситуацій - Радіоаційна безпека	- Основи інформаційних технологій / Інформатика; - Основи екології та енергозбереження / Загальна екологія	- Математика - Науково-методична діяльність - Географія рекреаційних систем та туризму
Цикл загально професійних та спеціальних дисциплін // Загально професійні дисципліни*		
- Педагогіка - Психологія - Теорія спорту - Біохімія - Біомеханіка - Спортивна медицина	- Теорія та методика фізичного виховання / Теорія та методика фізичної культури; - Фізіологія / Фізіологія людини;	- Рекреалогія - Курортологія - Моніторинг фізичного стану людини - Економіка рекреації та туризму

- Гігієна - Лікувальна фізична культура та масаж - Спортивна метрологія - Охорона праці - Основи управління інтелектуальною власністю - Історія фізичної культури та спорту - Психологія фізичної культури та спорту - Фізіологія спорту - Організація та економіка фізичної культури та спорту - Правові основи фізичної культури та спорту - Гімнастика та методи викладання - Спортивні та рухливі ігри та методика викладання - Легка атлетика та методика викладання - Плавання та методика викладання - Лижний спорт та методика викладання *- Інформаційне забезпечення туризму* *- Теорія та практика спортивного та рекреаційного туризму* *-Спортивно-педагогічне вдосконалення*	- Анатомія / Анатомія та морфологія людини; - *Маркетинг туризму* / Маркетинг рекреації та туризму; - *Менеджмент спортивного та рекреаційного туризму* / Основи менеджменту рекреації та туризму	- Базові види фізкультурної рекреації - Безпека життєдіяльності - Основи спортивно-оздоровчого туризму - Фізична реабілітація *- Теорія та методика туризму* *- Топографія та орієнтування на місцевості* *- Пошуково-рятувальні роботи в умовах природного середовища* *- Безпека в туризмі* *-Спортивно-оздоровчий туризм для осіб з відхиленнями в стані здоров'я* *- Технологія масових туристських заходів* *- Організація та технологія проведення навчальних заходів у туризмі* *- Краєзнавство* *- Теорія та методика культурно-дозвіллєвої діяльності* *- Етикет та гостинність* *- Правові основи туризму*

** курсивом виділені дисципліни спеціалізації.*

Виходячи з того, що обов'язкові для вивчення дисципліни є основою для подальшої професійної діяльності в певній сфері чи галузі, а дисципліни спеціалізації повинні готувати до конкретного виду професійної діяльності й забезпечувати здобуття кваліфікації, базова частина професійного циклу в білоруському стандарті повинна забезпечувати підготовку до роботи в сфері фізичної культури, туризму та гостинності; в російському – до діяльності в сфері рекреації та спортивного туризму. Проте, проведений аналіз показує, що в першому випадку основна увага зосереджена навколо фізичної культури та спорту, немає жодної дисципліни туристської спрямованості; в другому випадку – навколо проблем рекреації, спортивний туризм представлений єдиним

курсом: «Основи спортивно-оздоровчого туризму». З нашої точки зору, таке наповнення навчального плану є неправомірним щодо назви спеціальності та нелогічним щодо визначених у стандарті області, об'єкту, видів та задач діяльності.

Що стосується дисциплін спеціалізації, то вони в обох стандартах входять до третього циклу. У білоруському стандарті це п'ять дисциплін, загальним обсягом 2032 год. Крім того, можна використати вузівський компонент (68 год.) та дисципліни за вибором студента (68 год.). У сумі це складе 2168 год. (41,8% від загального обсягу дисциплін цього циклу).

У російських навчальних закладах на вивчення дисциплін спеціалізації відводиться 2556-2700 годин (50–54% від загального обсягу дисциплін професійного циклу). У таблиці вказані лише дисципліни, які увійшли до переліку обов'язкових дисциплін варіативної частини. Крім того, ще 14 дисциплін включаються в план за вибором студента.

В обох випадках підготовка до професійної діяльності в галузі спортивно-оздоровчого туризму здійснюється за рахунок дисциплін спеціалізації. У Білорусії дисципліни спеціалізації визначені стандартом, у Росії освітні стандарти для окремих спеціалізацій не вводяться, вищі навчальні заклади мають можливість самостійно визначати дисципліни спеціалізації залежно від потреб регіону та власних можливостей. У цьому полягає суттєва відмінність в організації процесу підготовки фахівців спортивно-оздоровчого туризму. Проте, при більш глибокому аналізі, було встановлено, що в Російській Федерації в 2011 р. підготовку за напрямом «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» здійснювали 18 ВНЗ (за даними офіційного сайту [1], можливо, неповними), які представляли різні регіони країни; в той час як у Білорусії лише один – Білоруський державний університет фізичної культури, викладачі якого виступали розробниками даного стандарту. Сподіваємося, вони врахували й потреби регіону, й можливості власного навчального закладу.

Цікавим виглядає той факт, що при подібності встановлених професійних компетенцій, які необхідно сформувати у випускника цієї спеціалізації, розглянуті ООП мають обмежену кількість однакових дисциплін (5 дисциплін професійного циклу, з яких лише дві – дисципліни спеціалізації).

Порівняльний аналіз змісту дисциплін спеціалізації зробити неможливо з причини відсутності анотацій до змісту цих дисциплін у російському стандарті: вивчення робочих програм ряду навчальних закладів Російської Федерації показало, що дисципліни з однаковими назвами можуть мати різний зміст, і навпаки.

Що стосується питання організації практик, то студенти білоруських ВНЗ за період навчання проходять п'ять практик: по одному тижню з лижного спорту, з технології виховної роботи, з маркетингу туризму, та по сім тижнів – педагогічну та переддипломну (17 тижнів). Як бачимо, з туризму заплановано лише однотижневу практику, проведення навчально-тренувальних походів не передбачено. Російським стандартом надається право ВНЗ самим визначати вид практик (16 тижнів), тому чи сприятимуть вони поглибленню теоретичних знань та формуванню практичних навиків з туризму сказати неможливо.

Висновки. Отже, у процесі проведеного дослідження встановлено, що підготовка фахівців спортивного туризму в кожній із досліджуваних держав має свої особливості, які визначаються:

– досвідом підготовки фахівців цього профілю (у Російській Федерації він більший);

– підходом до розробки освітніх стандартів підготовки (у Російській Федерації введені стандарти третього покоління);

– приналежністю спортивно-оздоровчого туризму до тієї чи іншої області діяльності: в Білорусії – це фізична культура та спорт, у Росії – рекреація.

У країнах реалізовані різні підходи: в Білорусії випускник отримує подвійну кваліфікацію «Інструктор-методист. Викладач фізичної культури», проте, навіть на спеціалізації «Спортивний та рекреаційний туризм» він більшою мірою вчитель, і його діяльність як інструктора також орієнтована на дитячий контингент. У Росії майбутнього фахівця націлюють на рекреаційну діяльність із різними групами населення, і лише на спеціалізації «Спортивно-оздоровчий туризм» випускник навчиться реалізувати її засобами туризму.

Перспективи подальших наукових розвідок. На наш погляд, досвід обох країн заслуговує на увагу. Проте, щоб вирішити, яку систему підготовки кадрів спортивно-оздоровчого туризму будувати в Україні, необхідно визначитися, який фахівець нам потрібний і що ми розуміємо під терміном «спортивно-оздоровчий туризм», тому що в Законі України «Про туризм» згадується лише лікувально-оздоровчий туризм, а в теоретичних доробках вітчизняних науковців під цим поняттям розуміють зовсім різні, іноді взагалі протилежні, види діяльності. Це й стане проблемою нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абитуриент 2012–2013 [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный портал. – Режим доступа : http://www.edu.ru.

2. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-89 02 01 Спортивно-туристская деятельность (по направлениям). Направление специальности 1-89 02 01-01 Спортивно-туристская деятельность (спортивный и рекреационный туризм) : ОСРБ 1-89 02 01-01-2008. – [Введ. 2008-01-01]. – Минск : Изд-во стандартов, 2008. – 30 с.

3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 034600 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный портал. – Режим доступа : http://www.edu.ru.

РЕЗЮМЕ

Щука Г. П. Сравнение профессиональной подготовки кадров спортивно-оздоровительного туризма в Российской Федерации и Республике Беларусь.

В статье дается сравнительный анализ систем профессиональной подготовки кадров спортивно-оздоровительного туризма Российской Федерации (направление подготовки «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» профиль «Спортивно-оздоровительный туризм») и Республики Беларусь (направление специальности «Спортивно-туристская деятельность (спортивный и рекреационный туризм)». Основными единицами сравнения определены: квалификация и компетенции выпускника, условия поступления и сроки подготовки; сфера деятельности; содержание основной образовательной программы и дисциплин специализации; программы практик и т.д. Установлены общие черты и особенности организации и содержания подготовки специалистов этого вида туризма в каждой из исследуемых стран.

Ключевые слова: *спортивно-оздоровительный туризм, рекреационный туризм, подготовка кадров.*

SUMMARY

Shchuka G. Comparison of the professional training of the staff of the sports and health-improving tourism in the Russian Federation and the Republic of Belarus.

The article is a comparative analysis of vocational training with sport and health tourism Russian Federation and Belarus. The basic units of comparison are: direction of training and specialization, providing training these specialists, qualifications and competence of graduates, entry requirements and duration of training and so on.

The author founds that training for sport and health tourism is in both countries, but because of the terminological uncertainty of tourism in the Russian Federation, this type of tourism is called «fitness walk», in Belarus – «sports and recreational tourism». In addition, countries implemented various approaches to determine if sport tourism as an activity, so direction of «Recreation and sports tourism» (Russia) belongs to the field of «Physical Culture», and specialty «sport and tourism activities (sports and recreation tourism)» (Belarus) – is a group of specialty" Tourism "direct education «Tourism and hospitality».

Another significant difference is related to the definition of qualified graduates: graduates of Belarusian schools are qualified «Instructor. Teacher of Physical Education» – «Specialist in recreation and sports and health tourism». Therefore Belarusian students are more oriented to work with children, Russian – that they have to work with different groups. Different levels of use of the competency approach to the general and professional competence of future specialists and content of their education. The Russian standards mostly implemented competence approach, while in Belarus it is only declared.

A significant difference observed in the content of students: the Belarusian standards focus centered around physical culture and sports in Russia – around issues of recreation. In both cases, preparation for professional work in the field of sport tourism at the expense of specialization subjects.

Key words: *sports and health-improving tourism, active tourism, training.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.47.022 : 371.1.08

І. І. Гавриленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ТРУДОВІЙ КОЛОНІЇ ім. М. ГОРЬКОГО (1920–1928 рр.)

У публікації представлено результати дослідження особливостей кадрового забезпечення навчально-виховного процесу в Трудовій колонії ім. М. Горького (1920–1928 рр.). Зокрема, автором визначено, що особливості кадрового забезпечення навчально-виховного процесу в Трудовій колонії ім. М. Горького, очолюваної А. Макаренком у період із 1920 р. по 1928 р., полягали в ретельному аналізі завідувачем особистісних і професійних якостей працівників; у регулярній діагностиці колективу закладу; в оптимізації сталості й динаміки кадрів; у комплектуванні штату працівників відповідно до навчально-виховних і господарських потреб закладу на засадах принципу фінансової економії.

***Ключові слова**: трудова колонія ім. М. Горького, А. Макаренко, управлінська діяльність, управління навчальним закладом, навчально-виховний процес, організація навчально-виховного процесу, кадри, кадрове забезпечення.*

Актуальність проблеми. У теорії управління загальноосвітнім навчальним закладом проблема кадрового забезпечення навчально-виховного процесу посідає окреме місце. Причиною такої уваги теоретиків є складність процесу формування штату працівників освітнього закладу на практиці, що зумовлено економічною нестабільністю та соціально-психологічними проблемами розвитку суспільства. Завдання історико-педагогічної науки полягає у вивченні, аналізі, узагальненні та ретроспекції освітнього досвіду минулого. Цінним у даному контексті є досвід А. Макаренка щодо роботи з кадрами у Трудовій колонії ім. М. Горького, який привертає увагу сучасних науковців, насамперед, унікальністю перевірених часом результатів навчально-виховної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Трудова колонія ім. М. Горького та діяльність її завідувача – А. Макаренка – у період із 1920 по 1928 рр. стали предметом спеціальних наукових досліджень Є. Балабановича, А. Бойко, І. Зязюна, І. Козлова, І. Кривоноса, В. Кумаріна, Ф. Науменка, М. Ніжинського, Н. Тарасевич, А. Ткаченка, А. Фролова, М. Ярмаченка та ін. Дослідниками відтворено історію формування колективу працівників колонії, встановлено динаміку його розвитку тощо.

Мета дослідження: визначити особливості кадрового забезпечення навчально-вихованого процесу А. Макаренком у Трудовій колонії ім. М. Горького (1920–1928 рр.).

Для реалізації мети дослідження було використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення), застосування яких стало необхідним у процесі аналізу теоретичної спадщини А. Макаренка та наукових праць макаренкознавців; історико-ретроспективний і хронологічний методи, що дозволило встановити дані про кадрове забезпечення Трудової колонії ім. М. Горького в їх хронологічній послідовності.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зауважимо, що однією з причин успіху функціонування Трудової колонії ім. М. Горького сучасні науковці історико-педагогічної галузі визнають особливості кадрової політики, яку вів її завідувач – А. Макаренко.

Вивчення та аналіз макаренківської спадщини дозволяє відзначити, що в основу формування штату працівників Трудової колонії ім. М. Горького А. Макаренко покладав ретельний аналіз особистості кожного працівника. Головними критеріями такого аналізу були: впевнений у собі, професійна задоволеність, організовані здібності й уміння, стиль спілкування з людьми, людські цінності, ставиться до місця роботи тощо. Це пояснюємо переконанням завідувача колонії в тому, що дорослі, їх поведінка, стиль життя та професійної діяльності має безпосередній вплив на розвиток особистості вихованця. Навіть кухарка чи інструктор (не лише педагоги), на думку А. Макаренка, могли формувати уявлення вихованців про те, як необхідно й можна жити.

Зазначимо, що особлива увага у формуванні штату працівників завідувачем колонії відводилася педагогам: їх особистісні та професійні якості підлягали ретельній діагностиці. Так, вивчення анкетних листів для співробітників закладів для дефективних дітей дозволяє виокремити параметри, за якими А. Макаренко здійснював діагностику вчителів і вихователів: «Прізвище, ім’я, по батькові»; «Рік, місяць і дата народження»; «Місце народження»; «Національність»; «Родинний стан»; «Чи є діти (скільки та якого віку)»; «Чи є дефективні діти»; «Де живуть і виховуються діти»; «Освітній ценз: нижчий чи середній (де, коли і який навчальний заклад закінчив)»; «Практичний стаж (де, в якому закладі й скільки років займався практичною педагогічною діяльністю)»; «Практичний спеціальний стаж (де, в якому закладі для дефективних дітей і скільки років займався педагогічною діяльністю)»; «Спеціальна кваліфікація (де, коли та які саме проходив спеціальні курси, семінари й практичні роботи з питань виховання та навчання дефективних

дітей)»; «Що може викладати додатково (ручну працю, музику, гімнастику)» [6, 167–178].

Варто звернути увагу й на той факт, що кожного місяця А. Макаренко здійснював аналіз педагогічного колективу в цілому. Так, наприклад, у «Звітній відомості Полтавської трудової колонії для дефективних дітей ім. М. Горького за листопад 1922 р.», підготовленої А. Макаренком, подано таку характеристику педагогічного персоналу:

«Стать»: чоловіків – 5, жінок – 6;

«Вік»: до 20 років – немає, від 20 до 30 років – 2, від 30 до 40 років – 6, більше 40 років – 3;

«Сімейний стан»: неодружених – 4, одружених – 7;

«Стаж»: загальний педагогічний – 11, спеціальний педагогічний: від 3 років – 11, від 3 до 5 років – немає, від 5 до 10 років – немає, більше 10 років – немає;

«Освітній ценз»: загальна педагогічна – 10, спеціальна педагогічна – 1, загальна: нижча – 9, середня – 9, вища – 2» [4, 13].

Отримана в результаті аналізу інформація дозволяла завідувачу вимальовувати своєрідний портрет педагогічного колективу, визначати характер міжособистісних відносин педагогів, позитивні й негативні моменти в розстановці педагогічних сил, ставлення членів педагогічно колективу до ідеї виховання, що покладалася ним в основу функціонування закладу. Завідувач прагнув, аби дана ідея була «своєю» для кожного працівника колонії, і через деякий час у результаті стала їх переконанням.

Відзначимо своєрідність комплектування штату педагогів у Трудовій колонії ім. М. Горького. Аналіз освітнього рівня педагогів-«горьківців» дозволяє відзначити, що у процесі добору педагогічних кадрів для завідувача головними критеріями були скоріше не спеціальна освіта, а професійно значущі якості педагога. Так, поряд зі «старим педагогічним вовком» – Є. Григорович – працювала двадцятидвохрічна дівчина Л. Никифорова, яка щойно закінчила училище, та І. Ракович, котрий зовсім не мав педагогічної освіти, проте полонив А. Макаренка вмінням спілкуватись із вихованцями та своєю життєвою енергією [6, 57]. Із цього приводу, порівнюючи педагогічний процес із процесом виробничим, у якому значну кількість функцій виконує саме малокваліфікована робоча сила, А. Макаренко в 1929 р. писав: «… у педагогічному колективі надто досвідчених педагогів буде просто виробничо невигідним» [2, 107].

Зазначимо, що окрему роль А. Макаренко відводив питанню тривалості педагогічного колективу. Н. Тарасевич зазначає, що успіхам колонії ім. М. Горького сприяла стабільність педагогічного колективу [1, с. 30].

У процесі управління колонією завідувач дійшов висновку про те, що тривалість педагогічного колективу повинна стати однією з провідних напрямів роботи адміністраторів і організаторів освітньої справи. «Необхідно, – писав А. Макаренко, – аби адміністратори й організатори соцвиху, врешті, зрозуміли, що саме в даному пункті й вирішується половина всіх питань радянської педагогіки…» [2, 103]. Така думка пояснюється розумінням ним того факту, що сама тривалість педагогічного колективу – не лише питання про часове вимірювання роботи педагогів, це – питання формування колективу, його соціально-психологічної характеристики. «Неможливо говорити про педагогічний колектив, якщо із самого початку не передбачати хоча б мінімальну тривалість його роботи» [2, 102].

Розробляючи питання тривалості педколективу, А. Макаренко визначив формулу обчислювання коефіцієнту колективу педагогів через вияв співвідношення тривалості педагогічного й дитячого колективів. Оптимальним ним було визначено коефіцієнт, що коливався від 1 до 2 за умови, що до складу педагогічного колективу входять педагоги як із солідним стажем роботи в колонії, так і абсолютно молоді (колонія ім. М. Горького мала коефіцієнт 2,5) [2, 105–106].

А. Макаренко був переконаний, що надмірна довготривалість педагогічного колективу має свої негативні наслідки, а саме:

– персональне старіння окремих працівників («Усе живе відживає, і той чи інший педагог із 20-річним стажем роботи в колонії зовсім не буде прикрашати собою колектив, хоча й матиме позитивний вплив на коефіцієнт тривалості колективу»);

– формування звички («У серці кожного працівника надто довга тривалість роботи в одному дитячому закладі формує звичку, надмірну механізацію праці, врешті, просто призводить до втоми. Це явище можна назвати відмиранням педагогічних тканин»);

– відсутність можливості для дітей каналів реалізації прагнення самодіяльності («Справа в тому, що не можна наших вихованців пригнічувати чи гальмувати надто солідним досвідом педагогів. Десь має бути вихід для їхнього прагнення керувати, командувати, демонструвати, вирішувати») [2, 105–106].

Зазначене дає підстави говорити про те, що завідувач колонії постійно дбав про оптимізацію процесів сталості й динаміки в колективі педагогів. Так, за даними звітних відомостей про діяльність колонії в полтавський період динаміка педагогічного колективу була такою: 1920 р. – 4 вихователі, 1921 р. – 5, 1922 р. – 11, 1923 р. – 12, 1924 р. – 11, 1925 р. – 12 [6, 56].

Як видно, з часом зростання педагогічного колективу припинився, хоч контингент вихованців збільшувався.

У Куряжі (з 1926 р.) працював остов педагогічного колективу полтавської колонії в складі 24 осіб [1, 30]. Серед них ветерани-педагоги: А. Макаренко – завідувач колонії, Є. Григорович – завуч (працювала в колонії з 1920 р.), Л. Сегредо – вихователь (з 1922 р.), З. Архангельська – вихователь (з 1922 р.), В. Весич – заступник завідувача колонії (з 1923 р.), Т. Татаринов – педагог колонії (з 1924 р.), Л. Коваль – політкерівник (з 1925 р.) [1, 30].

До того ж відомо, що ветеранами інструкторами, працівниками обслуговуючої праці після переїзду колонії до Куряжу були: С. Богданович – інструктор ковальської майстерності з 1922 р., С. Мацюцькан – коваль з 1921 р., М. Ніколенко – городник з 1921 р., Б. Тапуць – інструктор-городник з весни 1921 р., О. Бузина – кастелянша з 1924 р., Є. Стебловська – кухарка з 1921 р. та ін. [1, 30].

Щодо складу й кількості вихователів і штатних працівників А. Макаренко вів постійні дискусії з органами народної освіти. Як свідчать документи [6; 7], він мав особливий підхід стосовно визначення кількості штатних одиниць і оплати праці, а саме: завідувач намагався дібрати таких працівників, у тому числі з виховної справи, які за своїм якісним і кількісним складом задовольняли потреби закладу (іноді навіть усупереч штатному розпису, укладеному органами управління народною освітою).

Так, наприклад, з початком ремонту маєтку поміщиків Трепке в с. Ковалівка А. Макаренку довелося здійснити поділ колонії на дві частини – І–а колонія (с. Триби) і ІІ–а колонія (с. Ковалівка), що створювало труднощі для забезпечення її функціонування як цілісного живого організму. Реорганізація була спричинена необхідністю подолання протистояння, що виникло з місцевими жителями за право володіння ковалівським майном колонії. Для цілодобової охорони майна у ІІ–й колонії довелося поселити групу вихованців, декількох вихователів і технічний персонал. Такі зміни спричинили необхідність перегляду кадрового забезпечення колонії в кількісній і якісній його характеристиках. Відповідно до проекту формування персоналу для колонії, розробленого Головним управлінням соціального виховання з розрахунку на 70 вихованців [4, 45], станом на вересень–жовтень 1923 р. передбачалися такі посади: завідувач – 1, помічник завідувача – 1, вихователі – 12, помічники вихователів – 3, запасні вихователі – 4, учителі ремесел – 6, медпрацівник – 1, завідувач господарством – 1, техперсонал – 9 [3, 28].

Проте вибудова цільових орієнтирів, формування принципів, цілей і завдань колонії привели А. Макаренка до виведення власної формули кадрового забезпечення колонії в даний період. Приблизно у вересні–жовтні 1923 р. він написав листа до обласного інспектора закладів для дефективних дітей Харківського округу, в якому повідомляв про необхідність змін кадрового забезпечення через «індивідуальні умови роботи колонії». Ця обставина спричинила потребу якісно іншої структури управління, зокрема необхідність мати три заступники завідуючого: заступник І-й колонії, який брав на себе завідування під час відсутності завідувача; заступник у ІІ-й колонії, якому підпорядковувались вихователі цієї колонії; вихователь, який керує сільськогосподарською роботою всієї колонії [3, 28–29].

На той час штат вихователів колонії, у тому числі запасних, налічував 21 особу. Економія, яку можна було отримати в результаті такої кількісної зміни, спрямовувалася на: збільшення спеціального інструкторського персоналу й збільшення окладів інструкторського персоналу; збільшення кількості технічного персоналу, зумовлене необхідністю обслуговування І-ї та ІІ-Ї колоній; надбавку п’ятьом вихователям із дворічним стажем роботи в колонії; збільшення окладу діловода, до обов’язків якого входив облік у двох маєтках колонії; оплату додаткової праці вихователів за виконання обов’язків секретаря на педагогічній раді (за облік вихованців, облік педагогічної роботи, за звіти з виховної та навчальної роботи), за керівництво бібліотекою та музеєм (посібниками й театром); оплату праці старшого інструктора (замість завгоспа, що об’єднував господарську роботу у двох маєтках).

Зменшення штату колонії А. Макаренко домагався й у курязький період її існування (1926–1928 рр.). Так, згідно з Пояснювальною запискою до проекту штатів культурно-освітніх установ місцевого бюджету Харківщини на 1926–1927 навчальний рік «завантаженість дітей на одного вихователя складала: один на 12 здорових дітей, на дітей із уродженими дефектами – один на 10, цього вимагає декрет РНК. У минулому році було один на 15 і на 12». Тому за штатами Курязької колонії на 350 вихованців мало бути майже 30 вихователів. Натомість, за визначенням А. Макаренка, їх було до 20 (16 – за даними А. Фролова) [1, 31].

Наведений факт та інші приклади засвідчують, що А. Макаренко пропонував «безболісний із фінансового боку» шлях вирішення справи комплектування штатів за допомогою зменшення кількості одних штатних одиниць, збільшення інших і використання отриманого від таких

перетворень резерву грошей на підвищення окладів працівників. Проте ці ідеї, як правило, не знаходили підтримку, що перекреслювало інноваційні кроки завідувача в даному аспекті. Урядові структури, дотримуючись закону, порушували ініціативу А. Макаренка там, де слід було діяти на користь працівників колонії [1, 31].

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного дослідження вдалося визначити, що особливості кадрового забезпечення навчально-виховного процесу в Трудовій колонії ім. М. Горького, очолюваної А. Макаренком у період із 1920 р. по 1928 р., полягали в ретельному аналізі завідувачем особистісних і професійних якостей працівників; регулярній діагностиці колективу закладу; оптимізації сталості й динаміки кадрів; комплектуванні штату працівників відповідно до навчально-виховних і господарських потреб закладу на засадах принципу фінансової економії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.) / Автори-укладачі: І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко; за ред. дійсного члена АПН України І. А. Зязюна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 352 с.

2. Макаренко А. С. Длительность педагогического коллектива / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 104–106.

3. Макаренко А. С. Областному инспектору учреждений Харьковской области / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. –Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 28–29.

4. Макаренко А. С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 44–45.

5. Макаренко А. С. Список персонала Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. –Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 36–37.

6. Полтаська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. – Ч. 1 / за ред. дійсного члена АПН І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 269 с.

7. Полтаська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. – Ч. 2 / за ред. дійсного члена АПН І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 217 с.

8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 374 с.

РЕЗЮМЕ

Гаврилєнко И. И. Особенности кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса в трудовой колонии им. М. Горького (1920–1928 гг.).

В публикации представлены результаты исследования особенностей кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса в Трудовой колонии им. М. Горького (1920–1928 рр.). В частности, автором определено, что особенности кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса в Трудовой

колонии им. М. Горького, заведуемой А. Макаренко в период с 1920 г. по 1928 г., заключались в детальном анализе заведующим личностных и профессиональных качеств работников; в регулярной диагностике коллектива учебного заведения; в оптимизации постоянства и динамики кадров; в комплектовании штатов работников в соответствии с учебно-воспитательными и хозяйственными потребностями колонии на основе принципа финансовой экономии.

Ключевые слова: *трудовая колония им. М. Горького, А. Макаренко, управленческая деятельность, управление учебным заведеним, учебно-воспитательный процесс, организация учебно-виспитательного процесса, кадры, кадровое обеспечение.*

SUMMARY

Gavrilenko I. Features of educational process staffing in the labor colony named after M. Gorky (1920–1928).

The problem of staffing takes special place in the theory of educational establishments management.

In control theory institution issue a comprehensive staffing educational process occupies a special place. The reason for such attention is the complexity of the process of formation of staffing in education, due to economic instability and social and psychological problems of society. The task of historical pedagogy is the study, analysis and retrospection of educational experience of the past. In this context the experience of A. Makarenko for working with staff in a Labour Colony named after M. Gorky is specially time-tueted attracts it attention of modern researchers by uniqueness of the results of educational activities.

The Labour Colony named after M. Gorky and the activities of its leader – A. Makarenko – in the period from 1920 to 1928 were the subject of special research E. Balabanovycha, A. Boiko, I. Zyazyuna, I. Kozlov, I. Krivonosa, V. Coumarin, F. Naumenko, M. Nijinsky, N. Tarasevych, A. Tkachenka, A. Frolov, M. Yarmachenka. The researchers reconstructed the history of team building in the colony, established the dynamics of its development and so on. In the context of organizational learning and teaching principles of A. Makarenko's management, the purpose of this study was to determine characteristics of the teaching-training process of A. Makarenko in Labor Colonies named after M. Gorky (1920–1928).

To realize the objectives of the study the author used general scientific methods (analysis, synthesis, generalization), the use of which has become essential in the analysis of the theoretical heritage of A. Makarenko, historical retrospective and chronological methods revealed information about Staffing Labour Colony named after M. Gorky in chronological order.

As a result of this research the author was able to determine that the characteristics of the teaching process in Labour Colony named after M. Gorky, headed by A. Makarenko in the period from 1920 to 1928, consisted of a through analysis of the head of the personal and professional qualities of workers, in regular diagnostic facility staff, to optimize the stability and dynamics of shots, in the composition of workers by educational and educational and economic needs of the institution on the basis of the principle of fiscal austerity.

Key words*: the Labor Colony named after M. Gorky, A. Makarenko, school management, organization of the educational process, teaching process, staff, staffing.*

УДК 37.015.31:502(091)(477)«19»

О. В. Гнатів
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА МИКОЛИ ШАРЛЕМАНЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

Стаття присвячена дослідженню педагогічної спадщини видатного вченого-біолога, педагога й громадського діяча Миколи Шарлеманя (1887–1970). Педагогічна творчість М. Шарлеманя відповідала назрілим потребам перебудови системи освіти в Україні й була підпорядкована розв'язанню найголовніших соціально-педагогічних завдань. Науково-педагогічний доробок ученого є цінним джерелом ідей, думок щодо екологічної освіти й виховання. Учений обстоював думку бережливого ставлення до природи, був прихильником активних методів навчання. Зробив вагомий внесок в організацію та розвиток біологічної науки в Україні. Аналіз праць ученого дає підстави стверджувати, що погляди М. Шарлеманя на навчання та виховання не втратили своєї актуальності й нині.

***Ключові слова**: М. Шарлемань, учений, педагогічна діяльність, природознавство, спостереження, охорона природи, екологічна освіта і виховання, молодь.*

Постановка проблеми. Однією з найгостріших проблем сьогодення стали відносини між людиною та природою. Нехтування принципу єдності людини й природи породило суперечності між традиційними підходами до її розв'язання та сучасним станом довкілля. З огляду на те, що майбутнє належить підростаючому поколінню й залежатиме від його вміння оцінювати ситуацію, адекватно реагувати на зміни та вирішувати проблеми, пов'язані з виживанням планети, все більшої ваги набирає перегляд основних положень системи екологічної освіти й виховання, яка повинна бути зорієнтована на формування екологічної свідомості молоді, а на її основі екологічної культури.

На сучасному етапі освітня політика в українській державі спрямовує діяльність суспільства загалом і його освітньо-виховних структур, зокрема на кардинальне вдосконалення змісту екологічної освіти й виховання молоді, на розробку ефективних педагогічних технологій і експериментальних моделей. У розв'язанні цих завдань доцільно використовувати не лише інноваційні технології, а й прогресивні традиційні підходи, накопичені педагогічною наукою, практичний досвід, унікальну педагогічну спадщину минулого, яка є невичерпним джерелом думок, поглядів і теорій. Тільки взаємозв'язок і взаємодія попереднього досвіду та сучасних нових підходів, прогресивних ідей минулого та інноваційних технологій сьогодення дадуть позитивні результати у формуванні екологічної культури кожної особистості та українського суспільства загалом.

Отже, вибір теми дослідження зумовлений: соціальними запитами суспільства до екологічної освіти та виховання; важливістю об'єктивного осмислення історичного досвіду розвитку національної школи в Україні; потребами педагогічного процесу в поетапному еволюційному вдосконаленні на основі творчого засвоєння спадщини минулого; необхідністю розробки більш ефективних педагогічних технологій і експериментальних моделей.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-дослідницька, педагогічна та просвітницька діяльність М. Шарлеманя відбувалася під безпосереднім впливом ідей, які утверджувалися в кінці XIX – на початку XX ст. на українських землях і були тісно пов'язані з національно-визвольним рухом та побудовою української держави.

Розумінню складних історичних процесів, проблем національного й культурного відродження України в зазначених хронологічних межах сприяють праці відомих істориків: Я. Грицака, М. Грушевського, Д. Дорошенка, О. Субтельного та ін.; наукові розробки в галузі історії українського шкільництва та педагогічної думки: Л. Березівської, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Гупан, Н. Дем'яненка, С. Золотухіної, Н. Побірченка, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка, а також дослідження, в яких розкриваються загальні положення екологічної освіти й виховання, питання формування екологічної культури особистості: А. Волкової, О. Захлєбного, І. Звєрєва, О. Лабенко, І. Матрусова, Л. Печка, Н. Пустовіт, А. Степанюк, І. Суравегіної та ін.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в роботах М. Алексієвець (історико-науковий аналіз природоохоронної діяльності М. Шарлеманя в контексті розвитку екологічного руху в Україні), Л. Чорної (висвітлення науково-дослідницької, популяризаторської діяльності вченого в заповіднику «Конча – Заспа»).

Значний пласт відомостей про життєвий шлях, науково-дослідницьку, громадсько-організаційну та природоохоронну діяльність ученого знаходимо в працях В. Борейка, І. Лисоченка, Л. Шевченка, О. Хохлової.

Мета статті – висвітлити педагогічні погляди М. Шарлеманя, визначити їх актуальність для сучасної школи.

Основними завданнями статті є:

– охарактеризувати доробок ученого в розробку питань екологічної освіти та виховання;

– показати значення педагогічних ідей М. Шарлеманя й обґрунтувати можливість їх практичного використання для розв'язання проблем сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Серед когорти відомих українських учених, просвітян, громадських діячів кінця XIX – початку XX ст. чільне місце належить ученому-зоологу, спеціалісту в галузі фауністики, систематики та зоогеографії, доктору біологічних наук, професору прикладної зоології Миколі Васильовичу Шарлеманю (1887–1970), чиє ім'я в історії української біологічної та педагогічної наук довгий час було забутим.

Життєвий шлях М. Шарлеманя, його діяльність – яскравий приклад повної самовідданості науці. Які напрями роботи не обиралися б ученим – дослідження фауни, краєзнавчі, історичні, педагогічні, навіть літературні пошуки – вони завжди стосувались України. Серед українських науковців мало можна знайти таких, хто присвятив би все своє життя вивченню та охороні природи нашої Вітчизни.

Педагогічні погляди М. Шарлеманя утверджувалися й міцніли в процесі його безпосередньої та найактивнішої боротьби з викривленим, відсталим станом народної освіти в Україні. Особливого значення педагогічним ідеям М. Шарлеманя надає те, що вони ввібрали в себе здобутки української народної педагогіки, яка відбита у світогляді українців, у їх звичаях, обрядах, традиціях. Численні опубліковані та рукописні роботи вченого історико-краєзнавчої, природоохоронної спрямованості мають не тільки наукове, але й педагогічне значення, бо сприяють поглибленню процесів самоусвідомлення української нації, здатні виховувати й почуття пошани до своєї історії, і любов до рідної землі, і глибоку відповідальність за життя кожної живої істоти.

Творчість М. Шарлеманя цілком відповідала назрілим потребам перебудови системи освіти, його погляди щодо виховання підростаючих поколінь були продиктовані соціально-економічними, політичними, національно-культурними умовами. Особливо важливого значення набувають сьогодні його ідеї щодо екологічної освіти й виховання, природоохоронної пропаганди серед учнів і молоді, розробки зоологічних досліджень, зокрема орнітофауни України.

Аналізуючи спадщину вченого у сфері природоохоронної діяльності, ми переконуємося, що вже на початку XX століття, коли проблеми охорони природи не стояли так гостро, він намагався вирішувати саме ці питання, розуміючи їх важливість. У роботі «Охороняйте рідну природу!» (1918 р.) автор зауважував, що інтенсивне зростання рільницької культури та промисловості при недостатньому серед народних мас усвідомленні необхідності бережливого ставлення до дарів природи, призвели до того, що чимало природних багатств були назавжди втрачені. Уже зникли та

продовжували зникати буквально на очах багато видів тварин і рослин, зникали з лиця землі привільні цілинні степи нашого краю, рідшали, а місцями й вирубувалися колись непроглядні ліси та ін. «Хто кохає Батьківщину, – пише М. Шарлемань, – мусить любити і її природу, бо ця природа була основою для складання нашого життя. Той, хто дбає про розвій рідної науки, повинен дбати також і про охорону нашої природи, дуже цікавої та ще не дослідженої. Кожна освічена людина повинна взяти участь в охороні рідної природи. Де тільки можливо – треба говорити про значення багатств природи, про необхідність обережного ставлення до її дарів. Тим, хто бере участь у пропаганді та впровадженні в життя ідей охорони природи, треба пам'ятати, що ця праця має велике державне, національне, наукове, сільськогосподарське, педагогічне й естетичне значення. Треба поспішати, час біжить, природа даремно марнується, а ми маємо, за словами академіка Бородіна, такі природні скарби, котрі неможливо порівняти з малюнками Рафаеля: зруйнувати їх не важко, а відродити немає можливості.. » [6, 30]. Велику надію М. Шарлемань покладав саме на виховання підростаючого покоління. Тому ідеї вченого, пов'язані з вирішенням проблем охорони природи та природоохоронної пропаганди для нас такі актуальні. Неодмінно вони зможуть привернути увагу громадськості, надати методичну допомогу в розв'язанні цих проблем, значно активізувати діяльність у галузі екологічної освіти, вихованні. Ми впевненні, що викладачі, аспіранти, студенти природничих спеціальностей вищих закладів і технікумів, учителі біології й усі ті, хто цікавиться живою й неживою природою та проблемами охорони навколишнього середовища зможуть знайти корисну для себе інформацію в працях видатного природоохоронця.

Великого значення М. Шарлемань надавав проблемам викладання природознавства. Зокрема, вчений впроваджував у практику різні форми організації спілкування учнів та молоді з природою. Особливо він пропагував наочні методи навчання. М. Шарлемань був переконаний, що для впровадження й пропаганди ідей охорони природи, а також для об'єднання з цією метою діяльності вчених, необхідно розвивати природоохоронну освіту та виховання. Він вважав, що ідеї охорони природи повинні бути запроваджені до програм нижчих і середніх шкіл, а також учительських курсів, семінарів та інститутів [5, 285].

Думки М. Шарлеманя про гармонізацію взаємовідносин людини з природою і суспільством виступають сьогодні центральним завданням навчально-виховного процесу і в системі вивчення екологічних дисциплін, і в умовах синтезу окремих наук.

Серед шляхів і методів природоохоронної пропаганди пріоритетними М. Шарлемань визнавав: фенологічні спостереження для розуміння різних біологічних явищ, створення шкільних куточків природи, проведення лекцій із метою поширення природоохоронних знань, організацію екскурсій на природу, виставок (присвячених охороні природи), залучення до гуртка дослідників природи, розвиток заповідної справи, створення природничих музеїв і використання преси.

Важливе місце вчений відводив систематичним фенологічним спостереженням на природі: «Для вивчення природних багатств місцевості дуже цінні спостереження над змінами в природі, які повторюються щороку – так звані фенологічні спостереження. Фенологія веде облік і вивчає різні явища в житті природи: поява рослин весною, розвиток листя на деревах, цвітіння рослин, достигання плодів, приліт птахів, початок їх співу та ін. Тому такі спостереження мають посідати певне місце в природоохоронному вихованні учнівської молоді» [3, 24]. Цінними, на наш погляд, є методичні рекомендації М. Шарлеманя щодо ведення спостережень за птахами. Перш ніж розпочати їх, професор радив навчити школярів розпізнавати птахів за певними ознаками (розміром, формою, забарвленням окремих частин тіла, поведінкою тощо) та відрізняти їх один від одного. Важливим елементом у роботі він вважав послідовність у здобутті навичок спостереження. Так, ведення спостережень учений рекомендував починати в куточку живої природи, біля розвішаних гнізд і годівниць, поступово переходячи до більш повних спостережень у природі. Доступними для учнів М. Шарлемань вважав такі види спостережень: вивчення птахів за рослинними формаціями (ліс, невисокі дерева, поле, пасовища, луки, болота, плодові сади, парки тощо), спостереження на невеличких ділянках даного району (з'ясування складу пташиного населення, кількісного співвідношення птахів різних видів, факторів, що їх приваблюють), фенологічні спостереження, детальні спостереження за життям у одному гнізді та ін. Він стверджував, що спостереження за птахами слід проводити за сезонами й усі результати записувати в щоденник [2, 89].

По-сучасному звучать ідеї М. Шарлеманя стосовно організації та діяльності гуртка молодих дослідників природи. Дослідницьким гурткам учений надає великого значення в процесі педагогічної діяльності. На його думку, гуртки молодих дослідників природи організовуються з метою допомоги вчителеві в організації, поповненні, догляді й прибиранні куточка живої природи, поглиблення та поширення знань учнів у галузі

природознавства, вивчення природи рідного краю. Основним завданням гуртка професор вважав вивчення місцевої природи. Він рекомендував такі форми занять: фенологічні спостереження з метою вивчення сезонних явищ, що є своєрідним продовженням екскурсійних спостережень; самостійні дослідницькі роботи учнів; участь у охороні природи; реферування науково-популярної та наукової літератури; догляд за куточком живої природи; організація спеціальних екскурсій, розвідок та ін. [3, 56].

Особливу роль М. Шарлемань відводив таким осередкам природоохоронної пропаганди як заповідники, національні парки, природничо-історичні музеї. Доказом тому є те, що М. Шарлемань протягом свого життя брав активну участь у створенні, організації та охороні таких осередків. Зокрема, з його ініціативи були організовані такі державні заповідники, як Асканія-Нова, Конча-Заспа. Працюючи директором Кончі-Заспи, М. Шарлемань значну увагу приділяв науковій і просвітницький діяльності заповідника. Під керівництвом ученого проводилися зоологічні, метеорологічні, геологічні, археологічні та інші дослідження; організовувались екскурсії для учнів, студентів і вчителів; здійснювалося видання брошур, плакатів і листівок з охорони природи. Пропаганда природоохоронних ідей серед шкільної молоді прищеплювала любов до рідної природи, сприяла встановленню безперервного зв’язку поколінь у заповідній справі [4, 80].

Ми переконані, що в умовах сьогодення вчителям загальноосвітніх шкіл необхідно особливо підвищити увагу на роль позаурочної роботи, залученню учнів до діяльності в наукових гуртках, участі в екологічних акціях. Це буде сприятиме зміцненню екологічного світогляду юнацтва. Велике значення в природоохоронній пропаганді набувають зараз екологічні конференції, диспути, вечори, виставки з охорони природи. Простір для екологічного виховання забезпечує і тісний зв’язок школи з природо-заповідними організаціями.

Будучи активним захисником природи, М. Шарлемань акцентував увагу й на важливості природоохоронного виховання для майбутніх учителів. Він наголошував, що вчитель повинен мати необхідні природоохоронні знання, вміння та навички, які надалі необхідно буде формувати в учнів. Особливого значення вчений надавав науково-дослідній діяльності студентів, під час якої вони розширюють свій екологічний світогляд, оволодівають методикою дослідження природи, нагромаджують певний досвід у справі її охорони. Дослідницька діяльність, на думку М. Шарлеманя, активізує самостійну пізнавальну

роботу студентів. Вони разом із науковим керівником проводять збір та аналіз літературних даних і експериментального матеріалу, освоюють методику зоологічних досліджень. Студенти набувають навичок науково-дослідницьких спостережень за певними живими об'єктами в природі, що дає можливість розширити й поглибити природоохоронні знання. Дослідницька робота розвиває в них творчу активність, логічне мислення, формує почуття причетності до землі, вчить дбайливо ставитися до природи, а також розумному природокористуванню [5, 286].

Заслугою М. Шарлеманя стала активна участь у створенні та діяльності таких наукових і освітніх осередків в Україні: Інституту зоології Академії наук України, Київського товариства аматорів природи, Київського зоологічного саду, Дніпровської біологічної станції, Київського орнітологічного товариства ім. К. Ф. Кесслера, Зоологічної секції Українського наукового товариства, Секції охорони природи Сільськогосподарського вченого комітету України, Комісії краєзнавства ВУАН. Завдяки М. Шарлеманю побачили світ наукові роботи «Список птиц окрестностей Киева» та «Зоогеографія УРСР». Він також є автором першого в Україні визначника звірів, організатором і головним редактором зоологічного журналу. Більше 20 робіт ученого присвячені природоохоронній тематиці.

Висновки. Таким чином, педагогічна спадщина М. Шарлеманя, безперечно, представляє значний інтерес для працівників середньої та вищої школи й може активно використовуватися в навчально-виховній роботі з молоддю. Формами поширення надбань ученого можуть бути доповіді на нарадах працівників освіти, лекції у вищих навчальних закладах, написання студентами рефератів, курсових і дипломних робіт, різні публікації про видатного науковця. Вище сказане є свідченням доцільності вивчення педагогічної спадщини М. Шарлеманя у вищих навчальних закладах України, видання окремою збіркою його праць.

Перспективи подальших наукових розвідок. Здійснений науковий пошук, звичайно, не міг охопити всі аспекти педагогічної спадщини вченого. Серед перспективної тематики подальших досліджень – внесок М. Шарлеманя в розвиток українського краєзнавства, питання методики викладання природознавства, проблеми виховання студентів на практичних заняттях із зоогеографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексієвець М. О. Екологічний рух в Україні / М. О. Алексієвець. – Тернопіль : Лілея, 1992. – 243 с.

2. Белинг Д. Об изучении животных своего края / Д. Белинг, Н. Шарлемань. – Харьков : Изд-во «Ц. С. Вусора», 1926. – 118 с.

3. Вивчаймо природу краю : збірник статтів про методи навчання природи та збирання колекцій / за ред. М. Коротуна, М. Шарлеманя. – К., 1932. – 166 с.

4. Гнатів О. В. Організація природоохоронної пропаганди у 20–30 рр. ХХ століття / О. В. Гнатів // Історія науки на межі тисячоліть : зб. наук. пр. – Вип. 28. / Відп. редактор О. Я. Пилипчук. – Київ, 2007. – С. 77–83.

5. Хохлова О. М. Внесок Миколи Васильовича Шарлеманя у розвиток природничих дисциплін: українознавчий аспект / О. М. Хохлова // Матеріали Міжнародної конференції «Українознавство в системі освіти». – К. : Освіта, 1996. – С. 283–287.

6. Шарлемань М. В. Охороняйте рідну природу / М. В. Шарлемань. – Харків : «Союз», 1918. – 32 с.

7. Шарлемань М. Охорона природи / М. Шарлемань. – Київ : Держ. видав-во, 1921. – 48 с.

8. Шарлемань М. В. По Києву і його околицях. Короткий відник для природничих екскурсій / М. Шарлемань. – Київ : Держ. видав-во, 1921. – 48 с.

РЕЗЮМЕ

Гнатив Е. В. Педагогическое наследие Николая Шарлеманя в контексте развития экологического образования и воспитания.

Статья посвящена исследованию педагогического наследия выдающегося ученого-биолога, педагога и общественного деятеля Николая Шарлеманя (1887–1970). Педагогическое творчество Н. Шарлеманя отвечало насущным потребностям перестройки системы образования в Украине, и было подчинено решению главных социально-педагогических заданий. Научно-педагогический вклад ученого является ценным источником идей, мыслей относительно экологического образования и воспитания. Ученый отстаивал мысль бережного отношения к природе, был сторонником активных методов обучения. Сделал существенный вклад в организацию и развитие биологической науки в Украине. Анализ работ ученого дает основания утверждать, что взгляды Н. Шарлеманя на обучение и воспитание не утратили своей актуальности и сегодня.

Ключевые слова: *Н. Шарлемань, ученый, педагогическая деятельность, природоведение, наблюдения, охрана природы, экологическое образование и воспитание, молодежь.*

SUMMARY

Gnativ O. Nicholas Charlemagne’s educational heritage in the context of ecological education.

The article is devoted to studying of the pedagogical heritage of outstanding biologist, educator and social activist Nikolai Charlemanya (1887–1970). The career of M. Charlemanya and his work are a vivid example of a complete dedication to science. Which topics would not elect a scientist – a study of fauna, natural history, historical, educational, even literary searching – they are always dealt with Ukraine. Pedagogical creativity of N. Charlemanya meets the urgent needs of the restructuring of the education system in Ukraine. It was submitted to the decision of the main social and educational tasks. The scientific and pedagogical contribution of the scientist is a valuable source of ideas and thoughts on environmental education. The scientist defended the idea of caring attitude to nature, he was the supporter of active methods of learning. He made a significant contribution to the organization and development of biological science in Ukraine. At the beginning of XX century, when the nature of the problem was not so acutely, he tried to decide these questions, understanding their importance. M. Charlemanya devoted much attention to the problems of teaching natural

science, in particular, promoted the visual methods of learning. The ideas of M. Charlemanya about the harmonization of man's relationship with nature and society stand today as the central task of the educational process and in the system of environmental disciplines, and in the synthesis of the individual sciences. M. Charlemane though that among the ways and methods of natural propaganda the main are phonological observations, the creation of school over the nature, the lectures on environmental topics, organizing excursions in nature, attraction to the circle of scientists, the creation and use of natural museums in the press. The main role the scientist aslloted the reserves, national parks, natural history museums. The proof of this is the fact that during his life M. Charlemane took an active part in the creation, organization and protection of such organizations. The teacher is the author of the first Ukrainian determinant of animals, an organizer and editor in the chief of the Zoological Journal. Analysis of the scientist works gives the reason to believe that the views of N. Charlemagne on training and education are still actual today.

***Key words**: N. Charlemane, the scientist, pedagogical activity, natural science, observation, nature conservation, ecological education and training, youth.*

УДК [373.5.015.31:172.4]«19»

Ю. О. Карташова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА МАРШРУТАХ ВСЕСОЮЗНОГО МАРШУ ПІОНЕРСЬКИХ ЗАГОНІВ (70–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті окреслено завдання інтернаціонального виховання, які були обумовлені тими суспільно-політичними умовами, що склалися в СРСР у 70–80-ті рр. ХХ ст. Робиться наголос на систематичному й комплексному підходах до організації інтернаціонального виховання піонерів, які забезпечувалися наявністю комплексної програми у вигляді Всесоюзного маршу піонерських загонів. Подано характеристику Всесоюзного маршу піонерських загонів (1970–1987 рр.). Виявлено завдання інтернаціонального виховання різних вікових груп піонерів на маршрутах «Мир і солідарність» (1970–1986 рр.) та «Піонери – патріоти-інтернаціоналісти» (1987 р.). Зроблено огляд піонерських справ інтернаціоналістського спрямування.

***Ключові слова**: інтернаціональне виховання, піонери, піонерська організація, Всесоюзний марш піонерських загонів, маршрут, інтернаціоналізм, солідарність, дружба народів, «Мир і солідарність», «Піонери – патріоти-інтернаціоналісти».*

Постановка проблеми. Аналіз літературних джерел засвідчив, що в 70–80-ті роки ХХ ст. одним із центральних напрямів позакласної та позашкільної роботи було інтернаціональне й патріотичне виховання. Це було обумовлено тими суспільно-політичними умовами, що склалися в СРСР, та міжнародною політикою, яку накреслила й упроваджувала в життя Комуністична партія. У документах партії зазначалося, що між країнами соціалістичної системи склалися певні відносини, основані на братерській, товариській взаємодопомозі, соціалістичній солідарності, справжньому рівноправ'ї та повазі. Інтернаціональне виховання виступало

як важливий фактор, який створював основу для зближення й співробітництва народів усіх країн соціалізму, зміцнення їх дружби.

Завдання інтернаціонального виховання випливали із загальної спрямованості виховання підростаючого покоління − формування всебічно розвиненої особистості, основними рисами якої в тогочасному суспільстві були: вірність справі комунізму й непримиримість до його ворогів, працелюбність і нетерпимість до дармоїдства, братська солідарність із трудящими всіх країн.

Аналіз літературних джерел радянського періоду свідчить, що в теорії комуністичного виховання не було жодного питання, яке б не було зв'язане з піонерською організацією. Зокрема Ф. Корольов з цього приводу писав: «Проблема суспільно-корисної праці як могутнього чинника комуністичного виховання, проблема дитячого колективу як умови й засобу розвитку особистості, проблема самодіяльності та активності як принципу комуністичного виховання, проблема суспільних мотивів у поведінці й діяльності радянських дітей та багато інших розроблялися нашою педагогічною наукою, передусім з урахуванням досвіду піонерської роботи» [3, 63−64].

У соціалістичному суспільстві піонерська організація була невід'ємною частиною системи виховання. Аналіз тенденцій розвитку радянської школи, теорії та практики виховання свідчить, що загальноосвітня школа практично не могла ефективно будувати виховну роботу з учнями без повсякденної опори на комсомольську та піонерську організації [1, 26]. Піонерська організація допомагала школі практично здійснювати всебічний розвиток школярів, брала участь у боротьбі за глибокі та міцні знання учнів, у вирішенні завдань ідейно-політичного, трудового, морального, фізичного, естетичного виховання. При цьому використовувала всі специфічні, притаманні їй засоби. Як зазначав Б. Ширвіндт, саме «в силу своїх специфічних виховних можливостей піонерська організація виступає як найважливіший фактор виховання дітей у дусі комуністичної ідейності на революційних, трудових і бойових традиціях радянського народу» [5, 23].

Аналіз актуальних досліджень. Численні праці педагогів радянського періоду свідчать про надзвичайну актуальність проблеми інтернаціонального виховання підростаючого покоління. У працях В. Заслуженюка, О. Опаленик, В. Фарфоровського та ін. розглядаються різні аспекти цієї проблеми: мета й завдання, форми й методи виховної роботи. Здебільшого інтернаціональне виховання розглядалося комплексно, у

зв'язку з іншими напрямами − трудовим, моральним тощо. Особливо наполегливо проводилася ідея взаємозв'язку інтернаціонального й патріотичного виховання (Н. Буцко, І. Верба, С. Гончаренко, Б. Кобзар, О. Коляда, В. Однолько, П. Шевченко, З. Шнекендорф). У працях названих педагогів підкреслюється провідна роль піонерської організації в реалізації виховних завдань, що стояли перед школою.

Діяльність піонерської організації в різних аспектах висвітлена в працях Ф. Корольова, І. Гордіна, Т. Конникової, Б. Ширвіндта. Різні напрями виховання піонерів (ідейно-політичне, трудове, моральне та ін.) розглядалися в працях П. Конанихіна та Л. Спіріна, О. Федулова. А. Панов та Г. Ізмайлова висвітлювали роботу старших піонерів за програмою Всесоюзного маршу піонерських загонів.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу комплексної програми Всесоюзного маршу піонерських загонів виявити досвід організації інтернаціонального виховання піонерів у 70–80-ті роки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Розмаїття змісту й форм виховної діяльності піонерської організації, спрямованих на ідейно-моральне становлення та всебічний розвиток піонерів, у 70−80-х роках ХХ ст. було втілено в програмі Всесоюзного маршу піонерських загонів, у якій відображено піонерські справи, що відповідали інтересам і віковим особливостям дітей та підлітків. Вони повинні були стимулювати ініціативу та самостійність піонерів, що зростала з віком дітей, підвищенням зрілості колективу й набуттям досвіду.

Отже, Марш піонерських загонів був своєрідною зразковою програмою виховання піонерів. Його характеризують такі особливості: цілісність і всебічність (Марш охоплював усі сторони виховання, усі сторони життя радянських дітей); суспільно-політична спрямованість усього змісту діяльності, що пропонувалася піонерським колективам. Зміст діяльності на маршрутах був взаємозв'язаний, переплітався, мав загальний ідейно-моральний стрижень. Піонерам пропонувалося не просто вивчати суспільно-політичне життя, втілення в життя ленінських заповітів (маршрут «Моя Батьківщина – СРСР»), але й зробити свій посильний внесок у справи радянського народу (маршрут «Піонербуд»). Кожен вид діяльності, що пропонувався піонерським колективам, так чи інакше пов'язувався з ідейно-моральною позицією піонера, з його ідейно-моральною спрямованістю.

У змісті Маршу поєднувалися стабільність і динамічність. Стабільність виражалася у відносній усталеності напрямів Маршу, які були зв'язані з основними напрямами комуністичного виховання. Динамічність проявлялася

у зв'язку змісту Маршу з найважливішими подіями в суспільно-політичному житті країни. Таким чином, Марш допомагав зв'язати повсякденну роботу дружин і загонів з практичною боротьбою партії та всього радянського народу за побудову комунізму. Він акцентував увагу піонерських колективів на найважливіших суспільно-політичних подіях.

Всесоюзний марш піонерських загонів (I етап − 1970−1972 рр.) стартував у липні 1970 р. на Четвертому Всесоюзному зльоті піонерів і був присвячений 50-річчю піонерської організації (девіз «Завжди готові!»). Наступні етапи маршу також присвячувалися різним важливим подіям: марш 1972–1974 рр. − 50-річчю утворення СРСР, 50-річчю від дня присвоєння комсомолу та піонерській організації імені В. І. Леніна та Шостому Всесоюзному зльоту піонерів; марш 1974−1975 рр. − 30-річчю Перемоги («Салют, Перемого!»); марш 1975–1976 рр. − XXV з'їзду КПРС («Приклад беремо з комуністів!»); марш 1976−1977 рр. − 60-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції («Йдемо дорогою Леніна, дорогою Жовтня»); марш 1978 р. − 60-річчю ВЛКСМ («Ми вірна зміна твоя, комсомол!»); марш 1979−1980 рр. − 110-ій річниці з дня народження В. І. Леніна («Піонери всієї країни справі Леніна вірні!»); марш 1980−1982 рр. − XXVI з'їзду КПРС («На комуністів рівняємо крок!»); марш 1982–1986 рр. − 60-річчю СРСР («Ми дружбою ленінською сильні!»).

Робота на Марші диференціювалася відповідно до віку дітей, що забезпечувало поступове й неухильне зростання особистості. Так, Марш 1987 року був присвячений 70-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції («Революційний тримаємо крок!») і мав 3 висоти: перший призначався для піонерів III−IV класів, другий − для піонерів V−VI класів, третій − для піонерів VII−VIII класів. Передбачалося, що на шляху до висоти загін повинен стати дружнішим, самостійнішим, організованішим, а сам піонер − кращим: і в думках, і у справах, і у вчинках.

Програма піонерської роботи, виражена у Всесоюзному марші піонерських загонів, давала широкий зміст діяльності піонерської організації в різних напрямах. Ця програма являла собою комплекс взаємопов'язаних маршрутів, які охоплювали всі основні напрями змісту піонерської роботи. До 1987 року вона містила такі маршрути: «Моя Батьківщина – СРСР», «У країну знань», «Мир і солідарність», «Піонербуд», «У світ прекрасного», «Сильні, сміливі, спритні». «Тимурівець», «Зірочка» [6, 102]. А на останньому етапі (1987 р.) всі піонерські справи розподілялися за маршрутами: «Піонери – Батьківщині», «Піонери − патріоти-інтернаціоналісти», «Піонери − зміна комсомолу»,

«Піонери − сильні, сміливі, спритні», «Піонери − друзі прекрасного». Вони були нерозривно пов'язані з життям країни, зі справами партії, народу й закликали до активних дій [2, 48].

На цих маршрутах реалізовувалися мета й завдання Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна шляхом комплексного підходу до виховання піонерів. На кожному маршруті було визначено конкретні зміст і форми роботи піонерських загонів.

Серед різноманітних напрямів змісту піонерської роботи провідним залишався напрям виховання патріота-інтернаціоналіста. У Положенні про Всесоюзну ордена Леніна піонерську організацію імені В. І. Леніна, зокрема зазначалося, що «піонерська організація виховує юних ленінців у дусі інтернаціоналізму, зміцнює дружбу з дитячими комуністичними й демократичними організаціями всіх країн» [4, 245].

У Всесоюзному марші піонерських загонів (1970−1986 рр.) провідними були маршрути «Моя Батьківщина – СРСР» та «Мир і солідарність», які сприяли залученню школярів до активного політичного життя, розширювали кругозір, виховували громадянськість, формували навики суспільно корисної діяльності. Зміст роботи на маршруті «Мир і солідарність» практично реалізовував виконання піонерами закону «Піонер − друг піонерам і дітям трудящих усіх країн».

Маршрут «Мир і солідарність» був складовою Всесвітньої кампанії «Юнь засуджує імперіалізм». Беручи в ньому участь, діти вчилися розуміти ідеї пролетарської солідарності, пролетарського братерства, розуміти сенс гасла «Пролетарі всіх країн, єднайтеся!» [7, 4].

На маршруті «Мир і солідарність» піонерські загони повинні були:

– виховувати піонерів у дусі братської дружби народів і пролетарського інтернаціоналізму, вчити доводити переваги радянського способу життя перед капіталістичним, відгукуватися на події, що відбувалися в країні та за кордоном;

– знайомитися з тим, як партія і радянський народ вели боротьбу за мир і безпеку народів, як втілювалася в життя Програма миру, як допомагали один одному країни соціалізму;

– прагнути більше дізнатися про боротьбу комуністичних і робітничих партій, спілок молоді, про життя зарубіжних піонерів, брати участь у кампанії «Молодь за антиімперіалістичну солідарність, мир і прогрес», всесвітній кампанії «Ні − нейтронній бомбі!»;

– брати активну участь у роботі клубів інтернаціональної дружби, в Тижнях солідарності, в заходах, що проводилися СІМЕА (Комітет дитячих і юнацьких організацій при ВФДМК);

– робити внесок у Фонд миру, брати участь у операції «Подарунок радянського піонера в'єтнамському другу» [6, 103].

Як вже зазначалося, завдання та зміст інтернаціональної діяльності диференціювалися залежно від вікової групи піонерів (молодша, середня, старша); для молодших – прості, для старших – складніші.

Так, у загонах молодших школярів на маршруті «Мир і солідарність» проводилися бесіди про життя дітей за кордоном, діяльність братських піонерських організацій соціалістичних країн, дитячі демократичні організації в капіталістичних державах, країнах Азії та Африки, що розвивалися; зустрічі біля вогника з членами делегацій радянської молоді, які побували за кордоном, із зарубіжними студентами, які навчалися у ВНЗ і технікумах нашої країни. Діти готували подарунки делегатам міжнародних молодіжних фестивалів, учасникам «поїздів дружби» молоді й піонерів соціалістичних країн, розучували пісні й танці народів світу до піонерського фестивалю дружби, що проводився в дружині. Загін молодших піонерів міг бути колективним членом шкільного клубу інтернаціональної дружби, організовувати листування з піонерами братніх соціалістичних держав.

Піонери середньої вікової групи на маршруті «Мир і солідарність» вивчали інтернаціональні традиції Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна, глибше знайомилися з роботою зарубіжних піонерських та інших дитячих демократичних організацій; брали участь у різноманітних формах роботи шкільного клубу інтернаціональної дружби; проводили бесіди про становище дітей трудящих у капіталістичних країнах, читацькі конференції за книгами про життя й боротьбу в країнах капіталу; брали участь у кампаніях солідарності з народами, які боролися за мир, національну незалежність, соціальний прогрес проти сил імперіалізму й реакції; усні журнали, присвячені руху прибічників миру, антиімперіалістичній боротьбі народів, діяльності молодіжних і дитячих прогресивних організацій, Міжнародного комітету дитячих і юнацьких організацій (СІМЕА) при ВФДМ.

Піонери старшої вікової групи знайомилися із зовнішньою політикою Радянської держави, з Програмою миру, висунутою КПРС, та її втіленням у життя; на зборах загонів і під час політінформацій дізнавалися про діяльність молодіжних демократичних організацій; організовували випуск усних журналів, радіогазет, присвячених ювілейним датам піонерських організацій соціалістичних країн; проводили Дні юного героя-антифашиста в дружині, оформляли стенди «За мир у всьому світі», «Молодь країн

капіталу бореться за свої права», проводили мітинги солідарності з народами, які боролися за свою свободу й незалежність; збирали підписи на захист політичних в'язнів у країнах капіталу; організовували зустрічі з учасниками молодіжних фестивалів.

На Марші 1987 року завдання інтернаціонального виховання піонерів реалізовувалися на маршрутах «Моя Батьківщина – СРСР» та «Піонери – патріоти-інтернаціоналісти». Відповідно до завдань, поставлених перед піонерами Маршем 1987 року, на першій висоті молодші піонери повинні були зміцнювати дружбу дітей усіх народів СРСР, боротися за мир. З цією метою вони дізнавалися з книг, газет, журналів, радіо й телепередач про життя братніх народів 15-ти союзних республік; здійснювали заочні подорожі до столиць союзних республік, міст-героїв; у листах до піонерів братніх республік розповідали про своє навчання, участь у Марші юних ленінців, про своє село, місто, школу. Проводили в загоні збори, бесіди про дружбу трудящих усіх країн, виставки малюнків на тему боротьби за мир і дружбу народів; брали участь у мітингах, тижнях дружби й солідарності, суботниках і недільниках, кошти від яких направляли до Фонду миру; знайомилися з роботою піонерських і дитячих організацій соціалістичних країн, із життям дітей трудящих у капіталістичних країнах, з боротьбою та подвигами юних героїв-антифашистів.

На другій висоті середні піонери стежили за повідомленнями газет, радіо, телебачення про життя своєї країни й події за кордоном; проводили політінформації; брали участь у експедиції «Літопис Великої Вітчизняної», у створенні куточків, кімнат, експозицій у музеях бойової слави.

На третій висоті старші піонери поглиблювали дружбу й співробітництво з піонерами братніх республік Радянського Союзу: листувалися, проводили заочні змагання, організовували обмін делегаціями, фестивалі й свята «Дружбою ленінською сильні», зустрічі, спільні експедиції, поїздки, мандрівки, табори дружби; організовували в дружині акції «Салют, мир!»; проводили мітинги солідарності, суботники у Фонд миру, фонд допомоги за національне й соціальне визволення; організовували в дружині інтернаціональні вечори, фестивалі, свята; брали активну участь у роботі КІДу; були колективними членами товариств дружби із зарубіжними країнами; стежили за подіями в міжнародному комуністичному й робітничому рухах у країнах капіталу; дізнавалися про молодіжні демократичні організації, про роботу ВФДМ, про інтернаціональні зв'язки Всесоюзної піонерської організації, Ленінського комсомолу; знайомилися з тим, як міцнішала й розвивалася дружба та

співробітництво соціалістичних країн; дізнавалися про діяльність Ради Економічної Взаємодопомоги (РЕВ), про підприємства й будови свого району, області, які брали участь у її програмі [2, 50−54].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, наявність у піонерської організації програми діяльності у вигляді Всесоюзного маршу піонерських загонів забезпечувала систематичність інтернаціонального виховання, що усувало епізодичність і випадковість у роботі та пов'язувало інтернаціональне виховання з іншими напрямами виховання піонерів. При цьому програма дозволяла відбирати зміст роботи піонерського колективу, який був загальним для всієї організації, водночас втілювати його в конкретних формах з урахуванням місцевих умов, досвіду піонерського життя, традицій і перспектив піонерського колективу.

У подальших наукових розвідках означеної проблеми доцільно розглянути окремі форми інтернаціонального виховання підлітків, наприклад, політінформації, свята, фестивалі дружби. Окремий інтерес представляють трудові справи піонерів інтернаціоналістського спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воспитательная деятельность пионерской организации : вопросы методики / под ред. Б. Е. Ширвиндт. − М. : Педагогика, 1982. − 168 с.

2. Книга вожатого / Упоряд. А. О. Деркач, Г. П. Чубарова, Л. В. Яшуніна. – К. : Молодь, 1986. − 248 с.

3. Королев Ф. Ф. Педагогические проблемы пионерской организации / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. − 1962. − № 8. − С. 63−64.

4. Положение о Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В. И. Ленина. Утверждено Бюро ЦК ВЛКСМ 17 марта 1967 г. // Теория и методика пионерской работы : учеб. пособие для учащихся пед. училищ / В. В. Лебединский, А. А. Деркач, А. Г. Зуев и др. / под ред. В. В. Лебединского. – М. : Просвещение, 1979. − С. 245−249.

5. Система воспитательной деятельности пионерской организации / под ред. Б. Е. Ширвиндта. – М. : Педагогика, 1978. – 176 с.

6. Теория и методика пионерской работы : учеб. пособие для учащихся пед. училищ / В. В. Лебединский, А. А. Деркач, А. Г. Зуев и др. / под ред. В. В. Лебединского. – М. : Просвещение, 1979. − 270 с.

7. Фуриев С. А. Маршрут «Мир и солидарность» / С. А. Фуриев. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 48 с.

РЕЗЮМЕ

Карташова Ю. А. Реализация задач интернационального воспитания на маршрутах всесоюзного марша пионерских отрядов (70−80-е годы XX в.).

В статье очерчены задачи интернационального воспитания, обусловленные теми общественно-политическими условиями, которые сложились в СССР в 70−80-е гг. XX в. Сделан акцент на систематическом и комплексном подходах к организации интернационального воспитания пионеров, которые обеспечивались наличием комплексной программы в виде Всесоюзного марша пионерских отрядов. Дана характеристика Всесоюзного марша пионерских отрядов (1970−1987 гг.).

Выявлены задачи интернационального воспитания разных возрастных групп пионеров на маршрутах «Мир и солидарность» (1970–1986 гг.) и «Пионеры – патриоты-интернационалисты» (1987 г.). Сделан обзор пионерских дел интернационалистской направленности.

***Ключевые слова**: интернациональное воспитание, пионеры, пионерская организация, Всесоюзный марш пионерских отрядов, маршрут, интернационализм, солидарность, дружба народов, «Мир и солидарность», «Пионеры – патриоты-интернационалисты».*

SUMMARY

Kartashova Y. Realization of the tasks of the international education on the routes of the all-union march of pioneer detachments (70–80-s years of the XXth century).

The tasks of the international education are determined in the article. They were prearranged by the social-political conditions which arose in the USSR in 70–80-s years of the XXth century. It is accentuated that the pioneer organization helped to realize practically schoolchildren's all-round development and participated in the realization of the tasks of ideological and political, labour, moral, physical and aesthetic development of pupils. The pioneer organization used all specific means which were immanent in it. It was an integral part of the educational system in the socialist society. Comprehensive school couldn't organize the educational work with the pupils without the support of the pioneer organization. There wasn't any problem which was connected with its activity.

Systematic and complex approaches to the organization of the international education of pioneers are accentuated in the article. It was provided with the complex program in the form of the All-Union march of pioneer detachments. The All-Union march of pioneer detachments (1970–1987) is characterized in the article. It started in 1970 and was dedicated to the 50th anniversary of the pioneer organization. The work on the March differentiated according to the age of children that secured their gradual and steady development. The program of the pioneer work manifested in the All-Union march of pioneer detachments enclosed the content of the pioneer work in different directions. It was a complex of the interconnected routes which included all basic directions of the content of the pioneer work. They were «My Motherland is the USSR», «To the Land of Knowledge», «Peace and solidarity», «Pioneerbuild», «To the Land of Beauty», «Strong, brave, quick», «Tymurivets», «Zirochka».

The tasks of the international education of the pioneers were realized on the route «Peace and solidarity» which was a component of the All-Union campaign «The youth blames imperialism». They were to bring the pioneer up in the spirit of people's friendship and internationalism, to participate in the work of the clubs of international friendship and the weeks of solidarity, in actions which SIMEA held, to pay in the Fund of Peace etc.

The tasks of the international education of the pioneers of different age groups are traced and pioneer internationalist affairs are shown in the article.

***Key words**: international education, pioneers, the pioneer organization, All-Union march of pioneer detachments, route, internationalism, solidarity, people's friendship, «Peace and Solidarity», «Pioneers – patriots-internationalists».*

УДК 37(09)

Н. М. Малько
Ніжинський державний університет

ПРОЕКТ СТАТУТУ НИЖЧИХ І СЕРЕДНІХ УЧИЛИЩ МІНІСТЕРСТВА НАРОДНОЇ ОСВІТИ 1860 р. ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ.

На основі аналізу історико-педагогічних джерел автор статті висвітлює основні положення проекту статуту нижчих і середніх училищ 1860 р. Аналізує напрями педагогічної дискусії навколо проекту щодо доступності школи широким верствам населення, залучення приватної та громадської ініціативи до відкриття шкіл, усунення бюрократизму й адміністративного свавілля в управлінні навчальними закладами, запровадження ефективних методів навчання, розподіл класичної та реальної освіти тощо. З'ясовує вплив статуту на розвиток педагогічної думки другої половини XIX ст.

Проект статуту 1860 року значно відрізнявся від статутів пізніших років і відображав ліберальні просвітницькі напрями суспільної думки.

У всіх частинах зазначеного проекту видно живе й щире бажання поставити загальну освіту на міцні основи визнані наукою, досвідом і умовами життя народу.

***Ключові слова**: реформа освіти, проект статуту 1860 р., початкові навчальні заклади, гімназії, класична освіта, реальна освіта.*

Постановка проблеми. Питання модернізації сучасної галузі середньої освіти вимагають урахування широкого досвіду попередніх поколінь, які вже розв'язували аналогічні нашому сьогоденню проблеми [13, 127]. Актуальним буде з'ясувати не лише, з якими проблемами стикалася тогочасна громадськість, а й рівень оцінок наданих проведеним реформам, висловлених викладачами гімназій, земськими діячами, редакторами видань тощо.

Саме друга половина XIX ст. характеризується в історії педагогічної думки новими підходами до вирішення питань реформування освіти.

У цей час передові педагоги виступали проти дворянсько-кріпосницької системи освіти та виховання, проти станової школи з її муштрою та відривом навчання від життя, теорії від практики. Вимогам реформи початкової, середньої та вищої школи, розвиткові жіночої освіти, запровадженню ефективних методів навчання приділялося дедалі більше уваги [1, 188].

Підготовка до шкільних реформ велася протягом восьми років (починаючи з 1856 року). Вироблялися й перероблялися кілька разів проекти реформ. На початку 60-х років уряд розгубився під натиском наростаючого суспільного руху, й перші проекти реформ, зокрема шкільних реформ, були більш ліберальними, ніж наступні їх варіанти [3, 262]. У 1860 році з'являється проект статуту нижчих і середніх

училищ Міністерства народної освіти. Виробивши проект, Міністерство народної освіти зробило демократичний жест: розіслало цей проект у всі університети й гімназії, опублікувало його в пресі, запрошуючи всіх охочих висловити свої думки й зауваження з приводу основних питань даного документу. Цей проект був першою спробою ученого комітету визначити риси нової школи, які в певній мірі відповідали б намірам уряду й вимогам педагогічної громади.

Аналіз актуальних досліджень. Висвітленню питань реформування освіти 60-х років XIX ст. присвячували свої педагогічні роботи Є. М. Мединський, М. О. Константинов [3], В. З. Смирнов [11], О. В. Овчинніков [6], Е. К. Сисоєва [12], Т. О. Шаравара [13] та ін. На жаль, проект статуту 1860 року рідко згадується в сучасній педагогічній літературі, але питання вперше підняті в ньому мали великий вплив на розвиток педагогічної думки другої половини XIX ст. і актуальні в наш час.

Мета статті розглянути основні положення проекту статуту нижчих і середніх училищ Міністерства народної освіти 1860 р. та з'ясувати його вплив на розвиток педагогічної думки другої половини XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Спочатку учений комітет визначив вихідні положення, якими слід керуватися при складанні нового статуту. Головні серед них: максимальна доступність школи широким верствам населення, безстановість школи, залучення приватної та громадської ініціативи до відкриття шкіл, забезпечення тісного зв'язку школи з населенням та усунення бюрократизму й адміністративного свавілля в управлінні навчальними закладами [11, 25].

Система **початкової освіти** згідно з даним проектом включала три типи шкіл: школи грамотності, нижчі народні училища й вищі народні училища (§ 1) [8, 211].

Школи грамотності призначалися для поширення писемності між найнижчими верствами населення. У них хлопчиків і дівчаток навчали читати й писати, вони вивчали чотири арифметичні дії над цілими числами (§ 6).

Громадськість підтримувала завдання початкової школи, які за проектом зводилися до навчання учнів писемності, до надання їм загальних корисних знань, до розвитку моральних цінностей.

Мета **нижчих народних училищ** – поширення початкових знань між людьми всіх верств населення. Відповідно їх навчальні плани були дещо ширші та включали такі предмети: закон Божий, короткий катехізис і коротка священна історія, читання книг громадського й церковного друку й рукописів,

чистописання, арифметика (перші чотири дії над цілими числами, поняття про дроби, проведення обрахунків), ознайомлення з природою за допомогою читання й пояснення, церковні співи (§ 20) [8, 213].

У нижчих народних училищах планувався один клас, відповідно й один рік навчання. Із цього приводу Л. Ігнатович зауважує: «Збільшити курс посиленням арифметики та введенням нового навчального предмету ознайомлення з природою та не дати необхідного часу для розумного його проходження, означає продовження переважання механічного заучування» [10, 167]. На його думку, необхідно збільшити термін навчання в нижчих народних училищах до двох років. Д. Д. Дашкова, відомого земського діяча, в якості загальноосвітньої школи не задовольняли ні однорічні, ні дворічні навчальні заклади. Він пропонував відкривати трирічні початкові школи. Саме вони здатні задовольнити потреби населення. Селянам було недостатньо тих знань, які давали однорічні й дворічні училища. Вони потребували додаткової інформації для ведення власного господарства [11, 43].

Громадськість також хвилювало питання методів викладання в школах. Так В. І. Водовозов вважає, що для ознайомлення з природою за допомогою читання та розповідей важливе не стільки читання, скільки розповіді за малюнками й безпосереднє знайомство з предметами природи в полі, в саду і на фермі. Таку ж думку щодо цього питання має і М. Носков: «Дітям важко зрозуміти прочитане ними самими або прочитані вголос іншими учнями описи об’єктів природи чи описи місцевості. Із розповіді вчителя діти винесуть більш цілісні уявлення. Але й це можливо лише тоді, коли розповідь супроводжуватиметься наочністю» [10, 165–166]. Таким чином, саме в 60-ті роки піднімається питання наочного навчання.

Школи грамотності та нижчі народні училища за проектом були закладами громадськими й приватними, а не державними. Вони відкривалися з ініціативи та на кошти громади й приватних осіб, а не держави. Уряд, таким чином, уникав матеріальної відповідальності за школи.

Особливої уваги проект статуту приділяв посаді вчителя. У нижчих народних училищах учителями могли працювати особи всіх станів, які закінчили повний курс у вищому народному училищі (§ 6). Щодо даного параграфу думки розділилися. Не кожному, хто лише хоче бути вчителем, це дозволялося. Л. Ігнатович визнає, що вчителі шкіл грамотності повинні вміти читати правильно й плавно, писати не каракулі, а каліграфічні літери, бути людьми моральними та сумлінними [10, 157].

Аналізуючи становище вчителів нижчих народних училищ, І. Миронович пише: «Погляньте на вчителя, який повертається з уроків, на це бліде й утомлене обличчя, – воно найвиразніше свідчить про бідність, безвихідь і його скрутне положення, через важку працю, різні поневіряння [5, 149]. Далі він продовжує: «Щоб забезпечити народні училища освідченими й гідними вчителями, необхідно прирівняти їх до державних службовців, призначити їм подвійну платню та для достатнього їх забезпечення призначати пенсію, маючи стаж роботи лише 20 років, а інші 5 років із третинною добавкою до заробітної плати» [5, 196].

Отже, педагогічну громаду не задовольняло становище вчителів. Матеріальне благополуччя працівників нижчих і середніх навчальних закладів неодноразово обговорювалося в періодичних виданнях 60-х років.

Важливе питання, яке піднімалося в проекті статуту, це вік вступу дітей до навчальних закладів. Згідно з § 31 до училищ приймали дітей усіх верств, дівчаток і хлопчиків не молодше 8 років, і дівчаток не старше 11 років. В. І. Водовозов критикує таке обмеження у віці. На його думку, в нижчих народних училищах, де нечітка система викладання, можна допускати повну свободу в прийомі на навчання для безграмотних дітей і дорослих. На той час різний вік вступу в училище дозволяв охопити навчанням більше дітей селян.

Ф. Толь пропонує кардинально новий підхід. Необхідно встановити той мінімальний вік, при якому як хлопчики, так і дівчатка можуть вступати до школи – п’ять років. Більшість дітей уже готові до навчання в 4–5-річному віці, з роками вони втрачають інтерес до навчання й у 8 років менш схильні до навчання, ніж у 5, 6 і 7 років [10, 166].

Неоднозначно сприймався § 39. Із навчальною метою в нижчих народних училищах дозволяється користуватися книгами, таблицями й іншими навчальними посібниками, схваленими Міністерством народної освіти. Ф. Толь критикує даний параграф проекту статуту й зауважує: «Купувати такі підручники буде занадто складно для більшості бідних учнів. Навчити читати, писати та чотирьом арифметичним діям можна за будь-якою книжкою» [11, 47].

У 50 параграфі проекту передбачено такий захід, який міг спонукати населення до відкриття шкіл і навчання в них своїх дітей: «сільські й міські мешканці, які не мають свідоцтва про знання основних молитов, уміння читати й писати позбавляються права вступати в гільдії та брати торгове свідоцтво».

Вищу ланку початкової освіти за проектом статуту 1860 року становили **вищі народні училища.** Призначалися вони для всіх, але переважно для осіб промислового й торгового класу, які в училищах закінчували свою освіту (§ 52) [8, 218].

Саме в даному параграфі чітко проявляється становість школи, яка, на думку М. І. Пирогова, є одним із недоліків проекту. «Якщо за проектом нижчі народні училища, прогімназії й університети відкриються для всіх верств, то чому вищі народні училища призначаються для осіб промислового класу й торговців» [7, 202-203]. Вищі народні училища критикувалися багатьма громадськими діячами [2, 229], вони були школами-глухими кутами й не давали можливості вступу до середніх і вищих навчальних закладів.

У вищих народних училищах дозволялося навчатися учням усіх станів, віросповідань і підданств віком 10–13 років з підготовкою в обсязі курсу нижчого народного училища. Відмінна поведінка та успішне навчання протягом року були основою для переведення до вищого класу училища без іспитів.

Передові педагоги погоджувалися з тим, що переведення учнів у наступний клас має здійснюватися не за екзаменами, а за успіхами, які були виявлені протягом навчального року. Такий порядок переведення, на думку його прихильників, позбавляв учнів зайвої нервозності, а від учителів вимагав уважнішого відношення до врахування знань у процесі поточних навчальних занять [2, 219–220].

Педагогічну думку завжди турбувало питання про «другорічництво» і про виключення зі школи за неуспішність. Ці процеси розглядалися як негативні, і педагоги наполегливо прагнули вжити рішучих заходів щодо їх усунення.

Під час обговорення проекту статуту нижчих і середніх навчальних закладів у виступах багатьох діячів освіти спостерігалося гуманне ставлення до дітей. Ф. Толь наголошував на досконалому вивченні причин неуспішності кожного учня й на пошуку методів, які унеможливлювали виключення учня зі школи через невстигання. До них належать: звільняти зі школи вчителів, які здатні виховувати лише жорстокість; відкривати спеціалізовані школи, й, у крайньому випадку, залишати учня на другий, чи більше років у тому ж класі, якщо він є дисциплінованим, слухняним, психічноврівноваженим і не діє негативно на інших учнів [11, 46].

Згідно з § 64 у кожному вищому народному училищі працювали інспектор і вчителі. Для єдиного управління справами у виховній,

навчальній і господарській частинах започатковувалися ради: опікунська, навчальна й господарська, або управлінська.

По-різному сприймалося педагогічною громадою запровадження колегіальної форми правління.

Найбільше недовіри викликала опікунська рада при вищих народних училищах. Вона створювалася з метою покращення морального й матеріального благополуччя училища та для зближення його з громадськістю. Складалася з п'яти членів. Міський голова, благочинний та інспектор училища визнавалися незмінними членами цієї ради; інші двоє обиралися на три роки із числа місцевих жителів, від яких очікували найбільшої користі для училища. Особи, які робили значні благодійні внески, користувалися правами незмінних членів опікунської ради (§ 99). З цього приводу М. Мизко зауважує: «Хто до цього часу в нас міські голови в губернських і повітових містах? Люди, які мають великі достатки, лісопромисловці, які розторгувалися, або скотопромисловці – напівграмотні або зовсім неграмотні. Тому повітовий керівник дворянства приніс би більше користі на даній посаді… Благочинний взагалі зайва особа. Оскільки в гімназіях він не передбачений проектом… Необхідно щоб дані посади займали особи з якостями відповідними до їх обов'язків, а не лише з поваги до їх статку» [4, 18–19].

Вищі народні училища були державними навчальним закладами. Навчання в цих закладах було платним. Розмір плати визначався Міністерством народної освіти. Діти батьків неналежного достатку звільнялися від оплати (§ 56). Існування плати за навчання обурювало громадськість, бо це позбавляло можливості найбідніші верстви населення отримати освіту.

Таким чином, із трьох типів шкіл, передбачених системою початкової освіти, лише два являли собою послідовні ланки, тісно пов'язані між собою – це нижчі й вищі народні училища. Між ними дійсно існував зв'язок і наступність.

Середню ланку освіти становили **гімназії та прогімназії,** мета яких – розумовий і моральний розвиток молодих людей шляхом виховання й навчання загальноосвітнім наукам. Закінчивши гімназії, учні мали можливість вступити до вищих навчальних закладів або безпосередньо приступати до трудової діяльності (§ 173) [8, 234]. У гімназіях планувалося вісім класів.

Базовий курс гімназій складали такі предмети: 1) закон Божий; 2) російська мова; 3) латинська мова; 4) грецька мова; 5) історія;

6) географія; 7) математика; 8) природознавство; 9) німецька мова; 10) французька мова; 11) малювання, креслення й чистописання.

Кількість предметів у гімназіях була завеликою й не відповідала фізичним і розумовим можливостям як учнів, так і вчителів. Причиною цього було бажання проекту статуту поєднати в розподілі предметів гімназійного курсу двох напрямів – теоретичного та практичного, досягти двох цілей – гуманітарної та реальної. Але таке поєднання неможливе без скорочення однієї із сторін або послаблення обох. Для виправлення ситуації, на думку М. Мизко, необхідно було визнати вищі народні училища разом із гімназіями загальноосвітніми навчальними закладами, чітко встановити перелік загальноосвітніх предметів і привести їх до чіткої педагогічної системи. Лише так могла з'явитися достатня економія часу [4, 16].

Але проект статуту не відкидає й спеціального призначення гімназій. Згідно з § 270 дозволялося змінювати базовий курс у гімназіях введенням посиленого викладання природознавства та математики із скороченням грецької мови та зі зменшенням курсу латинської мови.

М. І. Пирогов також вважає значним недоліком проекту уникнення чіткого вибору напряму навчання. Які науки проект вважає загальноосвітніми – ніде не зазначалося. Проаналізувавши таблиці розподілу уроків, М. І. Пирогов прийшов до висновку, що проект балансує між двома напрямами, надаючи незначної переваги реальному навчанню. Наслідком такого балансування є перевантаження учнів великою кількістю різнопланових предметів і поверховістю знань. Саме тому більша частина учнів не вирізняється ні здатністю до самостійної наукової праці, ні схильністю до серйозних наукових занять [7, 200]. Тому він закликає до розподілу навчальних закладів. Окремого відкриття класичних гімназій, які дозволятимуть вступати до університетів і реальних училищ із можливістю займатися трудовою діяльністю.

За проектом статуту відкриття бібліотек планувалося ще при нижчих народних училищах (§40). Ними дозволялося користуватись як учням, так і місцевим жителям. На думку наукового комітету, бібліотеки мали поширювати корисні знання як серед дітей, так і серед дорослого населення. У кожній гімназії та прогімназії, крім бібліотек, для поліпшення умов навчання мав бути створений фізичний кабінет, колекція необхідних предметів із природознавства та достатня кількість географічних карт, глобус, креслення, малюнки й моделі для малювання (§ 281) [9, 347].

За проектом статуту керівником гімназії є директор. На посаду директора обираються особи, які закінчили університет і мають

десятирічний педагогічний стаж. Обирає директора опікун округу, а затверджує його на цій посаді – міністр народної освіти (§ 185–187).

Обговорюючи проблему адміністрації середніх навчальних закладів, М. І. Пирогов зауважує, що на перший погляд здається, ніби проект надає перевагу виключно колегіальній формі правління, на якій базуються й опікунська рада й правління училищ. Але в той же час у проекті не рідко згадується інша форма правління – бюрократична. Наприклад, з одного боку проект виражає раціональне бажання наблизити директора до середовища наставників, а з іншого боку, відповідаючи бюрократичній формі, віддаляє його від даного середовища. Відповідно до проекту статуту, директор не за особливі педагогічні заслуги та, навіть, не за старшинством служби, а лише тому, що він є керівник, а не просто наставник, ставиться трьома щаблями вище в ієрархічній системі держави (§ 185) [7, 213].

Помічником директора з навчальної та виховної роботи є інспектор. Він контролює весь процес викладання, поведінку, успішність учнів, відвідування ними уроків (§ 204). Є постійним членом педагогічної ради й правління, обирається з числа викладачів гімназії, які мають педагогічний стаж не менше п’яти років (§ 205) [8, 239].

Посада інспектора часто критикувалася передовою громадськістю. М. Мизко пише: «Знищіть зайву, нікому не потрібну посаду інспектора гімназії й на звільнені кошти будете мати двох учителів… Хто такий інспектор гімназії? Двійник директора, який не стільки сприяє єдиній справі, скільки протидіє їй» [4, 17].

Викладачами гімназії призначалися особи, які мали атестат одного з університетів і свідоцтво про закінчення педагогічних курсів (§ 212).

Викладачі гімназій і прогімназій згідно з проектом статуту поділялися на вчителів, наставників і професорів (§215). Такий поділ не зрозумілий для більшості учасників дискусії. На їх думку, він замість піднесення звання вчителя компрометує його [4, 17].

У класифікації викладачів ми знову спостерігаємо поєднання колегіальної форми правління з бюрократичною, за якою наставники та професори обираються педагогічними радами за вислугою 5–15 років (§ 218, 219), а вчителі затверджуються за поданням директора (§ 217). Таким чином, особи, які виконують однакові обов’язки, призначаються відповідно то однією, то іншою формою правління [7, 215].

Викладачі не обмежуються лише викладацькою діяльністю. Їх письмові роботи чисто наукового або педагогічного змісту, читання публічних лекцій беруться до уваги під час оцінки їх посадових здобутків (§ 225).

Проектом передбачалося, що навантаження вчителів гімназій складатиме в середньому 28 годин на тиждень. З цього приводу В. І. Водовозов зауважує: «…викладач, якого бідність змусила займатися весь день уроками, не маючи часу самостійно вивчати науки, наражається на небезпеку втратити любов до професії та перетворитися на машину, яка постійно повторяє один і той же оберт колеса, поки зовсім не зноситься» [10, 282].

Позитивно ставилася передова громадськість до відкриття додаткових курсів при вищих училищах і гімназіях (§ 158–164; 289–293). На курсах за кошти громади, дворян чи приватних осіб у вищих училищах викладалися, окрім типових предметів, іноземні мови, гігієна, бухгалтерія, будівельна справа, практична механіка, технологія, товарознавство, сільське господарство та інші навчальні предмети, які сприяли кращому застосуванню науки в промисловості, торгівлі й матеріальному покращенні побуту населення. На курсах при гімназіях викладалися новітні мови, законоведення, технологія, сільське господарство й, взагалі, всі реальні науки. На думку М. Мизко, було б краще, якби ці предмети були введені в навчальні плани гімназій. Доречно було б взагалі розширити перелік додаткових предметів, увівши політичну економіку й статистику та англійську мову.

Необхідно також згадати про учительські курси при вищих народних училищах (§ 151–157) та педагогічні курси при гімназіях (§ 283–288) [9, 348–379]. М. Мизко зауважує, що складно передбачити їх успіх в умовах 60-х років, коли педагогічна освіта була так слабо розвинена. Доречніше було б відкриття педагогічних семінарій чи інститутів, які готували б учителів для нижчих і вищих народних училищ [4, 14–15].

Аналіз історико-педагогічної літератури показує бажання уряду дати можливість усім верствам населення отримувати освіту, яку вимагав швидкий розвиток суспільства. Уряд усвідомлював, що система освіти, яка існувала, не могла задовольнити існуючі потреби.

У всіх частинах зазначеного проекту видно живе й щире бажання поставити загальну освіту на міцні основи, визнані наукою, досвідом і умовами розвитку суспільства, що змінюються. Це, без сумніву, велика, незаперечна перевага законодавчого документу ученого комітету.

Проект статуту 1860 р. має й низку недоліків. Значним недоліком проекту є відсутність чіткого визначення напрямів навчання. Суперечки щодо переваг класичної та реальної освіти тривали ще довгий час.

У подальшому § 273 «у гімназіях тих міст, де місцева мова не російська, має бути викладач рідної мови. Учні, які вивчають рідну мову мають право не вивчати німецьку або французьку мови» [9, 346] був замінений на пункт: «усе викладання в нижчих і середніх училищах ведеться російською мовою». Саме ця зміна позбавила можливості представників різних національностей у Російській імперії навчатися рідною мовою.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проект статуту 1860 р. значно відрізнявся від статутів пізніших років і відображав ліберальні просвітницькі напрями суспільної думки. Міністерство народної освіти не взяло, звісно, до уваги поправок, що їх пропонувала прогресивна громадськість. Навпаки, остаточний проект, поданий на законодавчий розгляд Державній раді, був значно гірший за той, який пропонувався до обговорення громадськостю, а Державна рада, яка складалася переважно з дворян і вищих сановників, ще дужче посилила консервативні риси шкільних статутів.

Економічні й політичні перетворення, реформи шкільної освіти в другій половині XIX ст. сприяли розвитку педагогічної думки. У цей час з'являється плеяда педагогів, діяльность яких вивчається й у наш час: М. О. Корф, В. Я. Стоюнін, В. І. Водовозов, В. П. Острогорський, О. Я. Герд.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія педагогіки [за редакцією доктора пед. наук, професора М. С. Гриценка]. – К. : Вища школа. – 1973 р. – 445 с.

2. Дашков. Д. Несколько слов о проекте устава нисших и средних училищ / Д. Дашков //Журнал министерства народного просвещения. – Ч. 109 (март) – 1861. – С. 214–243.

3. Константинов Н. А. и др. История педагогіки : учебник для студентов пед. интов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение. – 1982. – 447 с.

4. Мизко Н. Взгляд на проект устава низших и средних училищ состоящих в ведомстве министерства народного просвещения / Николай Мизко // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – ч. 109 (январь). – С. 10–20.

5. Миронович И. Об уставе для низших и средних учебных заведений 1828 г. и проэкте нового устава 1860 г., или тогда и теперь / Иоиль Миронович // Русский педагогический вестник. – 1860. – № 8. – С. 181–197.

6. Овчинников А. В. Реформирование школы в царствование Александра II / Анатолій Владимирович Овчинников // Педагогіка. – 2005. – № 5. – С. 79–86.

7. Пирогов Н. И. Мысли и замечания о проэкте устава училищ, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения. – [Избранные педагогические сочинения] / (вводная статья проф. В. З. Смирнова). – Москва : изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1953. – С. 198–221.

8. Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Русский педагогический вестник. – 1860. – Т. 2. – № 5. – С. 210–242.

9. Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения (окончание) // Русский педагогический вестник. – 1860. – Т. 2. – № 6. – С. 340–369.

10. Свод печатных рецензий на проект устава средних и нисших учебных заведений состоящих у ведомстве министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – Ч. 109 (январь, февраль, март). – 1861. – С. 149–189.

11. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / Василий Захарович Смирнов. – М. : изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1954. – 311 с.

12. Сысоева Е. К. Общественность и народная школа в пореформенной России / Евгения Константиновна Сысоева // Вестник Московского университета. – Серия. 8. История. – 2002. – № 6. – С. 16–31.

13. Шаравара Т. О. Реформи середньої освіти другої половини XIX – початку XX ст. у Російській імперії: дорадянська історіографія / Тамара Олексіївна Шаравара // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 45 (№ 3). – С. 127–133.

РЕЗЮМЕ

Малько Н. Н. Проект устава низших и средних училищ министерства народного просвещения 1860 г. и его влияние на развитие педагогической мысли второй половины XIX в.

На основе анализа историко-педагогических источников автор статьи освещает основные положения проекта устава низших и средних училищ 1860 г. Анализирует направления педагогической дискуссии вокруг проекта по доступности школы широким слоям населения, привлечения частной и общественной инициативы в открытии школ, устранение бюрократизма и административного произвола в управлении учебными заведениями, внедрения эффективных методов обучения, распределение классического и реального образования и др. Выясняет влияние устава на развитие педагогической мысли второй половины XIX в.

Проект устава 1860 г. значительно отличался от уставов поздних лет и отражал либеральные просветительские направления общественной мысли.

Во всех частях этого проекта видно живое и искреннее желание поставить общее образование на прочные основы признанные наукой, опытом и условиями жизни народа.

***Ключевые слова**: реформа образования, проект устава 1860 г., начальные учебные заведения, гимназии, классическое образование, реальное образование.*

SUMMARY

Malko N. The draft statute of the lower and middle schools of the ministry of education in 1860 and its impact on the development of educational thought in the second half of the XIX century.

On the basis of historical and pedagogical sources the author of the article highlights the main positions of the draft statute of middle and lower secondary schools in 1860. The author analyzes trends of pedagogical discussion of the project on the availability of schools to the general population, the involvement of private and public initiative to schools opening, eliminating bureaucracy and administrative arbitrariness in the administration of educational institutions, introduction of effective teaching methods, the distribution of classical and real education. The author finds out the statutes influence on the development of educational thought in the second half of the nineteenth century.

The draft statute of 1860 differed greatly from the statutes of later years and reflected the liberal educational trends of public opinion.

In all parts of the project a live and sincere desire can be seen to put general education on a strong foundation determined by science, experience and living conditions of people's life.

The progressive features of the project include:

– *school's release from landowner's custody and community involvement in school management;*

– *review curriculum, reducing the number of hours for study Latin and Greek;*

– *opening libraries at lower public schools;*

– *opening teaching courses at high public schools; it is hereby recognized the need for special pedagogical training of teachers for the lower level of primary education;*

– *redefining the role of the teachers in the learning process, their rights and duties.*

The draft statute of 1860 has a number of drawbacks:

– *State of education is preserved in some schools;*

– *preference for classical education and the lack of clearly defined directions in learning;*

– *introduction of tuition fees in high public schools;*

– *restricting the rights of schools and teachers in the selection of textbooks and manuals.*

Despite the imperfection of the project, it was the first attempt of the government to determine the features of a new school, which in some extent would meet the requirements of educational community.

***Key words**: educational reform, the draft statute, elementary schools, high schools, classical education, real education.*

УДК 378.02:167

А. В. Нізовцев
Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка

СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА

У статті в межах компетентнісного підходу в освіті представлено структурні та функціональні компоненти професійної компетентності інженера. Проаналізовано виробничу діяльність інженера, розроблено її структуру. Проведене дослідження дозволило визначити структуру виробничої діяльності інженера, яка складається з напрямів, рівнів і видів. Функціональна структура професійної компетентності інженера представлена у вигляді двох компонент – особистісної та діяльнісної зі змістовим їх наповненням. Ключовим компонентом професійної компетентності визначено конструктивно-технологічну компетенцію. Описані ситуації професійної діяльності, в яких проявляються функції компетенцій інженера.

***Ключові слова:** професійна компетентність, інтегративні якості особистості, компетенція, інженерна діяльність, функціональна структура.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні тенденції вимагають нового виміру професійної готовності інженера до виробничої діяльності, що базується на компетентнісних конструктах [8]. У вищій технічній школі підготовка інженерів вимагає визначення результуючих одиниць у межах компетентнісного підходу [7]. Методологія проблеми потребує формулювання спільної мети професійної освіти у вигляді критеріїв якості підготовки фахівця [10]. В умовах динамічного розвитку науки й техніки, посилення конкуренції та вимог суспільства спостерігається становлення нової парадигми професійної освіти [1]. Розвиток особистості майбутнього інженера в процесі практичної підготовки повинен забезпечувати можливість випереджати існуючу в даний час затребуваність фахової готовності шляхом пізнавальної активності впродовж життя, вміння поєднувати конструктивно-технологічні знання й сформовані компетентності виробничої діяльності з вимогами роботодавця [2]. Ріст значення інформаційно-комунікаційних технологій, високі темпи застарівання виробничих процесів і обладнання підприємств роблять затребуваним інноваційний рівень професійної підготовки інженерно-технічних працівників [11].

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти професійної підготовки інженерів досліджено з точки зору: організаційних форм, методів і змісту (О. Антонов, Т. Білоусова, І. Мархель та ін.); адаптації інженерів (С. Казьмірчук, В. Коноплев, І. Ліпатов, В. Штифурак, Т. Щербан та ін.); формування інженерного мислення (І. Битинас, Д. Чернишова, М. Шубас та ін.), професійної культури (Р. Гуревич, В. Воронцова, І. Колесникова, Г. Ларіонова, Н. Крилова та ін.), наукової діяльності (О. Коваленко, В. Ледньов, В. Лозовецька, П. Лузан, В. Манько, А. Мелецинек, Ю. Нагірний, О. Романовський та ін.). Аналізуючи сучасні дослідницькі підходи до змісту поняття «професійна компетентність», нами встановлено, що ця проблема активно вивчається й трактується по різному (Е. Бондаревска, В. Бондар, Д. Брителa, А. Бусигіна, Б. Гершунський, Н. Грохольська, Т. Добудько, Е. Зеєр, І. Зязюн, О. Іванова, Є. Коваленко, В. Косарєв, Н. Кузьміна, В. Ландшеєр, А. Маркова, А. Морозов, А. Новіков, Н. Остапчук, Л. Петрівська, З. Сафіна, Л. Тархан, Р. Чурбаєв, В. Шапкін, В. Яровий та ін.). Аналіз наукових досліджень [1–11] свідчить, що модернізація системи вищої технічної освіти здійснюється за напрямами науково обґрунтованого компетентнісного підходу (С. Богомолов, О. Влодарська, В. Колікова, В. Кулешова, Є. Кулик,

М. Лазарєв, В. Манько, Ю. Нагірний, В. Нагаєв, С. Резнік, Л. Товажнянський та ін.). У літературі відсутнє єдине розуміння й тлумачення змісту дефініції «професійна компетентність» через підміну поняттями «готовність», «відповідальність», «професіоналізм», «майстерність», що вносить нестійкість і неповноту визначення.

Метою статті є виділення структурних і функціональних компонентів професійної компетентності інженера, важливих з точки зору виробничої діяльності та цілеспрямованого формування в системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Поняття «професійна компетентність» розглядається вченими [1; 3; 5–10] з психологічної, соціологічної, педагогічної, інженерної та ін. точок зору. Ця дефініція демонструє можливості людини займатися відповідною професійною діяльністю. Узагальнено поняття «професійна компетентність інженера» відображає єдність теоретичних і практичних досягнень, наявність виробничого досвіду інженерної діяльності, характеризує результат і можливість особистості. Інтегроване поняття «інженерна компетентність» розглядається як здатність до постановки цілей і завдань функціонування техніки й технології на основі загальнотехнічних принципів вибору змісту професійної діяльності, знання наукових методів, уміння не лише організовувати й контролювати виробничий процес, але й забезпечувати його надійний розвиток. На нашу думку, «професійна компетентність інженера», проявляється в ситуаціях реалізації можливостей інженерно-технічного працівника, що дозволяють ефективно вирішувати виробничі завдання визначені самостійно або адміністрацією підприємства. Основним її конструктом є конструктивно-технологічна компетентність – компонент, у якому заломлюються первинні значення компетентності: обізнаність, володіння фаховими знаннями, вміннями, навичками, здібностями, досвідом. Спеціалізованими є знання проблем і практики функціонування конкретної галузі виробництва, уміння раціонально застосовувати їх у своїй діяльності.

Досліджуючи процес професійної підготовки інженерів, ми звернулися до визначень поняття «кваліфікація». Під кваліфікацією (лат. *qualificatio* – якості робити) мають на увазі готовність, ступінь підготовленості до професійної діяльності, наявність досвіду. У психології професій кваліфікація визначається як рівень підготовленості, характер і вид навченості, наявність професійно важливих якостей. В освітньо

кваліфікаційній характеристиці відображаються вимоги до процесу підготовки випускника, сформульовані як професійно значущі характеристики (професіограма). Кваліфікаційна характеристика описує професійні якості носія відповідної спеціальності, вона: державний нормативний документ з узагальнення змісту освіти; відображення цілей освітньо-професійної підготовки; визначає місце фахівця у структурі виробничих і науково-технічних відносин; має перелік вимог до його компетентності. У межах нашого дослідження професійна підготовка інженера характеризується: галузевою спрямованістю; інформаційно-методологічною й матеріально-технічною забезпеченістю; поєднанням теорії з практикою, організацією підприємства; взаємодією з виробничниками та науковими працівниками; орієнтацією на отримання майбутніми інженерами спеціалізації. Професійна підготовка майбутніх інженерів передбачає три форми організації навчально-виховного процесу: 1) аудиторна з формування професійної компетентності виконання обов'язків інженера; 2) позааудиторна із залученням до науково-дослідницьких розробок; 3) самостійна участь студентів у виробничій та дослідницькій діяльності на підприємствах. Система професійної підготовки інженерів зосереджує основні зусилля на забезпеченні практичним досвідом, оптимальним обсягом знань, умінь і навичок необхідних для виконання посадових обов'язків майбутніми фахівцями, формування готовності та здібностей до виробничої діяльності, розуміння особистої відповідальності, інженерного мислення й культури, ставлення до обраного фаху, що накладає чіткі вимоги до рівня професійної компетентності інженера.

Актуальність вимог до діяльності інженера підкреслюється фахівцями інженерної спільноти (ЮНЕСКО, Всесвітня організація праці, Європейська мережа акредитації інженерної освіти (ENAEE), Європейська федерація національних інженерних організацій (FEANI), Форум мобільності інженерів (EMF), Форум мобільності технологів (ETMF), Всесвітній конгрес з технічної освіти). Інженер у сучасному сенсі слова є спеціалістом, що визначає та розв'язує проблеми проектування, конструювання, функціонування, практичного застосування техніки й технологій на науковій основі. Сутність інженерної діяльності складає технічна інновація, реалізація якої є можливою на основі взаємозв'язку компетентних характеристик особистості інженера. Ключовими є компетенції: організації професійної діяльності; реалізації сучасних досягнень науки й виробництва; використання отриманих знань, умінь і досвіду на практиці.

В умовах реального виробництва залежно від посадових обов'язків і завдань інженер виконує різні види діяльності, які потрібно враховувати під час підготовки інженера: виробнича професія; спеціаліст середньої ланки; спеціаліст вищої кваліфікації; керівник; науковець. Мета інженерної діяльності розробка науково-технічної документації, забезпечення виробничого процесу, обслуговування матеріально-технічної бази, освоєння нових технологічних циклів і техніки тощо. Професійні обов'язки інженера поділяються за групами повноважень: 1) техніко-технологічного функціонування підприємств, специфіки виробничих об'єктів і їх проектування; 2) управлінських умов і засобів (система організації виробництва); 3) об'єктів виробництва – вузли, деталі, механізми, засоби, процеси, явища, фактори техніко-технологічної взаємодії між ними тощо. Особливості інженерної діяльності охоплюють блоки, пов'язані зі специфікою фахової діяльності (техніка й технологія), організаційно-матеріальними умовами (структура функціонування виробництва); суб'єктивність професійної діяльності (посадові обов'язки, досвід, рівень компетентності, індивідуальні здібності).

Специфічними видами інженерної діяльності є: модернізація – дія, спрямована на зміни відповідно до сучасних вимог та смаків; модифікація – передбачає видозміну існуючого предмета чи явища, не торкаючись його сутності; раціоналізація – організація доцільної діяльності, зосереджена на вдосконаленні, поліпшенні техніко-технологічних характеристик, що спирається на розум і логіку; винахід – процес стихійного виникнення прогресивного (інноваційного) продукту діяльності на основі осмислення невідповідності між цілями й завданнями, які ставляться. Головний продукт інженерно-технічної творчості – винаходи та відкриття. Винахід базується на наукових дослідженнях, адже кожне відкриття потенційно містить у собі багато винаходів. Експериментальною психологією доведено, що несвідоме (інтуїтивне) й свідоме (логічне) в процесі дослідницької творчості доповнюють одне одного. Під час характеристики змісту інженерної діяльності доцільно враховувати: процес реалізації професійної компетентності та інтереси особистості; умови, засоби, напрями й види самореалізації фахівця, стиль роботи й культуру мислення.

Вивчаючи зміст, сутність і структуру [2; 4; 5; 8; 11] професійної діяльності інженера нами виділено ключові модулі, з яких складається інтегральна модель професіонала: професійні компетентності, завдання та обов'язки, коло відповідальності, питання взаємодії, кваліфікаційні

вимоги, спеціалізація. Інженер повинен знати професійні завдання, обов'язки та повноваження, директивні та розпорядчі документи, методичні й нормативні матеріали; перспективи розвитку та діяльності підприємства; принципи роботи, технічні характеристики, конструктивні особливості, матеріали та їх властивості; методи досліджень, правила й умови виконання робіт тощо; виконувати завдання та обов'язки, дотримуватися положення законодавчих актів, інструкцій, нормативних документів, методів і засобів інженерної діяльності. У своїй діяльності інженер забезпечує роботу й розвиток підприємства, розробляє документацію, пропозиції й заходи, надає допомогу, здійснює експертизу; стежить за додержанням установлених вимог, чинних норм, правил і стандартів; організовує роботу з підвищення науково-технічних знань працівників; сприяє розвитку творчої ініціативи, раціоналізації, винахідництва, упровадженню досягнень науки, техніки, використання досвіду.

Проведене нами дослідження дозволило визначити структуру виробничої діяльності інженера, до якої входять напрями, рівні та види. Напрями: 1) організаційно-практичний; 2) інформаційно-комунікативний (міжособистісна й знакова взаємодія – підвищення науково-технічних знань тих, хто працює, складання документів, побудова схем, графіків, креслення як мова техніки); 3) конструктивно-технологічний; 4) управлінсько-нормативний; 5) проектно-дослідницький. Серед рівнів виробничої діяльності інженера виокремлено: конструктивний (комбінаторика, розроблення технологічних процесів і обладнання за типовими проектами), реконструктивний (переобладнання, видозміна, адаптація технологій і техніки до визначених умов експлуатації чи потреб ринку); раціоналізаторський (модифікація, модернізація, вдосконалення) та винахідницький (трансформація). Для професіоналів, зайнятих на складних і відповідальних роботах, існує кваліфікаційне категоріювання за видами інженерної діяльності: конструювання (інженер-конструктор); розроблення технологій (інженер-технолог); монтаж, обслуговування й ремонт (інженер-механік); контроль (інженер з контролю якості продукції); нормування й облік праці (інженер-нормувальник); забезпечення умов виробничої діяльності (інженер з охорони праці й техніки безпеки); за фахом інженер-електронік, інженер-еколог, інженер-програміст, інженер-будівельник тощо (рис. 1).

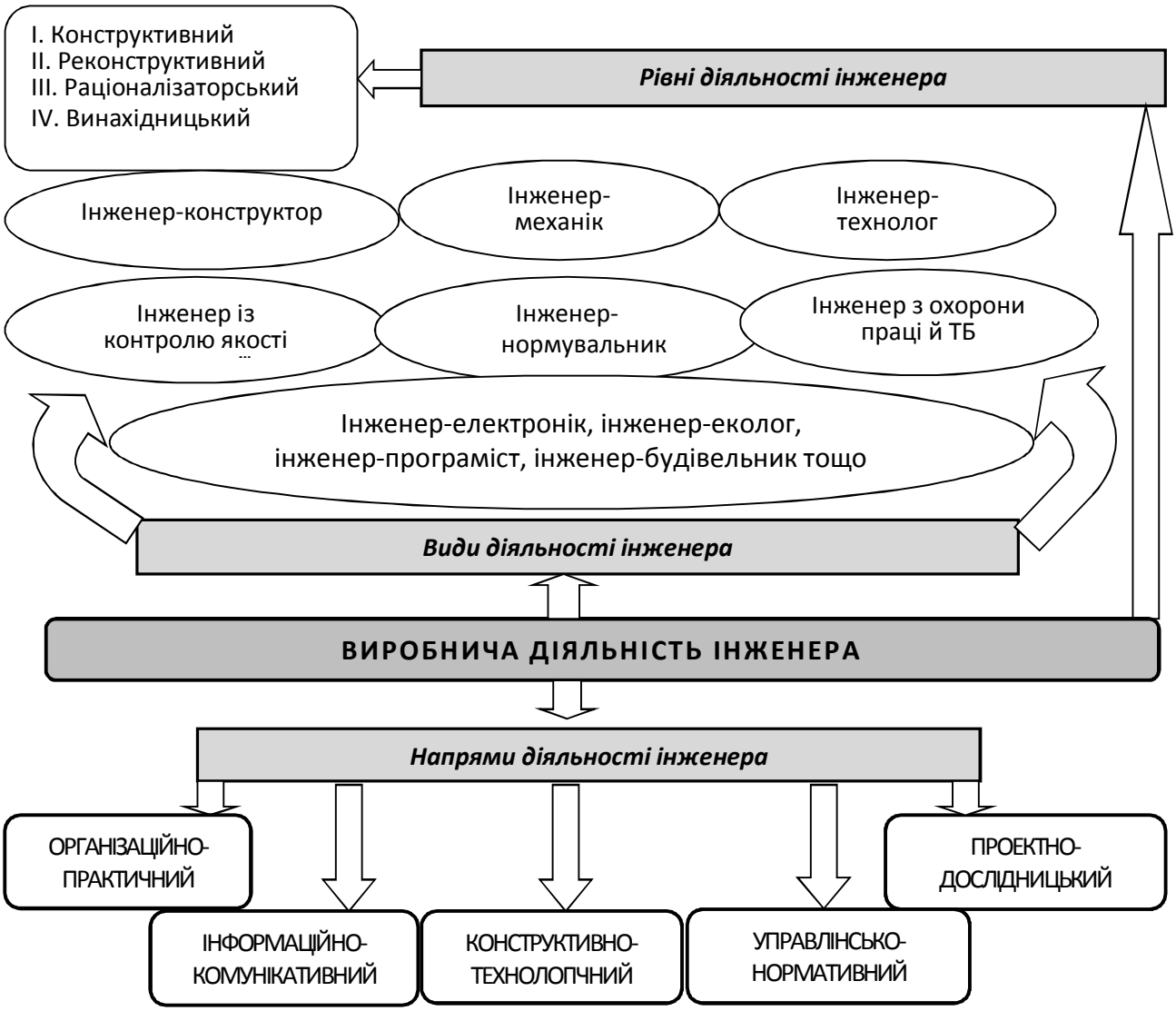

Рис. 1 Структура виробничої діяльності інженера

Професійна компетентність інженера пов’язана зі змістом підготовки фахівця, є її результатом; це поєднання теоретичних знань, практичної підготовленості, фахового досвіду; здатність здійснювати необхідні види професійної діяльності, які визначаються освітнім стандартом за напрямом (спеціальності або спеціалізації), відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик. Виняткову важливість у професії інженера набувають якості: мобільність, проектна, дослідницька й практична ефективність, інноваційність, відповідальність. Структуру професійної компетентності інженера, її джерела, напрями й забезпечення ми розуміємо як складне утворення (рис. 2).

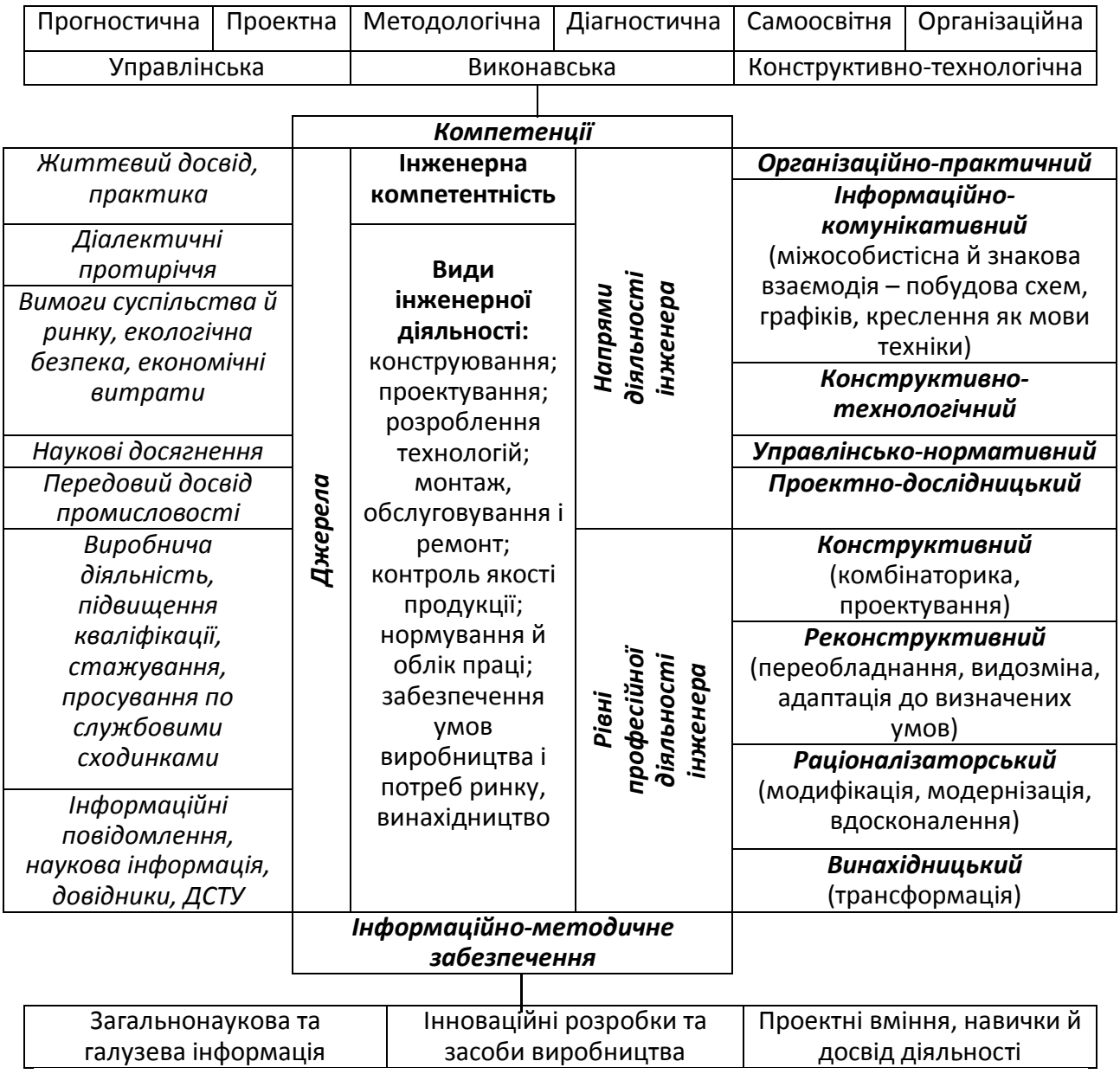

Рис. 2. Структура професійної компетентності інженера

Професійна компетентність пов’язана зі здатністю до виконання фахових обов’язків і завдань за показниками: підготовленість, досвідченість, ціннісне ставлення, емоційно-вольові зусилля. Сутність готовності інженера визначається як: настанова, установка; наявність здібностей; стійкість особистості до зовнішніх і внутрішніх впливів; емоційно-вольовий та інтелектуальний потенціал; мобілізаційний стан; складне особистісне й структурне утворення; спрямованість; здатність знаходити способи розв’язання завдань, виконувати діяльність, застосовувати професійну компетентність універсального способу розв’язання проблем і завдань виробництва. Становлення майбутнього інженера у професійній підготовці проходить стадії: самовизначення, самовираження, самореалізація.

Авторами [5] проектно-конструкторська компетентність розуміється як особистісна, інтегративна з виділенням діяльнісної структури з компонентами: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оціночний. Зіставлення різних точок зору [1; 3; 5; 6–11] дозволяє визначити функціональні елементи професійної компетентності інженера як інтеграційної якості особистості та показника готовності фахового виконання обов'язків інженера в галузі наукоємного виробництва: діяльнісний (практичний досвід, заснований на прагматичних і дослідницьких підходах); інформаційно-комунікативний (робота з інформацією, пошук, критичний аналіз, її презентація, фахові знання); конструктивно-технологічний (система вмінь і навичок розв'язання виробничих завдань, проектування схем і алгоритмів, конструювання технологій); особистісний (ділові показники рівня домагань і розвитку, індивідуально-психологічні якості та здібності); ціннісно-мотиваційний (мотиваційна сфера й ціннісні орієнтації, світоглядна позиція, спрямованість, інженерний стиль мислення й культури); рефлексивно-оцінювальний (здатність осмислювати, оцінювати, самоусвідомлювати, рефлексувати) (рис. 3).

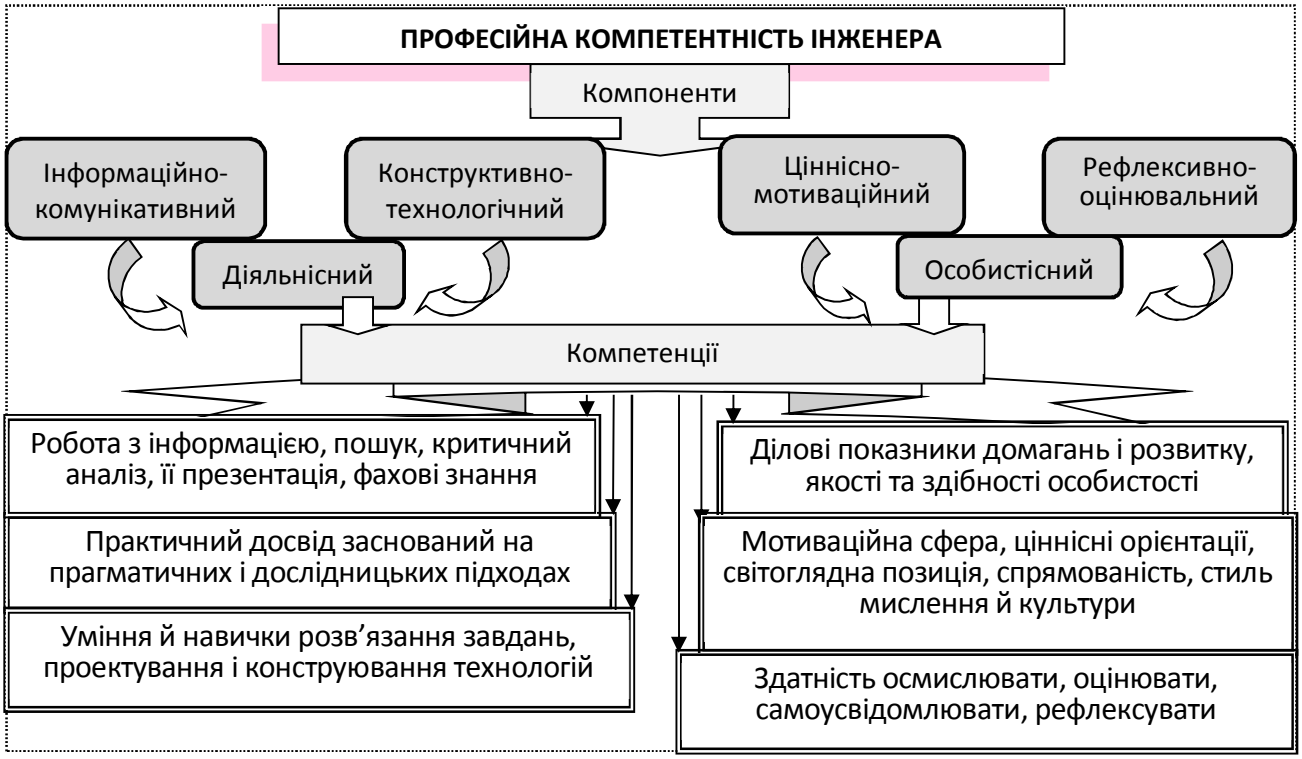

Рис. 3. Функціональні компоненти професійної компетентності інженера

Категорія «професійна компетентність» відображає фахові досягнення на основі системи компетенцій, кількісна характеристика суб'єкта інженерної праці з відповідною професійною кваліфікацією та

здатністю (діяльнісний, інформаційно-комунікативний, конструктивно-технологічний аспекти), й розглядається з погляду професійних якостей, здібностей, можливостей, мотивації та готовності особистості (особистісний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-оцінювальний аспекти), що відповідає методологічним принципам єдності діяльності й особистості [11]. З акмеологічного підходу (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Мироєдов, Л. Тархан, Л. Щербатюк та ін.) професійна компетентність інженера є цілісною системою, що розкривається через єдність функціональних компонент.

Компоненти професійних компетенцій інженера класифікуються за ознаками: 1) тип та ієрархія (ключові, базові, професійні); 2) сукупність повноважень і обов'язків інженера, засобів і технологій галузі виробництва; 3) орієнтації на виробничі об'єкти й продуктивність діяльності, її значущість (у чому й навіщо необхідно бути компетентним); 4) знання техніки й технологій, результати, відповідальність і наслідки інженерної діяльності; 5) практична обумовленість і значущість (для чого вони потрібні); 6) знання, вміння й навички, здібності та досвід інженерної діяльності, її способи й види (за рівнями повноважень і відповідальності); 7) індикатори – алгоритми, приклади, зразки виробничих, тестових і контрольно-оцінювальних завдань.

Діяльнісна компонента визначається здатністю організовувати виробничу діяльність, розробляти проекти, приписи для конкретної технології, складати нормативно-правову документацію в комплексі, виконувати проектування технологічних систем, оцінку досягнень, планування результатів тощо. Інформаційно-комунікативна компетенція стосується роботи з інформацією та техніко-технологічними даними в різних формах і видах; використання інновацій у професійній діяльності, визначення потреби в інформації, дозування, пошук, проведення критичного аналізу, систематизації, оцінювання інтерпретації. Конструктивно-технологічна діяльність перебуває на межі науки й мистецтва, вимагає специфічного поєднання глибокого та гнучкого розуму зі зльотом фантазії, евристичного, логічного й образного мислення; це компетенція декомпозиції проектно-дослідницьких розробок у організаційно-практичній та управлінсько-нормативній діяльностях, визначення завдань, складання планів, нарядів, вибір та застосування технологій, методів і засобів, оформлення звітної та регламентної документації, її аналіз і структурування, систематизація результатів виробничої діяльності, коригування. Вона передбачає володіння

методикою конструювання, раціоналізаторства й винахідництва, виходячи зі змісту й характеру галузевої діяльності інженера, здатність розуміти, працювати та взаємодіяти з керівництвом, інженерно-технічним і обслуговуючим персоналом, технікою, технологією, інформацією й документацією. Її істотними відмінностями є взаємопов'язана структура: 1) понятійна (теоретична); 2) образна (наочна); 3) практична (операційна); 4) результативна (продуктивна) складові. Проектувальна діяльність як складова конструктивно-технологічної діяльності забезпечує постановку стратегічних завдань і практичне їх розв'язання. Конструктивно-технологічна діяльність інженера вимагає сформованості компетенцій теоретичного пошуку, а раціоналізаторська – оцінки доцільності конструкції, технологій та обладнання, пошуку вад і можливостей їх усунення, що потребує незалежності думок, сміливості дій, уміння не підкоритися гіпнозу авторитета завдяки критичному ставленню та самостійності мислення.

Ефективність функціонування виробничої системи стає можливою за умови відповідної організації й керівництва нею інженерами, яка включає визначення структури та функцій між елементами, взаємодії між підрозділами (завдання, значення і зміст). Функція як призначення, роль, мета, посадовий обов'язок, коло повноважень, визначається об'єктивною потребою, закріплюється й реалізується на основі норм і стандартів. Аналізуючи роль, завдання та місце функцій інженера на виробництві нами виділено ключову – конструктивно-технологічну компоненту інженерної діяльності, що реалізується на основі правил і вимог ЄСКД (єдиної системи конструкторської документації) з урахуванням рівня загальноінженерної підготовки. З одного боку, вона інваріанта просування інженера до власних вершин розвитку, досягнень і самореалізації, що дозволяє досліджувати, системно описувати й науково пояснювати виникаючі проблеми виробництва, з іншого, забезпечує залучення інновацій для ефективного вирішення проблем і завдань, задоволення комплексу суспільних потреб; цілісно виконує роль внутрішньої детермінанти інженера; обумовлює системний, упорядкований і цілеспрямований напрям формування особистісного потенціалу.

У контексті нашої проблеми більшість функцій виробничих повноважень і обов'язків інженера проявляються в ситуаціях конструктивно-технологічної діяльності: розробляють реальні об'єкти й технології для забезпечення суспільних потреб; пов'язують проектні розробки з їх практичним упровадженням у сферу промисловості;

створюють і підтримують оптимальні умови функціонування технологічного процесу з вирішенням конкретних завдань виробництва; накопичують промисловий досвід практичної діяльності необхідний для подальшого вдосконалення й модернізації засобів і технологій; відображають інтегральні характеристики якості підготовки інженерно-технічного персоналу й озброєності інноваціями; є індикаторами досягнень науки й взаємодії з практикою.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можна стверджувати, що професійна компетентність інженера визначається його виробничою діяльністю, яка здійснюється в конкретній професійній галузі, на займаній посаді, що структурована як інтеграційна якість особистості.

Для фіксації окремих дій і здібностей майбутніх інженерів, повноцінного виконання посадових обов'язків і завдань та успішної виробничої діяльності, необхідне змістове наповнення компетентнісних конструктів: організовувати, досліджувати, проектувати, визначати, управляти, інтерпретувати, здійснювати експертизу, конструювати, інтегрувати, контролювати та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 33–37.

2. Грищенко С. М. Формування професійної спрямованості навчального процесу та оцінка якості підготовки майбутнього інженера / С. М. Грищенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. Т. VII (40) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 589–597.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Крыштановская О. В. Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы / О. В. Крыштановская. – М. : Наука, 1989. – 144 с.

5. Назаркін О. А. Формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів в освітньому процесі / О. А. Назаркін, А. П. Тарасюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. Т. VII (40) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 491–499.

6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

7. Селезнева Н. А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.

8. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Изд-во «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

9. Тархан Л. З. Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога / Л. З. Тархан // Педагогічні науки : зб. наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2007. – (Вип. 45).– С. 353–360.

10. Чучалин А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенции / А. Чучалин, О. Боев, А. Криушова // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 13–16.

11. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Б. Щербатюк. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2007. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Низовцев А. В. Структурные и функциональные компоненты профессиональной компетентности инженера.

В статье в рамках компетентностного подхода в образовании представлены структурные и функциональные компоненты профессиональной компетентности инженера. Проанализирована производственная деятельность инженера, разработана ее структура. Проведенное исследование позволило определить структуру производственной деятельности інженера, в которую входят направления, уровни и виды. Функциональная структура профессиональной компетентности инженера представлена в виде двух компонент – личностной и деятельностной с содержательным их наполнением. Ключевым компонентом профессиональной компетентности определено конструктивно-технологическую компетенцию. Описаны ситуации профессиональной деятельности, в которых проявляются функции компетенций инженера.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, интегративные качества личности, компетенция, инженерная деятельность, функциональная структура.*

SUMMARY

Nizovtsev A. Structural and functional components of an engineer's professional competence.

On the basis of competency approach in education the structural and functional components of an engineer's professional competence are presented in the article. There is a great necessity of organizing practical activities of students in the process of professional training of future engineers. The production activity of an engineer has been analysed and its structure is elaborated in the article. The conducted investigation made it possible to determine the structure of production activities of an engineer. The author's view of the structure of professional competence of an engineer is explained. The key ties, sources, directions are distinguished. The functional structure of professional competence of an engineer is presented here. It has been ascertained that the functions of production powers and duties of an engineer are displayed in constructional and technological activities. Here by means of the key component in the professional competence the constructional and technological competence has been determined. The author's approach to classification of component – professional competencies of an engineer is offered. The situations of professional activities are described, where competence function of an engineer have become evident. The professional competence of an engineer is structured as an integration quality of a personality, conditioned by its production activity, which is realized in the specific professional branch.

***Key words:** professional competence, experience, personality's integrative qualities, engineering activity, functional structure.*

УДК 371.315.6:51

І. Г. Резніченко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

НАУКОВО-СТАТИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРА РУСОВА

У статті, на основі дослідження значних за обсягом джерел, включаючи маловідомі архівні документи, розглядається науково-статистична діяльність і науковий потенціал відомого вченого, етнографа, фольклориста, громадського діяча Олександра Олександровича Русова. Окреслено його вагомий вклад у розвиток земської статистики. Проаналізовано вагомі статистичні праці та статті науковця, а саме: «Ніжинський повіт» 1879 р., «Опис Чернігівської губернії» 1898 р., «Херсонський повіт», «Харків по перепису 1893 р.» та ін. Розглянуто його участь у таких наукових товариства, як Товариство економістів при Київському комерційному інституті, Товариство любителів соціальних знань, Українське наукове товариство в Києві та інші.

Ключові слова: *О. Русов, науково-статистична діяльність, наукова робота, чернігівські статистики, земська статистика, статистичні дослідження, наукове товариство.*

Постановка проблеми. У роки незалежної України все більше зростає інтерес до маловідомих наукових та культурно-освітніх діячів XIX–XX століття, чия діяльність довгі роки замовчувалась або висвітлювалася з марксистсько-ленінських позицій. Серед них і неординарна постать Олександра Олександровича Русова. Він був людиною надзвичайного таланту та невтомної титанічної праці в царині розвитку вітчизняної статистичної науки. Олександра Олександровича було по праву названо «батьком української земської статистики». Він зробив помітний внесок у розвиток статистичної науки в Україні, сприяв її авторитету в інших країнах. Сьогодні він відомий нам і як визначний український громадський діяч, учений, педагог, етнограф, фольклорист.

Аналіз актуальних досліджень. Плідну науково-статистичну діяльність О. Русова досліджували такі науковці, як: А. Дичинський, І. Житецький, П. Смуток, В. Науменко. Серед наших сучасників це: А. Катренко, Б. Петрук, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, О. Рахно, С. Шамрай. Однак, науковий доробок ученого все ж потребує детальнішого вивчення. Таким чином, **метою даної статті** на основі дослідження значної за обсягом джерельної бази, включаючи й маловідомі архівні документи, є висвітлення науково-статистичної діяльності Олександра Русова.

Виклад основного матеріалу. Свою науково-статистичну діяльність О. Русов розпочав із половини 1876 року. Чернігівська земська управа офіційно запросила Олександра Олександровича на посаду статиста для

проведення в губернії господарсько-статистичних робіт, необхідних для вдосконалення системи оподаткування населення. Разом із ним у статистичному бюро також мали працювати й місцеві діячі: інженер–технолог В. Варзар і агроном П. Червінський. Розпочали свою роботу з того, що розробили принципово нову методику статистичних досліджень, яка виходила з необхідності глибокого вивчення насамперед землі, її прибутковості та продуктивності. Визначившись із методикою, чернігівські статистики розробили ґрунтовну програму досліджень.

Після розроблення програми дослідження, члени статистичного бюро розпочали об'їзд Чернігівського повіту, який був поділений між трьома дослідниками. Так були детально вивчені Довжицька, Редьківська й Салтиково-Дівинська волості. Результати дослідження були розміщені у виданні праці під назвою «Праці статистичного відділу при Чернігівській губернській земській управі», яка вийшла друком у 1877 році. А вже через рік були зібрані й надруковані відомості про Чернігівський і Борзненський повіти: «Матеріали про оцінювання земельних угідь, зібраних експедиційним способом статистичним відділенням при Чернігівській губернській земській управі. Т. 1 – Чернігівський повіт; Т. 2 – Борзненський повіт».

У 1878 році, знаючи про високий професіоналізм і добропорядність О. Русова, Ніжинське повітове земство запрошує науковця для здійснення статистично–економічного опису Ніжинського повіту. Олександр Олександрович погодився опрацювати й дати статистичні матеріали по Ніжинському повіту. Одержавши дозвіл на проведення таких робіт, він разом зі своїми помічниками Л. Жебуньовим та С. Зубком у стислі строки зібрали величезний за обсягом матеріал, «не минувши жодного дрібного поселення, жодної хати» [13, 36]. Скрізь проводили колективне опитування про умови господарства, побуту та життя населення Ніжинщини.

Інтенсивна робота – збір, опрацювання, друкування матеріалів завершилася виданням великої праці «Ніжинський повіт. Статистико-економічний опис з проектами оцінки нерухомості майна повіту, таблицями і двома картами». За цю працю Імперське Російське Географічне Товариство нагородило О. Русова золотою медаллю.

Видані матеріали друкувалися в Києві. Частина тиражу в 500 примірників було надіслано в книжкові крамниці великих міст імперії, а решту було відправлено до Ніжину.

У 1880 році О. Русов, узагальнивши досвід статистичних робіт, видає власну програму під назвою «Досвід програми для вивчення економічних і

суспільних відносин в південно-російському селі». У даній праці автор зазначає, що «…південно-російське село в суспільно-побутових відносинах між жителями таке ж різноманітне, як і будь-яке місто», а також, що «українські села, на відміну від російських, де переважно общинне землеволодіння, відрізнялися наявністю великої кількості козацьких і поміщицьких земель…» [8, 3]. Також дослідник подає розгорнуту характеристику питанням, які подавалися в анкеті. Дана праця має досить вагоме значення у вивченні соціально-економічних відносин в українському селі.

Наприкінці 1881 року розпочинається херсонський період статистичної діяльності Олександра Олександровича. Саме в цей період він дістає пропозицію від Херсонського земства на посаду статиста. «На Херсонщині, – писатиме відомий дослідник О. Рябінін-Скляревський про О. Русова, − статистик ішов на серйозну економіко-статистичну роботу, озброєний не тільки попередньою спробою на Чернігівщині, а й притягнув до себе наукові економічні сили» [5, 17]. На допомогу О. Русову було запрошено О. Браунера, випускника природничого факультету Одеського університету. Сесія губернського земського зібрання ухвалила проект управи й із весни 1882 року статистичний відділ розпочав працю [6]. Земство призначило О. Русова і О. Браунера на посаду губерніальних статистиків.

У кінці липня 1882 року Олександр Олександрович прибуває до Одеси й приймається до роботи. «В Одесі я застала Олександра Олександровича, – згадуватиме С. Русова, – у повному захопленні статистикою. В одеському повіті було скільки нового, індивідуального, характерного й у мішаному складі населення, і в природних умовах…» [13, 152]. О. Русов плідно працює на статистичній ниві, з його ініціативи було вирішено проводити подвірні переписи повітів за кошти повітових земств.

У 1883 році статистична робота в одеському повіті була завершена, і О. Русов разом з усім складом статистичного відділення переїхав до Єлисаветградського повіту. Перебуваючи у Єлизаветграді, Олександр Олександрович часто зупинявся в домі К. Тобілевича. Так Русов, Тобілевич і Михайлевич захопилися метою перекласти деякі відділи з політичної економії в популярній формі для народного читання. О. Русов хотів поширити програму економізму в житті й не обмежитися лише колами інтелігенції в ознайомленні з цією наукою, а глибоко поширити його серед народної маси, озброїти несвідомі низові верстви економічними

теоріями [13, 25]. На жаль, спроба видати такі книжки не вдалась у зв'язку з політичною «неблагонадійністю» О. Русова.

Після завершення опису Єлизаветградського повіту було здійснено опис Олександрійського, Ананьївського та Тираспільського повітів.

У 1885 р. було опубліковано фундаментальну краєзнавчу працю «Матеріали для оцінки земель Херсонської губернії» в шести томах. Дана праця містила всебічний аналіз тогочасного сільського господарства Херсонської губернії та дозволяла більш рівномірно оподатковувати населення. Кожен том вміщував опис окремого повіту. Зокрема, Олександр Олександрович видав матеріали по Херсонському повіту.

Під час періоду перебування О. Русова в Херсонській губернії на сторінках «Сборника Херсонского земства», «Киевской старины», «Вестника Европы» та інших періодичних видань було вміщено низку статистико-економічних праць науковця: «Обласний початок в земській статистиці», 1886 р., «Донецькі вуглекопи. За місцевими даними», 1888 р., «Кілька висновків зі статистичних праць з Чернігівської та Херсонської губерній», 1888 р. «Про найм робітників в Херсонську губернію в 1855 році», 1890 р., «Про влаштування в Одесі елеватора, як головної міри для полегшення становища хліборобів Півдня Росії», 1890 р. За статтю «Викупні платежі колишніх державних селян Херсонської губернії» 1887 року, йому було винесено подяку від Ради імператорського географічного товариства.

У своїх працях О. Русов через призму ліберально-народницьких концепцій аналізував соціально-економічні процеси на півдні України. Він викривав кризові явища в аграрній сфері, станові перешкоди на шляху модернізації господарського життя, негативні соціальні наслідки капіталізації економіки й наполягав на докорінних перетвореннях у різних сферах суспільного та державного життя. Ці дослідження стали важливим підґрунтям практичної діяльності Херсонського земства.

У 1891 році О. Русова запрошують до Києва на посаду міського статистика. Русов із радістю погоджується, адже йому було цікаво визначити стан Києва точними цифрами.

Повернувшись до Харкова Олександр Олександрович занурився в дуже копітку й цікаву працю з підготовки перепису міста. На початку березня він був включений до складу комісії, що мала переоцінювати нерухомі маєтності Харкова. На засіданні 23 березня О. Русов оприлюднив «Доповідь про способи підготовки даних для переоцінки нерухомих маєтностей м. Харкова». А 29 травня 1892 р. міська дума ухвалила постанову про здійснення перепису та затвердила О. Русова

його керівником. У грудні 1892 року були оприлюднені результати перепису [11].

У 1891–1892 рр. Олександр Олександрович бере участь у заходах статистичного бюро Полтавського губернського земства з опису селянських господарств у Лохвицькому, Пирятинському й Роминському повітах.

На початку 1895 року О. Русова запрошують знову до Чернігова для проведення зведеного опису Чернігівської губернії. Цій праці він віддав чотири роки свого життя. За цей час він провів величезну за обсягом наукову роботу, двотомне видання – «Опис Чернігівської губернії», яка зайняла визначне місце в російській статистичній літературі. Книга вийшла друком протягом 1898–1899 рр. У даній праці автор виклав історію утворення губернії та її склад, дав характеристику природного середовища губернії, приділив увагу заселенню території, її історії та етнографії, проаналізував розподіл площі губернії за угіддями, стану землеволодіння й скотарства, ґрунтовно розглянув форми землеволодіння, охарактеризував зміни кордонів і станового складу населення. У додатках містилися 19 земельних карт Чернігівської губернії та низка таблиць [1]. У передмові автор писав: «Це – і не моя монографія, придатна для опису невеликого селища, і не одні таблиці, яких достатньо для явищ величезної держави, а щось середнє між описовим і таблично–статистичним методом викладу» [1, 37].

У 1901 році Комісія Харківського університету на конкурсі за кращу працю про економічне положення сільського населення визнала працю О. Русова «Опис Чернігівської губернії» найкращою. Автору було присуджено премію в розмірі 500 рублів, а рецензенту В. Левицькому – золоту медаль.

У 1899 році головний адміністратор Полтавської губернії, у зв’язку з невідкладною потребою в статистичних дослідженнях і зважаючи на високий рівень кваліфікації О. Русова, пропонує йому посаду завідуючого статистичним бюро. У Полтаві Олександр Олександрович виконує різноманітні завдання: удосконалює методику поточної статистики, під його керівництвом проводяться оціночні описи повітів і міст, опубліковані огляди сільського господарства Полтавщини за 1898–1900 рр., видрукуваний статистичний щорічник за 1898 рік [7, 65]. Протягом літа й осені 1900 року під його керівництвом проводиться подвірний перепис всіх повітів і міст губернії. Програму оцінно-статистичних досліджень О. Русов доповнив питаннями про систему рільництва, способи обробітку ґрунтів, ступінь використання добрив тощо. Керуючи 500 реєстраторами, він у

короткий термін закінчив його, ще раз засвідчивши свою високу теоретичну підготовку й надзвичайні організаторські здібності [7, 67].

У 1902 році на території Полтавської губернії розпочалися селянські заворушення, відкриті виступи проти поміщиків. Міністр внутрішніх справ В. Плеве переконаний, що селяни бунтують статистики, у зв'язку з чим вирішив звільнити з посади «політично неблагонадійного» О. Русова й заборонити йому проживання на території всієї Малоросії.

З 1902 по 1908 роки Олександр Олександрович перебував у Петербурзі на посаді завідуючого статистичним відділом страхової компанії «Надія», а також брав участь у роботі «Вільного економічного товариства».

Учений не припиняє й свою наукову роботу. Так, в «Українському віснику» з'являється ряд науково-статистичних статей. Однією з них є видатна праця «Декілька слів про територію й населення України», чорновий варіант якої ми знайшли в Інституті рукопису під назвою «Про Україну й український народ [4]. У даній роботі автор ознайомлює читача з визначною частиною Росії – Україною, або ж Південно-Західним краєм, населення якого є одним із найдревніших культурних центрів та другим за чисельністю слов'янським народом. Дослідник описує кордони країни та губернії, які входять до її складу. Важливу увагу приділяє ґрунту України. Зазначаючи, що «наділена Україна самим дорогим на світі багатством – чорноземом, який є більш дорогим, ніж золоті розсипи Сибіру та кращий за якістю ніж чорноземи мадярського альфельда чи прерії Північно-Американських Штатів» [8, 224].

У іншій праці «Форми землеволодіння і землекористування» автор характеризує форми землеволодіння й землекористування, які використовуються на Україні, акцентуючи увагу на тому, як і коли вони виникли. А в праці «Земства на Україні» дослідник дає характеристику декільком українським земствам, у яких йому довелося працювати.

У 1908 році О. Русов дістає пропозицію від директора Київського комерційного інституту обійняти посаду викладача статистики. Олександр Олександрович з радістю погодився, адже давно мріяв оселитися в Києві.

Працюючи викладачем, О. Русов вів також плідну наукову й видавничу діяльність: був членом Ради й навчального Комітету інституту та редактором інститутського журналу «Известия Киевского комерчиского института», в якому висвітлювалися питання, пов'язані з предметами викладання в інституті. Так, у 1909 році на сторінках журналу з'являється цікава праця Олександра Олександровича «Короткий огляд розвитку російської оціночної статистики», а згодом окремим тиражем виходить і книга.

Був О. Русов і серед членів-засновників Товариства економістів при Київському комерційному інституті. В Інституті рукописів нами знайдено кілька цікавих доповідей Олександра Олександровича, що були зачитані на засіданнях Товариства. Наприклад, доповідь присвячена 50-річчю реформи 1861року, в якій автор засуджує негативні сторони реформи [3].

Водночас із діяльністю Товариства економістів при Київському комерційному інституті ініціативною групою викладачів цього ж інституту – О. В. Корчаком-Чепурківським, С. Ф. Русовою та І. І. Гречко на чолі з О. О. Русовим – була внесена пропозиція директору інституту М. В. Довнару-Запольському щодо вивчення поряд з економічними науками наук гуманітарного спрямування. Ця ідея була схвалена радою професорів інституту та Київським губернатором. 10 грудня 1909 р. при Київському комерційному інституті цією ж групою викладачів було офіційно засновано Товариство любителів соціальних знань.

Був О. Русов і активним членом статистичної комісії при Українському науковому товаристві в Києві. За даними протоколів засідань статистичної комісії ми можемо відзначити надзвичайно плідну наукову діяльність Олександра Олександровича.

Також у цей час Олександр Олександрович залишався діяльним членом львівського Наукового товариства імені Т. Шевченка та брав участь у з'їздах російських природознавців і лікарів, виступаючи з різноманітними доповідями статистичного характеру.

Із 1911 по 1914 роки з'являється низка цінних наукових праць Олександра Олександровича. Так, нами знайдено в Інституті рукописів «Програма статистико-економічного дослідження території басейна Дніпра та Західної Двіни для проекту з'єднання Риги з Херсоном». Автор повідомляє, що основне місце в даному дослідженні посідає вивчення відомостей про географічні, геологічні, топографічні, гідрографічні, ґрунтові, кліматичні та інші особливості даної місцевості. Крім вивчення природних багатств необхідне також дослідження чисельності населення, розміщення його на території, вивчення кількості фабрик і заводів, кількості транспорту на даній території. Зазначена праця була оприлюднена в доповідях О. Русова на засіданнях правління Київського округу.

Ще однією важливою працею О. Русова є «Статистика українського населення європейської Росії», яка була видана вже після смерті автора (1916 р.) у збірці під редакцією Ф. Волкова та проф. М. Грушевского «Український народ в його минулому й майбутньому». У даному дослідженні

Олександр Олександрович проаналізував кількість, територіальне розміщення, розподіл українського населення за статтю, віком, заняттям тощо відповідно до демографічного перепису 1897 року. Особливу увагу автор приділив питанню грамотності населення, адже в 1897 році відсоток грамотності складав лише 13,6%. За цим показником українці перебували на останньому місці серед народів Російської імперії [10, 405].

У 1914 році в журналі «Світло» з'являється стаття О. Русова «Про земство, коли й як його заведено, як впорядковано і яка поміч од його». У ній автор робить екскурс історією заснування земств на Україні та звертає увагу на їх стан на сьогоднішній день [12].

Розробка й проведення в життя нових методів статистичного дослідження, раціональна постановка оціночних робіт, низка статистичних описів окремих губерній, повітів і міст України, керівництво місцевими переписами населення й розробка їх результатів, – ось поважне наукове дослідження О. Русова, яке нерозривно пов'язує його ім'я з історією вітчизняної статистики. Такі його праці, як «Ніжинський повіт» 1879 р., «Опис Чернігівської губернії» 1898 р., «Херсонський повіт», «Харків по перепису 1893 р.» та інші були премійовані або ухвалені Географічним Товариством і визнані «зразковими щодо принципів, широти поглядів, старанного й докладного збирання матеріалу, глибини висновків, наукового методу й нових прийомів опрацювання матеріалу. Цей метод дослідження дістав назву: Чернігівський тип земської статистики» [2, 5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, підсумовуючи багатогранну науково-статистичну діяльність О. Русова, можна з упевненістю сказати, що він був справжнім майстром своєї справи. Перспективними у цьому плані є більш глибоке вивчення біографічних даних, громадсько-просвітницької та педагогічної діяльності, а також участь у Південно-Західному Відділі російського географічного товариства О. Русова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русов А. А. Описание Черниговской губернии : в 2 т. / А. А. Русов. – Чернигов : Издание редакции «Земского сборника Черниговской губернии», Тип. Губ. Земства, 1899. – Т. 2. – 327 с.

2. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (ІР НБУВ), ф. 10, оп.1, спр. 17374, 7 арк.

3. ІР НБУВ, ф. 2, оп. 1, спр. 449, 3 арк.

4. ІР НБУВ, ф. 159, оп. 1, спр. 2, 12 арк.

5. ІР НБУВ, ф.10, оп.1, спр.18048, 57 арк.

6. Материалы об организации статистики в Херсонском губернском земстве // Сборник Херсонського земства. – 1882. – № 1. – С. 65.

7. Падалка Л. Александр Александрович Русов в воспоминаниях земского статистика / Л. Падалка // Статистический Вестник. – 1916. – кн. 2. – С. 64–81.

8. Русов А. Несколько слов о территории и населении Украины / А. Русов // Украинский вестник. – 1906. – № 4. – С.222–230.

9. Русов А. Опыт программы для изучения экономических и общественных отношений в южнорусском селе / А. Русов. – К. : Тип. аренд. Е. Т. Керер, 1880. – 23 с.

10. Русов А. Статистика украинского населения Европейской России // Украинский народ в его прошлом и настоящем / под редакцией проф. Ф. К. Волкова, проф. М. С. Грушевского и др. – Пг. : Типография т-ва «Общественная польза», 1916. – Т. 2. – С. 381–406.

11. Русов А. А. Харьков по переписи 1892 года // Харьковский сборник. Литературно-научное приложение к «Харьковскому Календарю» на 1893 год / под ред. В. В. Иванова. – Харьков : Издание Харьковского Губернского Статистического Комитета, 1893. – Вып. 7. – С. 29–66.

12. Русов О. Про земство, коли й як його заведено, як впорядковано і яка поміч од його / О. Русов // Світло. – 1914. – Кн. 7–8. – С. 115–116.

13. Русова Софія. Мої спомини (1879–1915) / Русова Софія // За сто літ. – 1928. – Кн. 3. – С. 147–205.

РЕЗЮМЕ

Резниченко И. Г. Научно-статистическая деятельность Александра Русова.

В статье, на основании исследования значительных по объему источников, включая малоизвестные архивные документы, рассматривается научно-статистическая деятельность и научный потенциал известного ученого, этнографа, фольклориста, общественного деятеля Александра Александровича Русова. Определен его весомый вклад в развитие земской статистики. Проанализированы весомые статистические труды и статьи ученого, а именно: «Нежинский уезд» 1879 г., «Описание Черниговской губернии»1898 г., «Херсонский уезд», «Харьков по переписи 1893 г.» и другие. Рассмотренно его участие в таких научных общества, как Общество экономистов при Киевском коммерческом институте, Общество любителей социальных знаний, Украинское научное общество в Киеве и другие.

Ключевые слова: *А. Русов, научно-статистическая деятельность, научная работа, черниговские статистики, земская статистика, статистические исследования, научное общество.*

SUMMARY

Reznichenko I. Olexander Rusov's scientific and statistical work.

In the article based on the research of considerable sources, including not famous archival documents, scientific and statistical activity and scientific potential of a famous ethnographer, folklorist and public figure Alexander Rusov is investigated. A well-known scientist is revealed as a man of great talent and tireless titanic work in the field of the national statistical science development. He is rightly called the «father of Ukrainian rural statistics» because he made a significant contribution to the development of statistical science in Ukraine, developed its credibility in other countries.

Olexander Rusov's Significant contribution to the development of rural statistics is mentioned in the article. His statistical activity in such cities as Chernigov, Nizhin, Elizavetgrad, Odessa, Kherson, Poltava, Kharkiv, Kyiv is also characterized by the author.

Significant statistical works and articles such as «The materials on the evaluation of land collected by expeditionary way by statistical office in Chernihiv provincial zemstvo. Vol.1 – Chernihiv district, Vol.2 – Borznenskyy county», «Nijinsky county. Statistical and economic description with the project of property evaluation of the district estate with tables and two maps», «Experience of the program for the study of economic and social relations in the south Russian village», «Materials for land evaluation in Kherson province», «A few words about the territory and population of Ukraine», «The program of statistical and economic research on the territory of the Dnieper and Western Dvina for the project of connection of Riga with Kherson», «Statistics of the Ukrainian population in European Russia» and others are investigated in the article.

It is proved that A. Rusov analyzed the socio-economic processes in the southern Ukraine in his works through the prism of liberal consepts. He exposed the crisis in agriculture, class barriers to modernization of economic life, the negative social consequences of economic capitalization and insisted on radical changes in all spheres of social and public life.

Alexander Rusov's participation in such scientific societies as the Society of economists in Kiev Commercial Institute, Society of supporters of social knowledge, Ukrainian Scientific Society in Kiev and others is also investigated in the article.

Key words. *O. Rusov, scientific and statistical work, scientific work, Chernigov statistics, Zemstvo statistics, statistical research, the scientific societies.*

УДК 37(09)"19/20

В. И. Стативка
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко

ПРОДУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

Стаття присвячена аналізу продуктивних педагогічних ідей, що сприяли реалізації суспільного ідеалу (освітнього та виховного) у минулому столітті. У змісті наявний аналітичний прогноз щодо продуктивних педагогічних ідей на майбутнє. Висвітлено педагогічні ідеї, які сприяли реалізації потреби суспільства в освіченій і грамотній людині: ідея перетворити російську мову на окремий шкільний предмет; зближення науки й шкільної практики; підвищення ролі мови для розвитку пізнавальних можливостей учнів; поглиблення знань про мову як явище, що історично розвивається; оволодіння мовою у письмовій і усній формі.

Ключові слова: *педагогічна ідея, принцип, діалогізація навчального процесу, риторизація, когнітивізм, текстоцентризм, індивідуалізація, підходи до навчання.*

Постановка проблемы. «Что век грядущий нам готовит…» в педагогике: что предложат ученые и что будет принято школой как продуктивное, действенное и необходимое? Предпримем попытку сделать проекцию продуктивных педагогических идей в XXI век на основе анализа реального состояния учебного процесса и науки о нем. Не ставя задачи охватить все аспекты педагогической науки, остановимся на одном – методике преподавания филологических дисциплин, а именно, русского языка.

Оговоримся, что в этой области науки уже предпринимались попытки проанализировать особенности ее развития М. Т. Барановым [1], М. Р. Львовым [2], А. В. Текучевым [5] и др., но это был глубокий анализ в ретроспективе и ему подвергались достижения и просчеты XX века. Лишь М. Р. Львовым на рубеже тысячелетий были высказаны отдельные опасения-предупреждения ученым и учителям XXI века, занимающимся вопросами обучения родному языку.

Целью нашей работы является сопоставительный анализ идеалов личности общества XX и XX1 веков, а также отражение их в педагогических идеях, концепциях, теориях «века минувшего» и «века нынешнего», чтобы очертить продуктивные направления, идеи, которые, возможно, будут доминировать в текущем столетии.

Как справедливо заметил М. Р. Львов, предчувствие перспектив опирается на ретроспективу [2, 3], поэтому аналитический экскурс в прошлое неизбежен.

В минувшем столетии создавалось советское общество, идеалом которого был (во всяком случае таковой прививался) человек-труженик во всех областях – в сельском хозяйстве, на производстве, в науке, искусстве; человек-патриот, беззаветно служащий Родине и готовый отдать за нее жизнь; человек-активист, с активной жизненной позицией; человек послушный, фанатически верящий в правоту коммунистической партии и советского правительства; человек-пропагандист, способный сагитировать, убедить, то есть владеющий развитой устной и письменной речью… Можно назвать еще многие свойства советского идеального человека, но остановимся – главные названы. И надо отдать должное педагогической науке в том, что лучшие свойства советского человека воспитывались, гражданин служил своему Отечеству, как в мирном, так и в ратном труде, а страна крепла: промышленность развивалась, сельское хозяйство не было в упадке, образование – одно из лучших в мире, вот только ценность человеческой жизни измерялась по необычному и безальтернативному критерию – преданность коммунистическим идеалам.

Какие же педагогические идеи способствовали реализации потребности советского общества в таком идеале, в частности – в образованном, грамотном человеке?

Во-первых, это идея сделать русский язык отдельным школьным предметом. После периода острых противоречий и разрушительных просчетов (комплексная система, лабораторный метод, метод проектов) русский язык был сформирован как учебный предмет (30–40-е годы).

Существовало здравое мнение: школа не должна отставать от науки, но она не должна и забегать вперед, т. е. предлагать учащимся в качестве самого необходимого то, что еще не совсем определилось в науке, что является еще спорным, неясным [5, 35]. Такой подход позволил представить систему грамматических сведений и не перегрузить содержание курса, не упустить главное, не утонуть в исключениях и особенностях языковых явлений.

Во-вторых, в основу развития лингвистического образования были положены прогрессивные идеи сближения науки и школьной практики (Ф. Ф. Фортунатов, Д. Н. Ушаков, А. М. Пешковский); повышение роли языка для развития познавательных возможностей учащихся; углубление знаний о языке как исторически развивающемся явлении; овладение языком в устной и письменной форме, а не только его системой (овладение «с целью его наиболее эффективного использования в практической деятельности, в его устной и письменной форме») [5, 35].

В-третьих, эти идеи повлекли за собой ряд важных методологических принципов: единство содержания и формы; уход от формализма в толковании явлений языка, синтаксический подход к явлениям языка, лексико-семантический анализ; изучение явлений языка в контексте, в связной речи и т. д. Особо следует остановиться на таком методологически важном принципе обучения орфографии и пунктуации, как осознанность усвоения знаний и формирования умений и навыков. В острых дискуссиях восторжествовал принцип сознательного усвоения знаний и формирования умений; учеными выявлены (Б. Д. Богоявленский) психологические закономерности усвоения орфографических правил и навыков. Все это привело к созданию научно обоснованного системного подхода в методике обучения орфографии и пунктуации. И как результат – уровень грамотности учащихся был, по мнению М. Т. Баранова, самый высокий в истории школьного обучения.

Как справедливо заметил А. В. Текучев, в 60-е годы в связи с созданием новых программ и учебников для средней школы большее внимание, чем прежде, стало уделяться структурным элементам в языке, структуре слова (его составу и словообразованию), словосочетанию как единице языка, синтаксической роли частей речи, структуре сложного предложения. Для уровня научности нового курса русского языка характерным также является большое внимание к семантике, стилистике (лексической, грамматической и функциональной), к изучению изобразительных средств языка, к лексике в

разнообразных ее аспектах. Произведено (в некоторой степени) упорядочение терминологии («образующая основа», «производная основа», «главное слово в словосочетании», «грамматическая основа предложения», «осложненные предложения», «уточняющие второстепенные члены предложения» и мн. др.) [5, 40].

Используя речевой штамп 70-х годов XX столетия, можно сказать, что на особую высоту была поднята проблема развития речи и формирования ее культуры. В новую школьную программу (60-ые годы) впервые вводится самостоятельный раздел «Развитие речи». Авторы программы по русскому языку М. Т. Баранов, И. И. Кулибаба, Т. А. Ладыженская и др. представили содержание обучения в виде перечня понятий, видов работ и речевых умений, что способствовало системной и целенаправленной работе по развитию устной и письменной речи.

К 70-м годам актуализируется исследование таких проблем: проблемное и программированное обучение, познавательное и воспитательное значение учебного предмета (русский язык), идейное воспитание средствами языка, развитие мышления, внутрипредметные связи, технические средства обучения, проблемы методического наследия (история методики); содержание обучения; проблема урока, вопрос о типологии уроков (уроков объяснения нового, закрепления, повторения, контрольного, комбинированного), структуре урока (четырехэлементного или двухэлементного, как предлагалось липецкими словесниками).

Современники, руководившие научными педагогическими исследованиями, в частности А. В. Текучев, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка в МГПИ им. В. И. Ленина, отмечал, что исследовалась опытным путем эффективность различных структур урока, обосновывались идеи рассмотрения системы уроков в практике занятий русским языком как определенном единстве. «Ставились и такие более частные, но огромной важности вопросы, как вопрос о том, можно ли обойтись без домашних заданий (многие учителя доказывали, что можно), отказ от которых обещал в перспективе ликвидацию или частичное ослабление перегрузки учащихся; как усовершенствовать традиционные формы опроса учащихся, традиционно используемого в качестве едва ли не единственной формы контроля знаний и отнимавшего очень много полезного учебного времени (предлагалось чаще спрашивать учащихся с мест для кратких ответов на частные вопросы учителя с последующей оценкой их по совокупности в конце урока при использовании так называемой системы «поурочного

балла»; использовать в качестве формы учета знаний тесты, а также контрольнообучающие машины)» [5, 40].

Активно разрабатываются, а значит, воспринимаются как продуктивные, такие методические проблемы: формирование понятий (грамматических, речевых), лингвистические основы методики преподавания русского языка, синтаксические основы изучения морфологии, проблемы грамматического разбора, система упражнений (грамматических, речевых), фонематический подход к обучению правописанию, проблема орфографической зоркости, языкового чутья, методика обучения связной устной речи, орфоэпии, проблемы внутренней речи, стилистики (грамматической и функциональной), лексики и фразеологии, проблемы методики обучения сочинениям.

Чтобы продемонстрировать продуктивность исследовательской работы в 70–80-ые годы, представим выдержку из статьи профессора А. В. Текучева, в которой он перечисляет наиболее ценные работы ученых-методистов за 10 лет – с 1967 по 1977 гг.

Чтобы увидеть продуктивность исследовательской работы в 70–80-ые годы, можно обратиться к с. 41 статьи А. В. Текучева, где он перечисляет наиболее ценные работы ученых-методистов за 10 лет – с 1967 по 1977гг. Обратите внимание на то, что каждая из перечисленных работ изучается студентами, аспирантами и преподавателями в течение десятилетий и не утратили своей значимости в области фундаментальной и практической методики. Значимость этих работ предопределена была большой экспериментальной проверкой педагогических идей, они были выверены практикой.

Это прежде всего такие капитальные исследования (докторские диссертации): Блинов Г. И. «О теоретических основах методики изучения пунктуационных правил», 1972; Мамушин В. Е. «Психолого-методические основы развития связной речи учащихся», 1976; Львов М. Р. «Тенденции формирования грамматического строя письменной речи учащихся в средней школе», 1973; Озерская В. П. «Система работы по синтаксису в IV–VIII классах», 1972.

Немалый интерес может представлять собой и проблематика кандидатских диссертаций, защищавшихся в последние годы. Вот некоторые из них:

По проблеме «Сочинения и изложения»:

Ивченков П. Ф. «Выражение временных отношений в сочинениях-повествованиях учащихся IV класса», 1976; Астафурова А. П. «Методика

работы над деловым и художественным описанием предмета в IV классе», 1976; Новожилова Ф. А. «Взаимосвязь изложений и сочинений (типа описания) в IV—V классах», 1974.

По лексике:

Прудникова А. В. «Развитие методики лексики русского языка в средней школе», 1976.

По фразеологии

Расстегаева Ф. Г. «Лингвометодические основы изучения русской фразеологии на факультативных занятиях в VII—VIII классах средней школы», 1976.

По грамматической стилистике:

Ипполитова Н. А. «Методика работы по грамматической стилистике в средней школе», 1975.

По орфографии:

Живоглядова Р. П. «Работы по орфографии в системе развития речи учащихся IV—V классов», 1975; Маелов И. С. «Диалектизмы в речи учащихся начальных классов и методика их устранения», 1972.

Отражение новых направлений в методике русского языка:

Борисова Н. Г. «Воспитание музыкального слуха учащихся младших классов (I–III) и его влияние на развитие речевого слуха», 1971; Абдуллина А. А. «Формирование умения воссоздавать художественные образы в процессе чтения литературных произведений (I–III классы)», 1977; Жедек П. С. «Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия», 1975; Дзюбенко О. Г. «Совершенствование методики работы над проверяемыми безударными гласными корня слова в IV классе», 1976.

Учебные пособия для вузов и учащихся:

Напольнова Т. В. и Пустовало П. С. «Практикум по методике преподавания русского языка», 1976; Баринова Е. А. и др. «Методика русского языка», 1974; Лапатухин М. С. «Методика русского языка в средней школе (для заочников)», 1974; Текучев А. В. и Панов Б. Т. «Грамматико-орфографический словарь русского языка», 1976.

Книги монографического типа: Ладыженская Т. А. (ред.) «Система обучения сочинениям в 4–8 классах», 1973; Текучев А. В. «Преподавание русского языка в диалектных условиях», 1974; Блинов Г. И. «Методика изучения пунктуационных правил», 1972.

Методические пособия для учителей: К новым учебникам:

«Обучение русскому языку в IV–VI классах по новой программе» под ред. Кулибабы И. И. и др., 1970;

«Русский язык в V–VI классах» под ред. М. Т. Баранова, 1975.

«Обучение русскому языку в 7–8 классах» под ред. С. Г. Ильенко и др., 1973.

Иванова В. Ф. «Трудные вопросы орфографии», 1975; Ломизов А. Ф. «Трудные вопросы пунктуации», 1975; Власенков А. И. «Общие вопросы методики русского языка в средней школе», 1973; Пленкин Н. А. «Стилистика русского языка в старших классах», 1975; Пичугов Ю. С. «Использование системы условно-графических обозначений при изучении пунктуации», 1974; Купалова А. Ю. «Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса», 1974; Бабайцева В. В. и др. «Виды разбора на уроках русского языка», 1975; Бабайцева В. В. (ред.) «Проблемы преподавания синтаксиса в школе», 1976; Ушаков Н. Н. «Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе», 1975.

Программирование и проблемное обучение:

Тимофеев К. А. «Пособие по русскому языку», 1973; Дмитриев Б. А. «Материалы по русскому языку для работы в классе программированного обучения». Ч. I, II и III. Омск, 1974, 1975; Вяткин Л. Г. «Методика проблемного обучения», 1971.

ТСО

Прессман Л. П. «Технические средства на уроках русского языка», 1976.

Факультативные занятия:

«Русское слово как предмет языкознания», 1972 (коллектив авторов); «Методические указания к факультативному курсу «Русское слово как предмет языкознания» (коллектив авторов), 1972; Введенская Л. А. «Русское слово». Пособие для 7—8 классов по факультативному курсу «Лексика и фразеология русского языка»; Кашин М. П. и др. Сб. «Факультативные занятия в средней школе», 1973; Александрова и др. (ред. колл.). Сб. «Факультативные занятия по русскому языку в средней школе», 1970; Ладыженская Т. А. и Зепалова Т. С. «Развивайте дар слова». Факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров», 1977.

Во второй половине XX века начинают смещаться акценты в методике преподавания русского языка с изучения структуры и семантики языковой единицы в область ее функций. Это происходит под влиянием развивающейся антропоцентрической парадигмы в языкознании: все чаще исследователи изучают язык не как знаковую систему с ее связями, закономерностями, но как средство, обслуживающее жизнедеятельность человека, то есть язык функционирующий. Язык в личности и личность в языке стали исследоваться детерминированно.

Под влиянием антропоцентрической парадигмы в языкознании происходят изменения и в методике, в первую очередь это коснулось содержания и методов обучения. Начинает разрабатываться и внедряться в практику школ методика обучения всем видам речевой деятельности (Л. Н. Вьюшкова, Н. А. Ипполитова, В. И. Капинос, В. Н. Мещеряков, Л. В. Тумина и др.).

В 90-ые годы XX столетия под влиянием демократических процессов меняется общество, его потребности и идеалы. «В самом конце столетия мы наблюдаем странное явление: с одной стороны, в обществе взрыв бездуховности (наркомания, преступность, падение авторитета образования, классической литературы), с другой стороны – подъем духовности, ее поиска: создается новая и переиздается старая научная литература (и ее раскупают, несмотря на непомерные цены), исследуется духовный мир молодежи, ее ценностные ориентации и накапливаются публикации на эту тему, возрождается влияние церкви, усиливается влечение к полноценному образованию, особенно – элитарному, в методике успешно развивается личностно-ориентированное образование, учитывающее интересы и одаренность школьников», – пишет М. Р. Львов [2, 12]. Идеалом общества становится человек, обладающий рядом жизненно важных компетентностей, и они находят отражение в целях и результатах школьного образования. Вот цитата из действующей программы по русскому языку: «Обучение русскому языку в средних учебных заведениях способствует формированию гуманистического мировоззрения, духовного мира личности, её моральных и эстетических ценностей; расширению культурно-познавательных интересов учащихся, воспитанию у них уважения к традициям своего народа, толерантного отношения к культурным традициям других народов; становлению гражданина Украины, воспринимающего и разделяющего национальные и общечеловеческие ценности.

Основная цель обучения – формирование коммуникативной компетентности – свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности на основе речевой, языковой, социокультурной и деятельностной компетенций» [4, 3].

Ориентация общества, с одной стороны, на национальные идеалы, а с другой – на общечеловеческие свойства личности, приводят к тому, что формируется идеал личности-профессионала, который может быть востребован как украинским, так и зарубежным обществом. Такой профессионал должен уметь бесконфликтно сосуществовать в

определенном социуме, владеть иностранными языками, информационными технологиями, при этом обладать способностью гибкого мышления, принимать решения и брать на себя ответственность за них, эффективно пользоваться всеми видами речевой деятельности, то есть владеть коммуникативной компетентностью.

В рамках же доминирующей в начале XXI века антропоцентрической парадигмы язык как раз и исследуется не сам по себе, а то, как он отражает общечеловеческие, национально-культурные и индивидуальные качества его носителя; функционирование языка в процессе общения. Под влиянием этих факторов в XXI веке коренным образом меняются подходы к изучению и обучению языку.

Направленность обучения русскому языку определяют такие основные подходы: коммуникативно-деятельностный, культуроориентированный, личностно ориентированный.

Коммуникативно-деятельностный подход предопределяет изучение языка в активной коммуникативной деятельности; культуроориентированный подход обеспечивает усвоение языка и культуры народа-носителя языка как единый процесс; в основе личностно ориентированной направленности – «признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [6, 45]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

– статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной активной познавательной деятельности);

– формы коммуникативного взаимодействия (однонаправленная монологическая форма уступает место диалогической);

– стиль педагогического взаимодействия (авторитарно-монологический вытесняется доверительно-диалогическим);

– объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);

– результат обучения (конечной целью образования является не сумма знаний, умений и навыков, а сформированные на их основе компетентности личности).

Чтобы сделать обучение личностно ориентированным, коммуникативно-деятельностным и культуроориентированным, необходимо реализовать ряд условий:

1) создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов

рационального выполнения учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;

2) создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;

3) изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разноуровневой сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;

4) организация взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и языку: на одном и том же языковом материале осуществлять параллельное овладение грамматико-стилистическими и коммуникативно-речевыми умениями, что способствует повышению эффективности использования учебного времени на уроке;

5) диалогизация учебного процесса как путь активизации познавательно-коммуникативной деятельности учащихся, основа для риторизации (преподавание любой учебной дисциплины средствами риторической деятельности участников процесса [3];

6) усиление когнитивной деятельности как способ постижения культуры, что, в свою очередь, обеспечивает предметный план продуктивной речевой деятельности учащихся и др.

Мы назвали не все, но основные из условий для эффективного овладения коммуникативной компетентностью, однако и эти условия дают основание предположить, какие идеи принципы станут доминирующими, какие технологии активизируются. Многие из названных условий (например, первое и второе) эффективнее решаются в среде информационно-компьютерных технологий, в он-лайн контроле, в дистанционном обучении. Следовательно, в XXI веке принцип информатизации в обучении русскому языку перестанет быть принципом, он станет необходимым и неотъемлемым фоном обучения (С. С. Ветвицкая, Л. В. Биденко, Е. Н. Горошкина, Е. Н. Семиног и др.).

Работа со словом, именем концепта, будет выводить за пределы лексического, грамматического, стилистического значений в сферу культурных смыслов. Этот процесс – аспект когнитивной лингвистики, а в методике преподавания языка его можно будет назвать принципом когнитивизма (Т. К. Донская, Н. Л. Мишатина, Л. А. Ходякова, Е. И. Самонова и др.).

Без информационного диалога (диалог в процессе овладения новыми знаниями) и интерпретационного (диалог с использованием полученной информации в собственной речи) субъект-субъектный учебный процесс немыслим, следовательно, диалогизация и риторизация станут обязательными принципами организации учебного процесса (А. Загвязинский, Т. А. Ладыженская, А. М. Михальская, В. Н. Мещеряков, И. И. Пахненко, С. Минеева, Г. А. Михайловская, А. В. Воробьева и др.).

Поскольку личностно-ориентированное обучение строится на учете индивидуальных возможностей личности, то индивидуализация обучения выйдет за пределы декларативности и станет реальной (И. Унт, Т. Николаева и др.).

Каждое из обозначенных направлений в обучении языку требует такой дидактической единицы, как текст: в нем анализируется изучаемое грамматическое явление (структура, семантика, функции); на его основе совершенствуются умения текстовосприятия и текстообразования; он является источником постижения культуры народа-носителя языка; он служит фоном для совершенствования умений самоконтроля. Следовательно, наметившийся в методике текстоцентризм будет развиваться как принцип обучения русскому языку (Л. В. Давидюк, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, В. Н. Мещеряков, В. И. Стативка и др.)

Выводы. Если разумно реализовать наметившиеся подходы к обучению русскому языку, то опасения уважаемого профессора М. Р. Львова, которые он выразил на рубеже двух тысячелетий (он выразил обеспокоенность тем, что язык изучается преимущественно в его коммуникативной функции, и менее как средство формирования мысли, внутренней речи; эмотивной, эстетической, экспрессивной когнитивной, творческой функциях; язык как средство понимания человека человеком) могут, к счастью, не сбыться. В процессе реализации доминирующих в настоящее время подходов к обучению языку вырабатываются принципы диалогизации, риторизации, индивидуализации, информатизации, принцип когнитивизма и текстоцентризма, которые требуют от учителя организации изучения языка во всех его функциях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка как наука / М. Т. Баранов // РЯШ. – 1997. – № 5. – С. 3–10.

2. Львов М. Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (Опыт моделирования) / М. Р. Львов // РЯШ. – 2001. – № 4 – С. 3–8.

3. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации [Электронный ресурс] / С. А. Минеева. – Режим доступа : pedsovet.perm.ru/sections/psec_view.php?psid=53.

4. Русский язык 5–12 кл. : Программа по русскому языку для школ с русским языком обучения / Н. Г. Озерова, Е. И. Быкова, Л. В. Давидюк, Г. А. Михайловская, Ж. А. Кошкина, В. И. Стативка. – Винница : Изд.-во «Букрек», 2005. – 112 с.

5. Текучев А. В. Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 года / А. В. Текучев // РЯШ. – 1977. – № 5. – С. 33–43

6. Якиманская И. А. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. А. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–47.

РЕЗЮМЕ

Стативка В. И. Продуктивные педагогические идеи конца XX – начала XXI веков.

Статья посвящена анализу продуктивных педагогических идей, которые способствовали реализации общественного идеала (образовательного и воспитательного) в прошлом столетии. В содержании статьи отражен аналитический прогноз относительно продуктивных идей на ближайшее будущее. Освещены педагогические идеи, которые способствовали реализации потребности общества в образованном и грамотном человеке: идея сделать русский язык отдельным школьным предметом; сближения науки и школьной практики; повышение роли языка для развития познавательных возможностей учащихся; углубление знаний о языке как историческом развивающемся явлении; овладение языком в устной и письменной форме.

***Ключевые слова**: педагогическая идея, принцип, диалогизация учебного процесса, риторизация, когнитивизм, текстоцентризм, индивидуализация, подходы к обучению.*

SUMMARY

Stativka V. The productive pedagogical ideas of the late XX – early XXI centuries.

The paper analyzes the ideals of individual societies of the twentieth and twenty-first centuries, their reflection in teaching ideas, concepts, theories of the past century and this century to outline the productive direction, ideas that are likely to dominate the current century.

The author indicates that the ideal of the Soviet society in the last century was a man, a hard worker in all areas – agriculture, manufacturing , science , arts, human – patriot , selflessly serving the Motherland and ready to give his life for it, a man – activist , with an active lifestyle, a man obedient, fanatical believer in the rightness of the Communist Party and the Soviet government , a man – promoter capable to persuade, convince, that is owning advanced oral and written.

The article highlights the pedagogical ideas that contribute to the realization of Soviet society needs an educated, competent individual. First, it is the idea of making Russian language separate school subject. Second, the basis for the development of language education was based on the idea of progressive convergence of science and classroom practice, increasing the role of language for the development of cognitive abilities of students; deepen the knowledge of the language as a historically developing phenomenon, the acquisition of language in speech and writing, and not just its system. Third, these ideas have resulted in a number of important methodological principles: unity of content and form, leaving the interpretation of the formalism of the phenomena of language, syntactic approach to the phenomena of language, lexical and semantic analysis, the study of the phenomena of language in context, in connected speech etc.

***Key words**: pedagogical idea, principle, dialogization learning process, ritorization, cognitivism, tekstotsentrizm , individualization, approaches to learning.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3.036–052:78:316.72

В. В. Гаснюк
Мукачівський державний університет

ЗМІСТОВНО-СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті, на основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження розкрито такі структурні компоненти музично-естетичного виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища, як: мотиваційно-пізнавальний (інтерес до музичного мистецтва, музично-естетичні знання, музично-теоретичні знання, музичний фонд), емоційно-оцінний (емоційний відгук на музику, здатність до диференціації музичної мови, оцінне ставлення до засобів музичної виразності, характер асоціацій), творчо-діяльнісний (музичні здібності, виконавські уміння, творчі прояви в різних видах музичної діяльності, частота спілкування з музикою), регулятивно-комунікативний (національна самоідентифікація в музичному просторі, активність включення до оточуючого музичного середовища, поліхудожній тезаурус, органічна єдність громадянського та музичного виховання).

Ключові слова: *музично-естетичне виховання, полікультурне середовище, музична мова, традиції мистецтва.*

Постановка проблеми. За останні роки процес музично-естетичного виховання широко вивчений у педагогічній науці, але немає досліджень із проблем змісту музично-естетичного виховання, яке відбувається в полікультурному середовищі, а отже немає термінологічного визначення цього процесу як окремої категорії.

Аналіз актуальних досліджень. У філософській, соціологічній, педагогічній літературі *виховання* тлумачиться як процес формування й підготовки особистості до життя в суспільстві, в якому вона могла б діяти відповідно до своїх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, характеру й змісту своєї життєвої позиції та вимог соціальних норм (А. Алексюк, М. Болдирєв, Л. Виготський, І. Надольний). Процес *виховання в умовах полікультурного середовища* є триєдиною системою, що складається з накопичення знань про історію свого народу та інших етносів, виховання позитивних емоційно-чуттєвих уявлень про їх культурні надбання, формування толерантних світоглядних установок щодо моральних цінностей свого народу та інших народів (В. Бойченко, М. Красовицький, В. Присакар, Г. Розлуцька). *Естетичне виховання* – цілеспрямована система формування людини, здатної сприймати, оцінювати й

усвідомлювати прекрасне в житті, природі й мистецтві, покликаної жити й перетворювати світ за «за законами краси» (М. Овсянніков). *Художнє виховання* є однією з форм естетичного виховання та є процесом формування світосприйняття особистості засобами мистецтва. *Музичне виховання* є галуззю художнього виховання, метою якого є розвиток сенсорної та емоційно-почуттєвої сфер, образно-асоціативного мислення, музичних здібностей людини для сприйняття, оцінювання й творення музики «за законами краси» (О. Дем'янчук, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Сапожнік).

Мета статті. Вивчення теоретичних аспектів проблеми дозволив розглянути категорію «музично-естетичне виховання» в ракурсі дослідження логіки взаємодії понять «виховання», «естетичне виховання», «художньо-естетичне виховання», «музично-естетичне виховання». Метою нашою статті є розкрити сутність і структуру музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання (тобто, музично-естетичного виховання, яке відбувається в умовах полікультурного середовища).

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури щодо сутності окреслених вище понять дає підстави розглядати ***музично-естетичне виховання в полікультурному середовищі*** як *цілеспрямований педагогічний вплив на учнів з метою прилучення до рідної й вітчизняної музичної культури та перетворення їх на суб'єкт музичної діяльності за «законами краси».* Структуру означеного процесу представляємо єдністю таких функціональних компонентів, як: мотиваційно-пізнавальний, емоційно-оцінний, творчо-діяльнісний і регулятивно-комунікативний (див. табл.1).

Таблиця 1

Структура музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ															
Мотиваційно-пізнавальний компонент				**Емоційно-оцінний компонент**				**Творчо-діяльнісний компонент**				**Регулятивно-комунікативний компонент**			
Інтерес до музичного мистецтва	Музично-естетичні знання	Музично-теоретичні	Музичний фонд	Емоційний відгук на	Здатність до диференціації музичної мови	Оцінне ставлення до засобів музичної	Характер асоціацій	Музичні здібності	Виконавські вміння	Творчі прояви в різних видах музичної діяльності	Частота спілкування з музикою	Національна самоідентифікація в музичному просторі	Активність включення до оточуючого музичного середовища	Поліхудожній тезаурус	Органічна єдність громадянського та музичного виховання

Мотиваційно-пізнавальний компонент розкриває методи й засоби організації пізнання скарбниці традицій музичного мистецтва й спрямовується на формування музичного фонду учнів, активізацію інтересу школярів до музики шляхом опанування музично-естетичними й музично-теоретичними знаннями.

Інтерес до музичного мистецтва спирається не лише на дитячу емоційність, а й на доступні для них знання, які є інформативним базисом для інших компонентів музично-естетичного виховання. Тому невід'ємними елементами мотиваційно-пізнавального компоненту є музично-естетичні й музично-теоретичні знання.

Музично-естетичні й *музично-теоретичні знання* виступають засобом розпізнавання, виділення об'єктів і оперування ними, виконуючи пізнавальну функцію, вони не обов'язково стають при цьому мотивами вихованості (якщо не проходитимуть крізь почуття, не прийматимуться особистістю). Для цього процес пізнання варто підкріплювати кращими зразками *фонду музичного мистецтва*: народної, класичної та сучасної музики. Функціонування такого фонду сприятиме накопиченню емоційного досвіду, адже емоційно-естетичне проникнення в зміст художніх творів стимулює емоційний стан особистості, а отже й музичні потреби, інтерес [12, 42].

Емоційна забарвленість психічних процесів вказує на важливість такого компоненту процесу музично-естетичного виховання, як **емоційно-оцінювальний**, який передбачає розвиток естетичної сфери свідомості особистості молодшого школяра та виражається в їх емоційному ставленні до цінностей музичного мистецтва. Означений компонент свідчить про активність процесів мислення, чуйність сприймання й проявляється в емоційних реакціях, емоційному відгуці на музику, здатності до диференціації музичної мови, в оцінці засобів музичної виразності, характері асоціацій.

Оцінювання музики пов'язане з певною інтелектуальною напругою, в якій естетична емоція спрямовується раціональним сприйняттям. Спираючись на набуті знання, способи аналізу, емоції імпульсивного, інтуїтивного характеру стають змістовнішими та здатні сприяти адекватній оцінці музичних творів. А якщо в дитини склалися більш або менш стійкі критерії оцінки, – буде стійким і інтерес до явищ, які відповідають цим критеріям. А інтереси та характер того, що більше до вподоби дітям, дозволяють судити про формування смаку й потреб.

Мова музики, як і художні мови інших видів мистецтва, має як загальні закони, норми, спільні для різних народів, так і характерні особливості.

Національна своєрідність музики різних народів відбивається в особливостях ладової системи: в українській музиці зустрічаємо гармонічний мінор, в угорській – мінор із двома збільшеними секундами. Надзвичайно різноманітними є й ритми, які зустрічаються в мелодіях різних народів. Так, для української музики характерне вживання п'ятидольного метру, при якому відбувається виголошування слів із намаганням мати більше ненаголошуваних складів, а для угорської народної музики − вживання парних розмірів. Узагалі, угорська музика відзначається багатством ритмів (гострий ритм, подовжений, синкопований), особливості яких найбільш яскраво проявляються в танцювальних жанрах. Часто за одним лише ритмом можна пізнати вид танцю − не можна сплутати ритм гопака з ритмом чардашу. Значну роль у наданні музиці національного колориту відіграє темброве звучання музичних інструментів, які протягом свого історичного розвитку створював кожний народ.

У процесі музично-естетичного виховання молодших школярів важливо враховувати те, що шлях засвоєння *музичної мови* – від неспецифічно-музичних до специфічно-музичних елементів. Неспецифічно-музичні виконують при цьому функцію «введення» учнів у семантичну систему музики. Специфічно-музичні засоби виразності використовуються лише в музиці (лад, гармонія), тому їх сприймання повністю спирається на музичний досвід школярів, а, сприймаючи неспецифічно-музичні засоби виразності, вони можуть спертися на власний життєвий досвід – біологічний (сенсорний, кінетичний, просторовий) і соціальний (мовний, ширше комунікативний, культурний). До них належать темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотність, штрихи, динаміка [9, 41].

Знання засобів музичної виразності сприятиме виникненню художнього образу як «системи життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) *асоціацій*, яка знаходить своє втілення в музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує в них відношення, названі «синтаксисом образу» [7, 27].

Психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку найбільше відповідають художньо-творчій діяльності. Тому їх музичні здібності, виконавські вміння, творчі прояви в різних видах музичної діяльності, частота спілкування з музикою є невід'ємними елементами **творчо-діяльнісного компоненту**.

На теперішній час серед науковців немає єдиної точки зору щодо сутності та структури *музичних здібностей*. Н. Ветлугіна поділяє музичні здібності на музично-естетичні, які відрізняються естетичним відношенням (художнє сприйняття, творча уява, виконання художніх творів), та

спеціальні – обґрунтовані сенсорною основою. Свою реалізацію вони знаходять у трьох *основних видах діяльності:* 1) слуханні музики; 2) виконанні (вокальному, інструментальному або вокально-інструментальному); 3) творчості [4].

О. Ростовський виокремлює сприймання музики як провідний вид музичної діяльності учнів: «для того, щоб вивчити пісню, її слід спочатку почути, а вивчивши, прислухатися й оцінити, наскільки виразно вона виконана. Рухаючись під музику, школярі стежать за її розвитком, намагаючись передати її настрій і характер. Прислухаючись до музичної мови, вони стають здатними відчувати зв'язок між емоційно-образним змістом твору й засобами виразності. Для розвитку музичного сприймання велике значення має музично-сенсорне виховання учнів, їх здатність відчувати висотні, ритмічні, темброві й динамічні властивості звука» [10, 223]. Отже, вміння сприйняти музику створює оптимальні умови для розвитку всього комплексу музичних здібностей. Виконавські вміння молодших школярів – співацькі, вміння рухатися під музику, інструментально-виконавські – сприяють формуванню естетичного ставлення до життя й мистецтва, розвивають музично-сенсорні здібності дітей.

Частота спілкування з музикою залежить від інтересу й знань дітей про музичне мистецтво. Діти приходять до школи з різними музичними задатками й музичною підготовкою. Але в усіх дітей є деякий досвід слухання інструментальної музики, співу пісень, бачення й виконання танців, крокування під музику тощо. Їм розповідають і читають однакові казки, книжки, вони переглядають одні й ті ж телепередачі для дітей, кінофільми й мультфільми, стикаються з різноманітними подібними життєвими ситуаціями. Так складається життєвий досвід дитини, близький життєвому досвіду інших дітей. Тому в умовах загальноосвітньої школи в музично-виховній роботі слід виходити не із здібностей дітей і їх підготовки, а з їхнього життєвого досвіду [10, 198]. Важливо вміло спрямовувати увагу школярів під час музичних комунікацій, щоб вони вчилися «відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття й думки, життєві ідеї та образи» [6, 28]. Будь-яка форма спілкування з музикою має викликати естетичні переживання, асоціації, вчити роздумувати над нею. Адже частота спілкування учнів із музикою залежить від міри зацікавленості й прагнення пізнати світ музичного мистецтва.

Багатоманітна, художньо-змістовна й емоційно наповнена музична діяльність на уроці активізує моторику й емоційність молодших школярів, створює підґрунтя для розвитку їх музичних здібностей і творчості. Т. Аболіна

та Н. Миропольска зазначають, що учні ближчі не до споживання в системі мистецтва, а до створення; нерозвиненість мовної форми спілкування спонукає до невербальних проявів, жестикуляції, пантоміми, малювання. Ці засоби виразності й є дитячими проявами творчих потенцій [1, 63], які яскраво проявляються в музикуванні, малюванні, театралізації. Найбільш придатною формою організації творчої діяльності є сучасний дитячий фольклор, який є живою культурною традицією [5, 38]. Фольклорна творчість усвідомлюється дітьми як гра, спілкування, що сприяє їх соціалізації до умов полікультурного середовища, в якому молодші школярі випробовують на собі сукупність впливу етнічної, національної, міжнаціональної та масової музичних культур.

До компонентної структури музично-естетичного виховання ми включили **регулятивно-комунікативний компонент**, що містить певні вміння, навички, дії, які спираються на здобуті знання про музичне мистецтво певного етносу й емоційне-оцінне ставлення до них. Виявляється він у емоціях і почуттях, які виникають у процесі музичних комунікацій; у ставленні до оточуючого музичного середовища; у глибині проникнення в образний стрій музики певного етносу, зокрема музики рідного народу й народу країни проживання.

Урок музики в загальноосвітній школі виступає як предмет, з приводу якого утворюється особлива комунікативна сфера – учні-музика-вчитель. А використання на уроці взаємодії різних видів мистецтва та музичної діяльності, кожний із яких має свої специфічні особливості, зумовлює багатогранність впливу на музично-естетичну вихованість школярів, ефективність якого підсилюється особливостями комунікативного простору – простору взаємодії української та угорської культур. У процесі такої взаємодії відбувається «культурна ідентифікація – встановлення схожості між собою і своїм народом, переживання відчуття належності до національної культури, інтеріоризація (прийняття в якості своїх) її вартостей» [3, 15]. Тобто національна ідентифікація в процесі музичної комунікації означеного простору – процес «вживлення» особистості в пласти етнічної та національної музичної культури, а через них – процес вступу до діалогу зі світовим музичним мистецтвом. Тому основне завдання музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища − допомагати особистості в культурному самовизначенні й саморозвиткові: закладати в свідомість молодших школярів відчуття ідентичності, спільні символи, емоційну прив’язаність до країни проживання. При цьому відчуття спільності має носити національно-

культурний характер, адже подібність культури, розмовної та музичної мови, традицій, історичної долі – те, що інтегрує людей у єдину спільноту, яка, усвідомлюючи цю єдність, відчуває спільноту та кожного окремо, а також розвиває відповідальність за власну долю. На базі цієї ідентичності формуються: патріотизм, соціальна довіра, соціальне партнерство як основи громадянського суспільства. Шлях досягнення цього на уроках музики – апелювання до архетипів національної свідомості, символів, що об'єднують людей у націю з державотворчим і суспільно творчим потенціалом. Це – образи Рідної Землі, України, Божої Матері, Матері (материнська пісня, колискова). Це – образи рушнику, вишиванки, калини, тюльпану, пави; міфологізовані образи козака, куруців. Це й історичні постаті, що стали напівлегендарними в національній свідомості: Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Богдан Хмельницький, Іван Сірко, Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, король Іштван, Янош Гуньоді, Ференц Ракоці II, Ілона Зріні, Ференц Кьолчеі, Шандор Петефі, Янош Арань, Ференц Еркель, Ференц Ліст тощо. Це, звичайно, і глибинний релігійний чинник – Церква, Собор.

Тобто мова йде про традиційні цінності, які укорінені дуже глибоко в підсвідомості на архетипічному рівні. Вони є відображенням національного менталітету та спільної історичної долі. «Мусимо пам'ятати – писала С. Русова, – що яке виховання дане дітям сьогодні, широко відіб'ється завтра в усьому характері нашого життя» [11, 109]. А для цього, як вважала педагог, кожна людина мусить розпочати свій розвиток зі знайомства з попередньою роботою народів і насамперед роботою власного народу».

Отже, засобами музичного мистецтва слід поступово закладати у свідомість школярів національний ідеал, формувати відчуття громадянської та національної ідентичності, як основи соціальної довіри й партнерства, як передумов існування громадянського суспільства. Ми визначаємо, що в основу музично-естетичного виховання має бути закладена національна ідея та її практичне, розгорнуте втілення – національна ідеологія. Це – вільна Україна, вільна людина, вільне суспільство й демократична правова держава як гарант волі людей різних національностей. У зв'язку з цим регулятивно-комунікативний компонент музично-естетичного виховання представлений нами такими елементами:

– *національна самоідентифікація в музичному просторі,* важливою умовою розвитку якої є формування в молодших школярів любові до свого народу, нації. Зміст національної самоідентифікації

пов’язується з емоціями, почуттями, які виникають у процесі музичних комунікацій. Стимулювання її розвитку відбувається шляхом формування когнітивного (знання, уявлення про етнокультурні, етнопсихологічні особливості свого народу); емоційно-ціннісного (етнокультурних, етнопсихологічних потреб, мотивів, інтересів) і регулятивного (реальний механізм не тільки усвідомлення, але й прояву себе представником визначеної національності) компонентів національної самосвідомості;

– *активність включення до оточуючого музичного середовища*. Національна самосвідомість є формою рефлексії. Спочатку учень стає спостерігачем – слухачем рідної музичної мови й закладених у художніх творах почуттів і думок. Потім він фіксує взаємну несумісність рідної музичної мови та мови середовища (полікультурного), в тому числі й музичного, – це активізує його, перетворюючи самопізнання в самовиховання, та забезпечує формування свідомого ставлення до оточуючого музичного середовища;

– *органічна єдність громадянського та музичного виховання*. Умовою для засвоєння музичного мистецтва рідного народу (угорського) та народу спільної території проживання (українського) є ефективний добір навчального матеріалу та музичних комунікацій. Адже художня виразність музики захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди, а також почуття співпричетності до того народу, твір якого прозвучав. На відміну від дорослих і підлітків, діти молодшого шкільного віку внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації – психологічно вони готові бути посередниками в руйнуванні культурних бар’єрів [2]. Це є однією з вікових особливостей молодших школярів: відсутність упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів і країн. Мистецтво не розробляє, не показує й не встановлює ідеал, на який слід орієнтуватися в житті, а сприяє саморефлексії, створює простір, у якому людина могла б по-іншому осягнути свої зв’язки зі світом, саму себе [8]. Ціннісно-смислове поле музики розглядається через категорію «спів-буття» іншого, що дає можливість кожному побачити себе зі сторони й вплинути на становлення власної суб’єктивності;

– *поліхудожній тезаурус*. Однією з головних засад у цьому контексті є інтонаційний підхід до проблеми формування фольклорного тезаурусу, відповідно якого художнє спілкування засобами угорської та української музики має характеризуватися глибоким проникненням в образний стрій музики цих народів, відчуття найтонших нюансів мелодики, гармонії, ритму, що досягається на основі систематичного інтонаційного

вслуховування у світ живого фольклору, емоційного сприйняття народного музикування. А усвідомлення понять із мистецтвознавства та естетики, з якими школярі зустрічаються в процесі художніх комунікацій, є фактором художньо-дидактичної інтеграції й засобом розкриття взаємодії традицій українського та угорського народів. Ці поняття складають їх особистісний поліхудожній тезаурус, який є важливим чинником формування художньо-асоціативного мислення та розвитку вміння переносу набутих знань і навичок у різні духовно-естетичні сфери.

Отже, завдяки дієвості означених елементів регулятивно-комунікативного компоненту музично-естетичного виховання семантична музична інформація стане ефективною формою виявлення світоглядного змісту творів мистецтв, духовних поривань нації та основних психологічних тенденцій розвитку *міжнаціональної художньої свідомості*.

Висновок та перспективи подальших розвідок. Таким чином, враховуючи наведені змістові напрями процесу музично-естетичного виховання, що відбувається в полікультурному середовищі, структуру його утворює єдність функціональних компонентів, які сприяють прилученню молодших школярів до рідної й вітчизняної музичної культури та перетворюють їх на суб'єкти музичної діяльності за «законами краси».

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболина Т. Г. Эстетическое воспитание в школе / Т. Г. Аболина, Н. Е.Миропольская. – К. : Вища школа, 1987. − 93 с.

2. Богуш А. М. Етичні бесіди в 1-3 класах / А. М. Богуш, О. І. Смовська. – К. : Рад. Школа, 1981. – 140 с.

3. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 15.

4. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 416 с.

5. Жорнова О. І. Музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного дитячого фольклору : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Ольга Іллівна Жорнова. – К., 1998. – 166 с.

6. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

7. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1973. – № 3. – С. 27.

8. Мєднікова Г. С. Ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті некласичної естетики : автореф. дис. … доктора філософських наук : спец. 09.00.08 «Естетика» / Галина Сергіївна Мєднікова. – К., 2005. − 36 с.

9. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч. посібник для студентів вузів, учителів музики та викладачів музично-педагогічних факультетів / О. Я. Ростовський. – К. : ВІПОЛ,1997. – 247 с.

10. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011.– 640с.

11. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко. − К. : Либідь, 1997. − Кн. 1. − 1997. − 272 с.

12. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности / Г. С. Тарасов. – Москва : Наука, 1979. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

Гаснюк В. В. Содержательно-структурная характеристика музыкально-эстетического воспитания младших школьников в поликультурной среде.

В статье на основе анализа научной литературы по проблеме исследования раскрыта сущность и структура таких компонентов музыкально-эстетического воспитания младших школьников в условиях поликультурной среды, как: мотивационно-познавательный (интерес к музыкальному искусству, музыкально-эстетические знания, музыкально-теоретические знания, музыкальный фонд), эмоционально-оценочный (эмоциональный отклик на музыку, способность к дифференциации музыкального языка, оценочное отношение к средствам музыкальной выразительности, характер ассоциаций), творчески-деятельностный (музыкальные способности, исполнительские умения, творческие проявления в различных видах музыкальной деятельности, частота общения с музыкой) и регулятивно-коммуникативный (национальная самоидентификация в музыкальном пространстве, активность включения в окружающую музыкальную среду, полихудожественный тезаурус, органическое единство гражданского и музыкального воспитания).

Ключевые слова: *музыкально-эстетическое воспитание, поликультурная среда, музыкальный язык, художественные традиции.*

SUMMARY

Hasnyuk V. The content and structural characteristics of the musical aesthetic education of the primary school pupils in a multicultural environment.

The article covers the matter of the category of the music and aesthetic education from the perspective of the study of the logic interaction concepts such as education, aesthetic education, artistic and aesthetic education, music aesthetic education.

It is based on the specification of the music and aesthetic education content that takes place in a multicultural environment. The concept of the definite process is specified as a purposeful pedagogical influence on the students aiming at their introduction to the native and domestic musical cultures turned into a subject of musical practice which follows the laws of beauty.

Its structure is represented consisting of the following functional components: motivational and cognitive (interest in the art of music, music aesthetic knowledge and the knowledge of the music theory and music fund) which reveal the methods and means of the cognition of the music art tradition treasury and is directed to the formation of the students' music fund and intensification of the students' interest in music by mastering the music aesthetics and the music theory; emotional and evaluative (emotional response to music, the ability of the music language differentiation, evaluative apprehension of the means of musical expression and the character of associations) which provide for the development of the aesthetic sphere of consciousness of a primary school child's individuality and is expressed in relation to their emotional apprehension of the music art values; creative and

active (musical skills, performing skills, a creative expression in different types of musical activity and a frequency of contact with music) and regulative communicative (national identity in the music space, active inclusion into the musical environment, polyart thesaurus and organic unity of the civil and music education) which has specific abilities, skills and actions resting on the gathered knowledge of the music art of a specific ethnicity and emotional evaluative attitude towards it.

The author comes to the conclusion that all structural components find themselves in a tight relationship and interaction ensuring the realization of music and aesthetic education of the primary school pupils.

***Key words**: musical and aesthetic education, multicultural environment, music language, traditions of art, structural components, primary school pupils.*

УДК: 371.134

І. С. Деснова
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається актуальність проблеми полікультурної освіти молодших школярів. Визначено, що проблема залучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, виховання культури міжнаціональних відносин підростаючого покоління, надання педагогічної підтримки особистості учня в його етичному становленні й самовираженні займають значне місце в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Розкрито сутність поняття «полікультурна освіта», схарактеризовано зміст полікультурної освіти молодших школярів, окреслено мету й завдання полікультурної освіти молодших школярів. З'ясовано, що школа як освітній заклад має завдання формувати сучасну особистість – громадянина світу, здатного до транснаціональної комунікації та до міжкультурного діалогу.

***Ключові слова:** національні цінності, загальнолюдські цінності, міжкультурний діалог, культура, полікультурна освіта, молодший шкільний вік.*

Постановка проблеми. Проблема полікультурної освіти є актуальним питанням як філософського науково-педагогічного вчення, так і освітньої практики й суспільно-педагогічної діяльності. Здобуття полікультурної освіти молоддю, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є пріоритетним завданням у процесі гуманізації сучасного Українського суспільства. Адже сучасна людина має бути готовою до життя в умовах багатонаціонального полікультурного середовища, до спілкування й співпраці з людьми різних національностей, рас, віросповідань.

У багатьох національних державних документах закладено ідеї полікультурності. Серед них Конституція України, Державний стандарт базової й повної середньої освіти, Концепція національного

виховання та ін. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною національної культури народів, що живуть на території України, та світової культури.

Аналіз останніх досліджень. Проблему полікультурної освіти розглядали у своїх дослідженнях такі українські та зарубіжні науковці, як: Д. Бенкс, З. Гасанов, Л. Голік, Г. Дмитрієв, Т. Клинченко, М. Красовицький, Г. Левченко, В. Матіс, В. Міттер, С. Наушабаєва, С. Нієто, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Хінт. Зокрема і в Україні в останні роки посилився інтерес до проблеми полікультурної освіти молодших школярів. На сторінках вітчизняних педагогічних видань останніми роками з'явилися праці Е. Антипової, В. Бойченко, В. Болгарінової, Л. Горбунової, І. Лощенової, Н. Сейко та інших, у яких розглядаються аспекти полікультурної освіти підростаючого покоління. Р. Агадуллін, Е. Ананьян, В. Кузьменко, І. Прокопенко досліджували генезис становлення й розвитку ідей полікультурної освіти, процеси становлення ідей полікультурності, їх зв'язок із національною освітою, формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи тощо. Разом із тим питання здійснення полікультурного виховання школярів в українській науці мало досліджене.

Мета статті – обґрунтувати актуальність проблеми полікультурної освіти молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «полікультурна освіта» включає й категорію культури, без прояснення сутності якої неможливе формулювання власне розуміння «полікультурної освіти».

Сучасне розуміння культури є складним і багатозначним, не має вичерпного визначення. Його вживають як словосполучення «культура розуму», «культура почуттів», «культура поведінки», «фізична культура». Етимологічне значення слова «культура» походить від латинського colere, що в перекладі означає «культивування, обробка, шанування». Через різноманітність методологічних підходів у дослідженнях виникають відмінності у сприйнятті науковцями ролі, структури та функцій культури в суспільстві.

Педагогічне розуміння культури постає як корисний особистий, колективний і спільний досвід, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, дібраний для зберігання й передавання від покоління до покоління [6, 128]. Так, І. Рогальська розкриває сутність дитинства як соціально-культурного феномена, що становить підґрунтя концепції соціалізації особистості в дошкільному дитинстві [2, 35]. На думку вченої,

культура передбачає засвоєння дитиною духовно-культурних надбань людства, дає можливість використовувати особистісний потенціал, залучати дітей до власної життєтворчості, формувати почуття причетності до певної культури [2, 38]. Вважаємо, що кожен підхід щодо розуміння сутності культури відображає як певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, так і міру вихованості, освіченості, що виявляє себе в різних типах організації діяльності людей. Узагальнюючи зміст окреслених підходів щодо визначення поняття «культура», вважаємо правомірним далі розглядати його як багатогранне явище, що сприяє засвоєнню людиною певних культурних еталонів і норм, рушійною силою в розвитку її особистості й регуляції власної поведінки.

Взаємодія, контакти з іншими культурами − необхідна умова для нормального розвитку будь-якої культури. У результаті контактів вона не тільки віддає певні власні, прийнятні для суб'єктів іншої культури елементи, але й збагачується сама за рахунок досягнень інших культур, відповідно їх, переробивши і зробивши складовими частинами власної культури.

Сучасне українське суспільство є полікультурним, оскільки воно об'єднує людей різних національностей з усіма формами взаємодії та взаємовпливів. В. Кузьменко та Л. Гончаренко вважають, що полікультурне суспільство поєднує людей, які належать до різних культур і мають позитивні взаємини. Стосунки, що складаються в такому суспільстві, спонукають людей до формування готовності жити в його умовах середовища. Основи готовності закладаються в системі освіти [8, 28].

Поняття «полікультурна освіта» походить від сформованого в західній інтелектуальній культурі поняття «multicultural education». У 90-х роках ХХ століття в Міжнародній енциклопедії освіти подається таке тлумачення терміна «multicultural education»: «педагогічний процес, у якому подано дві й більше культури, які відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [15].

С. Нієто розглядає полікультурну освіту як цінності, стосунки й погляди, які люди мають один про одного [16, 298]. Російський дослідник В. Подобєд під полікультурною освітою розуміє прагнення різних культур до зближення й взаємного вивчення розвитку терпимості й культурного плюралізму» [11, 93]. В. Міттер пропонує розуміти полікультурну освіту як інтеграцію культур, що постає у вигляді системи цінностей і забезпечує збереження та забезпечення виживання й розвитку кожної політичної та соціальної одиниці [10, 38].

Російська дослідниця А. Шафрікова розглядає полікультурну освіту як взаємозв'язок різних культурних середовищ у сферах освіти [12]. Розкриваючи сутність полікультурної освіти, А. Шафрікова підкреслює, що воно спрямовано на збереження й розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих у суспільстві, та ґрунтується на принципах діалогу та взаємодії різних культур [12].

Увага проблемам полікультурної освіти надається й в Україні. Так, учені Л. Голік, Т. Клинченко, М. Красовицький, Г. Левченко проблему полікультурної освіти розглядають у поєднанні з вихованням школярів: «Полікультурна освіта й виховання учнів загальноосвітньої школи – така організація та зміст навчально-виховного процесу, життя й діяльності учнів, взаємостосунків, яка забезпечує ознайомлення з культурою народів, що живуть в одній країні, створення умов для виникнення між ними почуття довіри й солідарності, вміння взаємодіяти» [4, 4].

В. Болгаріна, І. Лощенова розуміють полікультурну освіту як засіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток» [1, 3]. На думку Н. Якси, полікультурна освіта є не тільки засобом зниження соціального напруження в суспільстві, а й інструментом формування в особистості поліфонічного цілісного бачення світу. О. Гриценко, Н. Гончаренко, Є. Мягка [3] презентують власне розуміння полікультурної освіти: «Полікультурна освіта – це відповідна побудова навчальних програм, підручників, методів навчання, а також системи навчальних закладів, яка б забезпечувала досягнення таких основних цілей: забезпечення законних прав та задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин; формування в молодих громадян України всіх національностей повноцінних уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства й внесок різних етнічних груп і народів-сусідів у нашу історію й культуру, знань про мови й культури великих і малих народів, що населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму; виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу». Отже, полікультурна освіта виступає необхідною складовою успішної соціалізації особистості, створює передумови до її активної діяльності з іншими суб'єктами і виявляється у прояві довіри й солідарності, прагненні до миру й злагоди, розумінню як національних, так і загальнолюдських цінностей представників інших культур.

Глобалізація в суспільстві висуває перед освітою складне завдання підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища, формування вміння спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей, рас і віросповідань [9, 7]. Метою полікультурної освіти є формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, що характеризується розвиненим розумінням і почуттям поваги до інших культур, умінням жити в мирі й злагоді з людьми інших національностей, рас, переконань і віросповідань. На думку В. Подобєд, полікультурна освіта спрямована на формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, яка володіє розвиненим почуттям розуміння та поваги до інших культур, яка вміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань [11, 74]. Мета полікультурної освіти віддзеркалює необхідність доступу всіх осіб до освіти й інформації, їх адаптації в новому культурному середовищі, а також участь у міжкультурній, міжнаціональній взаємодії. Реалізація мети полікультурної освіти відбувається шляхом визнання людської, національної культури фактором розвитку освіти й необхідності його здійснення в контексті діалогу культур.

Завдання полікультурної освіти спрямовані на формування уявлень про культуру та культурну різноманітність; залучення до культурних цінностей народів, які мешкають в Україні, формування позитивних ціннісних орієнтацій до української культури; формування позитивного ставлення до культурних відмінностей, подолання негативних етносоціальних стереотипів; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; формування культури міжнаціонального спілкування. Отже, полікультурна освіта є процесом засвоєння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної та світової культури з метою духовного збагачення, розвитку національної свідомості, формування готовності та вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі. Вона забезпечує створення умов, механізмів і технологій інтеграції особистості в культуру шляхом освіти.

Україна – держава культурного, етнічного, релігійного розмаїття, яка будує відкрите, демократичне суспільство. Відкрите середовище є результатом полікультурної освіти, запровадження якої забезпечить усім, хто навчається, незалежно від статі, соціальної, етнічної, расової, культурної приналежності, рівні можливості на здобуття освіти в навчальних закладах [8, 17].

Результатом засвоєння людиною культури виступає її культурність. Переважно освічена людина сприймається оточенням як вихована (культурна), проте насправді це не так. Культурність характеризує поведінку дорослої людини або дитини в різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Процес оволодіння суб'єкта нормами поведінки в певній культурі визначається як інкультурація [7, 195]. На індивідуальному рівні інкультурація здійснюється в повсякденному спілкуванні з родичами, друзями, знайомими або незнайомими представниками однієї культури, в яких свідомо й несвідомо дитина вчиться тому, як слід поводитися в різноманітних життєвих ситуаціях, як оцінювати події, зустрічати гостей, реагувати на певні знаки уваги й сигнали. Інкультурація може відбуватися безпосередньо, коли батьки навчають дитину дякувати за подарунок, або опосередковано, коли та ж дитина спостерігає, як поводяться люди в подібних ситуаціях. Отже, суб'єкти, з якими взаємодіє підростаюча особистість, виступають носіями певних культурних норм і створюють певне культурне середовище.

Значний вплив на розвиток полікультурної освіти в країні здійснюють процеси, які відбуваються сьогодні в систем освіти. Проблема залучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, виховання культури міжнаціональних відносин підростаючого покоління, надання педагогічної підтримки особистості учня в його етичному становленні й самовираженні займають значне місце в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, видатні педагоги минулого П. Каптєрєв, Я. Коменський, Й. Песталоци, Ж. Руссо, К. Ушинський, С. Шацький та інші незмінно вказували на необхідність розвитку національної школи, в якій одним із найважливіших завдань було б виховання духовно-етичної, вільної особистості, а також підготовка вчителів, які змогли б підтримати дитину в складних життєвих обставинах. У працях вітчизняних педагогів В. Водовозова, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших розкривається важливість залучення дитини до народної культури й значущість педагогічної підтримки в цьому процесі.

На сьогодні школа, як освітній заклад, має завдання формувати сучасну особистість – громадянина світу, здатного до транснаціональної комунікації та до міжкультурного діалогу. Основою концепції сучасної освіти, як вважають учені, є полікультурність [1, 3].

У законодавстві України про культуру 1992 р., визначено основні напрями культурної політики України, які спонукають українських освітян втілювати в життя заходи щодо полікультурної освіти й виховання: 1) проголошення, гарантування, державна підтримка культурної самобутності кожного народу, що дає можливість усебічного розвитку

людини, мобілізує кожен народ, кожну соціальну групу на черпання сил у своєму минулому, спонукає засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером; 2) встановлення контактів з традиціями й цінностями інших народів; 3) зберігання й захист культурної спадщини кожного народу (культурна політика повинна охороняти, зберігати й збагачувати самобутність і культурну спадщину кожного народу, забезпечувати повну повагу культурних меншостей та інших культур світу); 4) визначення сутності процесу розвитку, планів, стратегії розвитку з урахуванням історичного, соціального й культурного контексту кожного суспільства; 5) прагнення до географічної та адміністративної децентралізації культурного життя, до розширення діалогу між населенням і культурними організаціями; 6) створення соціальних і культурних умов, що полегшують, стимулюють і гарантують мистецьку й інтелектуальну творчість без жодної дискримінації будь-якого характеру; 7) сприяння розвитку новаторської освіти, що покликана не тільки передавати знання, а й формувати вміння самостійно здобувати їх; 8) сприяння застосуванню національних мов для передання знань на всіх рівнях освіти; 9) забезпечення передачі об'єктивної інформації про культурні події та досягнення у сфері культури в різних країнах; 10) уникання хоч би яких форм нерівності й підкорення, а також заміни однієї культури іншою.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Значний вплив на розвиток полікультурної освіти в країні здійснюють процеси, які відбуваються сьогодні в освіті. Проблема залучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, виховання культури міжнаціональних відносин підростаючого покоління, надання педагогічної підтримки особистості учня в його етичному становленні й самовираженні займають значне місце в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Полікультурна освіта є процесом засвоєння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної та світової культури з метою духовного збагачення, розвитку національної свідомості, формування готовності та вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі. Вона забезпечує створення умов, механізмів, тому школа, як освітній заклад, має завдання формувати сучасну особистість – громадянина світу, здатного до транснаціональної комунікації та до міжкультурного діалогу й технологій інтеграції особистості в культуру шляхом освіти. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні змісту полікультурної освіти молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.

2. Використання української етнопедагогіки в дошкільному закладі : навч. посіб. / Н. С. Побірченко, Н. В. Рогальська ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2003. – 117 с.

3. Гриценко О. А. Українські типології меншин [Електронний ресурс] / О. А. Гриценко, Н. К. Гончаренко, Є. А. Мягка. – Режим доступу : www.culturalstudies.in.ua.

4. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клинченко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.

5. Гукаленко О. В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве / О. В. Гукаленко // Поликультурное образование и национальная школа : Материалы «круглого стола» научно-методического журнала Педагогика», Белозерск, 18–19 ноября 2004 г. – Симферополь, 2004. – С. 30–36.

6. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 324 с.

7. Кравченко А. И. Культурология : Словарь. / А. И. Кравченко – М. : Академический проект, 2000. – 928 с.

8. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи : навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.

9. Малькова З. А. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.

10. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 37–41.

11. Образование взрослых на рубеже векав : вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия научный редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В. И. Подобед). В 4-х томах. – Екатеринбург, 2000. – Том 2. – кн. – 2. – 227 с.

12. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук / А. В. Шафрикова. – Казань, 1998. – 216 с.

РЕЗЮМЕ

Деснова И. С. Терминологическое поле проблемы поликультурного образования младших школьников.

В статье рассматривается актуальность проблемы поликультурного образования младших школьников. Определено, что проблема привлечения детей к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитанию культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, оказания педагогической поддержки личности учащегося в его нравственном становлении и самовыражении занимают важное место в трудах отечественных и зарубежных ученых. Раскрыта сущность понятия «поликультурное образование», охарактеризовано содержание поликультурного образования младших школьников, определены цель и задачи поликультурного образования младших школьников. Выяснено, что школа как образовательное заведение призвана формировать современную личность как гражданина мира, способную к транснациональной коммуникации и к межкультурному диалогу.

Ключевые слова: *культура, поликультурное образование, младший школьник, национальные ценности, общечеловеческие ценности, межкультурный диалог.*

SUMMARY

Desnova I. The terminology field of problem of multicultural education of junior children.

It is found out that the problem of multicultural education is an actual question as philosophical scientifically-pedagogical studies so educational practice and publicly-pedagogical activity. Receipt of multicultural education for young people, forming human and national consciousness, civil position, active and responsible attitude toward life is foreground work in the process of humanization of modern Ukrainian society. In fact a modern man is to be ready to life in the context of multinational multicultural environment, to intercourse and collaboration with the people of different nationalities, races, religions. Considerable influence on development of multicultural education in the country is carried out by the processes which take place today in the system of education. The problem of bringing up children in accordance to national values and common to all mankind values, education of culture of international relations of rising generation, the grants of pedagogical support of student's personality take considerable place in works of domestic and foreign scientists. The concept «multicultural education» originates from the concept of «multicultural education formed in, a western intellectual culture». Multicultural education is the process of mastering the rising generations of ethnic, national and world culture with the purpose of spiritual enrichment, development of national consciousness, forming readiness and ability to live in a multicultural environment. The author provides specific terms, mechanisms of multicultural education. Modern school as educational establishment has the task to form a personality of world ready to transnational communication and to the multicultural dialogue and technologies of integration of a personality in a multicultural through education.

Key words: *culture, multicultural education, junior schoolchildren, national values, human values, intercultural dialogue.*

УДК 37.015.3:373.3

Л. І. Дмитренко
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Самооцінка є важливим чинником успішності, оскільки відображає впевненість людини у своїх професійних і особистих силах, її самоповагу й адекватність до подій. Самооцінка безпосередньо залежить від характеру оцінок, які дають дорослі дитині та її успіхам у різних видах діяльності. У молодших школярів зустрічаються самооцінки різних типів: адекватні, завищені й занижені. У навчально-виховному процесі в дитини формується установка на оцінку своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки. У навчальній діяльності школяра самооцінка відіграє велику роль. У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність; саме від рівня сформованості самооцінки у вирішальній мірі залежить успішність, успіхи в навчанні.

Ключові слова*: мотивація, неуспішність, самосвідомість, самооцінка, навчальна діяльність, успіх, успішність навчання, успішність.*

Постановка проблеми. Створення сприятливих умов для розвитку особистості в період шкільного дитинства є одним із найважливіших завдань сучасної освіти. Період шкільного навчання й те, як учень справляється з проблемами, що виникають у цьому процесі, дуже важливі для протікання його подальшого життя. Шкільним періодом багато в чому визначається розвиток уміння ставити цілі, досягати їх, справлятися з труднощами. Успішність навчання є однією із складових психологічного здоров'я школярів.

Вивчення теоретичних джерел у галузі психології дає можливість збудувати систему певних взаємозв'язків між успішністю навчання й такими особистими цінностями, як самооцінка та пов'язаний із нею рівень домагань, глибше зрозуміти вплив цих чинників на успішність навчання в різні вікові періоди. Самооцінка, будучи регулятором поведінки людини, впливає на ефективність її діяльності. Самооцінка й пов'язаний із нею рівень домагань є найважливішими мотиваційними чинниками, що впливають на результативність навчання.

Проте проблема впливу самооцінки на успішність навчання молодших школярів представляється недостатньо вивченою. Усвідомлення педагогом значущості самооцінки для успішності школяра на початковому етапі навчання багато в чому може визначити спрямованість процесу формування навчальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз різних наукових теорій, підходів і концепцій показує, що поняття «успішність навчання» розглядається вченими у двох основних напрямах. Перший можна позначити як психологічний або психолого-педагогічний, де поняття «успіх» і «успішність» визначаються як особливий емоційний стан учня, який виражає його особисте ставления (переживання) до діяльності або її результатів (Г. Кирилова, О. Казакова, С. Поляков, В. Сериков, Н. Щуркова та ін.). Другий напрям пов'язаний із розглядом успішності навчання в ракурсі проблеми результативності й ефективності навчання, а також успішність навчання фігурує в контексті показників якості освіти (Ю. Бабанський, В. Давидов, Г. Кирилова, В. Краєвський, І. Лернер, Г. Щукіна та ін.).

Головним завданням початкової школи, в даному контексті, є становлення школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Останні експериментальні роботи вітчизняних психологів (Д. Богоявленська, А. Крилов, А. Осницький, М. Савчин, А. Цукерман) показують, що саме звернення до сфери самосвідомості дітей молодшого шкільного віку є ключем до вирішення проблеми формування суб'єкта навчальної діяльності.

Значимий вклад у вивчення самооцінки внесли Р. Бернс, Л. Бороздина, О. Залученова, О. Леонтьєв, О. Молчанова, К. Роджерс, С. Рубінштейн.

У сучасній психологічній і педагогічній літературі стала загальновизнаною відмінність у структурі самооцінки: її узагальненої частини й периферії (Л. Божович, Р. Бернс, Л. Виготський, І. Кон, В. Столін, І. Чеснокова та ін.). Окремі аспекти успішності навчання молодших школярів і умови її формування представлені в роботах А. Бєлкіна, А. Кочетова, Т. Матіс, С. Смирнова та ін. Дослідники підкреслюють позитивний вплив успіху на становлення особистості дитини.

Мета статті. Розглянути вплив самооцінки на успішність навчання в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Успішність – ціннісна категорія, оскільки в розумінні людиною своєї успішності в житті, в професійній діяльності відбивається її уявлення про сенс власного життя. У вітчизняній психології невдачі в навчанні розглядаються в основному під час вивчення неуспішності учнів – труднощі або неможливості засвоєння ними навчальної програми. У зарубіжній психології проблема невдачі розглядається в руслі вивчення мотивації поведінки. У вірогідності успіху або невдачі для людини необхідно виділяти об’єктивні й суб’єктивні компоненти. Під об’єктивним компонентом розуміється наявність або відсутність у людини реальних умінь і навичок, що вимагаються для досягнення успіху. Суб’єктивний компонент – це уявлення людини про міру своєї здатності до виконання завдання, що забезпечує мотивацію діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що часто відбувається зміщення понять «успішність навчання» й «успішність». Проте ці терміни далеко не рівнозначні. Поняття успішності навчання, на наш погляд, є більш об’ємним. Звичайно, успішність навчання включає деякий рівень успішності, але він часто виявляється не на першому місці. Успішність – це міра збігу реальних результатів навчальної діяльності із запланованими. Успішність навчання – якісна оцінка результатів діяльності, яка складається з об’єктивної результативності й суб’єктивного ставления до цих результатів самого учня. Іншими словами, успішність відбиває певну властивість особистості, що містить у собі немало компонентів, що мають свої характеристики. Під успішністю навчання В. Якунін розуміє ефективність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, що забезпечує високі психологічні результати при мінімальних витратах (матеріальних, фінансових, кадрових, фізичних, психологічних тощо) [80, 131]. Успішність тісно пов’язана з діяльністю, оскільки є її результатом. Успішна діяльність

також взаємозв'язана з тим станом, який людина відчуває, домагаючись успішного результату.

Слід зазначити, що характер діяльності й цілей учня може бути різним, тому й види успішності також виділяються різні. Так, А. Бєлкін виділяє три види успішності: що передбачає, констатується й узагальнює, а також виділяє специфіку сприйняття успіху дітьми різного віку [9, 104].

М. Безруких, С. Єфімова відмічали, що успішність навчальної діяльності визначається «навченістю», а це є «ансамбль інтелектуальних властивостей». Міра навченості, стан здоров'я дитини й функціональний стан організму визначають у комплексі ту ціну, яку платить організм дитини за успіхи в навчанні. Ці автори зв'язують, на наш погляд, проблему успішності з готовністю дитини до навчання та зі здоров'ям учня. «Хороша успішність при недостатній функціональній готовності організму досягається дорогою ціною – розладами нервово-психічної сфери в результаті» [1, 18].

Одним із важливих чинників, що істотно впливають на процес цілеспрямованого отримання знань учнями, є самооцінка. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини – мірою труднощів цілей, які він ставить перед собою.

Г. Кумаріна так визначає цю найважливішу складову в структурі особистості: «Самооцінка – емоційно насичена оцінка людиною самого себе, своїх можливостей, здібностей, моральних якостей і вчинків» [4, 37]. Самооцінка молодших школярів часто складається лише за результатами; сам процес діяльності й попередні етапи планування та прогнозування не знаходять у ній відображення. Необхідно вчити дитину в будь-який момент контролювати свої дії, правильно їх оцінювати, бути уважним до кожного етапу своєї роботи, до будь-яких її проміжних результатів. Це не забариться позначитися на навчальних успіхах, що об'єктивно створить не дуже впевненому в собі школяреві нові основи самооцінки.

Ідея впливу самооцінки на успішність діяльності простежується в багатьох працях сучасних авторів. С. Рубінштейн пише: «Реальна особа, відбиваючись у своїй самосвідомості, усвідомлює себе як «я», як суб'єкта своєї діяльності» [9, 463].

Самооцінка є важливим чинником, оскільки відбиває впевненість людини у своїх професійних і особистих силах, її самоповага й адекватність. Оптимальною є висока самооцінка, повага до себе при тверезій (реалістичній) оцінці своїх можливостей і здібностей. Занижена самооцінка призводить до «вивченої безпорадності» – людина заздалегідь опускає руки

перед труднощами й проблемами. Завищена самооцінка багата надмірними претензіями на увагу до своєї персони й необачними рішеннями.

Успіх – це наслідок внутрішніх, а не зовнішніх причин. Тобто все, що може допомогти людині в досягненні успіху, знаходиться в ній самий. Н. Менчинська підкреслювала, що в навчальній діяльності кожного школяра самооцінка відіграє велику роль. Як один із «важливих особистих параметрів розумової діяльності, вона виконує функцію саморегуляції поведінки, за допомогою її визначається бажаність (чи небажаність) якого-небудь вчинку. Самооцінка великою мірою впливає на міру успішності здійснюваної діяльності» [7, 149]. Автором було введено поняття навчальність. Навчальність – система властивостей особистості й діяльності школяра, яка емпірично характеризує його можливості в засвоєнні навчальної програми, – знань, понять, навичок та ін. Це загальна характеристика психічного розвитку, що дозволяє досягти більш високого рівня у формуванні узагальнених принципів дії та способів дії. Крім того, навченість свідчить і про специфічні здібності: якщо вона більш розвинена в конкретного школяра, той швидше, у більшому обсязі, міцніше й гнучкіше засвоїть специфічну інформацію.

Н. Менчинська виділяє такі характеристики навчальності: психофізіологічні процеси; сенсорні й перцептивні процеси; мнемічна функція; опора на гнучкість мислення; швидкість мислення; саморегуляція стійкості, розподілу уваги. Автор позначила типи відмінностей у навченості, ґрунтовані на низці критеріїв: сприйнятливість до засвоєння знань, міра оволодіння розумовими операціями (інтелектуальні властивості); спрямованість особистості, що визначає стосунки, оцінки й ідеали [9, 401].

Ці ознаки дозволили визначити 4 типи учнів: *що мають позитивну характеристику* сприйнятливості до засвоєння знань, здатні опанувати розумові операції та відрізняються позитивною спрямованістю – позитивно ставляться до школи; *що мають негативну характеристику* сприйнятливості до засвоєння знань і низьку можливість опанувати розумові операції в поєднанні з негативним ставленням до школи, низькою мотивацією; *позитивні інтелектуальні властивості* й негативне ставлення до школи; *негативні інтелектуальні властивості* й позитивна спрямованість на шкільне навчання разом з високою мотивацією.

Отже, навченість демонструє загальні здібності школяра й ураховує багато сторін його особистості – витривалість, працездатність, гнучкість і швидкість мислення, активність і мотивацію особистості, взаємодію з іншими учнями й учителем.

У працях Н. Менчінської підкреслюється, що особливе значення для навченості має самооцінка учня. «Самооцінка – це значущість, якою учень наділяє сам себе (здатність оцінити свої риси особистості або інтелекту), набуваючи систем сенсів, які захищають особистість і регулюють її взаємодію з оточенням. Вона є одним з параметрів успішної навчальної діяльності, оскільки визначає бажання або небажання нею займатися. Як завищена, так і занижена самооцінка негативно позначається на процесі й результатах навчання» [9, 118].

Дослідження, що проводилися А. Ліпкіною, також показали, що неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена) негативно позначається на процесі, а також і на результаті навчальної діяльності. Можливе підвищення самооцінки школяра, коли вона була занижена в результаті тривалих навчальних невдач шляхом цілеспрямованої зміни за допомогою педагога «соціальної позиції» учня в колективі класу [6, 44]. Узагальнений образ успішного учня виявила у своїх дослідженнях Т. Курапова [5, 108]. Такий учень швидко й легко входить у контакт, добре контролює свої емоції, спостережливий, має адекватну самооцінку.

В. Рєпкін вказує, що на навчальну діяльність школяра здійснює вплив параметр висоти самооцінки [8, 41]. Висота самооцінки здатна змінювати рівень цілей і широту планів суб’єкта. Адекватна самооцінка молодшого школяра визначає міру розбіжності між рівнем його домагань і реальним рівнем здійснення діяльності, адекватну емоційну реакцію на різний результат діяльності. Завищена самооцінка сприяє постановці цілей, що не відповідають можливостям дитини: вона орієнтована на успіх, нехтує необхідною інформацією, не докладає великих зусиль для досягнення своїх цілей. Занижена самооцінка призводить до пасивності, боязні відповідальності, до схильності ставити легкі цілі й завдання; до очікування неуспіху. Неадекватна самооцінка не дозволяє школяру повністю реалізувати свої можливості в навчальній діяльності. А. Захарова показала роль і функції самооцінки в регуляції навчальної діяльності, що є дуже цінним для нашого дослідження [3, 132].

Таким чином, дослідження, проведені вітчизняними й зарубіжними авторами, показали залежність успішності навчання від виду й рівня самооцінки. Усі автори одноголосні в твердженні негативного впливу неадекватної, або заниженої і завищеної, самооцінки на соціальну поведінку школяра та його навчальну діяльність.

Висновки. Для молодшого школяра провідною діяльністю є навчальна діяльність, тому спроможність у ній так потрібна дитині. У зв'язку з цим успішність навчання ми розглядаємо як спроможність молодшого школяра в провідній (навчальній) діяльності. Одним із важливих чинників, що істотно впливають на процес цілеспрямованого отримання знань учнями, є самооцінка. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини – мірою трудності цілей, які вона ставить перед собою. Самооцінка формується на базі оцінок оточення, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального й ідеального уявлень про себе. Самооцінка безпосередньо залежить від характеру оцінок, що даються дорослим дитині та її успіхам у різних видах діяльності. У молодших школярів зустрічаються самооцінки різних типів: адекватні, завищені й занижені.

Особливе значення для успішності навчання має самооцінка учня. Адекватна самооцінка лежить в основі формування в дитини впевненості в собі та своїх можливостях, виступає основою для розвитку особистої повноцінності й компетентності. Неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена), навпаки, перешкоджає розкриттю й реалізації можливостей і здібностей дитини, веде до виникнення внутрішніх конфліктів, порушення спілкування й у цілому свідчить про неблагополучний розвиток особистості дитини. Неадекватна самооцінка негативно позначається на процесі, а також і на результаті навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безруких М. М. Знаете ли вы своего ученика? : книга для учителя / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

2. Белкин А. С. Ситуация успеха: как ее создать / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

3. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – М. : МГПУ, 2005. – 180 с.

4. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2001. – 320 с.

5. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ : материалы междунар. заоч. науч. конф. «Психология в России и за рубежом» (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.) / Т. Ю. Курапова. – СПб. : Реноме, 2011. – С. 106–109.

6. Липкина А. И. Педагогическая оценка и её влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А. И. Липкина. – М. : Педагогика, 1971. – 102 с.

7. Менчинская Н. А. Проблемы обучения и психологического развития ребенка / Н. А. Менчинская ; под ред. Е. Д. Божович. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 448 с.

8. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В. В. Репкин // Вестник Харьковского ун-та. – № 171. – Вып. 11. – Харьков, 2008. – С. 40–49.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

10. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1998. – 270 с.

РЕЗЮМЕ

Дмитренко Л. И. Влияние самооценки на успешность обучения в младшем школьном воздасте.

Самооценка является важным фактором успешности, поскольку отражает уверенность человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и адекватность происходящему. Самооценка непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности. У младших школьников встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные и заниженные. В учебно-воспитательном процессе у ребёнка формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки. В учебной деятельности школьника самооценка играет большую роль. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от уровня сформированности самооценки в решающей степени зависит успеваемость, успехи в учении.

***Ключевые слова**: мотивация, неуспеваемость, самосознание, самооценка, учебная деятельность, успех, успешность обучения, успеваемость.*

SUMMARY

Dmitrenko L. Impact of self-concept on the success in learning at primary school age.

Self-conception is an important factor of success, because it reflects a person's confidence in his professional and personal abilities, his self-respect and adequacy to the surrounding scenery. Self-conception is very important in learning activity of the pupils. Learning activity is a leading activity in the early school age; academic performance and success in studying depend on the level of self-conception formedness.

One of the main factors, which influences the process of pupils' purposeful getting knowledge, is self-conception. It is closely connected with the level of pretension of the man – the level of goals' difficulty, which he sets. Self-conception is formed on the base of evaluation of people, of the own activity's results and also on the base of correlation between representation of real and ideal «I».

Self-conception of the pupil has a great meaning for the academic progress. There are different kinds of pupils' self-conception: adequate, overestimated and underestimated. Adequate self-conception is the base for child's formation of self-confidence and confidence in the opportunities, for the development of usefulness and competence. Non-adequate self-conception (overestimated and underestimated) prevents the disclosure and realization of opportunities and child's abilities, brings the innate conflicts, violation of communication and is the indicator of dysfunctional development of child's personality. Non-adequate self-conception has bad influence on the process and the result of learning activity.

Self-conception depends on the character of evaluation giving to child and his success by adults in different kinds of activity. The facility on the evaluation of child's opportunities is one of the main components of self-conception which is formed during the educational process.

The analysis of psychological and pedagogical literature shows that amalgamation of the notions «success of education» and «academic progress» takes place. However, such notions are not equal at all. The notion of success of education is more informative.

The education will be successful if it lets to achieve the norms which are determined by the goals and objectives of education, to achieve definite and specified result. And if the result is achieved the most rationale method with the minimum time outlay and resources.

***Key words**: motivation, poor academic performance, self-consciousness, self-conception, learning activities, success, success in learning, academic performance.*

УДК 371.266:372.461-053.4

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

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ТА ЗМІСТУ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано теоретичне узагальнення сучасних наукових досліджень щодо мовленнєвої підготовки дітей дошкільного віку. Представлено різні варіанти трактування поняття «мовленнєва підготовка» та її структурування на загальномовленнєву та спеціальну мовну. Автором охарактеризовано структуру та зміст сучасної мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку, що описані в комплексних програмах розвитку, навчання й виховання («Малятко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки») та в Державній базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку («Я у світі»).

***Ключові слова**: мовленнєва підготовка, мовна підготовка, комплексні програми розвитку, навчання, виховання.*

Постановка проблеми. Ефективність підготовки дітей до школи є однією з актуальних психолого-педагогічних проблем, оскільки, за даними наукових досліджень, потрібного рівня готовності до шкільного навчання досягають менше 50% дітей старшого дошкільного віку. Якість і зміст підготовки формують рівень готовності до навчання, що визначається системою вимог до дошкільника в початковій школі. Характер цих вимог зумовлений особливостями нової соціально-психологічної позиції школяра, новими завданнями й обов'язками, до виконання яких він повинен бути підготовлений. Як показує практика, недостатня готовність дитини до школи є одним із головних чинників шкільної дезадаптації учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в загальнопедагогічному аспекті на сучасному етапі досліджувалася такими вченими, як Л. Артемова, З. Борисова, Р. Буре, Е. Вільчковський, І. Дьоміна, Р. Жуковська, Т. Тарунтаєва, О. Усова та інші.

Сучасні дослідження означеної проблеми всебічно й активно висвітлюється у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерелах у різних напрямах. Зокрема, дослідження мовленнєвої підготовки дітей дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком і затриманим мовленнєвим розвитком висвітлено в працях А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикової, К. Крутій, О. Кононко, Н. Кирсти, Н. Луцан, Н. Маковецької, Н. Малиновської, Н. Пахомової, Л. Пироженко, Т. Постоян, К. Прищепи, О. Проскури, Н. Уткіної, І. Непомнящої, Г. Чулкової, Н. Шиліної та ін.

Так, Н. Малиновська вивчала педагогічну спадщину С. Русової та експериментально довела перевагу її методичних рекомендацій щодо переказу художніх текстів старшими дошкільниками; науковцем було виявлено вагомі закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей [3].

Н. Луцан досліджувала методику розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Автором було з'ясовано, що темпи збагачення дітей лексикою з текстів українських народних ігор та її кількісна характеристика залежать від рівня розуміння дітьми змісту слів і використання засвоєної лексики в інших напрямах діяльності; мовленнєва активність дітей у іграх діалогічної структури знаходиться в прямій залежності від знання й розуміння дітьми слів тексту гри, наявності емоційних стимулів діалогізування в процесі гри; темпи засвоєння навичок діалогізування залежать від послідовного введення ігор за принципом поступового збільшення комунікативного навантаження гри [9].

Дослідження Н. Кирсти щодо використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку засвідчило, що в основу збагачення словника дітей засобами поетичних творів покладено безпосередній чуттєвий досвід дитини. За автором, ефективність засвоєння поетичної мови творів залежить від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів, що становлять їх канву; темпи засвоєння лексики й образних виразів зумовлюються рівнем розвитку в дітей поетичного слуху, індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей у процесі його використання в різних напрямах діяльності й повсякденному спілкуванні [5].

Дослідження процесу навчання дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення під час продуктивно-творчої діяльності втілено Т. Постоян. Авторка розробила комплексну методику розвитку зв'язного

мовлення дітей у продуктивно-творчій, художньо-мовленнєвій, мовленнєвій та ігровій діяльності [2].

Вивчення діалогічного мовлення дошкільників Г. Чулковою презентує існування певного рівня діалогічного мовлення в кожному періоді дошкільного дитинства. Автором було розглянуто послідовність формування навичок діалогічного мовлення та обґрунтовано засвоєння навичок у кожному віковому періоді дошкільного виховання, а також визначено оптимальні умови формування діалогічного мовлення – поетапне навчання дітей діалогу, створення ігрових мовленнєвих ситуацій, ознайомлення дітей зі структурними компонентами діалогу [2].

Предметом дослідження Н. Шиліної було формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Отримані результати засвідчили, що ефективними педагогічними умовами формування мовленнєвої готовності дітей є: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання; належність мови до різних напрямів діяльності (навчально-пізнавальної, навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, театрально-ігрової, комунікативної); комплексний підхід до розвитку мовлення й навчання мови; адекватна мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності; залучення батьків до спільної роботи з активізації комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей (для експериментальних груп дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади) [12].

Мета статті. Представити теоретичне узагальнення сучасних наукових досліджень щодо мовленнєвої підготовки дітей дошкільного віку, щодо трактування поняття «мовленнєва підготовка»; схарактеризувати структуру та зміст сучасної мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мовлення у дошкільному віці А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій та інші науковці лінгвістичного напряму вважають засобом формування *мовленнєвої компетентності, як різновиду комунікативної компетентності, що означає здатність особи практично використовувати знання про мову в процесі спілкування – з певною усвідомленою метою, у визначених мовленнєвих ситуаціях*.

За теоретичними узагальненнями А. Богуш «*мовленнєва підготовка»* передбачає оволодіння практичними навичками мовленнєвої комунікації, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, формування її усвідомлення [2].

Л. Калмикова розглядає *«мовленнєву підготовку»* як систему, що містить дві складові: загальномовленнєву та спеціальну підготовку. *Загальномовленнєва підготовка* забезпечує розвиток навичок усного

мовлення, комунікативних навичок, розвиток сприймання й розуміння мовлення, засвоєння мовленнєвого досвіду й чуття (при вступі до школи дитина має володіти рідною мовою, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення й спілкування); *спеціальна підготовка* передбачає пропедевтику вивчення мови, – первісне усвідомлення знакової системи мови, формування основ мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання й письма, аналіз мовленнєвих явищ, розвиток свідомого мовлення. *Спеціальну підготовку* науковець розділяє на: *мовну* (когнітивно-рефлекторна) та *мовленнєву* (комунікативно-рефлекторна) підготовку, яка передбачає пропедевтику вивчення мови – первісну рефлексію на мовному матеріалі. Спеціальна мовна підготовка проводиться тільки на п'ятому році життя дитини; починається вона з повідомлення дітям початкових знань про мову, а закінчується елементарними вміннями читання й письма, аналізу мовних одиниць і контролюється за допомогою свідомості [11].

За К. Крутій, «м*овленнєва підготовка дітей до школи*» – комплексне застосування дитиною мовних і немовних засобів із метою використання одиниць мови для мислення, спілкування й усвідомлення власної особистості в процесі життєдіяльності. У дошкільній педагогіці це поняття визначено, як складова підготовки дитини до школи, – організований, цілеспрямований процес оволодіння мовою як засобом спілкування в умовах навчання й виховання. Дитина – *суб'єкт мовленнєвої діяльності*, який оволодіває новими знаннями, вміннями й навичками з допомогою дорослих або самостійно. Структура мовленнєвої підготовки до школи включає *загальну* та *спеціальну мовленнєву підготовку* й охоплює всі сфери життєдіяльності дитини. Автором визначено чотири провідні напрями мовної освіти дошкільників, зокрема:

1. *Лінгвістичний* (знання з фонетики, лексики, граматики та синтаксису української мови);

2. *Мовленнєво-діяльнісний* (активна участь дитини у процесі опанування мовою та мовленням);

3. *Комунікативний* (визначення мети навчання дошкільників, як формування комунікативних умінь і навичок з урахуванням мовленнєвих можливостей кожної дитини);

4. *Національно-культурологічний* (засвоєння дітьми національного й зарубіжного культурного досвіду) [8].

У процесі загальної мовленнєвої підготовки дитина емпіричним шляхом засвоює матерію мови, її знакову систему, запам'ятовує традиційні

поєднання мовних засобів, їх виразні відтінки, розуміння яких є інтуїтивним або несвідомим. «Саме оволодіння граматичними значеннями (на рівні інтуїції, несвідомо) робить людину істотою мислячою» [8]. Адже інтуїтивне розуміння дитиною мовних значень (суті інформації, як повідомлення про дійсність, про оточуючий матеріальний світ) на рівні співвіднесення значущих мовних одиниць із предметами та явищами, із зв'язками та відношеннями, що існують між ними є основою сприймання та розуміння мови, яку чує або читає дитина-дошкільник.

Спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка дітей до школи, як зазначає Л. Калмикова, є, по-перше, необхідним компонентом розвитку мовленнєвої компетенції дитини, своєчасним моментом введення дитини в мовну дійсність, по-друге, найважливішою умовою для розвитку основ довільності, усвідомленості мови, що є передумовою становлення навчальної діяльності – головного новоутворення першокласника, фундаментом для переходу від спонтанного неусвідомленого мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки – основи інтелектуального розвитку й успішного оволодіння всіма шкільними предметами [11].

Мовна (когнітивна) підготовка передбачає обов'язкову участь у мовленнєвій діяльності пізнавальних процесів дітей, таких як логічне мислення, творча уява; розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, класифікації, абстрагування, суворе дотримання логіки процесу навчання в процесі сприйняття, осмислення, усвідомлення, розуміння, тобто засвоєння мовних знань і застосування їх у мовній діяльності при продукуванні мови. Зміст мовної (когнітивної) підготовки орієнтовано на засвоєння дітьми інформації про мову, на її осмислення та збереження в пам'яті, на перетворення отриманої інформації в «мовознавчі» знання з подальшим свідомим використанням їх у практиці усного й писемного мовлення (*оволодіння мовним умінням*). Якщо в процесі загальної підготовки мова засвоюється дітьми або шляхом наслідування, або «методом спроб і помилок», що припускають пошукову діяльність самої дитини, в ході якої відбувається своєрідне «підлаштування» до умов діяльності та її мети (формується навичка), то в процесі мовної (когнітивної) підготовки мова підлягає усвідомленому засвоєнню, яке може розглядатися як акт свідомої діяльності або дії та підлягати подальшій автоматизації з включенням у більш складну мовну дію (мовленнєве вміння) [11].

Сьогодні зміст дошкільної освіти в межах Базового компонента (1998 р.) реалізується через освітні програми й навчально-методичне забезпечення. Під час організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах України використовуються програми декількох типів, зокрема:

– *Комплексні програми розвитку, навчання й виховання* – охоплюють всі основні напрями розвитку дитини – фізичний, психічний, соціальний, духовний («Дитина в дошкільні роки», 2004 р., «Дитина», 2003 р., «Малятко», 2001 р.);

– *Державна базова програма розвитку* дитини дошкільного віку «Я у Світі», 2008 р.

Базовий компонент дошкільної освіти є узагальнюючою концептуальною основою навчання й виховання дітей дошкільного віку. У Базовому компоненті основним показником, що визначає рівень підготовки дитини до школи є *життєва* й *соціальна компетентності*; поняття «підготовка до школи» при цьому не вживається. *Життєва компетентність* – це широке поняття, що узагальнює усі види компетентності в різних сферах діяльності дитини, зокрема в ігровій, навчальній, трудовій, комунікативній і побутовій; вона є складним утворенням і включає загальні знання, вміння, навички, життєвий досвід [8].

Особливість програми «Малятко», що створена Науково-дослідним інститутом педагогіки України, є розширення кола уявлень про культурні традиції українського народу (мистецькі, трудові, мовні, родинно-побутові, обрядові та ін.). Програма «Малятко» складається з низки розділів: «Психологічні характеристики дітей», «Виховуємо здорову дитину», «Гра», «Дитина і навколишній світ», «Рідна природа» та «Мовленнєве спілкування». Розділ «Мовленнєве спілкування», відповідно до кожної вікової групи, включає такі підрозділи, як: у світі слів; у світі звуків, дитяча граматика; наші співрозмовники (у свою чергу, він поділяється на підрозділи: спілкування з дорослими; спілкування з однолітками; етичні засади спілкування; маленькі оповідачі та підготовка руки до письма для старших дошкільників і робота з книжкою для підготовчої до школи групи) [10].

Програма «Дитина» відрізняється від програми «Малятко» своєю структурою: зміст розділів програми розкрито в межах кожної вікової групи. Програма «Дитина» містить аналогічні розділи, що й програма «Малятко» окрім додаткового – «Діти з підвищеною пізнавальною активністю» [4].

Із затвердженням у 1998 р. документу «Базовий компонент дошкільної освіти» розпочато етап модернізації змісту національної

дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти визнано державним стандартом, «що містить норми й положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті» [6].

Специфічною та основною відмінністю Базового компоненту від вище розглянутих програм є змістовий поділ програми на чотири основні сфери життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам», що забезпечує велику питому вагу виховних аспектів і підкреслює специфіку дошкільного віку. Зміст кожної сфери містить у собі два блоки: світосприймання – це знання й уявлення, якими володіє дитина, і власне діяльність – уміння дитини користуватися набутим досвідом у повсякденному житті, тобто її вміння і навички.

Сфера «*Природа*» розкриває освітні питання, аналогічні до тих, що їх містять програми «Малятко» та «Дитина».

Сфера «*Культура*» поділена на змістові лінії: «Предметний світ», «Світ гри» та «Світ мистецтва», що акцентує увагу на змісті та структурі практичної, ігрової та мистецької активності як важливих складових особистісної культури дитини.

Змістовим наповненням сфери «*Люди*» є змістові лінії – «Сім'я. Родина», «Інші люди», «Людство», у яких вміщено аналогічний матеріал до розділів «Ознайомлення з навколишнім» і «Мовленнєве спілкування» (програма «Малятко») та «Мова рідна, слово рідне» (програма «Дитина»).

Сфера «*Я сам*» вирізняється від інших сфер практичною новизною та відповідністю основному завданню дошкільної освіти («збереження й зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини»). Вона поділена на змістові лінії: «Фізичне Я», «Психічне Я» та «Соціальне Я». Змістова лінія «Фізичне Я» відповідає розділам «Виховуємо здорову дитину» (програма «Малятко») та «Зростаємо дужими» (програма «Дитина»). Змістова лінія «Психічне Я» розкриває розвиток свідомості (пізнавальна активність, емоції та почуття, довільна поведінка) та самосвідомості (освоєння простору «Я», власне ім'я, прізвище, по батькові, самооцінка тощо). Третя змістова лінія сфери «Я сам» має назву «Соціальне Я» і містить відомості про адаптацію до нових умов життя, соціалізацію, комунікативні здібності та позицію в спілкуванні з іншими людьми [6].

Функціонування національної дошкільної освіти визначено Законом України «Про дошкільну освіту», в якому зазначено, що дошкільна освіта у межах Базового компонента здійснюється за Державною базовою програмою. На сьогоднішньому етапі розвитку дошкільної освіти такою

програмою є Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (наказ МОНУ № 41 від 29.01.2009 р. [1].

Державна базова Програма «Я у світі» є першою в Україні програмою розвитку. Вона реалізує ідею дитиноцентризму, орієнтує педагога на визнання пріоритету розвитку дошкільника як особистості, зокрема його соціально-моральної складової як основної. Матеріали Програми ґрунтуються на принципі природовідповідності, який має стати одним з основних у організації дитячої життєдіяльності.

Провідною ідеєю Програми є ампліфікація, тобто оптимальне використання дорослими можливостей кожного віку для повноцінного розвитку дитини. Вона зміщує акценти з проблеми підготовки до майбутнього шкільного життя на проблему забезпечення змістовного сьогодення. Програма проголошує важливість реалізації педагогом індивідуального підходу до розвитку, виховання й навчання дошкільника. Програма налаштовує педагога на відкриття дитині великого світу в єдності та розмаїтті його чотирьох окремих світів – ПРИРОДИ, КУЛЬТУРИ, ЛЮДЕЙ, ВЛАСНОГО «Я». Вона спрямована на формування в дошкільника цілісної картини світу – уявлення про середовище навколишнє та внутрішнє, про душевне життя [1].

За одиницю структурування матеріалів Програми взято психологічний вік як інтегровану характеристику специфічних для кожного етапу стосунків дитини з дорослими, ієрархії видів діяльності, новоутворень свідомості й особистості.

У Програмі виділено сім ліній розвитку дошкільника: фізичний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний, креативний. Більшість із них традиційні, проте дві лінії розвитку (емоційно-ціннісний і креативний розвиток) означено вперше. Лінії розвитку реалізуються через відповідні форми активності дитини (наприклад, мовленнєвий розвиток – через мовленнєву активність).

Змістовим наповненням мовленнєвої лінії розвитку Базової програми «Я у світі» є: вправляння в постановці запитань, порівнянні, розповіданні, спонукання до мовленнєвого спілкування, ведення усного щоденника; проведення оглядової екскурсії, дидактична гра, перехід казки в розповідь, складання казки, визначення в художньому творі добра та зла, серіація картинок за настроєм тощо [7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Теоретичне узагальнення сучасних наукових досліджень щодо мовленнєвої підготовки вказує на детальне вивчення різних сторін

мовленнєвого розвитку старших дошкільників, на авторське трактування поняття «мовленнєва підготовка» та її структурування на загальномовленнєву та спеціальну мовну; *мовленнєва підготовка, зокрема, розглядається як інтегрований результат загальномовленнєвої та спеціальної мовної підготовки, що передбачає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення; вона охоплює весь період перебування дітей у дошкільному навчальному закладі й визначається програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови*. Тобто, мовленнєва підготовка – це змістовий аспект навчання рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / МОНУ, АПНУ / [наук. кер. і упоряд. О.Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2008. – 230 с.

3. Богуш А. М. Лігнводидактична спадщина Софії Русової в сучасному дошкільному закладі : монографія // А. М. Богуш, Н. В. Малиновська. – Одеса : ПНЦ АПН України. – СВД М. П. Черкасов, 2006. – 134 с.

4. Дитина : програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / Е. В. Бєлкіна, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко та ін. ; Київ. міжрегіон. ін-т удоскон. вчителів ім. Б. Грінченка. – Київ : Освіта, 1993. – 271 с.

5. Кирста Н. Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Р. Кирста. – ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1997. – 189 с.

6. Кононко О. Базовий компонент дошкільної освіти: концептуальні засади, зміст і перспективи впровадження у практику / О. Кононко // «Педагогічна газета». – 2000. – № 7. – С. 4–5.

7. Кононко О. Про базову програму розвитку дошкільника «Я у Світі» / О. Кононко // «Дошкільне виховання». – 2008. – № 1. – С. 3–7.

8. Крутій К. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. – 208 с.

9. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. І. Луцан. – Одеса, 2006. – 473 с.

10. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / З. П. Плохій, С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір та ін. ; наук. кер. З. П. Плохій ; АПН України. – Київ : Педагогічна думка, 1999. – 286 с.

11. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ / упор. Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко. – К. : Вид-во «ПП Медвєдєв», 2007. – 300 с.

12. Шиліна Н. Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі : дис … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Є. Шиліна. – ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003. – 321 с.

РЕЗЮМЕ

Ласточкина Е. В. Исследование состояния и содержания организации речевой подготовки детей старшего дошкольного возраста.

В статье представлено теоретическое обобщение современных научных исследований по речевой подготовке детей дошкольного возраста, а также рассмотрены различные варианты понятия «речевая подготовка» и ее разделение на общеречевую и специальную языковую. Автором охарактеризованы структура и содержание современного речевого образования детей дошкольного возраста, которые представлены в комплексных программах развития, обучения и воспитания («Малыш», «Ребенок», «Ребенок в дошкольные годы») и в Государственной базовой программе развития ребенка дошкольного возраста («Я в мире»).

***Ключевые слова**: речевая подготовка, языковая подготовка, комплексные программы развития, обучения, воспитания.*

SUMMARY

Lastochkina E. The research of the condition and the contents of organization of speech preparation of senior pre-school children.

The article presents a theoretical generalization of modern researches of leading scholars concerning the linguistic preparation of pre-school children with normal speech development and retarded speech development. The interpretation of the term «speech training» and various options for its structure are submitted.

Actually «speech training» is interpreted as a complex application by the child the lingual and nonlinguistic means with a purpose of use the units of the language for thinking, communication and awareness of self in the life; «speech training» is a part of the total preparation the child for school, so – is an organized, purposeful process of language acquirement as a mean of communication in terms of training and education. In general, the «speech training» is interpreted as semantic aspect of learning the native language.

«Speech training» is structured by researchers to general speech (the development of oral skills, communicative skills, development of perception and understanding the speech, mastering the speech experience and sense (to be accepted to school a child should speak mother tongue, master its literary norms, culture of speech and communication) and special (propaedeutics of learning the language – primary awareness of the sign system of the language, forming the foundations of speech and language skills in reading and writing, analysis of speech events, the development of conscious speech); special training is divided into linguistic (cognitive-reflex) and speech (communicative reflex) training.

The author describes the structure and content of modern speech education of the children under school age, which within the Basic components (1998) are implemented through educational integrated programs of development, training and education («Baby», «A Child», «A child under school age»), the State basic program of pre-school child («Me and the world») and educational software.

There is specific difference of The Basic component from integrated programs. It is notional division into four major scopes of life («Nature», «Culture», «People», «Me»), that ensures the importance of educational aspects and emphasizes the specificity of pre-school age. The State Basic Program «I am in the world» (2008) is the first developing program in Ukraine; it is focused on the teacher's recognition of the priority of preschool development as a person. The program consists of physical, socially moral, emotionally evaluative, cognitive,

linguistic, artistically aesthetic and creative aspects of development. The semantic filling of the speech aspect of the Basic program are: practicing the question forming, comparison, storytelling, motivation to communication, keeping a diary; organizing the excursion, didactic game, changing the tale into a story, writing the tales, determining the good and the evil in a story, laying out the pictures due to the mood and so on.

***Key words**: speech training, language training, comprehensive development programs, training and education.*

УДК 373.5.091.26:91

С. О. Науменко
Інститут педагогіки НАПН України

ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ (РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ)

У статті висвітлено кількісно-якісні результати констатувального експерименту з проблеми технологій оцінювання географічної компетентності учнів основної та старшої школи, зокрема результати анкетування вчителів. У ході дослідження виявлено складові географічної компетентності учнів та технології їх оцінювання; з'ясовано в якому класі й коли саме протягом навчального року доцільно розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів; з'ясовано із скількох завдань має складатися тест для оцінювання географічної компетентності учнів і його кількісно-якісний склад.

***Ключові слова:** географічна компетентність учнів, складові географічної компетентності учнів, технології оцінювання, тестові технології, тест, портфоліо.*

Постановка проблеми. Нині в Україні проблема підвищення якості освіти є однією з найбільш актуальніших. Її розв'язання пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу, переосмисленням мети й результатів освіти.

Мета й результати сучасної освіти пов'язуються з компетентнісним підходом, спрямованим на формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей; на здобуття в них знань, умінь, досвіду, виховання цінностей, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Компетентнісний підхід до формування змісту та організації навчального процесу покладено в основу створення Державного стандарту початкової загальної освіти, Державного стандарту повної загальної середньої освіти, навчальних програм, Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти, що поступово набирають чинності з 01 вересня 2012 р. Проте на сучасному етапі питання впровадження технологій оцінювання рівнів компетентностей учнів розроблено недостатньо. З 2012 р. лабораторія

оцінювання якості освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України досліджує проблему тестових технологій оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної та старшої школи. Однією з підтем дослідження цієї проблеми є тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів. Адже географічна компетентність – одна з освітніх предметних компетентностей, яка формується на уроках географії та являє собою використання географічної інформації та географічних знань, умінь і навичок у практичній діяльності й у повсякденному житті.

Вивчаючи географію, учень ознайомлюється з реальним життям у навколишньому середовищі, з життям суспільства в усіх його проявах і зв'язках. Географічні знання дають просторове уявлення про земну поверхню та можливість усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних і геоекологічних подіях у державі та світі. А тому проблема технологій оцінювання географічної компетентності учнів основної та старшої школи є досить актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Питання застосування компетенісного підходу в освіті висвітлено в працях Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, О. Овчарук, І. Підласого, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Проблему формування географічної компетентності в учнів основної та старшої школи досліджували В. Барабанов, О. Вакула, А. Воронцов, Л. Жалсабон [2], Л. Паламарчук [1], Л. Розанов, Л. Савченко, Г. Хасанова [5], Л. Хлань [6], П. Щербань [4] та ін.

Мета статті – подати узагальнені результати констатувального експерименту з проблеми технологій оцінювання географічної компетентності учнів основної та старшої школи, зокрема результати анкетування вчителів щодо застосування тестових технологій.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження проблеми тестових технологій оцінювання географічної компетентності учнів основної та старшої школи проводився констатувальний експеримент. Його мета – виявити стан розв'язування підтеми дослідження, спираючись на педагогічний досвід. Завдання констатувального експерименту:

– уточнити складові географічної компетентності учнів основної та старшої школи;

– виявити технології оцінювання географічної компетентності учнів;

– з'ясувати, в якому класі й коли протягом навчального року доцільно розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів;

– виявити, із скількох завдань має складатися тест для оцінювання географічної компетентності учнів;

– з'ясувати, перевірка яких складових географічної компетентності учнів має входити до завдань тесту та їх відсоток.

Метод дослідження – анкетування вчителів.

В анкетуванні взяли участь учителі географії з вищою освітою. Їх стаж роботи – від 12 до 38 років (середній показник стажу – 23 роки).

Аналіз анкети для вчителів

Анкета складалася з шести запитань. Її *перше запитання* стосувалося складових географічної компетентності учнів основної та старшої школи.

Відповіді вчителів на це запитання розподілилися таким чином:

96% учителів вважають, що до складових географічної компетентності учнів насамперед належить «уміння користуватися географічними картами»; 88% – до основних відносять «уміння орієнтуватися на місцевості» та «уміння застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності»; 80% – «наявність уявлення про просторово-часову єдність і взаємозв'язок природних та антропогенних процесів, що відбуваються в природі»; 76% – «уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці», «уміння працювати з числовою інформацією» та «уміння застосовувати знання й навички під час суб'єкт-об'єктної діяльності, в тому числі з питань природокористування»; 72% – «уміння розв'язувати комплексні задачі»; 64% – «уміння самостійно оцінювати рівень безпеки в навколишньому середовищі»; 55% – «володіння навичками організації та проведення індивідуальної та колективної діяльності»; 44% – «толерантне ставлення до культурних особливостей народів і регіонів»; 36% – «уміння проводити самопрезентацію та здатність до самовираження» (рис. 1).

Рис. 1. Відповіді вчителів на запитання
про складові географічної компетентності учнів

Отже, на думку вчителів, уміння користуватися географічними картами, уміння орієнтуватися на місцевості й уміння застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності – головні складові географічної компетентності учнів.

Друге запитання анкети стосувалося виявлення технологій оцінювання географічної компетентності учнів.

Із запропонованих варіантів технологій 100% учителів віддали перевагу тестовим технологіям, за допомогою яких можна оцінювати географічну компетентність учнів; 17% учителів обрали також портфоліо (рис. 2). По 4% учителів зазначили, що за допомогою таких технологій, як усне опитування, контрольна робота, підготовка презентацій, бесіди, практичне застосування знань також можна оцінити географічну компетентність учнів (рис. 2).

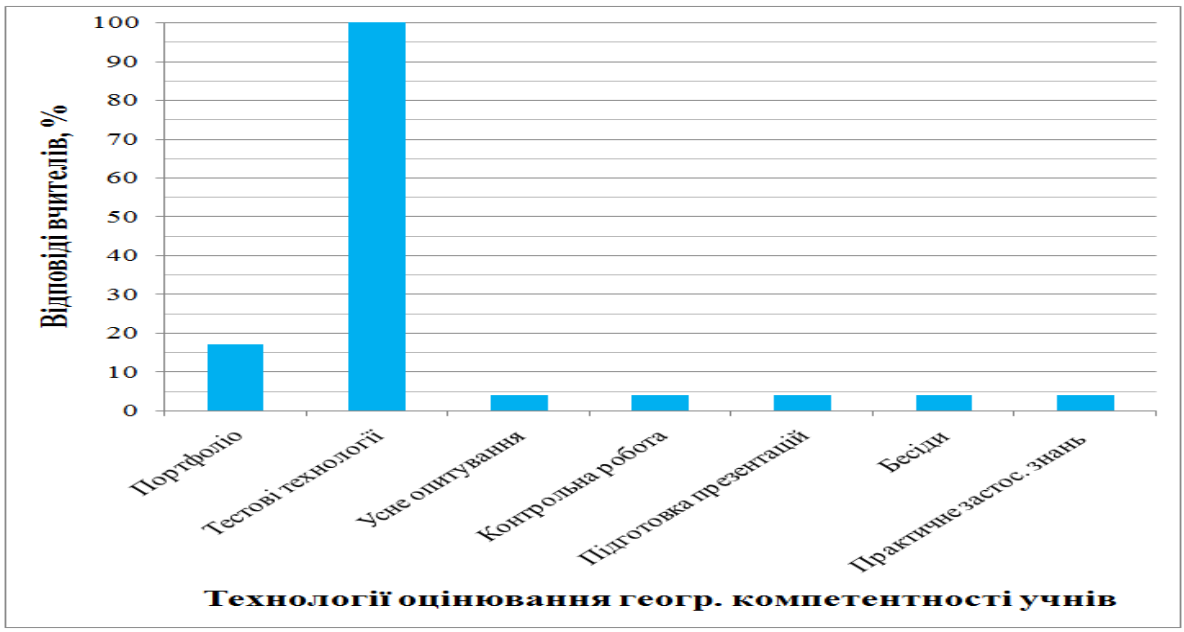

Рис. 2. Відповіді вчителів на запитання,
що стосувалося технологій оцінювання географічної компетентності учнів

Така позиція вчителів є досить цікавою, адже за Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (2011) до системи оцінювання належить також рейтингова система, «яка сприяє формуванню ключових компетентностей» [3]. Метод оцінювання портфоліо може використовуватися для оцінювання індивідуальних досягнень учнів. Адже портфоліо – це «накопичувальна система оцінювання, що передбачає: формування в учнів уміння ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують індивідуальний розвиток учня; активну участь у інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки» [3].

Недостатня увага вчителів до застосування рейтингової системи й портфоліо, можливо, пов'язана з недостатнім використанням їх у навчальному процесі школи, а також із віком респондентів. Адже в нашому дослідженні взяли участь досвідчені вчителі, які досить обережно ставляться до новинок у методиці викладання.

За допомогою *третього запитання* анкети з'ясувалося з якого класу й коли саме протягом навчального року доцільно розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів.

На думку 88% учителів, розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів можна з 6 класу, по 4% учителів вважають, – що із 7, 8 та 9 класів (рис. 3).

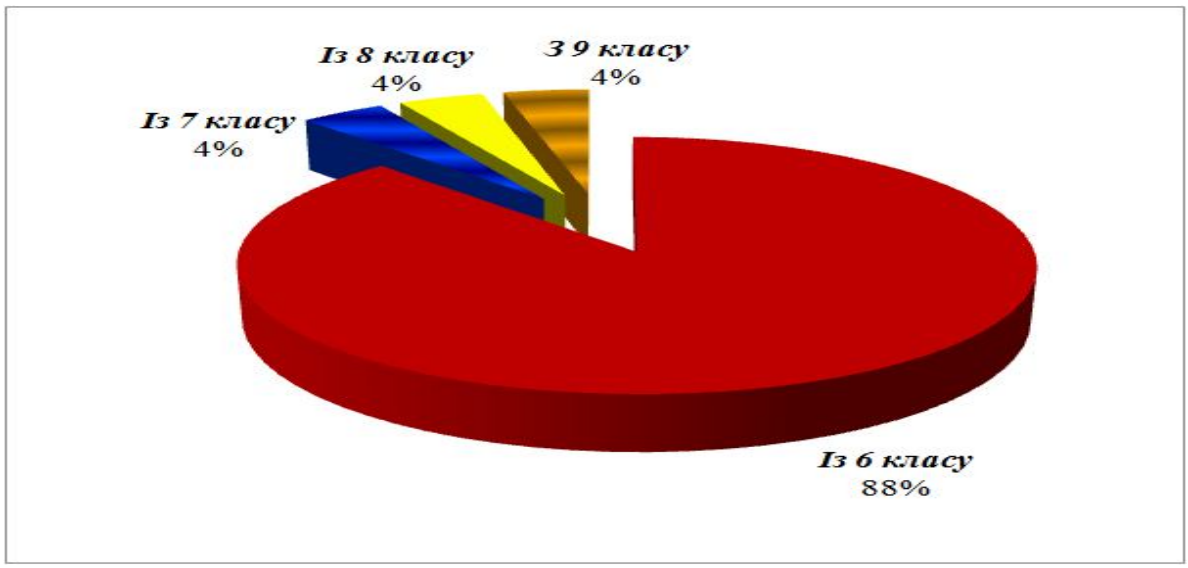

Рис. 3. Відповіді вчителів на запитання про те, з якого класу доцільно розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів

Щодо проміжку навчального року, то 48% учителів вважать, що географічну компетентність учнів потрібно оцінювати наприкінці навчального року; 32% учителів – у середині навчального року; 16% – протягом усього року; 4% – на початку навчального року (рис. 4).

Отже, більшість учителів вважає, що оцінювання географічної компетентності учнів потрібно розпочинати з 6 класу із середини або наприкінці навчального року.

За допомогою *четвертого запитання* було виявлено, із скількох завдань має складатися тест, мета якого – оцінити географічну компетентність учнів.

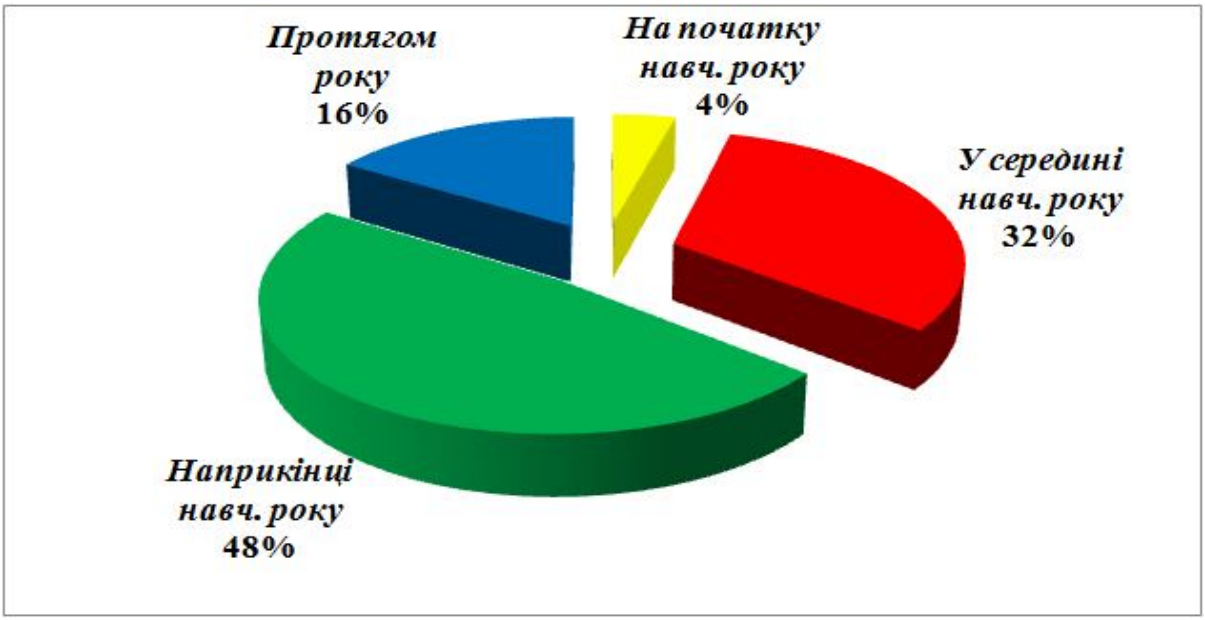

Рис. 4. Відповіді вчителів на запитання про те, коли саме в навчальному році можна розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів

На думку 25% учителів, тест має складатися з 12 завдань; 15% учителів – з 12–24 завдань; по 10% учителів – з 10 або з 10–12, або з 20–30 чи із 30 завдань; по 5% учителів – з 15–20 або 20–25, або 21 чи 56 завдань (рис. 5).

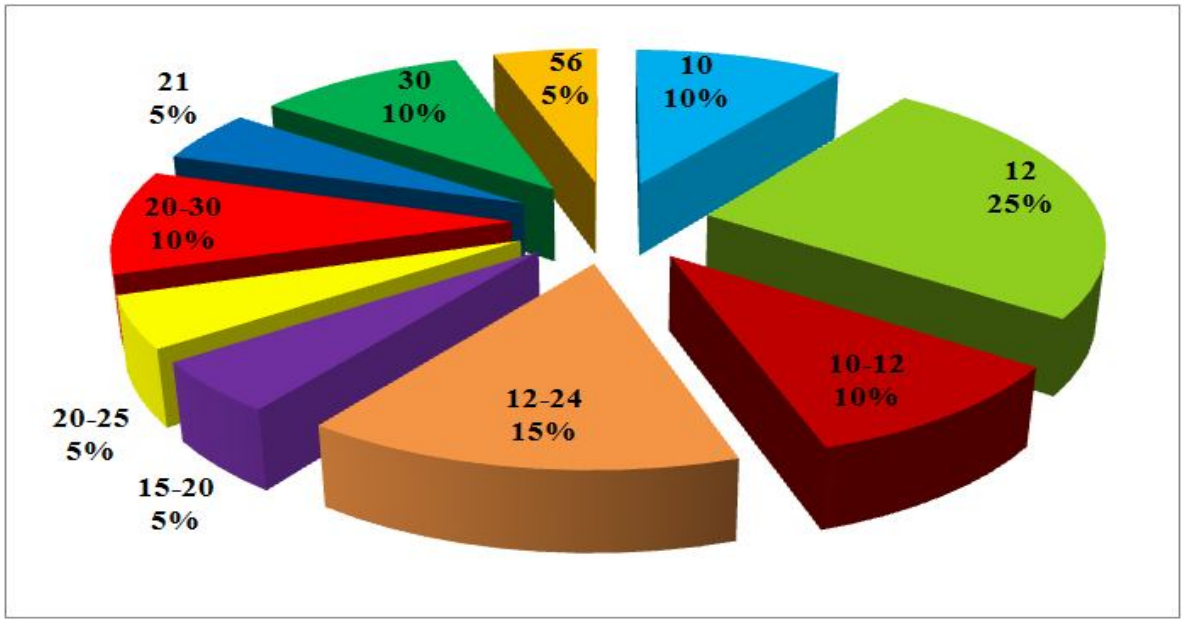

Рис. 5. Відповіді вчителів на запитання, що стосується кількості завдань у тесті

За допомогою *п'ятого* й *шостого запитань* з'ясувалося, які складові географічної компетентності учнів мають оцінюватися в тесті та який відсотковий склад тестових завдань для цього використовується.

Як виявилось, 96% учителів основною складовою географічної компетентності учнів, що має оцінюватися за допомогою тесту, вважають «уміння користуватися географічними картами»; 87% учителів – «уміння

працювати з числовою інформацією»; 78% учителів – «уміння застосовувати знання й навички під час суб'єкт-об'єктної діяльності, в тому числі з питань природокористування», «уміння розв'язувати комплексні задачі» та «уміння орієнтуватися на місцевості»; 74% учителів – «наявність уявлення про просторово-часову єдність і взаємозв'язок природних та антропогенних процесів, що відбуваються в природі»; 70% учителів – «уміння застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в підготовці до майбутньої професійної діяльності»; 65% учителів – «уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці»; 52% учителів – «уміння самостійно оцінювати рівень безпеки в навколишньому середовищі»; 43% учителів – «толерантне ставлення до культурних особливостей народів і регіонів»; 30% учителів – «володіння навичками організації та проведення індивідуальної та колективної діяльності»; 22% учителів – «уміння проводити самопрезентацію та здатність до самовираження» (рис. 6).

Рис. 6. Відповіді вчителів на запитання про те, які складові географічної компетентності учнів мають оцінюватись за допомогою тесту

Згідно із середніми значеннями відповідей учителів, до тесту, що має оцінити географічну компетентність учнів, повинні входити такі завдання: по 14% – на «уміння застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності», «наявність уявлення про просторово-часову єдність і взаємозв'язок природних та антропогенних процесів, що відбуваються в природі», «уміння користуватися географічними картами»; по 13% – на «уміння застосовувати знання й навички під час суб'єкт-об'єктної діяльності, в тому числі з питань природокористування», «уміння розв'язувати комплексні задачі»; 7% – на

«уміння працювати з числовою інформацією»; 6% – на «уміння орієнтуватися на місцевості»; по 5% – на «уміння самостійно оцінювати рівень безпеки в навколишньому середовищі», «уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці»; по 3% – на «володіння навичками організації та проведення індивідуальної та колективної діяльності», «уміння проводити самопрезентацію та здатність до самовираження», «толерантне ставлення до культурних особливостей народів і регіонів» (рис. 7).

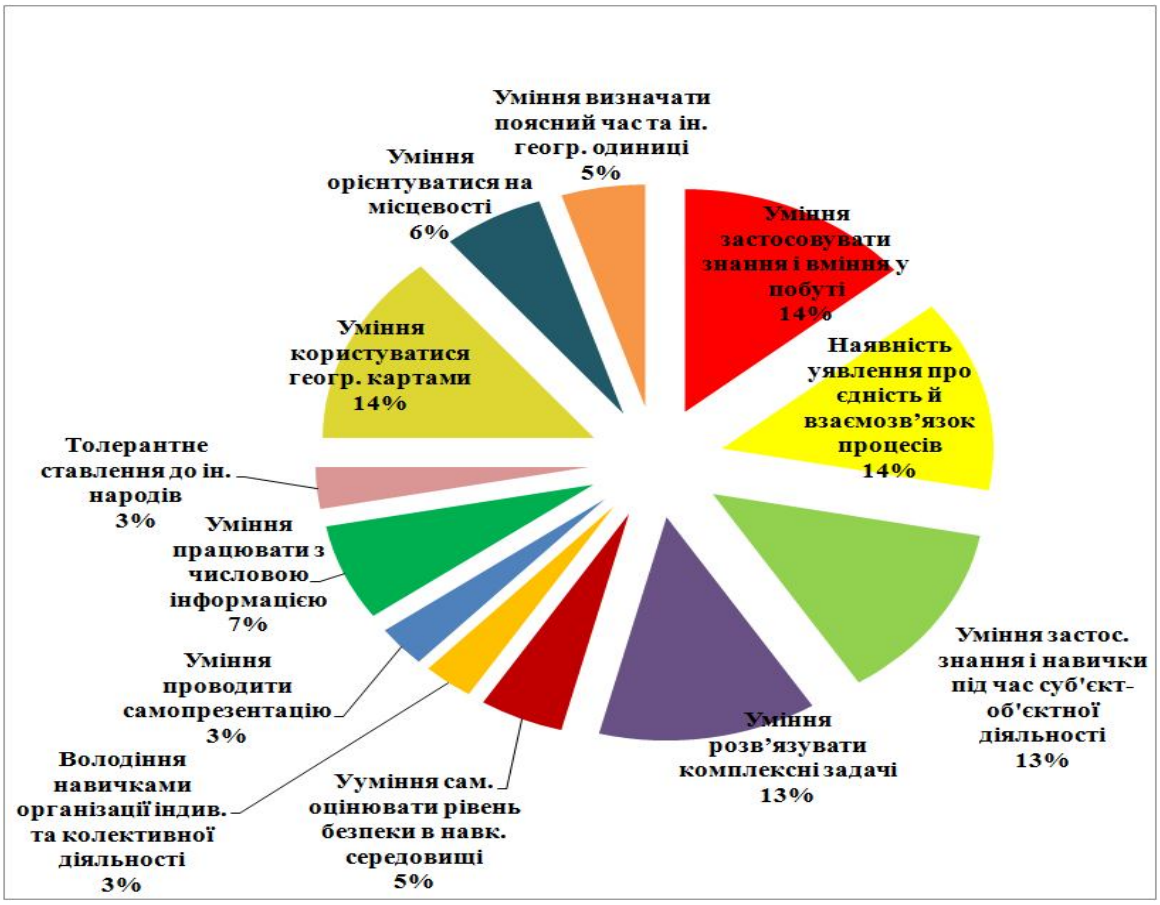

Рис. 7. Середні значення відповідей учителів на запитання про те, які складові географічної компетентності учнів мають оцінюватися за допомогою тесту

Отже, на основі кількісних і якісних результатів анкетування вчителів можна зробити певні **висновки**.

Основними складовими географічної компетентності учнів є такі уміння: уміння користуватися географічними картами, орієнтуватися на місцевості, застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності. Технологіями, за допомогою яких можна оцінити географічну компетентність учнів є тести, а також портфоліо. Оцінювання географічної компетентності учнів треба розпочинати з 6 класу із середини або наприкінці навчального року.

Тест, що має оцінити географічну компетентність учнів, повинен складатися з 12 або 12–24 завдань. У завданнях мають оцінюватися такі складові географічної компетентності учнів: уміння користуватися географічними картами; уміння працювати з числовою інформацією; уміння орієнтуватися на місцевості; уміння застосовувати знання й навички під час суб'єкт-об'єктної діяльності, в тому числі з питань природокористування; уміння розв'язувати комплексні задачі; наявність уявлення про просторово-часову єдність і взаємозв'язок природних та антропогенних процесів, що відбуваються в природі; уміння застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності; уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці. Відсоток цих завдань у тесті може варіюватися від 5% (уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці) до 14% (уміння користуватися географічними картами; наявність уявлення про просторово-часову єдність і взаємозв'язок природних та антропогенних процесів, що відбуваються в природі; уміння застосовувати різноманітні знання й уміння в побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гільберг Т. Г. Компетентнісний підхід у формуванні змісту шкільних курсів географії профільної школи [Електронний ресурс] / Т. Г. Гільберг, Л. Б. Паламарчук ; Хмельницький обл. ін.-т післядипломної пед. освіти, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Режим доступу : http://uadocs.exdat.com/docs2/index-577803.html.

2. Жалсабон Л. В. Компетентностный подход в обучении географии [Электронный ресурс] / Людмила Владимировна Жалсабон. – Режим доступа : http://www.profistart.ru/ps/blog/260.html.

3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» від 13.04.2011 № 329) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438/.

4. Програма експериментально-дослідницької роботи з проблеми: «Моніторинг якості основних географічних компетентностей учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів Житомирської області» [Електронний ресурс] / розробив Щербань П. І., методист з географії центру метод. забезпечення загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти Жит. обл. ін-ту післядипломної пед. освіти. – Режим доступу : http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=566.

5. Хасанова Г. Р. Компетентностный подход в обучении географии: теория и практика (тезисы). Разработка уроков по теме «Внутренние воды России» [Электронный ресурс] / Гульсина Рахимьяновна Хасанова. – Режим доступа : http://festival.1september.ru/articles/573032/.

6. Хлань Л. М. Методичні рекомендації щодо викладання географії у 2009–2010 навчальному році [Електронний ресурс] / Л. М. Хлань. – Режим доступу : http://koippo.kr.ua/arhiv/geografija/method_rec_geogr.doc.

РЕЗЮМЕ

Науменко С. А. Технологии оценивания географической компетентности учащихся основной и старшей школы (результаты анкетирования учителей).

В статье рассматриваются количественно-качественные результаты констатирующего эксперимента по проблеме технологий оценивания географической компетентности учащихся основной и старшей школы, в частности, результаты анкетирования учителей. В ходе исследования установлены составляющие географической компетентности учащихся и технологии их оценивания; выяснено, в каком классе и когда на протяжении учебного года целесообразно начинать оценивание географической компетентности учащихся; выяснено возможное количество заданий в тесте и его количественно-качественный состав.

Ключевые слова: *географическая компетентность учащихся, составляющие географической компетентности учащихся, технологии оценки, тестовые технологии, тест, портфолио.*

SUMMARY

Naumenko S. Technologies of assessment of pupils' geographical competence of basic and high school (the results of the teachers' poll).

The article provides quantitative and qualitative results of the ascertaining experiment on the problem of assessment technology of basic and high school pupils' geographical competence, in particular, the results of the teachers' poll.

Questionnaire for teachers contained six questions. Their content was aimed at identifying the components of pupils' geographical competence; principal and technologies for their assessment; determination of the class and period when the evaluating geographical competence of pupils should start; identifying the amount of tasks which should include the evaluation of pupils' geographic competence test and its quantitative and qualitative composition.

The study has found that the main components of pupils' geographical competence is their ability to use geographical maps, the ability to orientate, the ability to apply various knowledge and skills in everyday life and for preparation for future careers. The technologies that assist to assess the pupils' geographic competence are tests and portfolio. The evaluation of pupils' geographic competence should start from the middle of the 6th class or at the end of the school year. The test that will assess the pupils' geographic competence should consist of 12 or 12–24 tasks. The tasks should assess the following components of pupils' geographical competence: the ability to use geographical maps, the ability to work with numerical information, the ability to orientate, the ability to apply knowledge and skills in the subject-object activities including environmental issues, the ability to solve complex problems, knowledge of presence of the spatial-temporal unity and interrelation of natural and anthropogenic processes that occur in nature, the ability to apply various knowledge and skills in everyday life and for preparation for future careers, the ability to determine the lap time and other geographical units. The percentage of these tasks in the test can vary from 5% (ability to determine lap times and other geographical units) to 14% (the ability to use geographical maps, the knowledge of presence of the spatial-temporal unity and interrelation of natural and anthropogenic processes occurring in nature; the ability to apply various knowledge and skills in everyday life and in preparation for future careers).

Key words: *pupils' geographical competence, the components of pupils' geographic competence, a technology of assessment, test technologies, a test portfolio.*

УДК 371.21: 372.4

О. М. Плотникова
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування інтересу дітей дошкільного віку до образотворчої діяльності. Автор розглядає специфіку інтересу як складної інтегративної якості особистості, яка включає предметність, різнобічність, стійкість. У структурі інтересу, на думку автора, взаємодіють емоційні, інтелектуальні, вольові процеси. Особлива увага в статті звертається на образотворчу діяльність як важливий чинник розвитку особистості дошкільника. Інтерес дитини до образотворчої діяльності виражається в емоційному сприйнятті творів образотворчого мистецтва, в особистісному ставленні до нього, активному засвоєнні відповідних знань і використанні їх у процесі власної художньої діяльності.

***Ключові слова**: інтерес, образотворча діяльність, діти дошкільного віку, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Демократизація суспільства в українській державі, реформування, модернізація освіти висувають перед дошкільними навчальними закладами нові завдання й вимоги. Сучасне суспільство вимагає виховання життєздатної, активної, свідомої, творчої особистості. Вирішувати це завдання слід починати з раннього дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладаються основи оптимістичного світогляду, базис особистісної культури.

Дошкільне навчання й виховання полягає не тільки в тому, щоб сформувати в дітей певний обсяг знань і вмінь, а переважно в тому, щоб якомога більше розвивати різні форми особистісної активності дітей, їх самостійну творчість у всіх видах діяльності, формувати широкий і стійкий інтерес до пізнання різних сторін навколишньої дійсності.

Аналіз актуальних досліджень. Ученими висувалися різні трактування поняття інтересу: «джерело потенційної активності думки» (І. Гербарт); прояв розумової та емоційної активності, аспект уваги (С. Рубінштейн); прагнення до діяльності, аспект волі (П. Каптєрєв); структура, що складається з потреб (О. Леонтьєв); бажання і прагнення особистості (Н. Добринін); активне пізнавальне (Б. Теплов), емоційно-пізнавальне (В. Крутецький), активне діяльнісне (Є. Ільїн) ставлення людини до світу. У їх роботах доводиться, що інтерес є одним із постійних сильнодіючих мотивів людської діяльності. Стійкий інтерес – це захопленість людини, потреба до поглиблення та творчого застосування знань.

Проблема розвитку інтересу в дітей дошкільного віку розглядалася через ознайомлення з навколишньою дійсністю (Н. Бібік, Н. Виноградова), на матеріалі природи (Л. Захаревіч, Н. Постнікова), через ознайомлення з працею дорослих (Н. Крилова, С. Котлярова), через традиції сімейної культури (О. Бабунова) та ін.

Питання формування й розвитку інтересу дошкільників до образотворчої діяльності піднімалися в роботах Г. Григор'євої, Т. Казакової, Н. Сакуліної, Г. Сухорукової, Л. Янцур.

Однак, деякі аспекти даної проблеми (наприклад, створення спеціальних педагогічних умов) вимагають подальшої розробки.

Мета статті. Охарактеризувати особливості інтересу дітей дошкільного віку до образотворчої діяльності

Виклад основного матеріалу. Інтерес має складну психологічну структуру, цим обумовлена сила його впливу на розвиток особистості. Він не являє собою окремий психічний процес, яким є, наприклад, мислення, сприйняття, пам'ять. Інтерес є певною формою зв'язку між потребами особистості та об'єктами, які їх задовольняють. Таким чином, інтерес – складна інтегрована якість особистості, що має певні характеристики (предметність, різнобічність, стійкість). У складній структурі інтересу в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні й вольові процеси.

Дошкільний вік – період інтенсивного розвитку особистісних механізмів поведінки, творчих здібностей, невичерпних питань, фантазії, різноманітності ігрових задумів. Разом із загальним розвитком дитини значно розширюється й коло її інтересів. Інтерес змушує дитину активно прагнути до пізнання навколишнього життя. Якщо в дитини інтерес сформований, то вона займається, діє не заради похвали, а тому, що захоплена процесом діяльності, просто не може чинити по-іншому.

Л. Виготський один із перших дав вікову характеристику інтересів дітей. Він зазначав, що для дошкільного віку типовими є мінливість, нестійкість, випадковість інтересів [2]. У його дослідженнях доведено, що інтерес сам має тенденцію до розвитку й у той же час містить величезні можливості для розвитку дитини.

На низку особливостей дітей дошкільного віку вказує Л. Божович [1]:

– інтереси мають універсальне значення в дитячому житті, оскільки вони лежать в основі всього культурного й психічного розвитку дитини;

– інтерес, створюючи внутрішнє середовище розвитку, істотно змінює силу діяльності, впливає на її характер протікання й результат;

– інтерес не є вродженою якістю особистості, а формується в соціальних умовах її існування;

– інтерес відповідає за особистісний спосіб включення дитини в діяльність, формуючи її ставлення до діяльності й соціальну позицію. Він орієнтує дитину на певне, вибіркове відношення до існуючих обставин. Це соціальна сила, яка обумовлює функціонування й розвиток соціальної діяльності.

Під формуванням інтересу старших дошкільників розуміється педагогічно й цілеспрямовано організований процес переходу від цікавості до допитливості, а потім – до стійкої спрямованості на предмет і процес діяльності, здійснюваної на основі рефлексії та суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослого й дитини в різних видах діяльності, в тому числі образотворчої.

Образотворча діяльність є засобом, фактором і результатом особистісного розвитку. Бажання дошкільника малювати, ліпити, конструювати, робити аплікації пояснюється інтересом до пізнання навколишнього світу, прагненням передати в образотворчій формі свої думки, враження, почуття й задоволенням від самостійної роботи.

Інтерес дошкільників до образотворчої діяльності виражається в емоційному сприйнятті дітьми творів образотворчого мистецтва, в особистісному ставленні до нього, активному засвоєнні відповідних знань і застосуванні цих знань у процесі власної художньої практики.

Як зазначає Г. Сухорукова [8], в інтересі дошкільників до образотворчої діяльності можна виділити ті ж характерні особливості, які властиві інтересу взагалі, а саме: предметна спрямованість, дієвість, широта, глибина й стійкість.

Предметна спрямованість інтересу проявляться в захопленні дитиною певним видом образотворчої діяльності, ідеєю, тематикою, художнім матеріалом. Дієвість виражається в ступені активності дитини в процесі діяльності, коли на тлі емоційно-позитивного ставлення до її різних видів дитина проявляє ініціативу, активність, самостійність у своїй улюбленій справі. Коли справа викликає в дитини відгук, збуджує до діяльності, сприяє виникненню бажання щось зробити, – це активний інтерес. У старших дошкільників він виявляється в емоційному захопленні від процесу образотворчої діяльності, активності й допитливості на заняттях, готовності вирішувати складні завдання, творчої ініціативи, прагнення досягти хороших результатів у роботі. Протилежний цьому – пасивний інтерес, який характеризується повторенням одноманітних сюжетів; відсутністю ініціативи, бажання, байдужістю до результату

роботи. Під широтою інтересу до образотворчої діяльності слід розуміти різноманітність видів цієї діяльності, змісту, матеріалів, які цікавлять дитину. Якщо інтерес дитини обмежується одним видом образотворчої діяльності, певною тематикою, одноманітним матеріалом, такий інтерес обмежений. Якщо дитина проявляє інтерес до різних видів образотворчої діяльності, до різних тем, матеріалів – це широкий, різнобічний інтерес. Його розвиток у дошкільному віці є особливо важливим.

Показниками розвитку інтересу дошкільників до образотворчої діяльності можна вважати:

– бажання займатися образотворчою діяльністю на заняттях, у вільний час, у сім'ї;

– питання пізнавального характеру, пов'язані з темою;

– інтерес до різних матеріалів, прагнення оволодіти ними, дізнатися про їх виразні можливості;

– прагнення довести розпочату роботу до кінця;

– бажання отримати оцінку своєї роботи дорослими; інтерес до роботи інших дітей; активність при аналізі дитячих робіт.

Інтерес дошкільників до образотворчої діяльності характеризується такими особливостями: емоційністю, прагненням спілкуватися з мистецтвом, але значною непостійністю; бажанням поділитися враженнями, але відсутністю знань, слабко вираженим умінням висловлюватися й обґрунтувати свою думку; прагненням до художньої діяльності, але недостатнім розвитком інтелектуальних, дослідницьких і образотворчих умінь. Несформованість або відсутність інтересу дошкільників до образотворчої діяльності пояснюються низкою причин: особливостями сімейного та суспільного виховання; недостатнім використанням мистецтвознавчого матеріалу в дошкільних закладах і його неадаптованістю до дитячого сприйняття; відсутністю необхідних знань і умінь педагогів. Крім того, до зниження дитячого інтересу ведуть диктаторські педагогічні прийоми, шаблони в позиції дорослого у ставленні до дитини, відсутність стимулювання творчої активності дитини.

Мета, зміст і технологія формування в дітей інтересу до образотворчої діяльності залежать від самої концепції цієї діяльності, яким чином вона відповідає природі дитини й надає їй можливість виразити себе й самовизначитися. Формування інтересу, з одного боку, може бути метою роботи, а з іншого – засобом підвищення ефективності навчання образотворчої діяльності. Для виникнення, формування й розвитку інтересу потрібна система навчання й виховання, а

не просто пошуки короткочасних засобів впливу, що будять і підтримують цікавість дошкільників.

Як зазначає Н. Сакуліна, формування інтересу відбувається більш ефективно, якщо спочатку для нього готується ґрунт, пізніше – створюється позитивне ставлення до предмета чи діяльності та, нарешті, – формуються відповідні інтереси в процесі спеціально організованої пізнавальної та творчої діяльності дітей [6].

Педагогічна робота з формування художнього інтересу дошкільників повинна бути цілеспрямованою, систематичною і включати в себе кілька етапів: емоційний, інтелектуальний, вольовий з елементами творчості.

У процесі розвитку інтересу дошкільників до образотворчої діяльності можна виділити два напрями:

– прямий – пов’язаний із включенням дитини в діяльність, формуванням його загальних і спеціальних умінь і здібностей;

– непрямий, що припускає створення умов для саморозвитку, утвердження особистісної значущості дитини, розкриття її індивідуальності.

Численні дослідження в галузі дитячої зображувальної творчості доводять, що без цілеспрямованого керівництва, розуміння й заохочення з боку дорослих діти втрачають інтерес до образотворчої діяльності. Для вирішення питання формування інтересу дошкільників до образотворчої діяльності можна виділити об’єктивні й суб’єктивні педагогічні умови.

До об’єктивних умов відносять: створення предметно-розвивального середовища; вибір найбільш оптимальних форм і методів; використання різноманітних художньо-дидактичних ігор; взаємодія з батьками.

Суб’єктивні умови виховання інтересу визначаються як внутрішні спонукальні сили дитини, що приводять у рух її духовні й розумові можливості: значимість діяльності; активне особистісне сприйняття; можливість персонального самовираження залежно від знань і ручних умінь.

Висновки. Інтерес до образотворчої діяльності має рефлексивну спрямованість і є тісно пов’язаним з особистісним розвитком дошкільника. Тому всі прояви інтересу повинні бути помічені педагогом, осмислені ним. Тоді інтерес дошкільників до образотворчої діяльності буде природним, постійним, стійким. На його тлі образотворча діяльність дошкільників розгорнеться як емоційна, піднесена, творча.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1989. – 464 с.

2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.

3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М. : Педагогика, 1990. – 334 с.

4. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т. Г. Казакова. – М. : Владос, 2006. – 260 с.

5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчально-методичний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 435 с.

6. Сакулина Н. П. Развитие художественно-творческих способностей у детей / Н. П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1980. – 180 с.

7. Сірченко Л. Матеріали та обладнання для образотворчості: вимоги та поради / Л. Сірченко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 5. – С. 8–10.

8. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур ; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

9. Шульга Л. М. Розвиток художніх здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання / Л. М. Шульга // Обдарована дитина. – 2004. – № 9. – С. 43–63.

10. Янцур Л. А. Особливості організації та педагогічне супроводження образотворчої діяльності на різних етапах художньо-творчого зростання особистості дитини / Л. А. Янцур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки РДГУ. – Рівне. – 2005. – № 31. – С. 21–26.

РЕЗЮМЕ

Плотникова Е. Н. Формирование интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста.

Статья посвящена исследованию проблемы формирования интереса детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности. Автор рассматривает специфику интереса как сложного интегративного качества личности, который обладает предметностью, разносторонностью, стойкостью. В структуре интереса, по мнению автора, взаимодействуют эмоциональные, интеллектуальные, волевые процессы. Особое внимание в статье обращается на изобразительную деятельность как важный фактор развития личности дошкольника. Интерес ребенка к изобразительной деятельности выражается в эмоциональном восприятии произведений изобразительного искусства, в личностном отношении к нему, активном усвоении соответствующих знаний и использовании их в процессе собственной художественной деятельности.

***Ключевые слова**: интерес, изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, педагогические условия.*

SUMMARY

Plotnikova E. Formation of preschool children's interest to fine art activity.

The article deals with the problem of formation pre-school children's interest to fine art activity. The author examines the specific interest as a complex integrative qualities of the person who possesses objectivity, versatility, durability. The structure of interest in the author's opinion interacts emotional, intellectual, volitional processes.

Preschool age is characterized as the sensitive for the formation of interest. The author draws attention to features of pre-school children's interest, and defines the process of its formation as a pedagogically and purposefully organized process of transition from curiosity to inquisitiveness, to persistent focus on the subject of the activity that is carried out on the basis of reflection and subject-subject interaction between an adult and a child. Particular attention is drawn to the graphic activity as an important factor in the development of a personality preschooler. Child's interest in expressive activity is emotional perception of works of art in a personal relationship to it, active assimilation of relevant knowledge and use them in the course of his /her own art work. The indicators of children's interest in expressive activity the author highlights as the desire to engage in creative activities, issues of cognitive character, interest in various art materials, the desire to bring the matter to an end, the desire to get a positive evaluation. An important aspect of the article is to describe the technology of formation of children's interest in expressive activity, which consists of three phases: emotional, intellectual and volitional with elements of creativity. The author identifies two main areas of interest in the process of formation of fine arts activity: direct associated with the inclusion of the child into and indirect, aimed at creating the conditions for its self-development. The author concludes that the efficient formation of interest to preschoolers graphic activity is necessary to implement a number of conditions: the objective (creation of subject-developing environment, the use of optimal forms and methods, a variety of artistic and didactic games, interaction with parents) and subjective (internal driving forces of the child, resulting in the movement of his spiritual and mental capabilities, active personal perception, self-expression).

***Key words**: preschool children's interest, graphic activity, children of preschool age, pedagogical conditions.*

УДК 37.015.3:796.322-053.6

О. П. Попович
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ ГАНДБОЛУ)

У статті розкриваються різноманітні педагогічні можливості ігрових видів спорту. Подано огляд найбільш актуальних досліджень, що розглядають загальнопедагогічні, методичні й організаційні аспекти занять спортивними іграми. Розкрито історію та сучасний стан такої спортивної гри, як гандбол, проаналізовано співвідношення фізичних якостей і соціально-психологічних особливостей окремих ігрових амплуа: розігруючого, півсереднього, лінійного, крайнього й воротаря. Характеризується система гандбольних спортивних шкіл в Україні: ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ. Робиться висновок, що процес навчання гандболу вимагає від підлітків не лише базової підготовки, але й комплексу специфічних здібностей, залежно від характеру їх вузької ігрової функції.

***Ключові слова**: спортивні ігри, виховання фізичних якостей, старшокласники, гандбол, ігрове амплуа.*

Постановка проблеми. Сьогодення об'єктивно ставить низку вимог до фізичних якостей людини, здатної успішно функціонувати в умовах ринку. Цілеспрямоване формування фізичних якостей є складовою фізичного виховання старшокласника та сприяє рішенню соціально обумовлених завдань: всебічному й гармонійному розвитку особистості та досягненню високої стійкості організму до несприятливих соціально-екологічних умов.

І. Д. Бех підкреслює, що в процесі фізичного виховання його специфічними засобами, формами й методами можна комплексно розв'язувати завдання розумового, морального, естетичного, патріотичного, екологічного, валеологічного, військово-патріотичного виховання, формувати особистість на національних спортивних традиціях українського народу [1, 318].

Серед великого розмаїття видів спортивної діяльності особливо потужний виховний потенціал мають командні ігри.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом з'явилася низка досліджень, що розглядають загальнопедагогічні, методичні й організаційні аспекти занять спортивними іграми в практиці дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов, В. П. Савін, наприклад, у своїх підручниках «Спортивні ігри» (2002, 2006, 2008) викладають теоретико-методичні основи спортивних ігор, розкривають їх роль і місце у системі фізичного виховання та спорту, у професійній фізкультурній освіті. Ними представлена методика навчання базовим спортивним іграм: волейболу, баскетболу, гандболу, футболу, хокею тощо. Розглядається проблема вдосконалення фізичної підготовки хокеїстів, що безпосередньо пов'язана з методикою виховання фізичних якостей: силових, швидкісних, витривалості, спритності, гнучкості [7].

У навчальному посібнику «Спортивні ігри» за редакцією Ж. Л. Козіної викладені основні положення теорії й методики сучасних спортивних ігор, розглянуто їх еволюцію, починаючи з давніх часів. Дано розширену характеристику спортивних ігор, розкрито принципи, методи й засоби навчання й тренування в спортивних іграх, основи процесів стомлення й відновлення, характерні для тренування в спортивних іграх, наведені педагогічні, психологічні й медико-біологічні засоби відновлення в спортивних іграх, викладено зміст, форму організації й методику проведення занять зі спортивних ігор у школі, надано початкові основи науково-практичної роботи в галузі спортивних ігор, показано особливості організації й проведення змагань зі спортивних ігор [6].

Однак ми маємо зазначити, що на фоні достатньо кваліфікованого теоретико-методичного забезпечення використання спортивних ігор у процесі реалізації тих чи інших виховних цілей залишаються ще недостатньо розробленими конкретні питання педагогічного супроводу щодо окремих їх видів.

Мета статті. Метою своєї розвідки ми обрали розгляд специфічних особливостей гандболу як ефективного засобу виховання фізичних якостей старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Останніми десятиліттями гандбол привертає увагу не лише спортивних кіл і громадськості, він все частіше стає об'єктом прискіпливого аналізу з боку науковців і педагогів. Прихований виховний резерв цієї масової спортивної гри вимагає ретельного концептуального вивчення, аналізу на основі загальнопедагогічної методології закладених у ньому можливостей для особистісного розвитку підлітка.

Історія гандболу сягає своїм корінням сивої давнини. Згадки про ігри з м'ячем руками є в «Одіссеї» Гомера й у працях давньоримських лікарів. У середні віки аналогічним іграм присвятив свої вірші Вальтер фон дер Фогельвайде.

У 1882 році шкільний інспектор, чех за національністю Йозеф Кленка, придумав гру, названу ним «чеська хазена», де в чому схожу на сучасний гандбол. Правда, у тій хазені ціллю, в яку слід було потрапити м'ячем, було кільце. Гандбол у його нинішньому вигляді придумали датські футболісти на межі XIX–XX століть як заміну футболу для гри в зимовий час. Відмінність гандболу від футболу полягала в тому, що в нього грали руками, а кожна команда складалася з 6 гравців і воротаря [5].

Датою зародження гри з м'ячем, зареєстрованої в міжнародній спортивній класифікації під назвою «гандбол» (ручний м'яч), прийнято вважати 1898 рік, коли в датському місті викладач фізичного виховання реального училища Хольгер Нельсен увів на уроках фізкультури гру з м'ячем для своїх учениць, правила якої були розроблені ним, і назвав її «хаанболд» – по-датському «хаанд» – рука, «болд» – м'яч. Склад команд-суперників у цій грі – по 11 осіб у кожній. Ціль, у яку слід було влучити м'ячем, були ворота розміром 3 х 2 м.

Ще одним центром розвитку гри, що стала однією з попередниць гандболу, була Німеччина, де в 1890 році Конрад Кох придумав гру з м'ячем, що одержала назву «раффбол». У період з 1915 по 1917 рік у тій

же Німеччині завдяки зусиллям Ернста Шульца з Потсдаму і Макса Хайзера з Берліна з'явився новий варіант, що заклав основи сучасного гандболу. Надалі методичним центром розвитку цієї гри став Лейпциг, а сама гра з Німеччини поширилася в інші європейські країни, а також до Північної і Південної Америки. На міжнародну арену виходить не тільки німецький гандбол, але й чеська хазена: клуби, що розвивають цю гру, створюються у Відні, Загребі й деяких інших європейських містах. У 1917 році берлінець Макс Хайзер з'єднав дві гри, відібравши з кожної найбільш вдалі пункти правил. У результаті вийшла одна, фактично нова.

Поширення гри в Україні пов'язане з ім'ям Едуарда Малі, який добре був ознайомлений з чеською грою «хазена», в 1909 році він запропонував цю гру з окремими групами гімнастів у харківському гімнастичному товаристві «Сокіл». У Харкові ж у 1909 році були написані й перші правила гри в ручний м'яч. Тоді вона була навіть популярніша за футбол і волейбол. З часом саме завдяки українцям гандбол був розвинений на території всього Радянського Союзу. І саме наші співвітчизники досягли найвищих результатів на міжнародному рівні.

У гандболі 7 х 7 грають, як правило, в спортивних залах на майданчику 40 м на 20 м. Команди прагнуть закинути у ворота (3 м х 2 м), що захищаються воротарем, круглий надувний м'яч (425–475 г, має в колі 58–60 см), причому гравці не мають права знаходитися ближче за 6-метрову зону перед воротами супротивника. У гандбол 11 х 11 грають на звичайному футбольному полі (ворота – футбольні). Гра складається з 2 таймів по 30 хв. кожен. Гандбол 7 х 7, як динамічне видовище, отримав особливо широкий розвиток у середині XX ст. у багатьох країнах світу [2].

Система гандбольних спортивних шкіл в Україні базується в 24 областях і поєднує близько 159 гандбольних шкіл різних форм власності. Ефективність підготовки резерву в гандболі пов'язана із забезпеченням послідовності підготовки юних спортсменів у ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ, що дозволяє на кожному етапі сконцентрувати увагу на певній частині гандболістів і забезпечити зацікавленість тренерських кадрів, які брали участь у їх підготовці, в успішних виступах спортсменів [4].

Керівникам обласних органів влади, спорткомітетів, органів освіти (Донецької, Закарпатської, Запорізької, Херсонської, Хмельницької областей) вдалося не лише зберегти, але й збільшити на 14% кількість дитячо-юнацьких спортивних шкіл з гандболу, взявши їх на місцеве

бюджетне фінансування в систему спорткомітетів та органів освіти. Проте, подальший розвиток дитячо-юнацького гандболу не може йти шляхом лише збільшення кількості спортивних шкіл. Розвитку дитячо-юнацького спорту може сприяти також створення спортивних клубів при загальноосвітніх установах. Правильна організація виховного процесу в школі, ліцеї, гімназії, професійно-технічному училищі не може бути реалізована без широкого залучення молоді до занять гандболом [8].

Структура фізичних якостей особистості, як об'єкта педагогічної діяльності, досить неоднорідна. Розроблені вченими класифікації іноді відрізняються докладним аналізом цього явища. Так, І. П. Волков пропонує такі показники фізичної вихованості: активне ставлення до тренувальних навантажень; наявність стійних гігієнічних звичок; свідома турбота про своє харчування, здоров'я; зовнішній вигляд; строге дотримання спортивного режиму; коректні взаємини із суперниками і спортивними суддями; самоконтроль у виразі емоцій і агресивності під час змагань [3]. Таким чином, фізично вихована особистість старшокласника – це, передусім, особистість культурна, соціалізована, що розумно розпоряджається своїм здоров'ям, моторикою й тілесними рухами. У цьому плані особливо широке поле для реалізації тих чи інших напрямів фізичного розвитку підлітка надає гандбол.

Гандбол, як специфічний вид спорту, характеризується високою інтенсивністю ігрових дій, швидкими змінами під час гри, силовими протиборствами по всьому полю, широкою різноманітністю використовуваних ігрових прийомів у нападі й захисті. При цьому перевага надається фізичним якостям спортсмена відповідно до його ігрового амплуа (швидкість бігу, спритність, координація, чіткість рухів, здібність до кидка м'яча, навальність, активність тощо). Поняття «ігрове амплуа» слід розглядати як функціональні обов'язки спортсмена в грі, що історично склалися, й обумовлені тактичною розстановкою гравців для вирішення цілей гри. Такими амплуа є: розігруючий, півсередній, лінійний, крайній і воротар.

Зона гри центрального розігруючого характеризується місцезнаходженням гравця, яке забезпечує найбільш вигідні умови для організації та проведення тактичних комбінацій як команди в цілому, так і окремих її ланок. Знаходячись у центрі, гравець отримує всі необхідні умови для установки комунікацій із партнерами, йому ставиться в обов'язок виконати функції організатора командних дій. Даний гравець повинен уміти не тільки запропонувати програму дій у конкретному

ігровому епізоді, але й зуміти її реалізувати зусиллями «відомих». У зв'язку з цим розігруючий найбільшою мірою відповідає типу особи «лідер».

Зона дій півсереднього дещо зміщена від центру та є найкращим місцем для закидання м'ячів із ближніх і дальніх позицій за рахунок зручного кута по відношенню до воріт супротивника. Більшість тактичних комбінацій отримує своє завершення в атаках півсередніх. Вони виконують дві функції: перша роль «бомбардира», а друга – за рахунок цих дій приковувати до себе пильну увагу супротивника, щоб в інших гравців з'явилася можливість для взяття воріт. Півсередні повинні відрізнятися такими особливостями характеру як відчуття переваги й упевненості, прагнення до конкуренції, змагання. Якнайкращі з них відрізняються рішучістю, сміливістю, самостійністю у своїх діях.

Зона дій лінійного гравця характеризується, по-перше, найближчим розташуванням до воріт супротивника, по-друге, щільною опікою його зі сторони супротивника. Усе це примушує його вести в нападі впродовж усього матчу силову боротьбу за найбільш вигідне місце на площі воротаря. У зв'язку з тим, що гравець знаходиться на «вістрі атаки», на найнебезпечнішому місці для воротаря супротивника, на нього нерідко впливає *жорстка дія,* якій він повинен протистояти. Від нього вимагається вміння руйнувати оборону супротивника на своїй ділянці. Характерними рисами цього амплуа є наденергійність, незалежність, прагнення до протиборства й фізичного зіставлення себе із супротивником. Цей гравець, передусім, повинен відрізнятися руйнівною тенденцією та агресивністю.

Місцезнаходження крайніх гравців вимагає від них не тільки вміння виконувати соло, але й уміння вчасно підхопити комбінацію ігрового епізоду. Своїми діями вони повинні забезпечити взаємодію півсередніх і лінійного. Їх функції спрямовані суто на командну гру. Від них вимагають як самостійних рішень, так і вміння підіграти, розтягувати лінію оборони супротивника, розвинути контратаку тощо. Дії їх носять універсальний характер.

До цього слід додати, що для кожного ігрового амплуа притаманний цілий комплекс надзвичайно важливих фізично, психологічно й соціально обумовлених якостей юного спортсмена, розвиток яких виступає серед першочергових завдань педагога-тренера.

Висновки. Як бачимо, процес навчання гри в гандбол, що органічно пов'язаний зі складними й гетерохронними шляхами фізичного становлення старшокласників, вимагає не тільки хорошої базової технічної та тактичної підготовки від підлітків, але й комплексу специфічних

здібностей, залежно від характеру відносно вузької функції, що вони мають виконувати в загальноігровому контексті. Він обумовлює необхідність цілеспрямованого, систематичного й ретельно контрольованого виховання в них тих якостей, задатками яких вони володіють, уміння реалізувати їх у складній ігровій обстановці. Фізичні якості юних гандболістів можна посилити та прискорити доцільними формами, вправами й методами їх виховання в навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Гра в гандбол, таким чином, надає об'єктивно обумовлені широкі педагогічні можливості, дозволяє варіювати методи й форми виховного впливу, діагностувати та коригувати їх ефективність у швидкозмінних ситуаціях ігрової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2. Большая Советская Энциклопедия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.074.help-rus-student.ru/text/115.htm.

3. Волков И. П. Некоторые задачи психологии физического воспитания / И. П. Волков // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 115–123.

4. Гандбол : начальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. – К. : ВПЦ «Експрес», 2003. – 150 с.

5. Любовский Ю. С. Гандбол [Електронний ресурс] / Ю. С. Любовский. – Режим доступу : http://www.masters.donntu.edu.ua/2007/fema/lubovskii/ind/ind.htm.

6. Спортивні ігри : навчальний посібник для вищ. навч. закладів : у 2 т. / ред. Ж. Л. Козіна ; міністерство освіти і науки України, Харківській національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Т. 1 : Загальні основи теорії і методики спортивних ігор. – Харків : Точка, 2010. – 200 с.

7. Спортивные игры: совершенствование спортивного мастерства : учебник для студ. высш. учеб. заведений / [ред. Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов, В. П. Савин и др.] ; под ред. Ю. Д. Железняка, Ю. М. Портнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

8. Шинкарук О. Формування погляду на розвиток дитячо-юнацького спорту шляхом аналізу діяльності спортивних шкіл за 1996 – 2003 рр. / О. Шинкарук // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2004. – № 2. – С. 65–69.

РЕЗЮМЕ

Попович А. П. Спортивные игры как средство воспитания физических качеств старшеклассников (на примере гандбола).

В статье раскрываются разнообразные педагогические возможности игровых видов спорта. Подан обзор наиболее актуальных исследований, которые рассматривают общепедагогические, методические и организационные аспекты занятий спортивными играми. Раскрыта история и современное состояние такой спортивной игры, как гандбол, анализируется соотношение физических качеств и социально-психологических особенностей отдельных игровых амплуа:

разыгрывающего, полусреднего, линейного, крайнего и вратаря. Характеризуется система гандбольных спортивных школ в Украине: ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ. Делается вывод, что процесс обучения гандболу требует от подростков не только базовой подготовки, но и комплекса специфических способностей, в зависимости от характера их узкой игровой функции.

***Ключевые слова**: спортивные игры, воспитание физических качеств, старшеклассники, гандбол, игровое амплуа.*

SUMMARY

Popovich O. Sport games as a means of forming senior pupils' physical skills (an example of handball).

The article reveals different pedagogical possibilities of sports games and handball as a team game in particular. The importance of formation of physical qualities and components of physical education for high school students is considered as well as contribution to the solution of social problems which consequently are determined as full and harmonious personal growth, formation of the ability of resistance to adverse social and environmental conditions. The most significant contribution to the issue of the research is based on general pedagogical, methodological and organizational aspects used for training sports games which were made by U. D. Zheleznyak, U. M. Portnov, V. P. Savin, J. L. Kozin and others.

The origin, development, history, present state and maintenance of handball in Ukraine are described with the explanation of the main game rules. A special attention is given to the physical qualities of a person as an object of pedagogical activity with emphasis on the development of a physically educated personality who is primarily considered to be a cultural identity, socialized, sensible person with the ability to sustain his health and motility. The correlation of physical characteristics and socio-psychological characteristics of the individual game roles are analyzed: central defender, left, right, back, goalkeeper. The system of handball sports schools in Ukraine – YSS (Youth Sports School) is characterized in the article.

The author has come to the conclusion that the handball training is naturally connected with complicated physical and hetero chronicle ways of high school students physical development, which requires not only good technical and tactical training of teenagers, but also a complex of specific abilities that basically depends on a person's character, performed in the general context of the game. Educational process causes the necessity of the systematic and profound education and the careful control training of those qualities which high school students have, with the ability to implement them in a difficult game situation. The physical qualities of young handball players can be strengthened and accelerated with the help of reasonable methods and forms of different exercises and trainings at youth sports schools.

***Key words**: sport games, forming of physical skills, senior pupils, handball game specialization, technical and tactical training, a physically educated personality.*

УДК 373.31

І. А. Романова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

СУЧАСНИЙ УРОК У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті проведено теоретичний аналіз поняття «урок», визначені особливості сучасних уроків; виявлено умови, що впливають на якість уроку; досліджено класифікації уроків; виявлено особливості нестандартних і нетрадиційних уроків; описано характеристики, закономірності, об'єктивні передумови запровадження інтегрованих уроків у початковій школі; виділені напрями модернізації класно-урочної системи початкової школи, які стали наслідком запровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у початковій ланці освіти.

***Ключові слова**: урок, класифікація уроків, початкова школа, нетрадиційний урок, нестандартний урок, інтегрований урок, дидактична структура уроку, якість уроку.*

Постановка проблеми. Класно-урочна система організації навчання є однією з найбільш стабільних форм організації навчання, яка використовується впродовж століть. Можна виділити такі недоліки, які найчастіше зустрічаються в сучасній шкільній практиці:

– побудова уроку за схемою «опитування – пояснення – закріплення» не забезпечує умов реалізації принципу розвиваючого навчання, оскільки орієнтує учнів на засвоєння знань, а не на самостійну пізнавальну діяльність;

– урок направлений на формування в школярів наукових знань без урахування закономірностей розвитку розумової діяльності;

– переважає цільова установка, яка направлена на діяльність учителя;

– складність здійснення індивідуального підходу до учнів, орієнтація вчителя на учня середнього рівня можливостей.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості урочної форми організації навчання були предметом досліджень багатьох учених. Так, методологічні аспекти й технології аналізу уроку розроблялися Ю. І. Афанасьєвим, Ю. К. Бабанським, Ю. А. Конаржевським, М. І. Махмутовим, В. А. Онищуком, Г. І. Саранцевим, І. В. Страховим, В. О. Сухомлинським та ін.

До проблеми класифікації уроків зверталися відомі методисти в галузі початкової освіти Т. М. Байбара, М. В. Богданович, М. С. Вашуленко, Г. П. Коваль, Л. П. Кочина, М. Р. Львів, М. Г. Моро, Т. Г. Рамзаєва,

О. Я. Савченко, Н. Ф. Скріпченко та ін. Однак процеси реформування сучасної системи освіти висувають нові вимоги до основної форми організації навчання – уроку. Процес реалізації компетентнісного підходу, як сучасної освітньої інновації, припускає переорієнтацію освітнього результату не на кількість засвоєної інформації, а на загальну здатність і готовність до діяльності, що грунтується на знаннях і досвіді, придбаних у процесі навчання й виховання. Таким чином, виникає потреба в модернізації класно-урочної системи.

Мета дослідження: узагальнити теоретичні дослідження з проблеми урочної форми організації навчання й систематизувати особливості сучасного уроку в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що саме поняття «урок» ученими трактується по-різному. Детальний аналіз визначень поняття представлений у дослідженні Н. Н. Островерхової, яка виявила широку палітру визначень, а саме:

– урок – це форма організації навчально-виховного процесу, детермінована постійним складом учнів, змістом навчального матеріалу, часом;

– урок – це «відрізок» навчального процесу, завершений у змістовному й організаційному відношеннях;

– урок – цілісна система, яка зумовлена єдністю зовнішньої та внутрішньої структури навчального процесу;

– урок – динамічна система, функціонування якої забезпечує послідовні зміни в усіх її учасників: а) учні рухаються (у позитивний або негативний бік) у своїй вихованості, навченості, розвитку; б) учитель поповнює (або втрачає) свою професійну компетентність [1, 25].

Таким чином, основними ознаками уроку як форми організації навчальної діяльності є:

1) постійний склад учнів;

2) регламентованість часом і включенням до розкладу;

3) систематичне засвоєння учнями знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й соціальних відносин забезпечується через взаємодію вчителя й учнів;

4) використання різноманітних форм організації навчально-виховного процесу (фронтальних, парних, групових, індивідуальних) і методів навчання (традиційних, активних, інтерактивних);

5) наявність систематичного контролю навчальних досягнень учнів.

Провідний фахівець у галузі початкової освіти О. Я. Савченко серед умов, що впливають на якість уроку в початковій школі, виділяє такі:

1. Пріоритетність мотиваційного забезпечення навчального процесу на уроці. Важливо, щоб мотивація навчання здійснювалася впродовж всього уроку.

2. Різноманітність джерел інформації та засобів навчання щодо підготовки й проведення уроку. Учителю необхідно зважувати доцільність доповнення існуючих навчальних матеріалів новими, щоб не перенавантажувати дітей зайвою інформацією.

3. Технологічність навчання як інструмент суб'єктності й полісуб'єктності сучасного уроку. Це зумовлено вимогами компетентністно орієнтованої освіти, що зобов'язує вчителя досягти в системі уроків запланованих вимог до навчальних досягнень кожного учня.

4. Збагачення діяльнісного компоненту уроку різними видами активної навчальної взаємодії.

5. Використання інтегрованих уроків є достатньо продуктивним явищем, що сприяє розвитку в учнів цілісного й, у той же час, різностороннього сприйняття та засвоєння тих понять, явищ, об'єктів, які в реальному світі взаємозв'язані.

6. Акцентування увагив контрольно-оцінюючій складовій уроку на особистій відповідальності учня за якість своєї роботи. Учителю не слід самому все контролювати, перевіряти й оцінювати. Частину повноважень щодо контролю необхідно передати дітям. Поступово, в міру навченості, вони опановують прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінки результатів своєї діяльності на різному наочному змісті, орієнтуючись на визначені підказки (зразок, схему, алгоритм тощо). Якщо ці уміння з'єднуються з потребою самоконтролю, це прямий стимул до оволодіння різними видами рефлексії, без якої суб'єктності навчання не буде.

7. Позитивне психодидактичне, гігієнічне середовище уроку [2, 12].

Урок здавна був об'єктом класифікації, але донині ця складна проблема не вирішена й у педагогіці єдина типологія уроків відсутня. Так, наприклад, І. М. Казанцев виділяє типи уроків за провідними видами занять: уроки-лекції, уроки-бесіди, уроки-екскурсії, уроки самостійної роботи учнів у класі, уроки лабораторних та інших практичних занять [3, 94].

Классифікация І. Я. Лернера і М. П. Скаткіна [4] дозволяє оцінити ефективність і результативність уроку з погляду навчально-пізнавальної діяльності учнів. Учені виділяють: 1) пояснювально-демонстративний; 2) інформаційно-репродуктивний; 3) репродуктивний (відтворення знань, способів діяльності); 4) проблемне викладання (учитель ставить проблему

й сам демонструє методи та способи її вирішення); 5) частково-пошуковий (учитель організовує пізнавальну діяльність учнів і направляє її на аналіз і рішення поставленої проблеми, підказуючи напрям пошуку, надаючи необхідну інформацію або поради); 6) дослідницький (самостійний пошук учнем способів рішення поставленої вчителем проблеми).

О. О. Базарний вважає, що в традиційній класифікації типів уроків розкривається лише зв'язок їх структури із загальною організацією навчального процесу й не показується, як структурні риси уроку пов'язані з найбільш важливими компонентами процесу навчання, з діяльністю вчителя й учнів. Це завдання, на його думку, виконує розподілення уроків за видами:

1) залежно від стилю керівництва пізнавальною діяльністю учнів, який використовується вчителем на уроці (тобто безпосередньо направляє їхні дії, але також може надати дітям певну свободу дій (при прямому керівництві) і, таким чином, здійснити самоконтроль, проявити самостійність) (урок-диспут, урок-круглий стіл тощо);

2) учитель застосовує непряме керівництво пізнавальною діяльністю учнів: включає їх у заплановані навчальні ситуації або пропонує учням зробити це самостійно (учні самі визначають цілі роботи, вивчають матеріал або виконують якесь інше завдання, добираючи для цього найбільш придатні засоби й способи роботи) (урок-дослідження, урок-подорож тощо);

3) безпосереднє керівництво пізнавальною діяльністю учнів систематично, рівномірно з'єднується з опосередкованим, внаслідок чого контроль за об'єктом, узгодженням і темпом вивчення матеріалу вчитель і учні здійснюють по черзі (бінарні, інтегровані тощо) [5, 13].

На думку низки вчених (К. М. Гнезділова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко), найбільш доцільною в практичній діяльності вчителя є класифікація відомого дідакта В. А. Онищука. Вона розкриває мету й місце уроку в навчальному процесі, виявляючи його процесуальні характеристики, допомагає вчителю спланувати хід навчального заняття [6, 9]. Завдяки дидактичним дослідженням В. А. Онищука, в системі освіти України виділяють такі типи уроків:

- урок засвоєння (формування) нових наукових знань і оволодіння знаннями;
- урок застосування знань і вмінь на практиці;
- комбінований урок (де комбінується, з'єднується декілька цілей);
- урок узагальнення й систематизації знань;

– урок перевірки й контролю знань і вмінь. Фактично кожний з названих типів уроків відповідає певній дидактичній меті [7].

К. М. Гнезділова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко, описуючи дидактичну структуру кожного уроку, відзначають, що послідовність етапів у цій структурі уроку нерозривно пов'язана з послідовністю етапів процесу засвоєння знань: сприйняття, розуміння, осмислення, запам'ятовування, узагальнення, систематизація нових знань, застосування знань на практиці (ознайомлення з новим способом дії, апробація його, формування вмінь у стандартних умовах, застосування знань і вмінь у нестандартних умовах, виконання творчих вправ). Саме тому неможлива перестановка окремих етапів у дидактичній структурі уроку. Учитель може лише варіювати тривалість окремих етапів уроку. Це вносить певну стабільність у роботу вчителя й учнів, привчає учнів до послідовності в навчальній роботі, до її прогнозування. Незмінність дидактичної структури уроку не приводить до одноманітності уроків, тому що може змінюватися методична структура уроку, яка відповідає дидактичній структурі.

На основі аналізу педагогічної літератури можна виділити такі підходи щодо класифікації уроків:

– за характером пізнавальної діяльності (урок первинного закріплення знань, урок використання знань, умінь і навичок тощо) (Ю. Б. Зотов, М. І. Махмутов, Ю. А. Конаржевській, В. А. Онищук, О. Я. Савченко);

– за способом проведення (урок-лекція, урок-бесіда, урок-практичне заняття тощо);

– за ступенем самостійності учнів (урок самостійної роботи, урок роботи педагога з групою тощо);

– нестандартні уроки (інтегровані уроки, уроки-конференції, уроки-полеміки, уроки-конкурси учнівських проектів, рольові й ділові ігри тощо).

У сучасній дидактиці вживаються поняття «нетрадиційний урок» і «нестандартний урок». Поняття «нестандартний урок» введене в методику майже усіх навчальних предметів педагогами-новаторами в кінці 80-х років XX сторіччя. Воно означає навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру й специфічну цільову установку.

Аналіз педагогічної літератури дає можливість розкрити значення нетрадиційних форм навчання, яке полягає в тому, що вони вносять різноманітність у форми роботи з учнями; сприяють вихованню творчості школярів; дозволяють повніше враховувати особливості

навчального матеріалу; вимагають розробки технології застосування нових освітніх форм.

Багато вчених замислювалися над визначенням поняття «нестандартний урок». На думку О. Й. Антіпової, В. Ф. Паламарчук, Д. І. Румянцевої, сутність нестандартного уроку полягає в такій структуризації змісту й форм навчання, яка б викликала, передусім, інтерес учнів і сприяла їхньому оптимальному розвитку й вихованню [8, 65–69].

О. Й. Антипова, Д. І. Румянцева і В. Ф. Паламарчук, аналізуючи історію розвитку уроку як основної форми навчання в школі, помітили, що нестандартні уроки виникали тоді, коли в суспільстві відбувалися кардинальні зміни, реформи. Так, у 20-х роках минулого століття народжуються урок-суд, урок-диспут, урок-екскурсія, урок у полі, урок-ярмарок та інші; 60-і роки дали життя коментованим урокам.

Нетрадиційний урок – це умовне поняття, яке свідчить про зміну типової методичної структури уроку завдяки застосуванню нових методів або їх модифікацій, організації навчальної діяльності учнів за незвичною схемою (колективна, групова, індивідуальна), застосуванню нових технічних засобів. Нетрадиційність, нестандартність уроку пов’язана також зі зміною позиції вчителя в навчальному процесі. Він виступає, у першу чергу, як організатор навчально-пізнавальної діяльності учнів, а не як джерело знань.

Нетрадиційний урок складає певну організовану модель навчальної діяльності, яку вчитель може використовувати з певною дидактичною метою лише в цілісному вигляді. Передусім, це пов’язано з часовими межами методів навчання, покладеними в основу нестандартного уроку. Змагання, монолог, гра, обговорення в різних його видах (диспут, дискусія, діалог, пошук істини) – це методи, які займають значну частину часу, отже й уроку.

Усі ці методи належать до групи методів активізації пізнавальної діяльності, оскільки передбачають залучення учнів до активної навчальної діяльності й постійну її активізацію протягом уроку. Учитель організовує діяльність учнів, причому дуже ретельно готує дітей до нових умов роботи на уроці: з’ясовує правила змагання, гри, обговорює штрафні санкції за порушення умов діяльності. Зрештою, всі ці види діяльності мають сенс лише з погляду їх кінцевого результату – одержаних учнями знань і вмінь, досвіду, сформованих мотивів навчання й взаємостосунків між учнями. Можна стверджувати, що нетрадиційні уроки найбільшою мірою втілюють сучасні технологічні підходи до навчання, оскільки при їх плануванні

вчитель повинен передбачити власну діяльність і діяльність учнів на всіх етапах уроку, визначити тривалість кожного з етапів, продумати його методичне забезпечення. Недосконалість підготовки вчителя до уроку може зруйнувати саму ідею.

В організації навчальної діяльності учнів молодшої школи найбільш поширеними нетрадиційними уроками є: урок-казка, урок-конкурс, урок-драматизація, урок-гра, урок-презентація портфоліо (учнів і класу), урок-дослідження (рішення проблемної задачі), урок-подорож, урок-презентація проекту, уроки розвитку творчих здібностей, логічного мислення.

Вкраплення таких уроків у канву звичної для учнів урочної діяльності підсилює мотивацію навчання, активізує різні форми сприйняття й мислення, співпраця вчителя з учнями й учнів між собою. Важливою передумовою успіху цих уроків є загальна попередня підготовка до них. Якщо проаналізувати структуру навчальної діяльності учнів на таких уроках, то вона відображає відому психологічну й дидактичну сутність процесу пізнання: учні сприймають, аналізують, усвідомлюють, застосовують інформацію. Нові назви таких уроків лише відображають нові форми навчальної взаємодії, а дидактична сутність уроку полягає або в засвоєнні нового, або в розширенні, збагаченні, узагальненні, застосуванні відомого.

Одним із різновидів нетрадиційних уроків є інтегровані уроки. На думку В. І. Ковальчука, переваги інтегрованих уроків полягають у тому, що вони сприяють підвищенню мотивації навчання, формуванню пізнавального інтересу учнів, цілісної наукової картини світу й розгляду явища з декількох сторін; більшою мірою, чим звичайні уроки, сприяють розвитку мови, формуванню вміння учнів порівнювати, узагальнювати, робити висновки, інтенсифікації навчально-виховного процесу, знімають перенапруження, перевантаження; не тільки заглиблюють уявлення про предмет, розширюють світобачення, але й сприяють формуванню різносторонньої, гармонійно й інтелектуально розвиненої особистості [3, 89].

Структура інтегрованих уроків відрізняється чіткістю, компактністю, стислістю, логічною взаємообумовленістю навчального матеріалу на кожному етапі уроку, великою інформативною місткістю матеріалу.

У школі доцільно проводити роботу над створенням системи інтегрованих наук. Першим етапом даної роботи є узгодження навчальних програм предметів, обговорення й формулювання загальних понять, узгодження часу їх вивчення, взаємні консультації вчителів. Потім необхідно

розглянути, наскільки підходить вивчення одних і тих самих процесів, явищ, законів, теорій у різних курсах навчальних дисциплін. І, нарешті, планування тематики й розробка конспектів інтегрованих уроків. Форми уроку можуть бути різні, але в кожній повинно бути досить матеріалу для практичних вправ, розвитку природних здібностей дитини. Педагогічна й методична технологія інтегрованих уроків може бути різною, проте, у будь-якому випадку, необхідно їх моделювання. Самостійний пошук нових оптимальних схем-моделей – прояв творчої активності вчителя.

Закономірності інтегрованого уроку: весь урок підпорядкований авторському задуму; об'єднується основною думкою (стрижень уроку); складає єдине ціле, етапи уроку – це фрагменти цілого; етапи й компоненти уроку знаходяться в логіко-структурній залежності; відібраний для уроку дидактичний матеріал відповідає задуму; ланцюжок відомостей організований як «відоме» й «нове» та відображає не тільки структурну, але й змістовну зв'язаність; зв'язаність структури досягається послідовно, але не виключає паралельний зв'язок (у першому випадку, дотримується черговість дій, у другому – виконуються супутні завдання, які відповідають іншій логічно вибудовуваній думці).

Для проведення інтегрованих уроків у системі початкової освіти є об'єктивні передумови: 1) один учитель веде декілька предметів; 2) за віковими особливостями пізнавального розвитку молодші школярі тяжіють до цілісного сприйняття світу; 3) у змісті навчальних програм закладені передумови для міжпредметних зв'язків (як у межах однієї освітньої галузі, так і між галузями); 4) формування ключових компетентностей грунтується на інтеграції змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності [2, 15].

Інтегровані уроки: 1) окремі уроки на основі змісту (двох–трьох предметів); 2) окремі уроки розвитку пізнавальних здібностей за блочною інтеграцією тем у межах одного предмету); 3) система уроків, інтегрованих за окремими курсами, предметами.

Інтеграція не є новим явищем у педагогіці. Воно цінувалося і використовувалося, наприклад, ще К. Д. Ушинським при побудові курсу навчання грамоти аналітико-синтетичним методом. Інтеграція була взята за основу комплексних програм 20-х років. У 60-х роках у Павлишах В. О. Сухомлинський проводив «Уроки мислення в природі». Слід також пригадати уроки мистецтва Д. Б. Кабалевського, педагогічну теорію співпраці Ш. А. Амонашвілі, яка побудована на принципах інтеграції. Серед сучасних дослідників, які розробляють цю проблему, можна назвати Т. Г. Браже, Л. М. Масол, О. Я. Савченко. У сучасній

початковій школі широко використовується досвід роботи вчителів-новаторів В. Ф. Шаталова й С. Н. Лисенкової, які адаптували на практиці концепцію УДЕ, розроблену вченим П. М. Ерднєвим. У наш час створені цілі інтегровані курси для початкової школи: «Художня праця», «Мистецтво», «Навколишній світ», «Я і Україна».

Групи інтегрованих уроків: 1) поєднання предметів, зв'язаних однією темою (матеріали одного уроку доповнюються, розширюються матеріалом другого); 2) поєднання предметів, незв'язаних однією темою: а) для проведення уроків у нестандартній формі, б) для розвитку творчості, в) для передбачення стомлюваності, г) для організації пізнавальної діяльності. Інтегровані уроки обов'язково проводяться спареними, щоб не нехтувати важливістю жодного уроку в системі навчальних предметів. Така форма роботи дає можливість заощадити час на уроках за однією темою, доповнити програмний матеріал додатковою інформацією, виконати більшу кількість завдань.

Інтеграція в початковій школі повинна мати кількісний характер – «небагато про все». Це означає, що діти одержують усе нові й нові уявлення про поняття, систематично доповнюючи й розширюючи знання, які мають (рухаючись в пізнанні по спіралі).

Проведене дослідження дозволяє виділити такі напрями в модернізації класно-урочної системи початкової школи:

– зміна характеру взаємодії учасників навчального процесу, що передбачає виконання вчителем функцій фасилітатора;

– впровадження інтерактивних методів навчання, в основу яких покладено спілкування як двосторонній процес, у якому учень-учитель або учень-учень обмінюються думками, інформацією, що надає учням можливість для формування основних пізнавальних умінь, навичок і зразків поведінки в суспільстві;

– впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, цілі яких полягають у визначенні життєвого досвіду кожного учня, рівня інтелекту, пізнавальних здібностей, у формуванні позитивної мотивації учнів до пізнавальної діяльності, потреби в самопізнанні, самореалізації і самовдосконаленні;

– спрямованості освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості;

– впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій;

– впровадження комплексу процедур спостереження, поточного оцінювання й на їх основі корекції освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений теоретичний аналіз дозволив виявити особливості сучасних уроків і узагальнити зміни в класно-урочній системі початкової школи, які стали наслідком введення нового Державного стандарту початкової освіти. У сучасних умовах, коли зміст освіти набуває діяльнісної та практико орієнтувальної спрямованості, інтегровані уроки мають якнайбільше наповнити навчально-виховний процес у початковій школі. Подальшого дослідження потребують конкретні методичні рекомендації щодо запровадження інтегрованих уроків для молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Островерхова Н. М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи : монографія / Н. М. Островерхова. – Харків : ТИТУЛ, 2008. – 402 с.

2. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 11–15.

3. Ковальчук В. І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз / Василь Ковальчук. – К. : Шк.світ, 2011. – 120 с.

4. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера. – М., 1975.

5. Чекіна О. Ю. Нестандартні уроки у початковій школі : методичний посібник для вчителів / О. Ю. Чекіна. – Х. : «Скорпіон», 2005. – 96 с.

6. Варіативність уроку в сучасній школі : навч.посіб. / уклад. К. М. Гнезділова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко. – Черкаси : Вид.від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 186 с.

7. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1976. – 183 с.

8. Антипова О. Й. У пошуках нестандартного уроку / О. Й. Антипова, Д. І. Рум'янцева, В. Ф. Паламарчук // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.

РЕЗЮМЕ

Романова И. А. Современный урок в системе учебной деятельности младшего школьника.

В статье проведен теоретический анализ понятия «урок», определены особенности современных уроков; обнаружены условия, которые влияют на качество урока; исследованы классификации уроков; выявлены особенности нестандартных и нетрадиционных уроков; описаны характеристики, закономерности, объективные предпосылки внедрения интегрированных уроков в начальной школе; выделены направления модернизации классно-урочной системы начальной школы, которые стали следствием внедрения личностно ориентированного и компетентностного подходов в начальном звене образования.

***Ключевые слова**: урок, классификация уроков, начальная школа, нетрадиционный урок, нестандартный урок, интегрированный урок, дидактичная структура урока, качество урока.*

SUMMARY

Romanova I. A modern lesson in the system of educational activity of junior schoolchildren.

The aim of the study is to summarize the theoretical research on lesson form organization of studies and systematize the features of a modern lesson in primary school. The need to develop this goal is caused that were introduced in the state stsndard of elementary education.

The analysis of pedagogical literature have shown that untraditional lesson is a conventional term that indicates a change of a typical methodical structure in the lesson through the use of new methods or their modifications, learning activities of students by the unusual scheme (collective, group, individual), the use of new technology. Non-traditional, non-standard lesson is also linked to changes in the position of a teacher in the classroom. He appears, mostly, as the organizer of teaching and learning activities of students, not as a source of knowledge. One variety of untraditional lesson is an integrated lesson. We have found that for integrated lessons in primary education the objective prerequisites are: 1) one teacher leads several subjects, 2) by age-related characteristics of the cognitive development of junior pupils tend to holistic perception of the world, 3) the content of curricula laid down conditions for interdisciplinary ties, 4) the formation of key competencies is based on the integration of content and procedural components of learning activities. The study reveals the following trends in the modernization of a lesson system in primary school: 1) changing the nature of interaction between the participants of the educational process that involves the teacher as a facilitator; 2) the introduction of interactive learning methods, which are based on communication as a two-way process in which the student-teacher or student-student exchange ideas, information; 3) implementation of child-oriented learning technologies whose aims are to determine each student's life experiences, level of intelligence, cognitive abilities, in forming positive motivation of students to cognitive functions, the need for self-knowledge, self-realization and self-improvement; 4) the focus of the educational process in the formation and development of key and subject person's competencies; 5) implementation in teaching information and communication technologies; 6) implementation of complex procedures, monitoring, evaluation and correction of the educational process.

***Key words**: a modern lesson, classification of lessons, primary school, a nontraditional lesson, a nonstandard lesson, an integrated lesson, a didactic structure of a lesson, the quality of the lesson.*

УДК 37.015.311+37.042:612.821.3

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

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Проаналізовано та розглянуто специфіку вдосконалення традиційних форм, методів і прийомів навчання математики з метою формування й розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики. Запропоновано критерії вибору в конкретному випадку форми модифікації організації занять і методів навчання. Особливу увагу приділено урокам корекції знань і вмінь та «Урокам ерудитів». Теоретичні положення ілюструються конкретними прикладами.

Ключові слова**:** *навчання математики, творче мислення, форми навчання, методи навчання, уроки корекції знань і вмінь, «Уроки ерудитів»*.

Постановка проблеми. Якісна освіта об’єктивно є одним із найважливіших чинників, що визначають конкурентоспроможність як окремої людини, так і країни в цілому. Сучасне суспільство є споживачем результатів освітньої діяльності, тому важливими показниками ефективності освіти є не лише засвоєння системи знань і вмінь тими, хто навчається, але й сформованість у них компетенцій, готовності та спроможності особи творчо підходити до вирішення професійних проблем. Інтелектуалізація професійної діяльності, необхідність оперативно реагувати на ситуації, не передбачені інструкціями, потребують від сучасного фахівця здатності орієнтуватися й діяти в нестандартних умовах, а отже вимагають розвиненого творчого мислення.

Математика серед навчальних предметів посідає особливе місце не лише завдяки універсальності її методів, можливостям застосовувати математичний апарат для того, щоб прогнозувати та обґрунтовувати шляхи вирішення різноманітних завдань у різних галузях, але й тому, що навчання математики є засобом розвитку творчого потенціалу особи. Отже, математична освіта стає стратегічним ресурсом розвитку цивілізації.

Використовуючи термінологію «стратегії геніїв» (Р. Ділтс) [4], під ***ресурсами розвитку творчого мислення в процесі навчання математики*** розуміємо елементи методичної системи – форми, методи, прийоми, засоби навчання. Тому для реалізації цієї мети необхідно чітко визначити цілі, зміст, ефективні методи, форми та засоби навчання, використання яких спрямує навчання математики на розвиток творчого

мислення школярів. Повністю погоджуючись із тим, що необхідно розвивати як явну, так і латентну обдарованість (Е. Ландау [16]), вважаємо за необхідне використовувати не лише спеціально організовані заходи щодо розвитку творчого мислення, але й усі можливості так званого «звичайного» навчального процесу.

Мета статті – продемонструвати специфіку використання традиційних форм, методів і прийомів навчання математики з метою розвитку творчого мислення учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Розглядаючи *форми організації занять із математики*, зупинимося на різноманітних класифікаціях типів уроків (Ю. Б. Зотов, Ю. І. Мальований, М. І. Махмутов, М. В. Метельський, Л. Л. Момот, Н. О. Морева, І. А. Новик, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, П. І. Підкасістий, А. В. Хуторський, І. М. Чередов та інші) та їх підтипів. На наш погляд, підхід до класифікації, в основу якої покладено цілі організації занять, є більш доцільним, ніж виділення крім вищезгаданих таких типів уроків: урок-змагання, міжпредметний урок, гра (Н. В. Бордовська, А. О. Реан) [1, 102]. У класифікації, в основі якої – логіка процесу навчання, такі уроки можна розглядати не як тип, а як його модифікацію, вид уроку певного типу (зокрема урок-змагання може проводитися з певними видозмінами на різних етапах навчального процесу й відповідати різним типам уроків). Більш детально нами це питання розглянуто в [14].

Виклад основного матеріалу. Нами виділені окремо заняття з метою підготовки учнів до сприймання нового навчального матеріалу, а також ***розроблена класифікація модифікацій форм організації занять відповідно меті***. Подальші дослідження продемонстрували, що доцільним є також виділення окремо ***уроків корекції знань і вмінь*** (більш детально – у [15]). Аналіз результатів експериментального навчання свідчить про ефективність проведення такого типу уроку не лише після, але й перед тематичною контрольною роботою. У цьому випадку структура та зміст уроку корекції знань і вмінь учнів визначається результатами виконання проведеної напередодні такого уроку самостійної роботи.

Досягаються декілька взаємопов’язаних і взаємообумовлених дидактичних, розвиваючих і виховних цілей:

– «відкритість» для учня недоліків і помилок у власній системі знань та вмінь мотивує учнів до більш цілеспрямованого та ефективного планування процесу самопідготовки до тематичної контрольної роботи (сприяє розвитку ***пізнавальної самостійності, здатності мобілізовувати власні сили***);

– підвищується якість виконання школярами контрольної роботи, як наслідок, – учень отримує більш високу оцінку власної роботи, більш високий бал (відмітку). Створення ситуації успіху сприяє ефективності творчої навчально-пізнавальної діяльності;

– формується впевненість учня у власних можливостях, що впливає на подальший вибір більш високого рівня складності завдань, як наслідок, – сприяє розвитку ***творчої активності та ініціативи, більшій самостійності, впевненості, творчій сміливості***.

Останні роки отримало поширення використання лекційно-практичної системи навчання математики в середній школі, що спочатку застосовувалася лише в процесі роботи із старшокласниками (В. Г. Коваленко, О. О. Хмура). Дослідження Н. А. Тарасенкової продемонстрували доцільність використання лекційно-практичної системи також у 9 класах та 8–9 класах із поглибленим вивченням математики. На сучасному етапі достатньо повно розглянуто цілі, структуру й сутність підготовчого уроку, лекції, практичних занять, семінарів, контрольно-залікових уроків (Н. А. Тарасенкова [9]; В. Г. Моторіна [5]), розроблені рекомендації до проведення семінарів з певних тем.

Критеріями вибору в конкретному випадку форми модифікації організації занять є цілі навчання; специфіка навчального матеріалу; профіль навчання; рівень навченості учнів конкретного класу; рівень сформованості прийомів розумових дій, наявний рівень розвитку математичних здібностей школярів.

Вибір методів і прийомів навчання, адекватних меті розвитку творчого мислення учнів. Ефективність вибору модифікації виду певного типу уроку меті розвитку творчого мислення в процесі навчання математики ґрунтується також на використанні відповідних методів навчання. Існують класифікації методів навчання на різній основі, зокрема: за джерелами здобування знань і засобами педагогічного впливу; за способами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (В. О. Онищук); за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів і рівнем самостійності пізнавальної діяльності учнів у навчанні (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін) та інші). П. І. Підкасистий [7, 206] підкреслює: саме класифікація за дидактичною метою та характером взаємодії вчителя та учнів (М. І. Махмутов) охоплює всі цілі навчання, що виховує та розвиває, всі форми, методи навчання, відображає системний розгляд усіх аспектів методів навчання, співвідношення кожного акту навчання з потребами та мотивами учнів.

Більшість робіт щодо дослідження методів навчання вже стали класичними. А. М. Алексюк запропонував бінарну систему методів навчання, в основу якої покладено дві ознаки – зовнішню форму прояву методів навчання та внутрішні рівні пізнавальної самостійності й активності учнів. Існують бінарні класифікації, в основу яких покладено рівень проблемності засвоєння знань і рівень ефективності навчання (М. І. Махмутов), відповідно виділено методи навчання – інформаційно-повідомляючий; пояснювальний; інструктивно-практичний; пояснювально-спонукаючий; спонукаючий, – та методи учіння – виконавський; репродуктивний; продуктивно-практичний; частково-пошуковий; пошуковий. Ю. К. Бабанським на основі цілісного підходу до процесу навчання виділено методи: організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання й мотивації; контролю й самоконтролю у навчанні. А. В. Хуторський [12] виділяє як іноваційні програмований, розвиваючий, проблемний, евристичний, природодоцільний, особистісно орієнтований, продуктивний методи.

У контексті нашого дослідження, нам імпонує класифікація методів навчання математики на індуктивно-репродуктивний; дедуктивно-репродуктивний; узагальнено репродуктивний; індуктивно-евристичний; дедуктивно-евристичний; евристичне узагальнення; індуктивно-дослідницький; дедуктивно-дослідницький; узагальнене дослідження (Г. І. Саранцев) [8, 161–162]. В основу такої класифікації, на наш погляд, покладено, передусім, рівень спрямованості на розвиток творчого мислення учнів.

На вибір методів навчання впливають різноманітні фактори: цілі навчання, зміст теми конкретного заняття; термін вивчення, вікові особливості учнів, рівень їх підготовленості, матеріально-технічна база навчального закладу, підготовленість учнів. Можливі різноманітні комбінації методів навчання.

І. Т. Огородниковим та П. І. Підкасистим визначено, що усний виклад нового матеріалу вчителем і самостійна робота учнів можуть бути рівнозначними, взаємодоповняльними та такими, що взаємно виключаються [6; 7].

Результати нашого дослідження свідчать: з метою розвитку творчого мислення учнів можемо говорити про домінування або усного викладу вчителем, або самостійної роботи учнів на етапі ознайомлення з новим матеріалом, а не про їх взаємне виключення, яке є недоцільним для школярів із будь-яким рівнем розвитку творчого мислення.

Ефективним є проведення практичних робіт (найбільш сприятливо для кінестетиків). Виконання практичної роботи ефективно провокує учня на організацію як самостійної актуалізації навчального матеріалу, так і самомотивованої дослідницької діяльності. Зокрема для виконання моделі конуса з паперу необхідно пригадати або повторити формули довжини кола, дуги кола та дослідити відповідність між значеннями *R*, *r* та α, де *r* – радіус основи, *R* та α – радіус та радіанна (або градусна) міра центрального кута відповідного кругового сектора. Неявне зовнішнє спрямування діяльності учня породжує в нього відчуття відповідальності, сприяє формуванню й розвитку інтелектуальної та творчої ініціативи, здатності самостійно знаходити проблеми, що потребують розв'язання.

Практичні роботи готують підґрунтя для проведення *евристичної бесіди*. Підкреслимо: евристична бесіда на уроці математики ефективна за умови, що у класі є учні, що вже виявляють творчу активність, і достатня частина учнів класу має рівень знань і вмінь, відповідний підвищеному. Інакше ефект від її проведення не буде вартим витратам зусиль і часу.

Зокрема Я. І. Грудьонов вказує: поряд з позитивними моментами (активізація розумової діяльності учнів, підвищення їх інтересу; краще засвоєння навчального матеріалу за рахунок підвищення уваги до діяльності через активні розумові зусилля, через те, що виникають нові ідеї) [2; 3], евристичний метод має й недоліки – потребує більшої витрати часу; під час використання цього методу не всі учні беруть участь у роботі (причини – індивідуальні відмінності, труднощі в подоланні стану другорядного учасника групи).

Якщо перший недолік має об'єктивний характер, то другий у процесі експериментального навчання ми нівелювали, розбиваючи клас на групи. Умови поділу на групи: відносна однорідність за рівнем знань і вмінь з математики (з певної теми). Учитель математики проводить евристичну бесіду з однією з груп, у якій відсутній «явний лідер». Інші групи працюють над розв'язуванням завдань дослідницького характеру. Але у зв'язку з трудомісткістю підготовки до проведення уроку за такою схемою, немає можливості систематично використовувати її. Тому спостереження за учнями під час традиційної евристичної бесіди надає можливість визначити, для кого з учнів така допомога з метою адаптації є найбільш необхідною. Група для проведення пробної евристичної бесіди комплектується саме з них.

Традиційний прийом актуалізації знань у процесі бесіди у формі «запитання – відповідь» також можна спрямувати на розвиток творчого

мислення учнів у процесі навчання математики. Експеримент продемонстрував: такий початок уроку сприяє мобілізації інтелектуальних і творчих можливостей учнів, створює робочу атмосферу.

Проведення ***уроку пояснення нового матеріалу*** у формі *лекції* є ефективним у випадках, коли активні методи навчання використовувати недоцільно: ступінь новизни теоретичного матеріалу є високим; учитель у процесі підготовки залучає багато додаткових джерел, які є недостатньо доступними для учнів (через необхідність попередньої ґрунтовної підготовки до їх опрацьовування, подання матеріалу в цих джерелах необхідно «ометодичити»; недоступність через відсутність відповідної літератури); теоретичний матеріал із теми має великий обсяг, а відповідного задачного матеріалу до нього недостатньо.

Корисним є проведення увідних лекцій перед вивченням теми великого обсягу (розділу). Такі лекції подають «кістяк» нової теми (про ефективність такого «кістяка» писав ще О. Я. Хінчин [11]), акцент робиться на питаннях, які потребують підвищеної уваги в подальшому, провокують учнів на уважність до побічних продуктів процесу розв’язування, до встановлення міжтемних і міжпредметних зв’язків.

Сприяє розвитку творчого мислення учнів диференційований підхід із врахуванням їх особистісного стилю мислення, надання їм можливості виконувати відповідні записи в процесі проведення лекції з теми в індивідуальному стилі, який є несвідомим відображенням домінування конкретної репрезентативної системи (домінують або ескізи рисунків, або словесні записи, або записи із застосуванням символіки). Звичайно, в цьому випадку учні можуть користуватися власними («авторськими») позначками, символами. Зокрема так званими «геометричними піктограмами» (піктографія взагалі запропонована психологом О. Р. Лурія). У дослідженні Н. А. Тарасенкової [10, 65–66] піктограми розглядаються як специфічний вид мовних знаково-символічних засобів. Але обов’язковим є навчання учнів грамотному використанню загальноприйнятої символіки.

У процесі експериментального навчання ефективним є урізноманітнення процесу виконання записів під час лекції. Частина записів виконується паралельно з поданням матеріалу вчителем як заповнення вже готових шаблонів (схем, таблиць, рисунків) у процесі пояснення нового матеріалу, що підвищує рівень активності, самостійності учнів (виконання записів не відволікає від усвідомленого сприймання).

Фрагменти навчального матеріалу можна обирати для виконання відстрочених записів: під час подання вчителем порції (блоку) нового

матеріалу учні не виконують записів → після сприймання навчального матеріалу, учні виконують записи самостійно → фронтальна перевірка, рецензування та саморецензування, корекція записів учнями → подання вчителем наступної порції (блоку) нового матеріалу. В учнів розвивається «інтелектуальна уважність», здатність самостійно виділяти ключові об'єкти, встановлювати взаємозв'язки, розставляти змістові акценти вже на етапі первинного сприймання, розвивається критичність мислення, відбувається рефлексія.

На етапах закріплення нового матеріалу та відпрацювання навичок і вмінь навіть вправи тренувального характеру завдяки варіюванню їх умов можуть використовуватися з метою розвитку творчого мислення.

Під час вивчення теми «Об'єми тіл обертання» можна запропонувати учням таку систему завдань.

Завдання 1. У циліндр вписано правильну трикутну призми, в яку також вписано циліндр.

а) знайти об'єм вписаного циліндра, якщо висота описаного циліндра *H,* а радіус його основи *R.*

б) знайти об'єм фігури, отриманої після того, як з більшого циліндра вирізали менший. Відомо, що висота призми *H*, а площа її основи *S* .

в) знайти об'єм фігури, отриманої після того, як з більшого циліндра вирізали призму. Відомо, що осьовий переріз вписаного циліндра є квадратом, а площа основи призми дорівнює *S* .

На етапі корекції знань і вмінь з метою розвитку творчого мислення доцільно використовувати *консультації роз'яснюючого характеру*, до проведення яких учні готуються: розглядають теоретичний матеріал, виконують завдання, з'ясовують питання, робота над якими потребує додаткової допомоги вчителя. Необхідність сформулювати запитання до вчителя, усвідомлення того, що саме є недостатньо зрозумілим, передбачає попередню ретельну самостійну навчально-пізнавальну діяльність учня. Допомагає учневі з'ясувати недоліки у власній системі знань і вмінь використання комп'ютерної програми контролюючого характеру (тести).

На уроках корекції знань важливою є робота з перевірки та рецензування учнями готових робіт, помилки й недоліки в яких попередньо продумані; взаємоперевірка й самоперевірка учнями письмових робіт.

З метою усунення недоліків у засвоєнні понять, їх означень, формулювань теорем часто використовуються контрприклади.

Сприятливими для розвитку творчого мислення учнів виявилися завдання самостійно запропонувати контрприклади.

Завдання 2. Якщо для функції $y = \frac{4}{x}$ вибрати значення *x1* з проміжку $(-\infty; 0)$,а значення *x2* з проміжку $(0; +\infty)$, отримаємо: $f(x_2) - f(x_1) > 0$ при $x_2 > x_1$. Чи можна зробити висновок про зростання функції $y = \frac{4}{x}$?

Для учнів це є також прикладом необхідності обов'язково виявляти, чи є функція неперервною. Також зауважимо: замість «Функція $y = \frac{4}{x}$ є спадною на всій області визначення» більш коректно говорити: «Функція є $y = \frac{4}{x}$ спадною на проміжку $(-\infty; 0)$,і на проміжку $(0; +\infty)$».

На етапі контролю та оцінювання знань проведення математичних диктантів є більш сприятливим для аудіалів. Для інших у процесі виконання необхідно паралельно зі сприйманням на слух пропонувати візуалізацію деяких завдань (рисунки на дошці, плакати, слайди, кодопозитиви, комп'ютерні презентації). Сприятливою для оперативної корекції знань є перевірка відповідей одразу після виконання математичного диктанту.

Використання завдань тестового характеру доцільно для визначення вміння розв'язувати завдання обов'язкового та підвищеного рівнів складності. У цьому випадку на етапі проміжного контролю ефективно використовувати відповідні педагогічні програмні засоби. Нами спільно з аспіранткою З. Б. Чухрай розроблена навчаючо-консультуюча комп'ютерна програма, яка одержала авторське свідоцтво. Застосування традиційних тестів не сприяє об'єктивності визначення здатності учня розв'язувати завдання поглибленого рівня, тим більше, – завдання творчого характеру.

У процесі ***повторення*** ефективним є відтермінований самоконтроль: кожному учневі пропонується завдання на самостійну перевірку та оцінювання власної письмової роботи з теми, матеріал якої повторюється. Це є ефективним засобом формування у школярів спроможності до об'єктивної самооцінки. Така робота сприяє підвищенню активності та рівня самостійності в процесі повторення; поглибленню знань учня через аргументоване виявлення помилок і недоліків, знаходження інших (можливо – більш раціональних) методів і способів розв'язування (деякі з яких стали відомі йому вже після вивчення даної теми); розвитку рефлексії учня – учень спостерігає й оцінює ті зміни, що відбулися в його системі знань і вмінь, у його особистості.

На етапі узагальнення та систематизації знань з метою розвитку творчого мислення доцільним є проведення семінарів, навчальних

конференцій, уроків проблемного характеру, «Уроків ерудитів». Для учнів класів нематематичних профілів «Уроки ерудитів» можуть представляти собою інтегровані уроки. Для учнів із спрямованістю інтересів на предмети природничо-математичного циклу акцент робиться на поглибленні знань з теми, прикладному застосуванні математичного апарату, відповідного конкретній темі.

Розширення знань щодо історії питання також відбувається диференційовано (якщо учнів-математиків більше цікавить поступовий історичний розвиток конкретної теорії, то учнів-гуманітаріїв – біографії вчених, що внесли значний вклад в її розробку).

Висновки. Подальшого дослідження потребує проблема підготовки майбутнього вчителя математики до розвитку творчого мислення школярів у процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.

2. Груденов Я. И. Психолого-дидактические основы методикии обучения математике / Я. И. Груденов. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

3. Груденов Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики / Я. И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.

4. Дилтс Р. Стратегии гениев / Роберт Дилтс. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.

5. Моторіна В. Г. Технологія навчання математики в сучасній школі : монографія / В. Г. Моторіна. – Х. : «Лемінги», 2001. – 262 с.

6. Огородников И. Т. Воспроизводящее и творческое овладение знаниями / И. Т. Огородников // Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся в обучении : сб. трудов. – М. : МГПИ,1978. – С. 3–16.

7. Пидкасистий П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистий. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с .

8. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе / Г. И. Саранцев. – М. : Просвещение, 2002. – 224 с.

9. Тарасенкова Н. А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях лекционно-практической системы обучения математике в школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. А. Тарасенкова. – К., 1991. – 211 с.

10. Тарасенкова Н. А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики / Н. А. Тарасенкова. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2002. – 399 с.

11. Хинчин А. Я. Педагогические статьи: Вопросы преподавания математики. Борьба с методическими штампами. – Серия «Психология, педагогика, технология обучения». – Изд. 2-е. / А. Я. Хинчин. – М. : КомКнига, 2006. – 208 с.

12. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современной методике обучения / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2004. – 541 с.

13. Чашечникова О. С. Активізація розумової діяльності учнів на уроках математики / О. С. Чашечникова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2000. – С. 460–464.

14. Чашечникова О. С. Розвиток математичних здібностей учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Чашечникова. – К., 1997. – 208 с.

15. Чашечникова О. С. Створення творчого середовища в умовах диференційованого навчання математики : монографія / О. С. Чашечникова. – Суми : ПП Вінниченко М. Д., ФОП Литовченко Є. Б., 2011. – 412 с.

16. Landau E. Mut zur Begabung. – München; Basel : E.Reinhardt, 1999. –144 s.

РЕЗЮМЕ

Чашечникова О. С. Специфика использования организационных форм и методов обучения математике с целью развития творческого мышления учащихся.

Проанализирована и рассмотрена специфика совершенствования традиционных форм, методов и приемов учебы математики, с целью формирования и развития творческого мышления учеников в условиях дифференцированной учебы математики. Предложены критерии выбора в конкретном случае формы модификации организации занятий и методов учебы. Особенное внимание уделено урокам коррекции знаний и умений и «Урокам эрудитов». Теоретические положения иллюстрируются конкретными примерами.

Ключевые слова: *обучение математике, творческое мышление, формы обучения, методы обучения, уроки коррекции знаний и умений, «Уроки эрудитов».*

SUMMARY

Chashechnikova O. Specific of the use of organizational forms and methods of teaching mathematics with the purpose of development of creative thought of student.

The specific of perfection of traditional forms, methods and receptions mathematic studies, is analyzed and considered with the purpose of forming and development of students' creative thought in the conditions of the differentiated studies of mathematics.

The main features of choice of methods and techniques of training, which are adequated to the goal of creative thinking of students are highlighted. The author notes that the effectiveness of choice of the type of modification a certain type of lesson aim of creative thinking in learning mathematics is based on the use of appropriate teaching methods: inductively-reproductive, reproductive, deductive-generalized reproductive, heuristic-inductive, deductive, heuristic, heuristic generalizations, inductively research, deductive and Research; generalized study. The criteria of choice are offered in concrete case modification form of organization of employments and methods of studies. The choice of teaching methods affect a variety of factors : learning objectives , content topics specific classes , study time , students their age, level of fitness, physical infrastructure of the institution, the preparedness of students.

In order to develop the creative thinking of students talking about dominance or oral presentation of a teacher or independent work of students at the stage of exploring new material.

The special attention is spared the lessons of correction of knowledges and abilities and «Lessons of erudites». Theoretical positions are illustrated concrete examples.

Key words: *studies of mathematics, creative thought, forms of studies, methods of studies, lessons of correction of knowledges and abilities, «Lessons of erudites».*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:3/8

Н. М. Величко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ТОЧКИ ЗОРУ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

У статті аналізуються вихідні положення вивчення проблеми формування полікультурної компетентності з точки зору системного підходу, обґрунтовується необхідність використання принципів системного підходу в психолого-педагогічних дослідженнях. Полікультурна компетентність майбутніх учителів аналізується за алгоритмом системного розгляду педагогічних об'єктів. Визначено структурні елементи системи полікультурної компетентності та показано специфіку їх ієрархічного розташування. Проаналізовано особливості системного впливу елементів полікультурної компетентності один на одного та її місце в структурах інших систем; а також розкрито інтегративний характер полікультурної компетентності через взаємодію її окремих елементів.

Ключові слова: *компетентність, полікультурна компетентність, формування полікультурної компетентності майбутніх учителів, методологія дослідження, принципи дослідження, системний підхід, системний розгляд педагогічних об'єктів, система.*

Постановка проблеми. У процесі вивчення проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх учителів, передусім, необхідно визначитися з теоретико-методологічними основами та принципами дослідження, які закладають координати теоретичного аналізу й окреслюють площину експериментального дослідження.

На нашу думку, формування полікультурної компетентності майбутніх учителів ґрунтується на теоретико-методологічних засадах, які визначаються особистісно-орієнтованим (Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. О. Бодальов), діяльнісним (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв), суб'єктним (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн), компетентнісним (В. П. Беспалько, Л. В. Калініна, О. М. Пєхота, Г. К. Селевко), системним (О. Г. Асмолов, Н. В. Кузьміна, В. А. Семіченко), культурологічним (Г. П. Васянович, В. М. Гриньова, Н. Б. Крилова, М. П. Лещенко, С. О. Черепанова) підходами та полікультурною парадигмою (М. А. Араджіоні, В. Б. Євтух, Т. С. Кошманова, Н. М. Лавриченко, А. Перотті).

Розгляд проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх учителів у межах кожного з означених підходів дозволить виділити певні принципи, на засадах яких може бути організований цей

процес. Одними з основних для вивчення проблеми формування полікультурної компетентності є принципи **системного підходу**, оскільки за своїм місцем в ієрархії рівнів методології науки системний підхід є об'єднуючою ланкою між філософською методологією й методологією конкретних наук.

Аналіз актуальних досліджень. Важливим етапом у розвитку системного підходу стала загальна теорія систем видатного австралійського біолога Людвіга фон Берталанфі, а також різноманітні системні дослідження в контексті теорії інформації (Р. Л. Акофф, М. К. Мессарович, А. Раппорт, В. Н. Садовський та ін.).

Системний підхід є актуальним тоді, коли виникає необхідність синтезу різних знань і створення цілісної картини явища або процесу, тому поступово він став загальнонауковою методологією пізнання конкретних дисциплін.

На сьогоднішній день системний підхід широко використовується в психолого-педагогічних дослідженнях. Безпосередньо виражає орієнтацію системного підходу принцип аналізу психіки «за одиницями» (Л. С. Виготський), положення про установку як цілісну модифікацію особистості (Д. Н. Узнадзе), положення про одиниці аналізу цілеспрямованої діяльності як свого роду підсистем (С. Л. Рубінштейн, О. М. Ленонтьєв), закономірності розвитку людини в групі з позицій теорії еволюції (Т. Кемпбелл).

У працях О. Г. Асмолова підкреслюється необхідність вивчення людини у системно-історичному контексті. Автор, обгрунтовуючи системний історико-еволюційний підхід, аналізує розвиток людини в різних системах. Людина постає як біоенергетичний «елемент» біосфери, як «організм», як індивід у системі виду, як особистість у системі суспільства [1].

Звертаючи увагу на прояви системності в дослідницькій діяльності й у повсякденному житті, В. А. Семіченко зауважує, що системність реального світу – явище, якого не можна ігнорувати. На її думку, розгляд інтегративних подій життя поза системою, значно знижує як пізнавальні можливості людини, так і адекватність її орієнтування в тій чи тій професійній або життєвій сфері. Це стосується й педагогічної діяльності, оскільки будь-яка подія шкільного життя є окремою системою та взаємодіє з іншими системами. «Учителя, орієнтованого лише на пряму, досистемну логіку пізнання, розуміння та керування, можна порівняти з людиною, яка користується тільки одним виміром – площиною, тоді як реальне життя

потребує виходу на об'ємні та голографічні залежності, які до того ж постійно змінюються, розвиваються, переходять від одного ракурсу спостерігання до іншого» [5, 256].

Мета статті. У цій статті ми поставили за мету визначити й проаналізувати основні принципи вивчення проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх учителів з точки зору системного підходу.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу науково-педагогічної літератури зроблено висновок, що полікультурна компетентність розглядається як складне ієрархічне утворення, інтегративна особистісна властивість педагога як суб'єкта професійно- педагогічної діяльності [2; 4; 6; 7]. Зокрема, в дослідженнях Л. Ю. Данилової полікультурна компетентність розуміється як інтегративна якість особистості, яка поєднує в собі мотиви пізнання, прийняття спільного й специфічного в кожній із культур, знання законів, способів життєдіяльності й розвитку полікультурного світу та вміння застосовувати їх на практиці [3].

У нашому дослідженні полікультурну компетентність визначаємо як інтегративну особистісно-професійну якість майбутнього вчителя, яка формується в результаті професійної підготовки й характеризується ціннісним ставленням до власної та інших культур, здатністю сприймати культурну багатоманітність як норму співіснування різних культур. Важливо й те, що полікультурна компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, що формується в певних професійних ситуаціях через відповідні вміння, навички й моделі поведінки.

У процесі теоретико-методологічного аналізу В. А. Семіченко розробила алгоритм системного розгляду педагогічних об'єктів [5]. Спробуємо частково (враховуючи лише основні кроки) проаналізувати особистісну інтегративну якість майбутнього вчителя – полікультурну компетентність – з точки зору системного розгляду об'єктів.

Перший крок – *система включає множинність об'єктів*, між якими закріплюються певні інтеграційні зв'язки. З цих позицій полікультурна компетентність є системою, оскільки структурно включає такі елементи: полікультурні знання, полікультурні цінності, мотиви-спонуки до полікультурної взаємодії, досвід полікультурної взаємодії, рефлексивне ставлення до формування власної полікультурної компетентності. Усі об'єкти системи полікультурної компетентності взаємопов'язані між собою. Мотиви виникають лише, коли є полікультурні знання, у свою чергу полікультурна взаємодія можлива лише за умови виникнення мотивації до цієї діяльності тощо.

Другий крок – *будь-яка складова зазнає системного впливу*. Прикладом може слугувати момент професійного розвитку вчителя, представлений такою ситуацією: якщо майбутній учитель пережив позитивний досвід інтеркультурної взаємодії, це означає, що й полікультурні знання, підкріплені практикою, будуть ґрунтовнішими, глибшими, усвідомленими.

Третій крок – *ієрархічність розташування всередині системи окремих складових,* що призводить до її вертикального структурування. Ієрархію структурних компонентів полікультурної компетентності можемо представити таким чином (Рис. 1.):

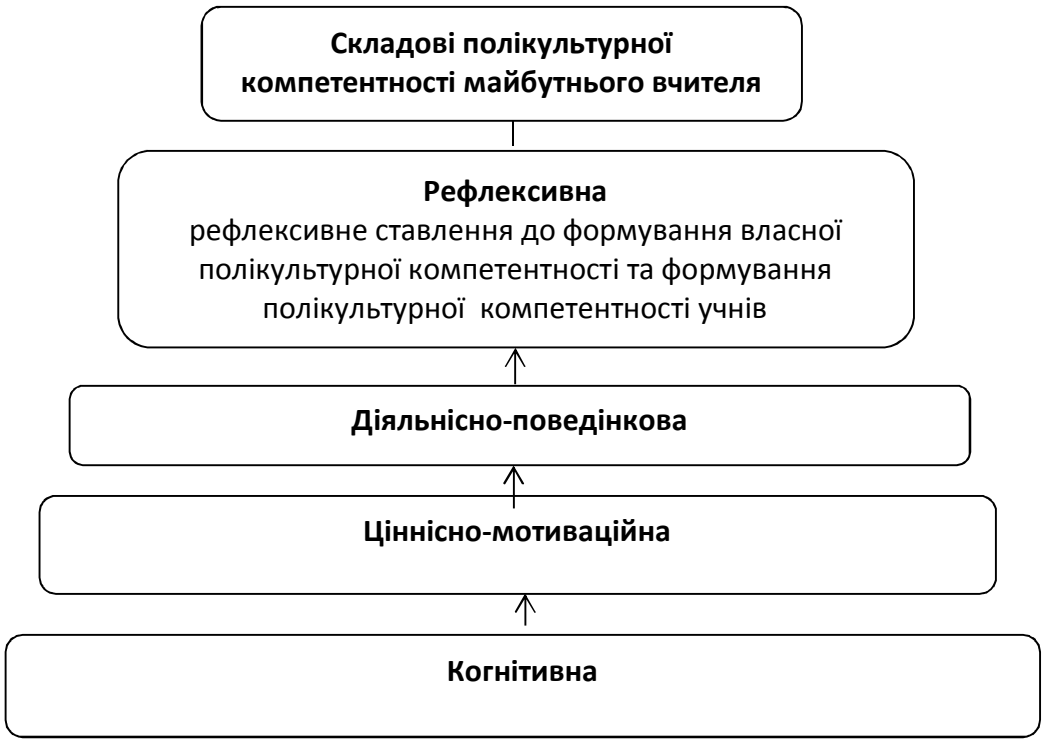

Рис. 1. Ієрархія складових полікультурної компетентності майбутнього вчителя

Четвертий крок – *одночасне входження умовно виділеної системи, що аналізується, а також її структурних елементів у інші системні цілісності.*

На нашу думку, система полікультурної компетентності вчителя є складовою інших систем, наприклад, вона є елементом системи полікультурної підготовки вчителя, більш ширшої системи професійної підготовки вчителя, а також входить до структури педагогічної діяльності.

Місце системи полікультурної компетентності в структурі педагогічної діяльності вчителя відображено на рис 2. Структура педагогічної діяльності представлена за схемою В. А. Семіченко [5].

Рис. 2. Місце системи полікультурної компетентності в структурі педагогічної діяльності вчителя

П'ятий крок – *відносна цілісність кожного структурного елемента*, розгляд будь-якої складової як окремої системи. Наприклад, когнітивний компонент полікультурної компетентності містить дві складові. Вони, у свою чергу, складаються з низки елементів: *національної складової, пов'язаної з рідною культурою* (знання про сутність власної культури: походження, традиції, вірування; особливості національного виховання й навчання; ставлення молоді до старшого покоління; використання історично-національних педагогічних традицій у власній практиці) та *інтернаціональної складової, пов'язаної з іншими культурами* (знання про національно-релігійні, гендерні, культурні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії, особливості світогляду різних етносів і субкультур; знання про особливості педагогічного спілкування з урахуванням полікультурного складу учнів; знання про причини виникнення міжкультурних конфліктів, уміння їх виявляти й успішно розв'язувати;

знання основ полікультурного виховання учнів; уміння організовувати міжкультурну взаємодію учнів і формувати в них толерантне ставлення до існуючих культурних відмінностей).

Шостий крок – *інтегративний ефект роботи системи як якісно особливий результат взаємодії окремих елементів.* У динаміці свого розвитку (інтеграції) система полікультурної компетентності може проходити різні етапи, які відображають своєрідність зв'язків між її структурними елементами. Наприклад, можуть бути якісно засвоєні полікультурні знання (сформований когнітивний компонент полікультурної компетентності) й відчуватися дефіцит досвіду полікультурної взаємодії (несформований діяльнісно-поведінковий компонент).

Аналіз проблеми формування полікультурної компетентності з точки зору шостого кроку системного підходу дозволяє представити структурно-змістову модель формування полікультурної компетентності. У цій моделі горизонтальний рівень представлений окремими елементами, кожен з яких має свої локальні цілі й функції (когнітивний – знання; мотиваційно-ціннісний – мотиви; діяльнісно-поведінковий – досвід; рефлексивний – інсайти, усвідомлення).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, з точки зору системного розгляду полікультурна компетентність майбутніх учителів є складною динамічною системою, яка володіє основними системними характеристиками: *цілісність, структурність, взаємозв'язок системи з іншими системами, ієрархічність, вертикальна та горизонтальна динаміка розвитку*. Застосування логіки системного підходу дало нам можливість побудувати структурно-змістову модель формування полікультурної компетентності майбутніх учителів, а також дозволило розглянути проблему формування полікультурної компетентності у взаємозв'язках з іншими проблемами фахової підготовки педагогів, зокрема в контексті формування їх професійної компетентності. Перспективи подальшого дослідження вбачаються в розгляді проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх учителів з точки зору інших наукових підходів, зокрема з позицій культурологічного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г Психология личности: Принципы общепсихологического анали за / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.

2. Воротняк Л. І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л. І. Воротняк //Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. Сиротенко А. Й. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – С. 48–53.

3. Данилова Л. Ю. Содержание и структура поликультурной компетентности студента / Л. Ю. Данилова // Научные исследования: информация, анализ, прогноз : монография / под. ред. проф. О. И. Кирикова. Книга 13. – Воронеж : Воронежский госпедуниверситет, 2007. – С.158–173.

4. Липова И. В. Становление поликультурной компетентности воспитателя в условиях профессиональной деятельности в дошкольном учреждении : дис. … кандидата пед. наук: 13.00.08 / Ирина Владимировна Липова. – Волгоград, 2010. – 226 с.

5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч.посіб. / В. А. Семиченко – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.

6. Степанов Є. П. Проблема формування культури міжетнічних відносин у сучасній педагогічній науці / Є. П. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – С. 13.

7. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: на примере курсантов академии МВД : дис. …кандидата пед. наук: 13.00.08 / Елена Михайловна Щеглова. – Омск, 2005. – 213 с.

РЕЗЮМЕ

Величко Н. Н. Проблема формирования поликультурной компетентности будущих педагогов с точки зрения системного подхода.

В статье анализируются исходные положения изучения проблемы формирования поликультурной компетентности с точки зрения системного подхода, аргументируется необходимость использования принципов системного подхода в психолого-педагогических исследованиях. Поликультурная компетентность будущих учителей анализируется по алгоритму системного рассмотрения педагогических объектов. Определены структурные элементы системы поликультурной компетентности и показана специфика их иерархии. Проанализированы особенности системного влияния составляющих поликультурной компетентности друг на друга и ее место в структурах других систем; а также раскрыт интегративный характер поликультурной компетентности через взаимодействие ее отдельных элементов.

Ключевые слова: *компетентность, поликультурная компетентность, формирование поликультурной компетентности будущих учителей, методология исследования, принципы исследования, системный подход, системное рассмотрение педагогических объектов, система.*

SUMMARY

Velychko N. The problem of the polycultural competence of future teachers based on a system approach.

The author of the article analyzes the fundamentals of problem learning and formulations the multicultural competence of future teachers based on a systematic approach which is motivated the necessity of principle using in such approach and psychology- pedagogical researches. The conclusion has been made on the basis of scientific and psychology – pedagogical analysis and polycultural competence is considered as integrate and personal quality of a person.

In this article the polycultural competence of future teachers is analyzed according to the algorithm of systematic consideration of all pedagogical objects wich are suggested by V. A. Semichenko. Such kind includes such steps as: analyse of competent part in polycultural competence, systematic influence element with each other, special features in hierarchy of separate components and its arrangement in polycultural competence and also its structure elements in another systems of integrality, analysis of integrality on each structure element

in polycultural competence, special features in integration disposition of polycultural competence as a result of integration between its components.

According to the separate steps of system analyze some structure elements of polycultural competence have been fixed as polycultural knowledge, polycultural values, motives are impaled to the polycultural interaction, an experience of polycultural interaction, reflective attitude to the process of own forming of the whole polycultural competence.

The specific of their hierarchy arrangement is demonstrated in this article. Special features of system influence elements have been analyzed as a result of their interaction and in the system of professional preparation of teachers and all pedagogical activities.

The conclusion was drawn from the system consideration of the polycultural competence of future teachers and it is a difficult dynamic system which possesses the main system characteristics such as: integrality, structural, system correlation according to each other, hierarchy, vertical and horizontal dynamics of the progress.

Key words: *polycultural competence, formation of polycultural competence of future teachers, research of methodology, research of principles, approach of the systems, system consideration of pedagogical objects, system.*

УДК 377–057.874:316.454.52

Ю. С. Гребеник
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті обґрунтовано необхідність формування комунікативної культури студента медичного коледжу як складової професійних якостей медичного працівника. Визначено сутність поняття «комунікативна культура студента медичного коледжу» та її основні структурні компоненти. Досліджено шляхи формування та розвитку комунікативної культури студента медичного коледжу. З'ясовано співвідношення комунікації та культури, що є базисом у формуванні професійних якостей майбутнього медичного працівника. Обґрунтовано важливість розвитку комунікативних умінь – основи культури особистості та професійної підготовки студента медичного коледжу.

Ключові слова*: комунікація, культура, комунікативна культура, комунікативна культура студента медичного коледжу, медичний працівник, професійні якості, моральні цінності, комунікативні вміння, медична етика, деонтологія медичного працівника.*

Постановка проблеми. Кваліфікованість спеціаліста в будь-якій професії характеризується високим професійним рівнем та особистими рисами характеру фахівця. Медичний працівник має бути не лише носієм професійних якостей, а й бути культурною людиною та володіти комунікативними навичками. Від медичного працівника залежить не тільки перебіг хвороби, а й душевний стан пацієнта, його настрій та надія на вилікування. Медичний працівник покликаний лікувати не тільки тіло, а й душу.

Уміння правильно донести інформацію до пацієнта, бути ввічливим і коректним із його рідними, порозуміння з колегами та адміністрацією – це повсякдення, з яким стикається медичний працівник кожного дня. Тому формування комунікативної культури студента медичного коледжу є надзвичайно важливим у становленні його професійних якостей. Недостатня розробленість цієї проблеми спонукають вивчати, насамперед, співвідношення комунікації та культури у формуванні комунікативної культури особистості студента медичного коледжу.

Аналіз актуальних досліджень. Як різнопланове поняття «комунікативна культура» привертає увагу багатьох учених. Філософські аспекти цього поняття вивчали: І. Беккер, М. Бердяєв, М. Вебер, Ф. Вольтер, Т. Гоббс, Дж. Локк, К. Маркс, П. Сорокін. Психологічні аспекти розкриті в роботах таких учених: Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Б. Баєв, Л. Виготський, М. Каган, Г. Костюк, О. Раєвський, І. Синиця. Культурологічні аспекти висвітлені вченими: М. Бахтіним, М. Дяченко, С. Пролеєвим, Д. Чернявським, В. Шейко, Р. Якобсоном. Педагогічні аспекти розглядали: Г. Бал, А. Киричук, С. Максименко, Л. Орбан, Л. Савенкова, А. Синиця.

Водночас, мусимо констатувати недостатньо глибоке вивчення діалектики комунікації та культури у професійно-комунікативному становленні майбутніх медичних працівників.

Мета статті – дослідити співвідношення понять комунікація та культура у формуванні комунікативної культури особистості студента медичного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел дозволяє виявити, що культура виникла ще в античності, але вона не мала самостійного значення. Як відзначається в дослідженнях М. Кравчик, на той час поняття «культура» існувало як характеристика певного стану чого-небудь, а вирішальним для формування ідеї культури стало поняття «Bildung». Спираючись на твори німецьких філософів (І. Кант, Й. Г. Гердер, В. Гумбольдт, Г. Ф. Гегель) учена доводить, що поняття культури включає в себе «розвиток інтелектуальних здатностей і моральних якостей людини». У зв’язку з цим увага приділялася саморозвитку особистості та її діяльності [3, 8–9].

Культуру як комунікативний простір розглядає Є. Юнусова. Учена зазначає, що зміни парадигм призвели до виникнення нового напряму філософії – комунікативна філософія. Автор вважає, що переключення уваги у філософії з природи на людину призвели до осмислення комунікації як невід’ємної частини будь-якого суспільства. Увесь рух і

розвиток суспільства можливий лише завдяки комунікації. Комунікація, у свою чергу, розвивається завдяки культурі [10, 3].

Співвідношення понять «культура» й «комунікація» та їх зв'язок досліджує О. Берегова. Науковець відзначає, що проблемою визначення поняття «культура» займалися багато вчених. У ХХ столітті існувало близько 200 визначень культури. Під час Всесвітньої конференції з культурної політики, проведеною ЮНЕСКО в 1982 було визначено, що культура – «комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе й різні мистецтва, й спосіб життя, й основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань». Але, наголошує вчена, цьому визначенню вже понад чверть століття, тому воно не може бути універсальним, адже внаслідок змін, що відбулися (домінантність інформаційно-комунікаційних технологій і активізація комунікативної функції культури), значення та зміст поняття змінився [1, 46–47].

Зазначимо, що культура – це двигун розвитку суспільства та кожної окремої особистості в ньому. Для визначення компонентів культури студента медичного коледжу необхідним є не тільки набір професійних якостей, а й моральні цінності та принципи.

У дослідженні цінностей, що є основою культури кожної людини, В. Стасевич доводить, що найкращий спосіб до вивчення культури є аксіологічний. Як зазначає науковець, вся історія культури – рух і розвиток цінностей. Цінності, у свою чергу, породжують культуру, що є «специфічно людським способом засвоєння світу» й перетворюються на дійсне буття людини. У широкому значенні культура – система організації людського буття, що відтворює постійні ситуації життєдіяльності людини. Поняття «культура» розглядається в контексті універсалій. Універсалії або абсолютні цінності мають конкретно-історичний характер, адже вони пов'язані з конкретно-історичною людиною. Автор також доводить, що в процесі еволюції з'явилися базисні універсалії, що стали основою культури. У конкретну історичну епоху абсолютні цінності можуть набувати різноманітний зміст залежно від людини та конкретно-історичної дійсності [8, 13].

У визначенні основних універсалій студента медичного коледжу (майбутнього медичного працівника), за основу візьмемо клятву Гіппократа, яка є головним мірилом чесності та гідності будь-якого медичного працівника. Основні положення медичної етики Гіппократа: повага до життя, заборона на заподіяння шкоди хворому, повага до особистості хворого,

лікарська таємниця, повага до професії [2, 6]. Основними універсаліями студента медичного коледжу вважаємо: толерантність, відданість своєму служінню, доброта, справедливість, чесність.

На відміну від філософії культурологія вивчає співвідношення культури й мови в тріаді «культура–мова–суспільство». На думку О. Кулакової, мова дозволяє реалізувати культурний потенціал людини. Про культуру людини свідчить мовне багатство. Рівень мовної комунікації в повній мірі залежить від суб'єкта комунікації. Учена розглядає взаємовідносини культури й комунікації в декілька етапів. Перший етап, на думку вченої, – стихійно-науковий. Цей етап пов'язаний зі стародавньою Грецією. На цьому етапі мова розглядалася в контексті загальнофілософських уявлень. Культурологічний етап пов'язаний із І. Гердером. Саме І. Гердер розглядав мову як форму існування культури. Учена вважає, що течії наступного етапу є не однорідними, адже відбувається викривлення мовної комунікації та її культурологічних аспектів. На останньому етапі «культурологія розглядає мовне спілкування вже зважаючи на гуманітарні аспекти використання синергетики з особливим акцентом на проблемах викривлень культурологічної мовної комунікації» [4, 5–6, 10–11].

Аналіз літературних джерел дозволяє зазначити, що мова особистості може свідчити про моральні якості людини, її вихованість, духовний стан, витонченість душі, рівень володіння комунікативними вміннями. Важливим є твердження дослідника А. Кургузова щодо мови й мовлення. Як зазначає вчений, мова є засобом самоідентифікації. Автор виділяє мовну самоідентифікацію, що розглядається як «соціальний процес і як форма активності сучасної особи». Самоідентифікація дозволяє визначати, до якої групи людей належить особистість. Це відображається двома способами: по-перше, як реалізуються очікування оточення, а по-друге, якими особистими якостями володіє індивід, що впливають на його діяльність, поведінку й стиль життя. Факторами оптимізації мовної самоідентифікації особистості визначені мовна активність, гуманітарна освіченість, володіння державною та іноземними мовами й фахова підготовка [5, 6–8].

Зазначимо, що мовна самоідентифікація студента медичного коледжу дозволяє судити про рівень освіченості, його поведінку в соціумі, ставлення до людей, комунікативну активність і комунікативну культуру. Самоідентифікація студента медичного коледжу визначає професіональний рівень студента й життєво активну позицію.

Формування комунікативних навичок студента медичного коледжу відіграють важливу роль у розвитку студента як особистості та в майбутньому медичного працівника.

З'ясовуючи сутність поняття комунікативної культури студента медичного коледжу, звернемося до праць О. Уваркіної. Учена виділяє комунікативну культуру особистості як одну із складових культури суспільства та визначає її як «комплекс комунікативних знань, умінь, властивостей особистості, тобто сукупність відносин для взаємодії з іншими людьми у вигляді моделі ймовірної та дійсної поведінки». Комунікативна культура медичних працівників має «суб'єкт-суб'єктні» відносини. Учена доводить, що професійну діяльність лікаря не можна розглядати окремо від його особистісних якостей, етики, деонтології та загальноприйнятих норм поведінки. Відносини лікаря з пацієнтом вимагають не тільки медичних знань, а й високого рівня комунікативної культури. До основних компонентів формування комунікативної культури вчена відносить: ціннісний і діяльнісний. Критеріями визначення сформованості комунікативної культури вчена визначає: когнітивний, емоційний, інструментальний [9, 11–12].

Можна зазначити, що комунікативна культура студента медичного коледжу – сукупність професійних якостей, моральних цінностей і комунікативних умінь майбутнього медичного працівника, що реалізуються під час спілкування. До таких професійно-комунікативних якостей належать: професійна ерудиція, спостережливість, здатність до логічного осмислення діагностичних і лікувальних маніпуляцій, тактовність, обачність. До моральних цінностей: толерантність, чуйність, ввічливість, привітність, співчуття, доброчинність. До комунікативних умінь: уміння спілкуватися з пацієнтами, рідними пацієнта, колегами, підлеглими та адміністрацією [2, 19].

На наш погляд, формування комунікативної культури студента медичного коледжу базується, насамперед, на двох поняттях: етика та деонтологія медичного працівника.

Етика – одна з теоретичних дисциплін, об'єктом вивчення якої є принципи, цінності й норми поведінки. Медична етика розкриває моральну цінність медичної роботи, гуманність у виконанні професійних обов'язків. Деонтологія – це сукупність етичних норм, необхідних медичним працівникам для виконання своїх професійних обов'язків. У процесі вивчення клінічних дисциплін студент медичного коледжу вчиться, як піклуватися та як лікувати пацієнтів. Деонтологія вчить, як себе поводити з хворими [2, 16–18].

Поряд із поняттям «комунікативна культура» існує поняття «комунікативна толерантність». На думку А. Скок, «комунікативна толерантність» – вид соціально-психологічної толерантності, який репрезентує ставлення особистості до інших людей, їх психічних станів, якостей чи вчинків у ситуаціях комунікативної взаємодії [7, 8].

Необхідно зазначити, що комунікативна толерантність є один із компонентів формування комунікативної культури студента медичного коледжу. Толерантність свідчить про високий професіоналізм медичного працівника та його моральні цінності. Пацієнт, перебуваючи в пригніченому стані, сподівається на допомогу та розуміння медичного працівника. Неналежний рівень комунікативної культури медичних працівників часто стає причиною негативного ставлення людей до медицини, лікарів і лікарень.

Не можна забувати, що медичний працівник покликаний уміло добирати слова до кожного пацієнта. Як зазначають самі лікарі, хвороба – проблема психологічна. На думку медиків, найперша проблема – це самонавіювання. За умови виникнення будь-яких симптомів хворий самостійно починає визначати діагноз. У нього з'являється страх, що йому прийдеться бути на лікарняному, він ніколи не вилікується або це взагалі смертельне захворювання. По-друге, тривога і страх приводять до важкого емоційного стану, з якого хворий не може вийти самостійно. Лікар, діагностуючи пацієнта, вирішує, як краще йому допомогти. Якщо хвороба хронічна, то лікар може допомогти покращити ситуацію, змінивши настрій пацієнта, підбадьоривши та зміцнивши віру у вилікування. Найважча ситуація, коли захворювання хронічне й довготривале, негативні емоції суттєво можуть вплинути на всю клінічну картину. Важливим у цій ситуації є впевненість самого лікаря в правильності своїх призначень. Якщо ж лікар демонструє невпевненість і байдужість у призначенні медикаментів пацієнту, хворий або припинить лікуватися в цього лікаря або припинить уживати ліки. Навіть у хірургії психотерапія має важливе значення. Лікарю недостатньо просто бути професійним спеціалістом: він повинен вміти довести важливість проведення операції [6, 8–12] .

Аналіз літератури дозволяє зазначити, що для формування комунікативної культури студента медичного коледжу необхідним є створення відповідних проблемних ситуацій. Наприклад, створення ситуаційних задач, проведення діалогів «пацієнт–лікар», аналіз дій лікаря, можливі дії при різних діагнозах, створення міні-спектаклів на заняттях, залучення професіоналів у вигляді конференцій, проведення майстер-

класів, перегляд відеосюжетів. Залучення студентів до різноманітних благодійних акцій, допомога дитячим будинкам, інвалідам, самостійне проведення акцій у допомозі хворим і знедоленим, активна участь у житті міста, країни, піклування про ветеранів, відвідування музеїв, театрів, виставок допоможуть розвивати моральні цінності. Відвідування гуртків для розвитку комунікативних умінь, перегляд відеосюжетів, прослуховування аудіоматеріалів, участь у конференціях, мовних конкурсах, тренування монологічного й діалогічного мовлення допоможуть у формуванні комунікативних умінь.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування комунікативної культури студента медичного коледжу – актуальна й важлива проблема, адже медичний працівник – людина, яка здатна врятувати або знищити надію, сподівання та віру на майбутнє одужання хворого. Зроблені висновки спрямовують подальші наукові пошуки на дослідження особливостей формування комунікативної культури студентів медичних коледжів Великобританії та США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова О. М. Культура та комунікація: дискурси культуро творення в Україні в XXI столітті / Олена Миколаївна Берегова. – К. : Інститут культурології АМУ, 2009. – 184 с.

2. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія : підручник / Ніна Микитівна Касевич. – К. : Медицина, 2009. – 200 с.

3. Кравчик М. О. Проблема типології у філософії культури : автореф. дис. … канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / М. О. Кравчик. – Харків, 2009. – 18 с.

4. Кулакова О. М. Функція мови як засобу комунікації: культурологічний аспект : автореф. дис. … канд. культурології : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / О. М. Кулакова. – Харків, 2011. – 15 с.

5. Кургузов А. О. Мова як засіб соціокультурної само ідентифікації особистості : автореф. дис. … канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. О. Кургузов. – Запоріжжя, 2004. – 10 с.

6. Магазаник Н. А. Искусство общения с больными / Норберт Александрович Магазаник. – М. : Медицина, 1991. – 112 с.

7. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / А. Г. Скок. – Київ, 2007. – 19 с.

8. Стасевич В. П. Культура як аксіологічний феномен буття (соціально-філософський аналіз природи та ієрархії культури) : автореф. дис. … канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. П. Стасевич. – Донецьк, 2004. – 19 с.

9. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Уваркіна. – Київ, 2003. – 24 с.

10. Юнусова Є. Й. Комунікативний простір релігії в європейській культурі : автореф. дис. … канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Є. Й. Юнусова. – Харків, 2005. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Гребеныk Ю. С. Коммуникативная культура студента медицинского колледжа как составляющая профессиональных качеств медицинского работника.

В статье обоснована необходимость формирования коммуникативной культуры студента медицинского колледжа как состовляющая профессиональных качеств медицинского работника. Определена сущность понятия «коммуникативная культура студента медицинского колледжа» и основные структурные компоненты формирования коммуникативной культуры студента медицинского колледжа. Исследованы пути формирования и развития коммуникативной культуры студента медицинского колледжа. Определено соотношение коммуникации и культуры, что является основой для формирования профессиональных качеств студента медицинского колледжа. Обоснована важность развития коммуникативных умений – основы культуры личности и профессиональной подготовки студента медицинского колледжа.

Ключевые слова: коммуникация, культура, коммуникативная культура, коммуникативная культура студента медицинского колледжа, медицинский работник, профессиональные качества, моральные ценности, коммуникативные умения, медицинская этика, деонтология медицинского работника.

SUMMARY

Grebenuk Yu. Medical college student's communicative culture as the component of professional qualities of a medical worker.

The necessity of forming student's communicative culture of medical college as the component of professional qualities of a medical worker is found out in the article. The essence of term communicative culture of medical college's student and main structural components of forming communicative culture of medical college's student are defined. The ways of forming and development of communicative culture of medical college's student is investigated. Correlation of communication and culture, which is the basis for forming professional qualities of medical college's student is analyzed in the article. The importance of communicative skills' development – the basis of person's culture and professional training of medical college's student is justified. We designate that culture is the engine of society's development and every person in it. Determination of culture's components of medical college's student is necessary not only a set of professional qualities but also moral values and principles. The analysis of literary sources allows marking that the language of personality can testify to moral qualities of man, its breeding, spiritual state, refinement of the soul, level of domain communicative abilities. We mark that linguistic self-identification of medical college's student allows to judge about the level of education, his conduct in the society, attitude towards people, communicative activity and communicative culture. Self-identification of medical college student determines the professional level of student and vitally active position. Forming communicative skills of medical college's student plays an important role in the development of student's personality and future medical worker. It is possible to mark that communicative culture of medical college's student is an aggregate of professional qualities, moral values and communicative abilities of a future medical worker, which will be realized during intercourse. In our view, forming communicative culture of a medical college's student is based on two concepts: ethics and deontology of medical worker. It should be mentioned that communicative tolerance is one of the components of forming

communicative culture of medical college's student. Tolerance testifies to high professionalism of medical worker and his moral values. A patient, being in the low-spirited state, hopes for help and understanding of medical worker. The improper level of communicative culture of medical workers often becomes the reason of negative people's relation to medicine, doctors, and hospitals. It is possible to forget that a medical worker is called to gather additionally words to every patient. As doctors mark illness is a problem psychological. In determination of basic universally student of medical college (a future medical worker) for basis will take the oath of Hippocrates, which is the main criterion of honesty and dignity of any medical worker. Forming of communicative culture medical college student is an actual and important problem, in fact a medical worker is a man who is able to rescue or destroy hope and faith on future convalescence of a patient.

***Key words**: communication, culture, communicative culture, communicative culture of a medical college student, a medical worker, professional qualities, moral values, communicative skills, medical ethics, deontology of a medical worker.*

УДК 37.018.7–057.875:371.124:8

Н. В. Громова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті розкривається питання професійного становлення майбутнього вчителя-словесника під час педагогічної практики з української мови. Розглянуто суть педагогічної практики, проаналізовано її функції, окреслено завдання. Автор доводить, що розкриття відповідних професійних і особистісних якостей є показником успішного професійного становлення та самореалізації особистості. Мова йде про такі якості, як позитивна мотивація до виконуваної діяльності, професійна майстерність, творча активність, діалогічна творча взаємодія суб'єктів навчального процесу тощо. Узагальнено рекомендації щодо поліпшення професійної та методичної підготовки, висловлені майбутніми вчителями-філологами.

***Ключові слова:** педагогічна практика з української мови, учитель-філолог, професійне становлення, творча самореалізація, якості особистості, методична підготовка.*

Постановка проблеми. Важливе значення в професійному та особистісному становленні майбутнього вчителя-словесника займає його практична підготовка. Вона є завершальним етапом вивчення курсу «Методика навчання української мови», який має забезпечити послідовне системне формування професійно значущих умінь і навичок студентів-філологів, і важливим ланцюжком між теоретичним навчанням майбутніх учителів та їх самостійною практичною роботою безпосередньо у школі. Сучасні дослідники стверджують, що практика – це чуттєво-предметна діяльність, за допомогою якої людина змінює й перетворює світ.

Аналіз актуальних досліджень. Питання практичної підготовки майбутнього фахівця завжди поставало поряд із питанням розвитку української педагогічної школи. Значний внесок у розробку проблем підготовки вчителя здійснив великий педагог К. Д. Ушинський, який відзначав необхідність усебічного розвитку вчителя, оволодіння ним педагогічною теорією, розвиток творчого мислення та стверджував про необхідність єдності педагогічної теорії та педагогічної практики в підготовці вчителів [1]. На думку К. Ушинського, тільки особистість може впливати на розвиток особистості, тільки характером можна формувати характер.

Питанням історії становлення педагогічної практики як компонента загальнопедагогічної підготовки присвятили свої праці Н. М. Дем'яненко, В. К. Майборода, Р. В. Куліш, М. Є. Сисоєва та інші. Окремі аспекти професіональної підготовки вчителя відображені в працях А. М. Алексюка, І. А. Зязюна, Г. О. Балла, Н. В. Кичука, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко, М. Д. Ярмаченко та ін. За ними формування професіоналізму вчителя ґрунтується на принципах науковості, безперервності, системності, єдності теорії та практики.

Метою даної статті є з'ясування місця й ролі педагогічної практики в підготовці, становленні та самореалізації майбутнього вчителя-словесника, яку ми розглядаємо як внутрішню потребу особистості до повного розкриття своїх потенційних можливостей (професійних і особистісних якостей).

Виклад основного матеріалу. Модернізація освіти в Україні, нові тенденції в розвитку вищої педагогічної освіти за кордоном значною мірою впливають на фахову практику. Сьогодні практика розширюється й ускладнюється: робиться акцент на культуроцентризм, технологізацію навчально-виховного процесу, а головне, зростає соціальна роль особистості. У процесі практики відбувається засвоєння певної системи норм, правил, соціальних ролей і цінностей.

На початку ХХ століття в Україні склалися основні тенденції становлення загальнопедагогічної підготовки вчителя. Навчання у вищій педагогічній школі згідно з одним з основних принципів загальнопедагогічної підготовки єдності теорії та практики перетворюється в активно-дійовий процес реалізації набутих знань на практиці [2, 25].

Згідно із Законом «Про вищу освіту» практична підготовка студентів, тобто практика, є необхідною складовою навчально-виховного процесу вищої школи й покликана забезпечити набуття студентами практичних

професійних умінь і навичок. Майбутній учитель повинен не тільки оволодіти всією системою психолого-педагогічних і методичних знань, а й мати можливість закріпити їх на практиці [4].

У педагогічних закладах освіти практика завжди носила довготривалий і неперервний характер, що забезпечувало фундамент для оволодіння новими педагогічними знаннями, вміннями й навичками [3, 17].

Педагогічна практика виконує такі основні функції:

– адаптаційну (студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми);

– навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок);

– виховну (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання);

– розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, позитивної мотивації до педагогічної діяльності);

– діагностичну (перевірка рівня особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності й підготовленості до педагогічної діяльності) [4].

Правильно організована педагогічна практика забезпечує особистісно-орієнтований, комплексний, ускладнений, неперервний і творчий характер підготовки студентів. Керівники практики вбачають у кожному студентові особистість, яка має право на власну думку, на власні дії, на власну оцінку, на власні помилки та свободу вирішення цих помилок. Особливе місце займає педагогічна рефлексія, яка розвивається у студентів завдяки самоаналізу, веденню педагогічного щоденника й аналізу на завершальному етапі педагогічної практики. Комплексний характер передбачає поступове проходження й виконання студентом усіх видів педагогічної діяльності вчителя. Розвивальна функція педагогічної практики забезпечується постійним ускладненням її змісту, що підвищує зацікавленість практикантів у виконанні завдань педпрактики, збагачує студентів новими знаннями й уміннями. Принцип неперервності надає студентам можливість бути обізнаними з новими вимогами в школах, стикатися з проблемами навчально-виховного процесу та самостійно їх розв’язувати. Творчий характер педагогічної практики передбачає розвиток дослідницьких здібностей у студентів, здібностей нестандартно інтерпретувати нові ситуації навчально-виховного процесу. Деякі прийоми

активізації пізнавальної діяльності можуть розкрити творчий потенціал особистості студента: нестандартні уроки й виховні заходи, зокрема з участю батьків, міні-конференції тощо.

Таким чином, педагогічна практика надає студентам можливість перевірити власний рівень теоретичної підготовленості з психолого-педагогічних і фахових дисциплін, закріпити вироблені вміння та перевести їх у автоматизовані навички, ідентифікувати свої здібності стосовно професійної придатності, актуалізує потребу в пізнанні нового, саморозвитку й самореалізації.

Організовуючи виробничу педагогічну практику на 4 курсі слов'янського відділення Інституту філології, методисти керувалися загальною метою – оволодіння студентами-практикантами сучасними методами й формами організації роботи в освітянській галузі; формування в майбутніх учителів практичних умінь і навичок у реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо їх використовувати в практичній діяльності.

Зважаючи на збільшення функціональних обов'язків учителя-словесника, який у динамічному сьогоденні має бути не лише майстром живого слова, знавцем лінгвістичних законів і літературних традицій, а ще й менеджером, дослідником, психологом, педагогічна практика передбачала вирішення таких завдань:

– поглиблення та закріплення теоретичних знань студентів;

– формування й закріплення основних професійно-педагогічних умінь і навичок, набуття досвіду педагогічної діяльності;

– розвиток у майбутніх учителів педагогічної свідомості й професійно значущих якостей особистості;

– розвиток професійної культури;

– вироблення основ володіння освітніми технологіями й педагогічною технікою;

– ознайомлення з методами вивчення аналізу педагогічного досвіду та застосування його в педагогічній діяльності;

– формування творчого мислення, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу до неї;

– вироблення вмінь здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до дітей;

– розвиток потреби в педагогічній самоосвіті й постійному самовдосконаленні;

– професійне діагностування придатності до професії.

З метою виявлення впливу педагогічної практики на професійне становлення майбутніх учителів-філологів серед студентів 4 курсу (58 осіб) було проведено опитування. Студентам пропонувалося позначити балом (від 1 до 5) ключові положення, що вплинули на розвиток їхніх професійних і особистісних якостей. У табл. 1 наведено результати опитування.

Таблиця 1

Вплив педагогічної практики на професійне становлення майбутніх учителів-філологів

Зміст впливу практики	Загальний бал	Середній бал	Відсоток
Підтвердила правильність вибору професії	190	3,33	66,7%
Змінила ставлення до педагогічної діяльності на краще	187	3,28	65,6%
Підвищила інтерес до навчання в цілому	197	3,46	69,1%
Показала важливість володіння психолого-педагогічними й фаховими дисциплінами	227	3,98	79,6%
Активізувала процес професійного становлення	217	3,81	76,1%
Примусила задуматися над проблемою професійного самовдосконалення	242	4,25	84,9%
Показала необхідність планування робочого та вільного часу	232	4,07	81,4%
Поставила перед проблемою необхідності постійного самоосвітнього навчання	214	3,75	75,1%
Поглибила й розширила теоретичні знання	199	3,49	69,8%
Допомогла реалізувати отримані знання на практиці, підтвердила необхідність навчання протягом життя	222	3,89	77,9%
Підвищила культуру спілкування завдяки позитивній творчій взаємодії із суб’єктами навчання	222	3,89	77,9%
Показала необхідність розвитку творчої активності	230	4,03	80,7%
Підвищила мотивацію, розвинула почуття відповідальності	243	4,26	85,3%

Зупинимося на основних положеннях. Як показали результати, перше місце посідає мотиваційна складова. Переважна більшість студентів із почуттям відповідальності поставилася до виконання завдань педагогічної практики (85,3%). Це опосередковано характеризує їх організованість і є показником формування позитивної мотивації, що включає усвідомлення значимості поставленої задачі, інтенсивність зусиль щодо пошуку власної мети й завдань на шляху розв'язання певної проблеми та її суперечностей, пізнавальний інтерес, утвердження власних ціннісних орієнтацій тощо.

На друге місце студенти поставили проблему професійного самовдосконалення (84,9%). У процесі педагогічної практики складаються найоптимальніші можливості для формування професійної майстерності як провідної якості особистості майбутнього вчителя. Робота студентів у період практики характеризується тією ж множинністю функцій (навчальною, розвивальною, комунікативною тощо) і стосунків (з учнями, учителями, студентами, методистами), що й професійна діяльність учителя.

Наступним положенням стало визнання необхідності бути творчою активною особистістю (80,7%). Ця інтегративна якість індивіда акумулює інтелектуальні, емоційні, характерологічні властивості, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації або навчальної задачі й гарантують оригінальність, ефективність і позитивний результат даної творчої діяльності, є однією з основних вимог до сучасного вчителя. Особистісна готовність до творчості виявляється в психологічній зрілості, реалізації себе в житті, прийняття нового.

Високий рівень професійної підготовки, що передбачає наявність знань із психолого-педагогічних і фахових дисциплін є наступним ключовим положенням (79,6%). Тобто без наявності теоретичних знань, які студенти отримують під час навчання, не може бути ефективного науково обґрунтованого застосування вмінь і навичок у практичній діяльності, творчого сприймання й використання досвіду педагогічної роботи. Реалізовані в конспектах уроків, дидактичних матеріалах, різних типах вправ, методичних ідеях, моделях тощо, знання стають показником індивідуального саморозвитку, професійного самовираження й самореалізації. Кожна підростаюча людина сьогодні має спиратися, насамперед, тільки на власні знання й сили, а тому постійно розвивати їх в основній діяльності – навчанні й праці. Це положення підкреслює важливість концепції самореалізації в нашому прагматичному столітті.

Для формування вчителя-професіонала будь-якого фаху пріоритетною проблемою є формування культури спілкування, налагодження конструктивної творчої взаємодії із суб'єктами навчання. Цей показник завершує градацію ключових положень, складаючи 77,9 %. Творча взаємодія – це діалектична інтеграція допомоги й протидії. Ця якість трактується в педагогічній і психологічній науці як розвинена здатність особистості допомагати товаришам, приймати допомогу від них і вчителя, одночасно проявляти протидію щодо сторонніх пропозицій і рішень: критику, незгоду, доведення помилковості тощо.

Досвід педагогічної діяльності показує, що недостатньо знати основи предмета й методику його навчання. Незважаючи на широке використання різноманітних інформаційних технологій, живе усне слово й безпосереднє спілкування з учнями залишаються пріоритетними в сучасній школі. Досить часто професійно підготовлений урок, вступні бесіди не дають очікуваного результату саме через емоційну непідготовленість, невміння мобілізувати свою волю, творчі сили. Тому важливого значення для становлення майбутнього вчителя-філолога набуває навчання основам культури мовлення, педагогічної майстерності. Як зазначає Л. В. Кондрашова, «низький рівень готовності майбутніх педагогів до реалізації діалогічного навчання негативно впливає як на якість знань, так і на розвиток творчого потенціалу учнів». Причину такого становища вона вбачає у «традиційній технології навчального процесу, що значно знижує пізнавальну активність студентів, рівень їхньої самостійності, ініціативи й творчості під час розв'язування навчальних задач» [5, 13–14].

Самостійність і набуття власного досвіду професійної діяльності дали змогу майбутнім учителям-словесникам висловити у своїх звітах рекомендації щодо поліпшення методичної підготовки. Узагальнивши їх, пропонуємо:

– під час практичних занять із різних предметів викладачам давати змогу студентам випробовувати себе в ролі вчителя, готуючи й проводячи «мікроуроки» в студентській аудиторії;

– на заняттях із методичних курсів варто посилити увагу на розгляд змістових ліній, предметних компетенцій учнів, на виховну спрямованість змісту уроку, на здійснення розвивального й виховного принципів у навчанні, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; диференціацію навчання, доцільність і ефективність проблемно-пошукових методів і прийомів навчання; на питання контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів; на організаторські й комунікативні здібності; на

особливостях виправлення помилок учнів в усному й писемному мовленні; на особливостях використання комп'ютерних програм та засобів Інтернет у підготовці та проведенні занять; на педагогічну доцільність проведення й результативність виховного заходу;

– під час практики бажано вести в щоденнику розділ «Дидактичний аналіз уроку», де зазначати тип, структуру, підсумок уроку, рекомендації щодо структурування уроку, обговорення уроку з учителем та методистом; аналізувати відповідні підручники з української мови.

Висновки. Таким чином, у період проходження педагогічної практики з української мови значно поліпшується процес професійного становлення майбутніх учителів-філологів: актуалізуються, поглиблюються їх теоретичні знання, формуються й удосконалюються психолого-педагогічні уміння й фахові здібності. Педагогічна практика розвиває творчу активність і самостійність майбутніх учителів-філологів, формує індивідуальний стиль діяльності, педагогічної творчості, майстерності, підвищує професійний рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : В 2 т. – Т. 1 ; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Недолок, 1974. – С. 229–256.

2. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

3. Євдокимов В. І. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навчальний посібник / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва, В. В. Луценко. – Х. : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.

4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2–8.

5. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей, 1990. – 160 с.

6. Семеног О. М. Фахова практика вчителя-словесника : навчальний посібник / О. М. Семеног, Л. О. Базиль, Т. І Дятленко. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2011. – 496 с.

РЕЗЮМЕ

Громова Н. В. Роль и место педагогической практики в професиональном становлении будущего учителя-филолога.

В статье раскрывается вопрос профессионального становления будущего учителя-филолога во время педагогической практики по украинскому языку. Рассмотрена суть педагогической практики, проанализированы ее функции, определены задания. Автор доказывает, что раскрытие определенных профессиональных и личностных качеств является показателем успешного профессионального становления и самореализации личности. Речь идет о таких качествах, как положительная мотивация к деятельности, профессиональное мастерство, творческая активность, диалогическое взаимодействие субъектов учебного процесса. Обобщены рекомендации касательно

улучшения профессиональной и методической подготовки, высказанные будущими учителями-филологами.

Ключевые слова: *педагогическая практика по украинскому языку, учитель-филолог, профессиональное становление, творческая самореализация, качества личности, методическая подготовка.*

SUMMARY

Gromova N. Role and place of teaching practice in the professional formation of future teacher of philology.

The article deals with the question of the future professional development of philologist during teaching practice. Practice serves as a joining link between theoretical training of future teachers and their independent practical work directly in schools, creates conditions for the enrichment of life experience, expands social contacts. Performing the following functions: adaptive, educational, developmental, diagnostic, etc., practice provides students with an opportunity to test their theoretical knowledge of the psychological, pedagogical and professional disciplines, consolidates acquired skills and transfers them into automated skills, identifies their skills regarding professional competence.

The author proves that disclosure of relevant professional and personal qualities is a characteristic of individual self-development, professional self-expression and self-identity. The matter is about such qualities as positive motivation towards their work, professional skills, creative activity, creative dialogic interaction of subjects of the learning process.

It was founded that during the period of Ukrainian languages teaching practice the process of professional development of future teachers significantly improves, their theoretical knowledge becomes deeper, psychological and pedagogical skills and professional abilities are formed and improved.

The recommendations for improving vocational and methological training expressed by the future teachers of philology was generalized.

Key words: *Ukrainian language teaching practice, the teacher of philology, professional development, creative self-realization, humanity, methodical preparation.*

УДК 37. 013. 74

М. О. Гупал
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті виділяється актуальність оволодіння майбутніми спеціалістами іноземною мовою не лише як мовою міжнародного спілкування, але й як засобом професійно-особистісного розвитку в процесі навчання у вищих навальних закладах. Іншомовна комунікативна компетентність характеризується як ситуативна категорія. Обговорюються недоліки сьогоднішнього змісту курсу «Іноземна мова». Формулюються задачі для формування іншомовної комунікативної компетентності. Вносяться деякі корективи в навчальну програму з дисципліни.

Ключові слова*: комунікативна компетентність, студенти немовних спеціальностей, навчальні програми, перманентні зміни, професійно-особистісний розвиток, ситуативна категорія, практико-орієнтовані задачі.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується перманентними змінами в соціально-економічному й політичному житті в умовах формування єдиного освітнього простору в межах реалізації болонського процесу, що зумовлює необхідність перегляду підходів до питань професійної підготовки студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів у галузі розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності.

У даному контексті актуальним стає практичне оволодіння майбутніми спеціалістами іноземною мовою не лише як мовою міжнародного спілкування, але й як засобом професійно-особистісного розвитку в процесі навчання у вищих навчальних закладах. В останні роки кількість соціальних інститутів (ВНЗ, організацій, підприємств), які інтегрують у міжнародний освітній і професійний простір, збільшується, що сприяє більш тісній взаємодії представників різних культур [2, 44–48]. Саме ці тенденції зумовлюють необхідність оптимізації процесу підготовки професійно-компетентних спеціалістів, сформувати нові погляди на цілі навчання та якість освіти.

Особливо це стосується викладання дисципліни «Іноземна мова» в умовах вищої професійної освіти, адже сучасне суспільство вимагає від молодого спеціаліста готовності до рішення проблем теоретичної та практичної значущості, подальшого професійного й кар'єрного зросту, конкурентоспроможності в умовах ринку праці.

У зв'язку з цим, одним із найважливіших напрямів реформування освіти сьогодні виступає розвиток не лише власне професійної (В. Г. Байденко, О. В. Безкоровайна, І. А. Зімняя, А. К. Маркова, А. К. Михальська, В. А. Хуторський), але й іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів (А. Вербицький, Є. І. Пасов), що передбачає розробку інноваційних педагогічних основ даного процесу, орієнтованих на формування готовності студентів використовувати нерідну мову в самоосвітніх цілях у процесі навчання у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою професійної компетентності займалися відомі російські та вітчизняні педагоги-дослідники: В. Андрущенко, І. Бабин, Н. Бєрдяєв, С. Булгаков, В. Грубінко, С. Довгий, І. Ільїн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Литвин, Л. Мітіна; та їх зарубіжні колеги: Дж. Равен, Н. Хомский.

Поняття «професійна компетентність» слід розглядати як узагальнені способи діяльності, що забезпечують продуктивне, ефективне виконання професійної діяльності [7, 211–214].

Постановка проблеми якості покращення підготовки студентів немовних спеціальностей актуалізує виділення із професійної компетентності компетентність комунікативну, яку дослідники традиційно розглядають через рівень дослідження засвоєння знань, умінь, навичок із предмету та аналіз особистісних професійних якостей майбутнього спеціаліста.

Мета даної статті – визначити поняття іншомовної комунікативної компетентності та шляхи її формування в студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Викладання дисципліни «Іноземна мова» на немовних спеціальностях вищих навчальних закладів, як показує особистий педагогічний досвід, передбачає розвиток не просто комунікативної компетентності, але й іншомовної комунікативної компетентності студентів. Розглянемо основні поняття теми дослідження.

Історичний досвід професійної підготовки з іноземної мови на немовних факультетах професійного ВНЗ, вивчення поглядів спеціалістів із даної проблеми (Г. Богін, А. Вербицький, Н. Гез, І. Зімняя, Є. Пассов) дозволяє нам охарактеризувати іншомовну комунікативну компетентність студентів немовних факультетів як ситуативну категорію, що відображає здатність майбутнього спеціаліста реалізовувати: знання професійні (про специфіку професійної діяльності) та лінгвістичні (граматики, фонетики, лексики), іншомовні комунікативні уміння (здійснювати ефективне спілкування), професійно-особистісні якості вчителя (комунікативність, толерантність, здатність до подолання психологічного бар'єру під час іншомовного спілкування) і досвід іншомовного професійного спілкування, що сприяють креативному рішенню різноманітних практико-орієнтованих задач, які виникають у процесі навчання [3, 207].

У сфері професійної діяльності багато залежить від умінь реалізовувати себе через спілкування: встановити ділові стосунки; вступити в контакт і вийти з нього; повідомити й пояснити свої думки та припущення; адекватно розуміти своїх колег, керівників і підлеглих; конструктивно вирішувати напруження або конфлікт.

Випускник ВНЗ повинен володіти високим рівнем комунікативної компетентності, який дозволяв би йому користуватись іноземною мовою для здійснення поточних задач, майбутнього просування й рівня досягнень.

Традиційно вивчення іноземної мови на немовному факультеті орієнтоване на читання, розуміння й переклад спеціальних текстів, а також

вивчення проблем синтаксису наукового стилю, визначається стандартною навчальною програмою [9].

Педагогічні основи, які традиційно використовуються в процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» не сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності на різних рівнях, не орієнтовані на формування мобільного спеціаліста, не спрямовані на мотивацію професійної самоосвіти особистості студента-педагога; не допомагають адаптації студентів до перманентно-змінних соціально-економічних умов ринку праці [7]. Плануючи необхідні професійно-орієнтовані зміни, слід подумати про співробітництво кафедр іноземних мов із профілюючими кафедрами, координацію на навчання іноземній мові з вивченням професійних дисциплін.

Саме тому виникла необхідність перегляду принципів навчання з дисципліни. У процесі побудови педагогічних основ розвитку досліджуваної компетентності вчені спираються на відповідні принципи навчання:

– гуманізація навчального процесу, яка полягає в розкритті особистісного потенціалу студента під час його професійної підготовки;

– професійно-орієнтована комунікативна направленість процесу вивчення іноземної мови, яка реалізується шляхом використання сукупності методів навчання (комунікативного, аудіолінгвального, аудіовізуального); форм (ділова гра, створення практико-орієнтованих ситуацій, бесіда, «круглий» стіл);

– активізація пізнавальної діяльності в галузі реалізацій положень особистісно-орієнтованого підходу;

– підсилення мотивації навчання за рахунок використання не лише поширених методів навчання, але й комп'ютерних і Інтернет-технологій у процесі вивчення іноземної мови.

Слід зазначити, що характерною особливістю принципів навчання з предмету «Іноземна мова» є орієнтація навчального процесу на розкриття потенціалу особистості студента під час практичного оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою, а не лише на засвоєння відповідної суми знань і умінь з метою складання екзамену з курсу.

Аналіз концептуальних підходів і принципів вивчення іноземної мови провідних теоретиків дозволяє нам сформулювати мету – розвиток іншомовної компетентності майбутнього спеціаліста. У нині діючих навчальних планах і програмах з дисципліни перед студентами ставиться мета – оволодіти визначеною програмою сумою знань і умінь з іноземної мови, які часто не носять практико-орієнтованого характеру і, як показує

практика, швидко забуваються студентами після закінчення вивчення курсу дисципліни. Тому важливо наголосити на тому, що процес навчання іноземній мові повинен проходити відповідно до програм спеціальних дисциплін і включати в себе елементи професійної діяльності, професійної освіти і ситуацій професійного спілкування [10, 189].

Таким чином, можна сформулювати задачі для формування іншомовної комунікативної компетенції в умовах немовних спеціальностей вищих навчальних закладів:

– розробити зміст освіти з предмету в контексті компетентнісного підходу;

– визначити етапи вивчення тематичних розділів програми протягом чотирьох семестрів;

– виявити критерії та показники розвитку іншомовної комунікативної компетентності студента;

– визначити організаційно-педагогічні умови розвитку досліджуваної компетентності;

– враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності студентів;

– розробити комплексну програму навчання, враховуючи міждисциплінарні зв’язки й комплементарний характер сучасних наукових знань.

Висновки. Нові педагогічні основи розвитку іншомовної комунікативної компетентності студента актуалізують пошук нового практико-орієнтованого змісту освіти, тому що діючий сьогодні зміст курсу «Іноземна мова» має недоліки: усні теми не пов’язані між собою й часто дублюють шкільну програму (теми «Великобританія», «Лондон», «Україна», «Київ» та інші вивчають у школі, тому малоцікаві студентам), не відповідають реальним запитам студентів, а теми професійного спрямування вивчаються в кінці курсу.

Сучасні дослідники цієї проблеми пропонують внести деякі корективи в навчальну програму з дисципліни:

– вивчення практично-орієнтованих усних тем, починаючи з І семестру;

– забезпечення діалогічного спілкування всіх учасників навчального процесу в ході побудови суб’єктних відносин;

– розширення змісту іншомовного навчання за рахунок включення позааудиторних видів діяльності;

– обговорення питань, підготовлених раніше, і тих, які виникли спонтанно під час практично-орієнтованого спілкування;

– виконання навчально-дослідницької роботи й використання літератури іноземною мовою (реферати, статті, тези, доповіді).

Такий зміст освіти з предмету «Іноземна мова» буде спрямований на всебічний розвиток іншомовної комунікативної компетентності в процесі оволодіння нерідною мовою для професійних цілей, що сьогодні є важливим в умовах інтеграції міжнародного освітнього простору.

Постійно опановуючи основи комунікативної компетентності, студент досягає найвищого ступеню автономності в організації своєї майбутньої діяльності, тим самим забезпечуючи собі перший крок до успіху.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що дослідження формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей передбачає подальше з'ясування сутності кожної складової, їх взаємозв'язків, і дана стаття може стати підґрунтям до подальшої роботи над проблемою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобильова О. Комунікативний метод як метод активізації творчих можливостей особистості/ О. Бобильова// Англійська мова та література. – 2005. – № 26 (108). – С. 2–4.

2. Бондарева Е. В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества / Е. В. Бондарева // Вестник Волгоградского государственного университета. – Сер. 6 : Университетское образование. – 2003. – № 6. – С. 44–48.

3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – С. 8–10.

5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. Ленвіт, 2003. –273 с.

6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение. – 2007. – 159 с.

7. Костюкова М. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / М. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томский политехнический университет.

8. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва, К. Ленвіт. – 2002. – 346 с.

9. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение. – 1993. – 347 с.

10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. –189 с.

11. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування/ Ю. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1 (864). – С. 63–65.

РЕЗЮМЕ

Гупал М. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений.

В статье выделяется актуальность овладения будущими специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством профессионально-личностного развития в процессе обучения в высших учебных заведениях. Иноязычная коммуникативная компетентность характеризуется как ситуативная категория. Обсуждаются недостатки сегодняшнего содержания курса «Иностранный язык». Формулируются задачи для формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Вносятся некоторые коррективы в учебную программу по дисциплине.

***Ключевые слова**: коммуникативная компетентность, студенты неязыковых специальностей, учебные программы, перманентные изменения, профессионально-личностное развитие, ситуативная категория, практико-ориентированные задачи.*

SUMMARY

Gupal M. The formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialities of higher educational institutions.

The article stands out the relevance of future specialists' mastering in foreign language not only as a language of international communication, but also as a means of professional and personal development in the process of training in higher educational institutions.

The author stresses that there is a great need to review the issues of professional training of students of non-linguistic faculties in the context of formation of single international educational space. One of the major directions of reforming modern education is determined the development of not only professional, but also foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialities. Foreign language communicative competence is characterized as a situational category, which reflects the capacity of the future specialist to realize professional and linguistic knowledge, foreign language communication skills and experience of foreign language professional communication, professional and personal qualities of teacher.

The article touches upon the disadvantages of a present content of a course «Foreign language» for the students of non-linguistic faculties. The author examines the principles of teaching this discipline (humanization and professionally-oriented communicative orientation of the process of learning foreign language, the development of cognitive activity, strengthening the motivation of learning).

The article notes the cross-curricular connections and compliance to the programs of special disciplines in teaching foreign language. The tasks for formation of foreign language communicative competence are formulated there. Some adjustments in the curriculum of the discipline are presented by the author.

***Key words**: communicative competence, students of non-linguistic specialities, educational programs, permanent changes, professional and personal development, a situational category, practice-oriented tasks.*

УДК 371.134:811.1/.2+81’24 (045)

С. С. Данилюк
Навчально-науковий інститут іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ІЗ ВИЯВЛЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено статистичному аналізу результатів формувального експерименту з виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів. У статті висвітлено добір комплексу діагностичних процедур для виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів. Крім того, відбито процедуру проведення дослідження з використанням добраних діагностичних процедур. У статті йдеться про те, що формувальний експеримент засвідчив, що позитивних результатів досягнуто в обох групах, однак кількісні та якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують відповідні показники контрольної групи. Значущість різниці цих показників із надійністю 95% підтверджена статистичним аналізом експериментальних даних. Підтверджено, таким чином, ефективність упровадження в навчальний процес авторської методики.

Ключові слова: *експериментальна робота, формувальний експеримент, анкетування, статистичний аналіз, Інтернет-технології, навчальний процес, контрольна група, експериментальна група.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп’ютеризація навчання є невід’ємною та важливою частиною цих процесів.

Діапазон використання комп’ютера в едукаційному процесі є досить широким і охоплює ті сфери, які пов’язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування майбутніх філологів, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп’ютер може бути як об’єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп’ютеризації навчання. У першому випадку засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп’ютера, а також його використання у процесі розв’язання різноманітних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп’ютерною грамотністю. У другому випадку комп’ютер є потужним засобом підвищення ефективності

навчання. Зазначені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що в сучасній педагогіці недостатньо розкрито потенціал використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечну цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять роботи В. А. Адольфа, О. Б. Зайцевої, І. Ф. Ісаєва й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти та значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в роботах як вітчизняних (А. А. Вербицький, Т. П. Вороніна, К. К. Колін й ін.), так і зарубіжних учених (Д. Белл, А. Тоффлер й ін.).

Мета статті. За мету в статті поставлено завдання описати статистичні результати формувального експерименту з виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів.

Виклад матеріалу. Професійна діяльність майбутніх фахівців у царині філології має бути адекватною змінам у нових умовах розвитку інформаційного суспільства. Інноваційні процеси в освітньому середовищі ставлять на чільне місце професійну компетентність, яка складається з базової та спеціальної освіти, вміння узагальнювати життєвий і професійний досвід, корелюють із чітким баченням результатів власної професійної діяльності. Сучасні новітні технології вимагають від випускників ВНЗ не просто освіченості, активності пошуку, а й самостійності, впевненості у власних силах, відповідальності, вміння жити та працювати в постійно змінюваних умовах і бути соціальнозорієнтованими.

Для проведення педагогічного експерименту визначено його мету й завдання, окреслено критерії та показники професійної компетентності майбутніх філологів, на ґрунті цих критеріїв і показників визначено змістові характеристики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів (низький, середній, високий); визначено відповідну до рівнів шкалу оцінювання (див. табл. 1); розроблено методику дослідження; сформовано контрольну (КГ) й експериментальну групи (ЕГ): КГ – 293 особи, ЕГ – 285 осіб.

Таблиця 1

Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх філологів

Рівень	низький	середній	високий
Бали	40–60	60–80	80–100

Завданнями експериментальної роботи на формувальному етапі педагогічного експерименту є: 1) добір комплексу діагностичних процедур для виявлення передумов для використання як викладачами, так і студентами Інтернет-технологій у навчальному процесі; 2) добір комплексу діагностичних процедур для визначення рівня мотивації до використання студентами Інтернет-технологій у навчальній діяльності; 3) проведення дослідження з використанням дібраних діагностичних процедур.

До експерименту залучено 578 студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Мова та література (англійська)».

На етапі формувального експерименту було досліджено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх філологів. Наведемо статистичні дані проведеного аналізу у вигляді таблиці (див. табл. 2) та діаграм (див. рис. 1).

Таблиця 2

Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх філологів на етапі вихідного контролю (емпіричний розподіл)

Рівні		низький			середній				високий
Бали		45-50	50-55	55-60	60-65	65-70	70-75	75-80	80–85
		47	52	57	62	67	72	77	82
Кількість студентів	КГ (X) $n_1 = 293$	19	32	52	65	53	36	25	11
	ЕГ (Y) $n_2 = 285$	8	15	26	46	70	57	42	21
		27	47	78	111	123	93	67	32
		27	74	152	263	386	479	546	578

Високий рівень сформованості професійної компетентності на етапі вихідного контролю мають 7,5% студентів ЕГ і 3,8% – КГ; середній рівень сформованості професійної компетентності виявлено в 75,3% студентів ЕГ і 61,1% – КГ; на низькому рівні сформованості професійної компетентності знаходяться 17,2% та 35,1% студентів ЕГ і КГ відповідно (див. рис. 2).

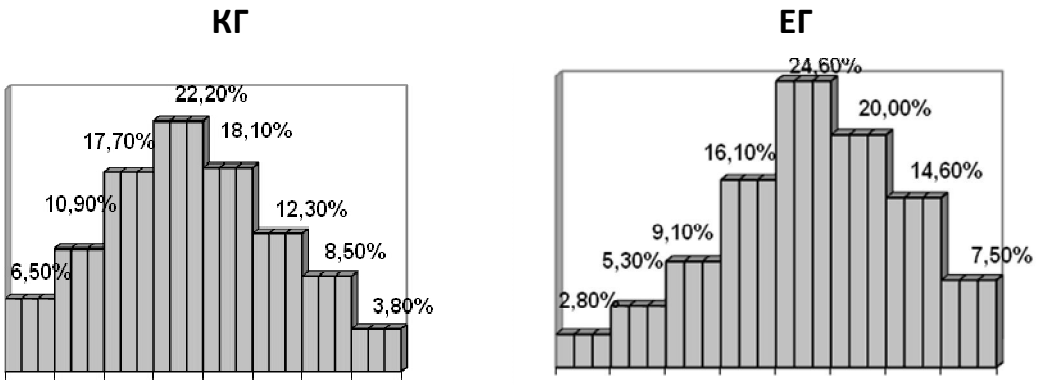

Рис 2. Діаграма рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів на етапі вихідного контролю.

Після формувального експерименту на низькому рівні сформованості професійної компетентності знаходиться 26,3% усього складу досліджуваних. Серед них близько 33% – учасники ЕГ, решта (близько 67%) – студенти КГ.

На етапі вихідного контролю середній рівень сформованості професійної компетентності зафіксовано в 68,2% учасників експерименту. Серед них 54,6% – це студенти ЕГ, а 45,4% – КГ.

Високого рівня сформованості професійної компетентності на завершальному етапі експерименту досягли близько 6,0% досліджуваних. Серед них учасники ЕГ складають 65,6%, а КГ – 34,4%.

Після проведеного дослідження рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів під час формувального експерименту було отримано такі результати:

а) однорідність вибірок:

І. КГ – ЕГ (вихідний контроль)

1) рівень значущості $\alpha = 0{,}05$

2) об'єми вибірок: $n_1 = 285$, $n_2 = 293$ (першою є вибірка меншого об'єму);

3) нульова гіпотеза: вибірки однорідні;

конкуруюча гіпотеза: вибірки неоднорідні;

критична область – двостороння;

4) нижня критична точка ([1, 249]):

$$W_{\text{ниж.кр.}} = \left[\frac{(n_1+n_2+1)}{2} - Z_{\text{кр.}}\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1+n_2+1}{12}}\right],$$

$Z_{\text{кр.}}$ знаходимо з таблиці [1, 390] за допомогою рівності $\Phi\left(Z_{\text{кр.}}\right) = (1-\alpha)/2$. У нашому випадку маємо: $Z_{\text{кр.}} = 1{,}96$, $W_{\text{ниж.кр.}}$= 78573;

5) верхня критична точка: $W_{\text{верх.кр.}} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - W_{\text{ниж.кр.}}$. У нашому випадку: $W_{\text{верх.кр.}} = 86442$;

6) загальний варіаційний ряд, складений з обох вибірок:

1 … 27 28 … 74 75 … 152 153 … 263 264 … 386 387 … 479 480 … 546 547 … 578;

7) спостережуване значення критерію (сума порядкових номерів варіант першої вибірки в загальному варіаційному ряді): $W_{\text{спост.}} = 94185$.

Оскільки $W_{\text{спост.}} > W_{\text{верх.кр.}}$, то на етапі вихідного контролю ЕГ і КГ якісно неоднорідні. Це пояснюється педагогічними впливами, які здійснювалися в ЕГ під час формувального експерименту.

За цією самою методикою перевіряємо гіпотезу про однорідність ЕГ на етапах вхідного та вихідного контролю. На основі емпіричних даних (див. табл. 2, 3) складаємо розрахункову таблицю (див. табл. 4).

Таблиця 3

Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх філологів на етапі вхідного контролю (емпіричний розподіл)

Рівні		низький				середній				високий
Бали		40–45	45–50	50–55	55–60	60–65	65–70	70–75	75–80	80–85
		42	47	52	57	62	67	72	77	82
Кількість студентів	КГ(X) $n_1 = 293$	17	37	53	72	50	33	21	10	–
	ЕГ(Y) $n_2 = 285$	19	39	54	67	52	29	18	7	–
		36	76	107	139	102	62	39	17	–

36 112 219 358 460 522 561 578

Таблиця 4

Навчальні досягнення експериментальної групи (ЕГ)
на етапах вхідного та вихідного контролю

Бали	42	47	52	57	62	67	72	77	82
ЕГ $n = 285$ (вхід)	21	42	57	67	52	25	14	7	–
ЕГ $n = 285$ (вихід)	–	8	15	26	46	70	57	42	21
	21	50	72	93	98	95	71	49	21

21 71 143 236 334 429 500 549 570

1) загальний варіаційний ряд:

1 … 21 22 … 71 72 … 143 144 … 236 237 … 334 335 … 429 430 … 500 501 … 549 550 … 570.

2) спостережуване значення критерію: $W_{\text{спост.}} = 55622.$

3) нижня й верхня критичні точки обраховуються за тими самими формулами [1, 249] при $n_1 = n_2 = 285$ і $\alpha = 0{,}05.$

Дістаємо: $W_{\text{ниж.кр.}} = 77513;\ W_{\text{верх.кр}} = 85222.$

Спостережуване значення критерію виходить за межі критичної області ($W_{\text{спост}} < W_{\text{ниж.кр.}}$), тому нульова гіпотеза про однорідність вибірок відхиляється. На етапі вихідного контролю ЕГ якісно відрізняється від її рівня на етапі вхідного контролю.

Аналогічно досліджується однорідність КГ на етапах вхідного й вихідного контролю. На основі емпіричних даних (див. табл. 2 і 3) складаємо розрахункову таблицю (див. табл. 5).

Таблиця 5

Навчальні досягнення контрольної групи (КГ)
на етапах вхідного і вихідного контролю

Бали	42	47	52	57	62	67	72	77	82
КГ $n = 293$ (вхід)	17	37	53	72	50	33	21	10	–
КГ $n = 293$ (вихід)	–	19	32	52	65	53	36	25	11
	17	56	85	124	115	86	57	35	11

17 73 158 282 397 483 540 575 586

1) загальний варіаційний ряд:

1 … 17 18 … 73 74 … 158 159 … 282 283 … 397 398 … 483 484 … 540 541 … 575 576 … 586.

2) спостережуване значення критерію: $W_{\text{спост.}} = 70185.$

3) нижня критична точка $W_{\text{ниж.кр.}} = 81975.$

4) верхня критична точка $W_{\text{верх.кр.}} = 90013$

Оскільки $W_{\text{спост.}} < W_{\text{ниж.кр.}}$, то гіпотеза про однорідність КГ до і після експерименту відхиляється.

Після проведення формувального експерименту й у КГ відбулися якісні зміни.

б) основні числові характеристики вибірок (етап вихідного контролю):

1) контрольна група *(КГ – Х)* $n_1 = 293,$

$\bar{x} = 63{,}4;\ D_x = 85{,}11;\ \sigma_x = 9{,}23;\ S_x^2 = 85{,}40;\ S_x = 9{,}24;\ \delta_x = 1{,}1;$

довірчий інтервал (62,3; 64,5).

2) експериментальна група *(ЕГ – У)* $n_2 = 285,$

$\bar{y} = 67{,}5;\ D_y = 73{,}07;\ \sigma_y = 8{,}55;\ S_y^2 = 73{,}33;\ S_y = 8{,}56;\ \delta_y = 1{,}0;$

довірчий інтервал (66,5; 68,5).

Довірчі інтервали не перекриваються.

в) нормальність розподілу генеральних сукупностей (етап вихідного контролю).

У подальшому для порівняння дисперсій і середніх вибіркових використовуємо критерії, які передбачають нормальний розподіл генеральних сукупностей, із яких здійснено вибірки. Перевірку гіпотези про нормальний розподіл генеральних сукупностей здійснюємо за критерієм Пірсона [1, 251] на ґрунті емпіричних розподілів у вигляді послідовності рівновіддалених варіант і відповідних їм частот. Застосування критерію Пірсона зводиться до розрахунку теоретичних частот і порівняння їх з емпіричними. Розрахунки здійснюємо за методикою, описаною в [1, 251–267]. Результати подаємо в розрахункових таблицях (див. табл. 6 і 7):

- експериментальна група (*ЕГ –У*):

Таблиця 6

Розрахункова таблиця

y	47	52	57	62	67	72	77	82
n	8	15	26	46	70	57	42	21
$u = \frac{y - \bar{y}}{\sigma_y}$	-2,39	-1,81	-1,22	-0,64	-0,06	0,52	1,11	1,69
$\varphi(u)$	0229	0775	1895	3251	3982	3485	2155	0957
$n' = N_2\varphi(u)$	3,8	13,0	31,7	54,4	66,6	58,3	36,1	16,0

Тут $\bar{y} = 67{,}5;\ \sigma_y = 8{,}55; h = 5; n = 285;\ N_2 = 167{,}37;$

$X^2_{\text{спост.}} = 9{,}83;\ \text{X}^2_{\text{кр}} = (0{,}05; 5) = 11{,}1.$

Оскільки $X^2_{\text{спост.}} < \text{X}^2_{\text{кр}}$, то гіпотеза про нормальність розподілу не відхиляється.

- контрольна група (*КГ – Х*):

Таблиця 7

Розрахункова таблиця

x	47	52	57	62	67	72	77	82
n	19	32	52	65	53	36	25	11
$u = \frac{x - \bar{x}}{\sigma_x}$	-1,77	-1,23	-0,69	-0,15	0,39	0,93	1,47	2,01
$\varphi(u)$	0833	1872	3144	3945	3697	2589	1354	0529
$n' = N_1\varphi(u)$	13,2	29,7	49,9	62,6	58,7	41,1	21,5	8,4

Тут $n_1 = 293;\ \bar{x} = 63{,}4;\ \sigma_x = 9{,}23;\ N_1 = 158{,}72.$

$X^2_{\text{спост.}} = 6{,}06;\ \text{X}^2_{\text{кр}} = (0{,}05; 5) = 11{,}1.$

Оскільки $X^2_{\text{спост.}} < \text{X}^2_{\text{кр}}$, то приймаємо гіпотезу про нормальний розподіл.

Емпіричні й теоретичні частоти узгоджуються.

г) порівняння дисперсій.

1) КГ (*Х*) – ЕГ (*У*) (етап вихідного контролю):

$S_x^2 = 85{,}4;\ S_y^2 = 73{,}33;\ k_1 = 292$ – число ступенів вільності більшої поправленої дисперсії; відповідно $k_2 = 284;\ F_{\text{спост.}} = \frac{85{,}40}{73{,}33};$

$$F_{\text{кр}}(0{,}05; 292{,}284) = 1{,}90$$

Оскільки $F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр}}$, то дисперсії відрізняються незначуще.

2) ЕГ (вхідний контроль) – ЕГ (вихідний контроль):

$S_1^2 = 72{,}87;\ S_2^2 = 73{,}33;\ n_1 = n_2 = 285$

1. $F_{\text{спост.}} = \frac{73{,}33}{72{,}87} = 1{,}01.$
2. число ступенів вільності: $k_1 = k_2 = 284;\ \alpha = 0{,}05$
3. $F_{\text{кр}} = (\alpha;\ k_1;\ k_2) = F_{\text{кр}}(0{,}05; 284{,}284) = 1{,}90.$

$F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр}}$. Дисперсії відрізняються незначуще.

3) КГ (вхідний контроль) – КГ (вихідний контроль):

$S_1^2 = 85{,}40;\ S_2^2 = 75{,}28;$

1. $F_{\text{спост.}} = 1{,}13;$
2. $k_1 = k_2 = 292;\ \alpha = 0{,}05;$
3. $F_{\text{кр}} = (\alpha;\ k_1;\ k_2) = F_{\text{кр}}(0{,}05; 292{,}292) = 1{,}90.$

$F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр}}$. Дисперсії відрізняються незначуще.

Дисперсії, отримані в одному й тому самому експерименті й у різних експериментах відрізняються незначуще.

д) порівняння середніх вибіркових.

1) КГ (*X*) – ЕГ (*У*) (вихідний контроль):

$\bar{x} = 63{,}4;\ S_x^2 = 85{,}40;\ k_1 = 292;$

$\bar{y} = 67{,}5;\ S_y^2 = 73{,}33;\ k_2 = 284;$

$k = k_1 + k_2 = 576;\ \alpha = 0{,}05$

$t_{\text{кр}}(0{,}05; 2576) = 1{,}96;$

$T_{\text{спост.}} = 5{,}53.$

$|T_{\text{спост.}}| > t_{\text{кр}}$, то середні вибіркові КГ й ЕГ на етапі вихідного контролю відрізняються значуще (невипадково).

2) ЕГ (вхідний контроль) – ЕГ (вихідний контроль):

$\overline{y_1} = 67{,}5;\ S_1^2 = 73{,}33;\ \overline{y_2} = 56{,}8;\ S_2^2 = 72{,}87$

$n_1 = n_2 = 285;\ k = k_1 + k_2 = 568;\ \alpha = 0{,}05;$

$t_{\text{кр}}(0{,}05; 568) = 1{,}96;$

$T_{\text{спост.}} = 14{,}90.$

Експериментальне значення критерію значно перевищує табличне (теоретичне) значення *t*-розподілу Стьюдента, звідки слідує можливість прийняття альтернативної гіпотези про достовірні відмінності середніх арифметичних. Це дозволяє зробити висновок про ефективність експериментального впливу.

3) КГ (вхідний контроль) – КГ (вихідний контроль):

$\overline{x_1} = 57{,}7;\ S_1^2 = 75{,}28;\ \overline{x_2} = 63{,}4;\ S_2^2 = 85{,}410$

$n_1 = n_2 = 293;\ k = k_1 + k_2 = 584;\ \alpha = 0{,}05;$

$t_{\text{кр}}(0{,}05; 584) = 1{,}96;$

$T_{\text{спост.}} = 7{,}67.$

$|T_{\text{спост.}}| > t_{\text{кр}}$. Середні вибіркові КГ до й після формувального експерименту відрізняються значуще.

Основні характеристики КГ й ЕГ на етапі вихідного контролю подано в таблиці (див. табл. 8).

Таблиця 8

Основні характеристики КГ та ЕГ (вихідний контроль)

	Середнє вибіркове	Довірчий інтервал	Рівень	Однорідність	Різниця середніх	Значення *t*-критерію		Значущість різниці середніх
						емпіричне	критичне	
КГ	63,4	(62,3; 64,5)	середній	Неоднорідні	4,1	5,53	1,96	значуща
ЕГ	67,5	(66,5; 68,5)	середній					

Висновки. Таким чином, формувальний експеримент засвідчив, що позитивних результатів досягнуто в обох групах, однак кількісні та якісні показники ЕГ суттєво перевищують відповідні показники КГ. Значущість різниці цих показників із надійністю 95% підтверджена статистичним аналізом експериментальних даних. Підтверджено, таким чином, ефективність упровадження в навчальний процес авторської методики.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність здійснити статистичний аналіз результатів формувального експерименту з виявлення передумов для використання студентами Інтернет-технологій у навчальному процесі, а також із визначення рівня мотивації студентів до вивчення іноземних мов із використанням Інтернет-технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике / В. Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 1979. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Данилюк С. С. Статистический анализ результатов формирующего эксперимента по выявлению уровней сформированности профессиональной компетентности будущих филологов.

Статья посвящена статистическому анализу результатов формирующего эксперимента по выявлению уровней сформированности профессиональной компетентности будущих филологов. В статье представлен подбор комплекса

диагностических процедур для выявления уровней сформированности профессиональной компетентности будущих филологов. Кроме того, отражена процедура проведения исследования с использованием подобранных диагностических процедур. В статье идёт речь о том, что формирующий эксперимент показал, что положительные результаты достигнуты в обеих группах, однако количественные и качественные показатели экспериментальной группы существенно превышают соответствующие показатели контрольной группы. Значимость различий этих показателей с надежностью 95% подтверждена статистическим анализом экспериментальных данных. Подтверждена, таким образом, эффективность внедрения в учебный процесс авторской методики.

Ключевые слова: *экспериментальная работа, формирующий эксперимент, анкетирование, статистический анализ, Интернет-технологии, учебный процесс, контрольная группа, экспериментальная группа.*

SUMMARY

Danylyuk S. Statistical analysis of formative experiment on detection of levels of formation of future philologists' professional competence.

This article deals with the statistical analysis of the results of the formative experiment on detection of levels of formation of future philologists' professional competence. The paper also deals with the selection of complex of diagnostic procedures to identify the levels of formation of future philologists' professional competence. Besides, the procedure of conducting of research with the help of selected diagnostic procedures is reflected in the article. The objectives and tasks For the pedagogical experiment are defined as well as criteria and indicators of future philologists' professional competence. The content characteristics of the levels of future philologists' professional competence (low, medium, high) are defined on the basis of these criteria and indicators. At the same time the evaluation scale is defined according to levels of future philologists' professional competence. The technique of research is worked out, the control group (293 persons) and the experimental group (285 persons) are formed. The article refers to the fact that the formative experiment shows that positive results have been achieved in both groups, but quantitative and qualitative data of the experimental group are significantly higher than those of the control group. The significance of differences of these data with the reliability of 95% is confirmed by statistical analysis of experimental data. Thus the efficiency of implementation of the author's methodology in the learning process is confirmed in the paper. Among the perspectives of further research the author stresses that the need to carry out a statistical analysis of the formative experiment identifies the prerequisites for usage by students Internet technologies in the learning process, as well as determines the level of students' motivation to learn foreign languages by means of usage of Internet technologies.

Key words: *experimental work, formative experiment, questionnaires, statistical analysis, Internet technologies, educational process, control group, experimental group.*

УДК 378.371

Р. Келембет, О. Пейчева
Бердянський університет менеджменту і бізнесу

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті доведено, що формування комунікативної компетентності нерозривно пов'язано як із соціокультурними, так і з лінгвокраїнознавчими знаннями. У структурі соціокультурної компетенції описано такі складові: країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетенції. У статті автори теоретично обґрунтували доцільність використання певних дидактичних методів, прийомів і форм роботи на заняттях з іноземної мови у ВНЗ, що забезпечують формування соціокультурної компетенції студентів.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, соціокультурна компетенція, дидактичні методи й прийоми, форми роботи.*

Постановка проблеми. Стрімка інтеграція України в Європу підсилює необхідність ефективного вивчення іноземних мов. При цьому центральними проблемами перебудови методики викладання іноземних мов у ВНЗ є питання визначення цілей, а також змісту навчання, при розробці яких найефективнішими є ідеї про навчання не просто мов, а іншомовної культури в широкому значенні цього слова. Ідеться не просто про знання мови, а про вміння використовувати її в реальному спілкуванні, тобто про практичне володіння мовою. Відомо, що формування комунікативної компетентності нерозривно пов'язано як з соціокультурними, так і з лінгвокраїнознавчими знаннями. Без знання соціокультурного фону не можна сформувати комунікативну компетентність навіть у обмеженій формі. Таким чином, стверджуємо, що соціокультурний компонент змісту навчання визначає та обумовлює використання мови в конкретних ситуаціях, а також впливає на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів. У зв'язку з цим актуалізується проблема теоретичного обґрунтування форм дидактичних методів і прийомів, а також форм роботи, що забезпечують залучення студентів до діалогу культур із метою їхньої успішної інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього й науково-технічного середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Соціокультурний аспект навчання іноземних мов розглядають М. Аріян, Є. Верещагін, І. Воробйова, Н. Гез, Р. Гришкова, І. Зимня, Н. Ішханян, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Редько, Н. Саєнко, В. Сафонова, П. Сисоєва Л. Смелякова, Г. Томахін, В. Топалова, Р. Ладо та інші. Велика кількість закордонних теорій також ґрунтується на імплементації соціокультурного компоненту до змісту навчання іноземних

мов: L. Adamson, S. Chance, E. Crais, R. Gallimore, K. Kublin, B. Prizant, R. Tharp, J. Wertsch, A. Wetherby.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання певних дидактичних методів, прийомів і форм роботи на заняттях з іноземної мови у ВНЗ, що забезпечують формування соціокультурної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу. Передусім, слід підкреслити, що формування комунікативної компетентності, як результату мовленнєвої підготовки, нерозривно пов'язане із соціокультурними й країнознавчими знаннями, іншими словами, з «вторинною соціалізацією». С. Тер-Мінасова дає визначення терміну «іншомовна культура» як невід'ємного компоненту змісту навчання [4, 83]. Під іншомовною культурою ми розуміємо все те, що здатний принести процес оволодіння іноземною мовою в навчальному, пізнавальному й розвивальному аспектах. При цьому навчання іншомовної культури є не тільки засобом міжособистісного спілкування, але й засобом збагачення духовного світу особистості на основі придбання знань про культуру країни, мова якої вивчається (історія, література, музика тощо), знань про склад мови, її систему, характер, особливості тощо).

Під соціокультурною компетенцією, як складової комунікативної компетентності, розуміють здатність студентів усвідомлювати, адекватно оцінювати й інтерпретувати соціокультурну інформацію, виражену експліцитно та імпліцитно на різних смислових рівнях автентичного іншомовного публіцистичного (газетно-журнальної статті) або художнього тексту, в умовах опосередкованої масової міжкультурної комунікації на основі сформованої у студентів системи відповідних знань, навичок і вмінь [1].

Аналіз теоретичних джерел із досліджуваної проблеми показує, що вчені розглядають соціокультурну компетенцію на двох рівнях: лінгвістичному й інформаційному. Як стверджує В. Топалова, основою соціокультурної компетенції на лінгвістичному рівні є соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови, а саме: 1) фонові знання носіїв мови; 2) навички й уміння мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; 3) національна культура країни, мова якої вивчається [5, 24].

Термін «соціокультурна інформація» використовується вченими для позначення відомостей, мовної та позамовної інформації про країну, мова якої вивчається; матеріальних і духовних цінностей нації; реальних фактів і концептуальних понять про інокультуру; номінативних одиниць мови, а

також імплікатів і пресупозицій, що передають існуючу систему понять, цінностей та уявлень про світ іншого народу, норм, конвенційних засад і правил вербальної та невербальної поведінки носіїв іншомовної культури, необхідних для адекватного спілкування та взаєморозуміння між народами для здійснення інтеркомунікації – «діалогу культур» [2].

У свою чергу П. Сисоєв вважає, що соціокультурний компонент необхідно розподілити на такі складові елементи:

– засоби соціокомунікації, тобто сукупність прийомів і засобів усної та письмової передачі інформації представниками культури або субкультури;

– національна ментальність, або спосіб мислення представників певної культури або субкультури, який визначає їхню поведінку й очікування подібного від комунікантів;

– національні здобутки (наука та мистецтво, історія та релігія), а також національні парки, історичні заповідники тощо [3, 14].

Таким чином, соціокультурна компетенція включає такі складові: країнознавча (Н. Брукс, М. Бірам, Л. Голованчук, В. Сафонова та ін.), лінгвокраїнознавча (Є. Верещагін, В. Костомаров, О. Оберемко, Г. Томахін та ін.) та соціолінгвістична компетенції. Розглянемо кожну з них більш детально.

Країнознавча компетенція – це знання про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції. До лексичних одиниць, що характеризуються яскраво вираженою національно-культурною семантикою та відображають культурні особливості народу-носія мови, належать реалії (предмети або явища, характерні для однієї культури та відсутні в іншій), конотативна та фонова лексика. Розглянемо їх на прикладі англійської мови.

Географічні реалії: назви об’єктів фізичної географії – canyon; назви рослин – thistle; назви тварин – grizzly. Етнографічні реалії: побут (їжа, одяг, житло) – chicken curry, kilt, wigwam; мистецтво та культура, музичні інструменти, мистецтво та предмети мистецтва – gospel music (стиль афроамериканської євангельської музики), banjo, pop-art; етнічні об’єкти: етноніми – Apache; міри та гроші – foot. Суспільно-політичні реалії: адміністративно-територіальний устрій – county, uptown; органи та представники влади – city hall; суспільно-політичне життя (установи та організації, титули, звертання) – RSPCA (Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals), Bachelor [6, 104–105].

Другий компонент соціокультурної компетенції представлено лінгвокраїнознавчою компетенцією, під якою розуміють здатність сприймати мову в її культуротворчій функції, з національно-культурними особливостями. Цей компонент уключає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, й уміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій. Для формування лінгвокраїнознавчої компетенції потрібні фонові знання, тобто знання про країну та її культуру, відомі всім жителям країни, мова якої вивчається. Так, кожному британцю відомо, що означає абревіатура the UK, як виглядає прапор Великої Британії, який вони називають Union Jack, якими є національні звичаї та традиції. Фонові знання реалізуються за допомогою певних мовних засобів, таких як фонова лексика та національні реалії, зазначені вище.

Третім компонентом є соціолінгвістична компетенція – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки й соціального статусу учасників комунікації.

Аналіз методичної літератури та власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що для більш ефективного формування соціокультурної компетенції доречно: використання системи автентичних текстів міжкультурного та монокультурного спрямування; здійснення періодичного контролю знань, умінь і навичок, що входять до змісту соціокультурної компетенції; реструктурування процесу навчання іноземної мови з відведенням певної частки навчального часу на вивчення особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки.

Провідними принципами діяльності викладача на шляху реалізації ідеї формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з англійської мови мають бути: відхід від дидактизму, спрямування на розвиток мотивації вивчення мови як засобу міжкультурного спілкування; поширення інформаційної бази студентів через вивчення не лише особливостей побуту, культурних традицій, але й збагачення новими ідеями, життєвими цінностями й моделями поведінки; удосконалення форм організації навчальної діяльності й використання форм, що актуалізують культурологічний пошук та виявлення загального й

специфічного; аналіз особливостей власної культури; зіставлення специфіки й особливостей не тільки українського та західного побуту й поведінки, мистецтва, науки й бізнесу, але й світосприймання, цінностей.

Практика викладання іноземних мов показує, що студенти з незмінним інтересом ставляться до історії, культури, мистецтва, звичаїв, традицій, укладу повсякденного життя народу, захоплення однолітків тощо. Таким чином, для формування соціокультурної компетенції доцільно:

1. Організовувати бесіди про особливості вживання маркерів соціальних стосунків, висловів народної мудрості в сучасній літературній мові та мові інших стилів, а також про реєстри мовлення, діалекти й акценти сучасної іноземної мови, що вивчається.

2. Потужне джерело соціокультурної інформації – художня й науково-публіцистична література. Практика показує, що в процесі добору автентичних джерел для читання необхідно враховувати професійний напрям студентів, сферу їхніх фахових інтересів, поетапність подачі професійної інформації з інших дисциплін. Надзвичайно дієвий фактор – опрацювання газетного дискурсу: науково-популярних статей провідних економістів світу, нобелівських лауреатів з економіки, вчених і політичних діячів. Щодо науково-популярної літератури, надзвичайно ефективним є читання (в оригіналі) статей у провідних міжнародних інтернет-газетах і публікацій науково-практичних конференцій, реферування статей, виконання ІНДЗ з використанням опрацьованих іншомовних науково-популярних джерел.

3. Аудіювання матеріалів (автентичних і методично адаптованих), що ілюструють вживання в мовленні маркерів соціальних стосунків, виразів народної мудрості, відмінності реєстрів мовлення, мовні й мовленнєві особливості діалектів і акцентів сучасної іноземної мови, що вивчається.

4. Виконання спеціальних вправ, а саме: рецептивних; рецептивно-продуктивних; продуктивних типів, які містять тестові завдання (на заповнення пропусків, перехресні, множинного та альтернативного вибору, на структурування), а також рольові ігри, вправи на ідентифікацію, диференціацію, трансформацію, підстановку, реплікування, складання понад-фразових єдностей.

5. Проведення нетрадиційних типів занять, як-то: заняття-лекція, заняття зі спеціальними фрагментами, мета яких – формування того або

іншого компоненту соціокультурної компетентності, заняття-рольова гра тощо.

6. Застосування спеціальних допоміжних засобів навчання, а саме: фонограма, відеограма, відеофонограма, інтернет-ресурси, автентичні документи, креативна наочність, картки для самостійної / парної / індивідуальної / групової роботи.

7. Проектна робота з іноземної мови та / або її елементи, наприклад: самостійний пошук і добір матеріалів про певний мовний або мовленнєвий феномен, випуск стінгазети або комп'ютерного журналу, написання статей / рефератів / доповідей.

Висновки. Таким чином, вивчення іноземної мови повинно відображати якомога точніше соціальні, економічні й культурні реалії країни мови, що вивчається, і, відповідно, забезпечить формування соціокультурної складової комунікативної компетентності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні способів ефективного залучення носіїв мови до процесу формування соціокультурної компетенції студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні. – К. : Ґете-Інститут / Ленвіт, 2006. – 90 с.

2. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при чита нні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. П. Рудакова. – Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 24 с.

3. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–17.

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

5. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза / В. М. Топалова. – К., 1997. – 167 с.

6. Шелякіна А. Лінгвокультурологія та лінгвокраїнознавство: особливості та відмінності / А. Шелякіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 3. – С. 104–105.

РЕЗЮМЕ

Келембет Р., Пейчева Е. Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях по английскому языку.

В статье доказано, что формирование коммуникативной компетентности неразрывно связано как с социокультурными, так с лингвострановедческими знаниями. В структуре социокультурной компетенции описано такие составляющие: страноведческая, лингвострановедческая и социолингвистическая

компетенции. В работе авторытеоретически обосновали целесообразность использования определенных дидактических методов, приемов и форм работы на занятиях по иностранному языку в вузе, обеспечивающих формирование социокультурной компетенции студентов.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, социокультурная компетенция, дидактические методы и приемы, формы работы.*

SUMMARY

Kelembet R., Peycheva H. Students' Social and Cultural Competence Formation at the English classes.

The social and cultural competence is regarded as a part of communicative competence. It is shown that the formation of communicative competence is inextricably linked with both social-cultural and linguistic knowledge. Within the social and cultural competence structure the following components such as the country studies, the linguistic and sociolinguistic competence are distinguished.

Students' social and cultural competence is defined as their adequately interpretation of social and cultural information (newspaper and magazine articles). The authors prove that among most effective ways of students' social and cultural competence formation are: usage of authentic texts; periodic monitoring of knowledge and skills that make up the content of social and cultural competence; restructuring of foreign language learning process, spending training time to study the particularities of speech etiquette and non-verbal behavior.

The analysis of sources of literature and our own teaching experience permit us to distinguish means of students' social and cultural competence formation. The first of them is organizing at the lesson a conversation about the perculiarities of usage of social relations markers, expressions of folk wisdom in modern literary language and the language of other styles.

The powerful source of social and cultural information is artistic, scientific and journalistic literature. Practice shows that a teacher selecting authentic sources for reading must take into account the field of students' training and their professional interests. An extremely effective factor is scientific articles written by leading economists of the world, Nobel laureate in economics, academics and politicians. Among effective means are reading articles in leading international online newspapers and publications, scientific conferences.

A teacher should pay attention to listening (methodically adapted) material, illustrating the usage of social relations speech markers, expressions of folk wisdom, dialects and accents of modern foreign language study.

Role-playing games, exercises on identification, differentiation, transformation, substitution, making over-phrasal unity are also among effective means.

Project work methods, a wall newspaper or a computer magazine, writing articles, reports at the classes of foreign language at high school for students' social and cultural competence formation are theoretically proved in this article.

Key words: *communicative competence, social and cultural competence, teaching methods and techniques, forms of work.*

УДК 378.22+378.147+378+37.015.3

І. А. Княжева
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРАНТІВ У МЕЖАХ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ»

У статті розкрито сутність самостійної роботи як специфічного педагогічного засобу організації та керівництва самостійною діяльністю магістрантів – майбутніх викладачів; показано, що вона, як сукупність дій суб'єкта навчання, передбачає: визначення власної мети й завдань, планування шляхів їх досягнення, мотивацію, визначення процесу дій, їхній самоконтроль і корекцію для досягнення поставленої мети; виділені етапи самостійної роботи (підготовчий, основний, завершальний), розроблений її зміст у межах авторського курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах».

Ключові слова: *самостійна робота, магістранти, майбутні викладачі, методика викладання, педагогічні дисципліни, вищі навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Серед стратегічних завдань вищої освіти в Україні пріоритетними є підготовка майбутніх фахівців, здатних до продуктивної самостійної творчої діяльності, готових до постійного саморозвитку й самозростання в контексті світового культурного простору. Особливої ваги ця проблема набуває у зв'язку з необхідністю якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів, які покликані розв'язувати ці завдання, що актуалізує необхідність вдосконалення системи організації самостійної роботи магістрантів як важливої складової кредитно-модульної системи організації навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Вплив самостійної роботи на становлення і розвиток особистості досліджено Б. Г. Ананьєвим, І. Д. Бехом, О. О. Бодальовим, Л. С. Виготським, Г. С. Костюком та ін. Обґрунтування загально дидактичних основ організації самостійної роботи майбутніх педагогів здійснено в наукових дослідженнях А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, А. М. Богуш, С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, Н. В. Кузьміної, А. І. Кузьминського, І. Я. Лернера, В. О. Онищука, М. М. Скаткіна, О. М. Спіріна та ін. Специфіку організації самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації розкрито в працях Л. В. Артемової, С. С. Вітвицької, Н. С. Журавської, М. О. Князян, З. Н. Курлянд, В. Т. Лозовецької, В. В. Луценко, І. В. Хом'юк, В. В. Ягупова та ін., зокрема А. М. Алексюком, Н. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистим [1] доведено, що диференціація самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних

властивостей студентів дозволяє підвищити її ефективність. С. У. Гончаренком [2] обгрунтована залежність ефективності самостійної роботи від якості керівництва нею з боку педагога, визначено його керівні функції, серед яких розробка системи завдань, визначення мети кожного з них, інструктування щодо етапів їх виконання, спостереження за розгортанням самостійної роботи, внесення необхідних коректив у процес її здійснення, підведення підсумків, оцінювання. Центральною умовою ефективності самостійної роботи вважається глибоке усвідомлення її цілей і засобів, самого себе як особистості, яка здійснює самоспрямування, самоорганізацію й самоконтроль процесу самонавчання, встановлює його позитивні сторони й недоліки [3]. Незважаючи на суттєвий науковий доробок даної проблеми, існуючі розробки не повністю враховують специфіку самостійної роботи магістрантів – майбутніх викладачів педагогічних дисциплін у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Мета статті: обґрунтувати значення та розробити зміст організації самостійної роботи магістрантів у межах курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» (далі – «МВПД у ВНЗ»).

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота в педагогічному ВНЗ є однією з форм оволодіння навчальним матеріалом поза межами обов'язкових навчальних занять. Її спрямовано на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, їх поглиблення, набуття й удосконалення практичних навичок та умінь щодо здійснення майбутньої педагогічної діяльності. Самостійна робота завершує завдання всіх інших видів навчальної діяльності, адже знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися дійсним надбанням людини. Тому самостійна робота має навчальне, особисте й суспільне значення.

Самостійна робота – це діяльність, що організується тим, хто навчається в силу його пізнавальних мотивів у найбільш зручний, раціональний, з його точки зору, час і контролюється ним самим на основі опосередкованого системного управління з боку викладача. Вона є специфічним педагогічним засобом організації й керівництва самостійною діяльністю магістрантів. Як вид навчальної діяльності вона може розглядатись у вигляді циклу. Його етапами є підготовчий, основний і завершальний. На кожному етапі циклу реалізуються певні функції щодо управління й самоуправління діяльністю майбутніх викладачів. На підготовчому – реалізуються функції утворення мети, діагностування,

прогнозування й планування; на етапі реалізації (основному) – організаційна, мотиваційна, інформаційна, оцінна, контрольна та корекційна; на завершальному етапі – аналітична. Самостійна робота як сукупність дій суб'єкта навчання передбачає: визначення власної мети та завдань і планування шляхів їх досягнення; мотивацію, визначення процесу дій з обраним предметом і самоконтроль та корекцію дій для досягнення заздалегідь визначеної мети.

Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується навчальним планом (робочим навчальним планом) і, згідно з положенням Закону України «Про вищу освіту», повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної навчальної дисципліни. Так, авторською програмою курсу «МВПД у ВНЗ» із 180 годин, що заплановано на вивчення даного курсу, 97 віддано на самостійну роботу магістрантів. Завдання для самостійної роботи розроблені відповідно до вимог, прийнятих дидактикою національної вищої школи, як-от: завданнями для самостійної роботи можуть виступати завдання для підготовки до різних форм контролю; завдання для набуття практичних навичок мають посідати головне місце в системі самостійної роботи, а для набуття теоретичних знань – характеризуватися перетворенням теоретичної інформації; вони мають бути професійно орієнтованими, диференційованими за рівнями складності тощо.

Наведемо завдання самостійної роботи магістрантів – майбутніх викладачів, передбачені авторською програмою нормативної дисципліни «МВПД у ВНЗ» відповідно до кожної з тем.

Тема 1. Місце курсу «МВПД у ВНЗ» у структурі професійної підготовки викладача педагогічних дисциплін вищої школи: схарактеризувати й проілюструвати прикладами зміст зв'язків курсу «МВПД у ВНЗ» із навчальними предметами програми підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільної освіта»; скласти схему, що висвітлює призначення курсу «МВПД у ВНЗ» у структурі професійної підготовки майбутнього викладача ВНЗ; підготувати інформацію та презентацію з теми «Джерела розвитку курсу «МВПД у ВНЗ»»

Тема 2. Нормативна база з організації процесу навчання в педагогічному ВНЗ: підготувати каталог сайтів і літературних джерел, що містять документи з нормативної бази організації навчання в педагогічних ВНЗ; на підставі аналізу основних положень Національної доктрини розвитку освіти Україні у XXI столітті, визначити мету, основні пріоритети

вищої освіти та принципи інтеграції освіти України до міжнародного освітнього простору; підготувати аргументи й дібрати факти щодо практики створення єдиного Європейського простору вищої освіти; дібрати факти та продумати аргументи для диспуту з теми «Чи забезпечить запозичення досвіду європейських країн вихід із кризи вітчизняної вищої освіти?».

Тема 3. Цикл педагогічних дисциплін та його навчально-методичне забезпечення: зробити порівняльний аналіз навчальних планів педагогічного коледжу (училища) й педагогічного університету для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» за структурою, змістом і обсягом годин та проілюструвати його результати наочно; скласти каталог навчальних програм з курсу «Дошкільна педагогіка» за останні 20 років, провести їх порівняльний аналіз і подати його результати у вигляді презентації; провести аналіз робочих навчальних програм викладачів педагогічних дисциплін і визначити вимоги щодо їх створення; на основі аналізу навчальних і робочих навчальних програм педагогічної дисципліни (за вибором магістранта) визначити та схарактеризувати їх інваріантний і варіативний складники; розробити проект робочої навчальної програми педагогічної дисципліни (за вибором); за результатами аналізу робочих навчальних програм викладачів педагогічних дисциплін і заповнити таблицю.

Навчальна дисципліна	Мета	Завдання	Зміст

Тема 4. Форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дібрати інформацію щодо розвитку організаційних форм навчання дорослих в історії світової вищої освіти й довести зв’язок між освітньою моделлю й організаційними формами навчання; скласти каталог традиційних та інноваційних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і проаналізувати доцільність їх застосування у процесі вивчення педагогічних дисциплін; дібрати аргументи й факти для участі в дебатах про шляхи вдосконалення форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Тема 5. Методика організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: за робочими навчальними програмами курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» і «Дошкільна педагогіка» визначити зміст самостійної роботи студентів та

аргументувати співвідношення самостійної роботи й аудиторних занять за обсягом витрат часу; скласти каталог основних видів і форм самостійної роботи студентів та провести експертизу їх ефективності; розробити проект завдань для самостійної роботи студентів з курсу «Вступ до спеціальності», зорієнтованих на пізнавальну діяльність студентів на репродуктивному, частково-продуктивному і творчому рівнях; розробити проект методичних рекомендацій для студентів щодо виконання самостійної роботи з курсу «Вступ до спеціальності».

Тема 6. Методика проектування змісту й керівництва педагогічною практикою студентів спеціальності «Дошкільна освіта»: проаналізувати наскрізну програму педагогічної практики для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» й дати порівняльну характеристику мети і завдань різних видів практики; на основі порівняльного аналізу робочих програм педагогічної практики в ДНЗ студентів педагогічного училища й університету визначити особливості їх змістового наповнення та специфіку організації; скласти схему, що ілюструє зв'язок теоретичної підготовки студентів з педагогічних дисциплін і завдань професійної діяльності студентів-практикантів; схарактеризувати й проілюструвати прикладами використання у змісті педагогічної практики у ДНЗ знань студентів, набутих у процесі вивчення педагогічних дисциплін; проаналізувати завдання для студентів за робочою програмою навчальної практики завдання для студентів і запропонувати варіанти їх удосконалення. Розробити методичні поради для студентів щодо їх виконання.

Тема 7. Методи й засоби викладання педагогічних дисциплін: розробити модель, що ілюструє співвідношення методів, методик і технологій навчання, навести аргументи, що її пояснюють; навести приклади доцільного / недоцільного використання методів навчання (за обраною класифікацією) у викладанні педагогічних дисциплін; розробити зміст і сценарій ділової гри «Експертиза методів навчання», підготувати матеріали для її проведення; обґрунтувати можливості та доцільність застосування комп'ютерних технологій навчання у викладанні педагогічних дисциплін; схарактеризувати відмінності й характерні ознаки інтерактивних методів навчання (кейс-метод, мозковий штурм, круглий стіл, ділова гра, дебати, метод проектів, метод тренінгу, евристична бесіда, мапа розуму тощо), здійснити порівняльний аналіз їх ефективності та проілюструвати прикладами можливість застосування у викладанні педагогічних дисциплін; підготувати методичну розробку фрагменту навчального заняття зі студентами (за вибором) із застосуванням інтерактивних методів.

Тема 8. Інноваційні підходи до організації навчання у ВНЗ: визначити відмінності й характерні ознаки компетентнісного, діяльнісного, особистісно-зорієнтованого, соціокультурного, андрагогічного й традиційного підходів до організації навчання, здійснити порівняльний аналіз їх ефективності та проілюструвати прикладами; схарактеризувати технологію контекстного (розвивального, проблемного, модульного, дистанційного тощо – за вибором магістранта) навчання за такою схемою: класифікаційні параметри технології (вказати обрану класифікацію); цільові орієнтації технології; концептуальні положення технології; особливості змісту (принципи побудови змісту навчання, предметна логіка викладення матеріалу тощо); особливості методики (способи викладення матеріалу, організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, навчально-методичне оснащення педагогічного процесу, оцінювання навчальних досягнень тощо) і запропонуйте можливості її застосування в підготовці фахівців у галузі дошкільної освіти; скласти тезаурус основних понять, що характеризують специфіку кредитно-трансферної системи організації навчання, проаналізувати її особливості та визначити переваги; визначити принципи організації ефективної взаємодії викладача та студентів і проранжувати їх; здійснити порівняльний аналіз функцій викладача педагогічних дисциплін як тьютора, модератора, фасілітатора, коуча, ігротехніка й проілюструвати прикладами.

Тема 9. Методика проектування і проведення лекцій із педагогічних дисциплін: скласти структурну схему лекції та виділити в ній інваріантні й варіативні складники; здійснити аналіз дидактичних, розвивальних і виховних завдань навчального заняття з педагогічних дисциплін, прокоментувати твердження «Для корабля, що не знає, в яку гавань пливти, ніколи не буває попутного вітру»; відповідно до розробленого в робочій навчальній програмі педагогічної дисципліни тематичного плану курсу скласти проект мети й завдань лекційних занять до одного із змістових модулів (за вибором); на основі порівняльного аналізу особливостей різних видів лекцій визначити критерії їх відбору в процесі викладання педагогічних дисциплін; обравши тему з курсу «Дошкільна педагогіка» розробити 3 проекти різних видів лекційного заняття (лекція-візуалізація, інформаційна, проблемна, бінарна, лекція-панель тощо – за вибором) і підготуватися до їх проведення і взаємоаналізу; запропонувати методичні прийоми, що сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів під час лекції; скласти пам’ятку для викладачів-початківців «Анатомія сучасної лекції».

Тема 10. Методика проектування й проведення семінарських занять із педагогічних дисциплін: на основі порівняльного аналізу трьох типів семінарських занять заповнити таблицю:

Тип семінару	Мета	Методи, прийоми, технології	Особливості взаємодії викладача та студентів
Традиційний			
Поглибленого вивчення педагогічної проблеми			
Спецсемінар			

Розробити план-конспект семінарського заняття з елементами ділової гри, що містить такі ролі: «Доповідачі», «Опоненти», «Провокатори», «Критики», «Ведучий» (педагогічна дисципліна – за вибором магістранта) та підготуватися до його проведення (мікровикладання); запропонувати варіанти використання «мозкового штурму» на семінарському занятті з педагогічних дисциплін; розробити опорну схему семінарського заняття однієї з тем курсу педагогічних дисциплін (за вибором); підготуватися до ділової гри «Аукціон ідей», присвяченій можливостям підвищення ефективності семінарського заняття з педагогічних дисциплін; розробити методичні рекомендації для студентів щодо їхньої підготовки до семінарських занять із педагогічних дисциплін за такими етапами: проектування власної діяльності, пошук нової інформації, засвоєння й осмислення нової інформації, синтез нової інформації.

Тема 11. Методика проектування та проведення практичних лабораторних занять із педагогічних дисциплін: на основі реконструкції педагогічного досвіду викладачів педагогічних дисциплін підготувати план-конспект практичного заняття за обраною темою; розробити приклади практичних завдань-проектів для студентів із курсу «Дошкільна педагогіка»; створити проект практичного заняття з інноваційним компонентом з однієї (за вибором) теми курсу «Дошкільна педагогіка»; підготуватися до аналізу створених магістрантами конспектів практичних занять, склавши власну план-схему такого аналізу; розробити сценарій ділової гри «Майстер-клас» «Практичне заняття з педагогічної дисципліни» й підготуватися до його проведення.

Тема 12. Методика проектування та проведення контролю навчальних досягнень студентів із педагогічних дисциплін: на основі

реконструкції власного студентського досвіду визначити найбільш поширені види контролю навчальних досягнень студентів, запропонувати альтернативні, з'ясувати, до якого виду контролю вони належать, результати представити в таблиці:

Форма контролю	Вид	Альтернатива

Скласти три варіанти завдань для контрольної роботи з курсу «Загальна педагогіка», що передбачають репродуктивний, продуктивний і творчий рівні засвоєння студентами навчального матеріалу; розробити тестове завдання для студентів (навчальна дисципліна й тема – за вибором магістранта), використовуючи різні види завдань (з пропусками, на доповнення, альтернативного вибору, на встановлення правильної послідовності, на відповідність тощо); розробити зміст шкали рейтингового контролю навчальних досягнень студентів.

Тема 13. Вимоги щодо підготовки майбутніх викладачів для педагогічних ВНЗ: дібрати вислови, думки щодо суспільної ролі викладача ВНЗ і вимог до нього; скласти граф-схему співвідношення понять «педагогічна культура», «педагогічна компетентність», «методична культура», «професійна майстерність» викладача ВНЗ; підготувати самопрезентацію «Я – викладач ВНЗ»; розробити пам'ятку викладачу-початківцю «Ефективний викладач»; дібрати аргументи й факти для круглого столу з теми «Становлення й розвиток педагогічної культури викладача ВНЗ»; проаналізувати індивідуальні плани викладачів педагогічних дисциплін і визначити співвідношення основних напрямів їхньої професійної діяльності.

Тема 14. Методична культура в соціальному й особистісному вимірах: охарактеризувати основні етапи становлення методичної культури як соціокультурного феномену; скласти професійний портрет викладача педагогічних дисциплін із розвиненою методичною культурою; підготувати аргументи й дібрати факти для участі в мозковому штурмі за темою «Шляхи та засоби розвитку методичної культури майбутнього викладача».

Тема 15. Методичний складник професійної діяльності викладача педагогічних дисциплін як джерело розвитку його методичної культури: скласти каталог методичних розробок із педагогічних дисциплін (за вибором) за останні 10 років і написати анотацію до однієї з них; на основі аналізу методичних рекомендацій для студентів визначити, яким вимогам

вони мають відповідати й підготуватися до ділової гри «Експертиза методичної продукції викладача ВНЗ»; представити матеріал з узагальнення досвіду роботи викладача ВНЗ (за вибором магістранта) у формі статті; скласти навчально-методичний комплекс педагогічної дисципліни (за вибором); визначити власні труднощі, що виникли в процесі оформлення продуктів методичної діяльності, та проаналізувати їх можливі причини, заповнити таблицю:

Труднощі	Причини

Скласти модель формування методичної культури майбутніх викладачів в умовах педагогічного університету; дібрати аргументи й факти для участі в дискусії з теми «Чи є методична діяльність викладача ВНЗ необхідною?»; створити банк інноваційних ідей щодо поліпшення викладання певної педагогічної дисципліни (за вибором магістранта).

Організація самостійної роботи передбачає опосередковану роль викладача через створення умов навчальної діяльності, включення магістранта до системи діяльності як суб'єкта, здатного свідомо й цілеспрямовано діяти, набувати адекватних щодо виконаних дій результатів, сприяє логічному переходу від здібностей, умінь, знань і навичок, що формуються під час вивчення конкретної навчальної дисципліни до загальних, потрібних майбутньому викладачу. Завдяки самостійній роботі відбувається перехід від переважно виконавчої репродуктивної діяльності магістрантів до пошукового, творчого начала, здійснюється індивідуалізація та диференціація професійного фахового навчання й розвитку особистості майбутнього викладача.

Висновки. Таким чином, самостійна робота є важливим складником і умовою опанування магістрантами змісту курсу «МВПД у ВНЗ», а послідовна реалізація її завдань сприяє підвищенню якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури. Її потенціал зумовлений можливістю забезпечувати гнучкість та узагальненість професійних знань і умінь, внутрішніх потенцій саморозвитку й самовдосконалення майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у створенні навчального посібника як дидактичного засобу, що забезпечить методичну підтримку магістрантам – майбутнім викладачам педагогічних дисциплін щодо опанування ними програми професійної підготовки**.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. Н. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / А. Н. Алексюк, Н. А. Аюрзанайн, П. И. Пидкасистый и др. – К. : ИСИО, 1993. – 336 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.

3. Психология высшей школы /М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Княжева И. А. Организация самостоятельной работы магистрантов в рамках курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях».

В статье раскрыта сущность самостоятельной работы как специфического педагогического средства организации и руководства самостоятельной деятельностью магистрантов – будущих преподавателей; показано, что она, как совокупность действий субъекта обучения, предполагает: определение собственной цели и задач, планирование путей их достижения, мотивацию, определение процесса действий, их самоконтроль и коррекцию для достижения поставленной цели; выделены этапы самостоятельной работы (подготовительный, основной, завершающий) и разработано ее содержание в рамках авторского курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях».

Ключевые слова: *самостоятельная работа, магистранты, будущие преподаватели, методика преподавания, педагогические дисциплины, высшие учебные заведения.*

SUMMARY

Knyazheva I. Organization of independent work magisters in yhe framework of course «Methods of teaching of pedagogical disciplines in higher educational establishments».

In this article the author exposes the essence of independent work as a specific pedagogical mean of organization and managing independent activity magisters as future teachers. The author states that such work as an aggregate of actions of teaching subject supposes the following steps: determination of own purpose and tasks, planning of ways of their achievement, motivation, determination of process of actions, self-control and correction for achievement of the defined purpose.

The necessity of high-quality professional-pedagogical preparation of future teachers of higher school makes a focus on the need of improvement of the system of organization of independent work of master's degree students as an important constituent of the credit-module system of organization of teaching.

Independent work of master's degree students as future teachers of higher school is directed to fixing and deepening their theoretical knowledges improvement of practical skills and abilities necessary for high-quality realization of future teaching activity.

Independent work completes the tasks of all other types of educational activity of master's degree students as future teachers of higher school, because knowledge which does not become the object of their own activity can not be considered as their personal property.

Managing independent work of master's degree students supposes development of the system of tasks, determination of purpose for each task, instructing of future teachers in

relation to the stages of its implementation, looking after development of independent work, bringing in necessary corrections in the process of its realization, working out the totals and evaluation of independent work of future teachers.

The important condition of efficiency of independent work of future teachers of higher school is deep awareness of its aims and facilities for realization, which carrys out self-organisation and self-control of process self-education, positive and negative sets his sides failings.

In the article the stages of independent work (preparatory, basic, finishing) are selected and its maintenance is developed within the framework of the author course «Methods of teaching of pedagogical disciplines in higher educational establishments».

Key words: *independent work, magisters, future teachers, teaching method, pedagogical disciplines, higher educational establishments.*

УДК 378.147:33(07)

Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ТА ЕКОНОМІКИ

У статті проаналізовано процес формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки, запропоновано модель формування дослідницької компетентності, що є сукупністю таких компонентів, як: цільовий, мотиваційний, змістовий і організаційний, ефективність яких обумовлюється використанням проблемного, координуючого навчання; кредитно-модульної системи; упровадженням суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки; активізацією та індивідуалізацією творчої діяльності. У статті також виділено засоби реалізації педагогічних умов формування дослідницької компетентності та подано їх характеристику.

Ключові слова: *модель формування дослідницької компетентності, педагогічні умови формування дослідницької компетентності, майбутній учитель математики та економіки.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інформатизації суспільства освіта відіграє важливу роль у всіх сферах його діяльності й існування. Зміни, що відбуваються в суспільстві, стосуються й освітньої сфери як основної компоненти становлення світогляду особистості. Держави спрямовують свою освітню політику безпосередньо на інтеграцію її в міжнародні співтовариства. Формування освітніх цілей здійснюється не на державному, а на міждержавному рівні; пріоритети освіти та цілі проголошуються в міжнародних конвенціях і документах.

У Концепцію сучасної освіти покладено чотири основні принципи навчання: 1) навчитися пізнавати – тобто становлення особистості припускає неперервне пізнання нового; 2) навчитися діяти – передбачає успішне використання діяльнісного підходу до будь-якої справи, тобто

вміння оцінювати результати виконаної роботи з корекцією своєї діяльності; 3) навчитися жити разом – сформувати емоційно-ціннісне відношення до світу, до людства, до себе; 4) навчитися жити – вміти адаптуватися в економічному, родинному й професійному просторі [9].

Навчання й компетенції людей стають найважливішими цінностями сучасної цивілізації та інформаційного суспільства, заснованого на знаннях. Пріоритетним завданням підготовки висококваліфікованого спеціаліста є його зорієнтованість на фундаментальні знання, тісний зв'язок теорії з практикою, здатність до професійного саморозвитку та самореалізації; він повинен творчо мислити й володіти методами дослідницької діяльності.

Проблема модернізації освітнього процесу тісно пов'язана з упровадженням у систему освіти так званого компетентнісного підходу, формуванням професійних компетентностей, однією з яких є дослідницька.

Не існує єдиної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки та підходів щодо її формування. Оскільки підготовка педагогічних кадрів у системі вищої освіти, зокрема й учителів математики та економіки, має свої специфічні особливості, то постає проблема створення такої моделі.

Аналіз актуальних досліджень. Питання впровадження компетентністного підходу в професійній освіті є предметом дослідження багатьох учених: Н. М. Болюбаша, А. В. Кордонської, Н. Д. Креденець, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Г. К. Селевка. У їх роботах обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу в професійній підготовці спеціалістів, подано різні підходи до тлумачення понять «компетентність» і «компетенція», визначено зміст поняття «професійна компетентність», її рівні та показники сформованості.

Дослідницька компетентність, на думку вчених-педагогів (В. О. Болотов, І. О. Зимня, С. І. Осипова, О. А. Ушаков, А. В. Хуторський та ін.), належить до числа ключових. Вони вважають, що дослідницька компетентність формується на основі вродженої якості будь-якої людини (дослідницька поведінка), а також містить у собі цілий комплекс елементів, що входять до складу різних ключових освітніх компетентностей.

Ю. В. Соляніков розглядає дослідницьку компетентність через ключові, базові й спеціальні компетенції, що змістовно її наповнюють. Він наголошує, що ці види компетенцій тісно пов'язані між собою, а їх розмежування може бути лише умовним [11, 11]. В. В. Лаптєв визначає дослідницьку компетентність як одну з ключових характеристик

професіоналізму, як невід'ємний компонент загальної та професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної та практичної професійно-дослідницької діяльності [8, 7].

Процес формування дослідницької компетентності в системі підготовки майбутніх учителів із різних спеціальностей досліджують: М. В. Золочевська, О. М. Спірін – з інформатики, М. В. Архипова, А. В. Пригодій – з технологій, М. Е. Фролова – з економічної кібернетики, М. С. Головань, О. М. Токарчук – з економіки, С. А. Раков – з математики тощо.

Теоретичне обґрунтування та побудову узагальненої структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у навчальному процесі ВНЗ, визначення рівнів, стадій і етапів процесу розвитку подано в роботах М. С. Голованя [2–4].

В. М. Архипова розглядає дослідницьку компетентність у контексті професійних компетентностей, до яких може бути віднесена будь-яка компетентність, сформована під час навчального процесу. Вона пропонує свою модель формування дослідницької компетентності майбутнього педагога [1].

Однак, незважаючи на значну кількість сучасних досліджень процесу формування дослідницької компетентності студентів, актуальними залишаються питання розуміння ролі та місця дослідницької компетентності в системі компетентностей, визначення її сутності й структури.

Мета статті – визначення ролі та місця дослідницької компетентності в системі компетентностей; розробка й обґрунтування моделі формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки.

Виклад основного матеріалу. Базовим поняттям компетентнісного підходу є категорія «професійна компетентність». Професійною компетентністю будемо вважати будь-яку компетентність, сформовану під час навчального процесу.

Проблема підготовки майбутніх учителів математики та економіки тісно пов'язана з формуванням у них не тільки математичної й економічної компетентностей, а й – дослідницької.

Існують різні підходи до трактування поняття дослідницької компетентності. Відомо, що це поняття за своєю природою є досить складним, його формування й розвиток зумовлені різними чинниками впливу: зовнішніми та внутрішніми, соціальними та природними, емоційними й інтелектуальними, загальними й індивідуальними. Воно вимагає відповідного аналізу та обґрунтування.

У науковій літературі дослідницькі компетентності розглядаються по-різному, залежно від тих методологічних і теоретичних поглядів, яких дотримуються окремі автори.

Так, М. С. Головань визначає дослідницьку компетентність, виходячи з такого розуміння понять «компетенція» та «компетентність». Компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, що обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язання проблем і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету й результату діяльності [3, 29].

Компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника, а компетентність – його результатом, рівнем сформованості. Поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції та включає особисте ставлення до предмету й продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда тощо [4, 52].

У структурі дослідницької компетентності М. С. Головань виділяє такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, що взаємообумовлені та виконують спонукальну, ціннісно-орієнтовну, когнітивну, результативну, регулятивну функції [2, 197].

На думку В. А. Сластьоніна, компетентність тісно пов'язана із здатністю особи ефективно діяти в різних ситуаціях, тому структурні компоненти дослідницької компетентності повинні співпадати з компонентами дослідницької діяльності, а єдність теоретичних і практичних дослідницьких умінь складають модель дослідницької компетентності [10].

У педагогіці під моделлю розуміють узагальнене відображення явища й результат абстрактного узагальнення практичного досвіду. Г. М. Коджаспірова, О. Ю. Коджаспіров визначають модель як штучний об'єкт, що відображає в спрощеному вигляді «структуру, властивості, відношення між елементами досліджуваного об'єкту» [7, 193].

Отже, модель – це певна система взаємопов'язаних елементів, що дає змогу визначити пріоритетні завдання, методи й форми діяльності, розраховані на досягнення певного результату.

За В. С. Ільїним, вимоги до моделі є такими: модель повинна відображати ступінь цілісності процесу або явища; описувати умови й засоби протікання процесу; будуватися структурно. У ній повинні бути чітко виділені компоненти процесу, їх підпорядкованість, виокремлені взаємозв'язки [6].

М. В. Архипова розглядає компетентність як результат сформованої компетенції, тому її структурні елементи спрямовані на формування елементів певної компетенції. Дотримуючись даного підходу й ураховуючи особливості професійної підготовки вчителя математики та економіки, інтегрований зміст дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки, що передбачає формування психолого-педагогічної та профільної складових, і визначених елементів відповідної компетенції, ми пропонуємо таку модель формування дослідницької компетентності.

Ми також вважаємо, що процес формування дослідницької компетентності є сукупністю таких компонентів, як: цільовий, мотиваційний, змістовий і організаційний, ефективність яких обумовлюється використанням проблемного, координуючого навчання; кредитно-модульної системи; упровадженням суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки; активізацією та індивідуалізацією творчої діяльності.

У процесі формування будь-якої компетентності цільовий компонент є визначальним у визначенні змісту, методів, форм і засобів навчального процесу.

Як відзначає О. О. Іванова, компетентнісний підхід об'єднує в єдине ціле відповідні знання й уміння з різних сфер діяльності та особистісні якості, що забезпечує ефективне їх використання для досягнення поставлених цілей [5]. Отже, суб'єкт навчання повинен усвідомлювати, що саме ціль діяльності визначає її результат.

Мотиваційний компонент є тією складовою, що забезпечує студенту створення розвиваючого середовища. Він являє собою сукупність дій із формування позитивного мотивування до здійснення успішної дослідницької діяльності, застосування ефективних технологій стимулювання дослідницьких робіт за допомогою активізації творчої діяльності й підвищення інтересу до майбутньої професійної діяльності [1].

Змістовий компонент визначає необхідну сукупність системи знань, професійно-значущих умінь, ціннісних ставлень. Будь-які професійні якості завжди зумовлені змістом професійної підготовки, тобто для формування дослідницької компетентності, як цілісного утворення у складі професійної компетентності майбутнього вчителя математики та економіки, необхідно забезпечити вивчення й застосування елементів дослідницької діяльності в структурі всіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки [2, 199–200].

До змістового компоненту формування дослідницької компетентності відносять елементи дослідницької компетенції, що накладаються на зміст дисциплін із фаху.

Організаційний компонент забезпечує планування, організацію та контроль за здійсненням дослідницької діяльності студента на рівні викладача, кафедри факультету, вищого навчального закладу.

При створенні моделі формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки ми дотримувалися таких принципів: науковості, професійної спрямованості, самореалізації міждисциплінарної інтеграції, варіативності (рис. 1).

Засобами реалізації педагогічних умов формування дослідницької компетентності є такі:

– розробка інформаційно-дидактичного забезпечення до змісту професійної та практичної підготовки, що створить методичну й технологічну базу для навчання за кредитно-модульною системою;

– створення творчих груп і гуртків з проблем кафедральної тематики;

– виконання індивідуальних науково-дослідних завдань і проектів із залученням даних економічного розвитку регіону;

– організація й проведення імітаційних ділових ігор;

– залучення студентів до участі в роботі проектних семінарів з існуючих економічних проблем, проведення презентацій;

– упровадження економічних тренінгів (співпраця та взаємодія в малих групах);

– залучення студентів до участі в наукових конференціях і публікації результатів своїх досліджень;

– залучення до участі у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт, керівництво студентськими науковими роботами;

– залучення студентів до участі в олімпіадах з математики та економіки;

– виконання курсових і кваліфікаційних дипломних робіт.

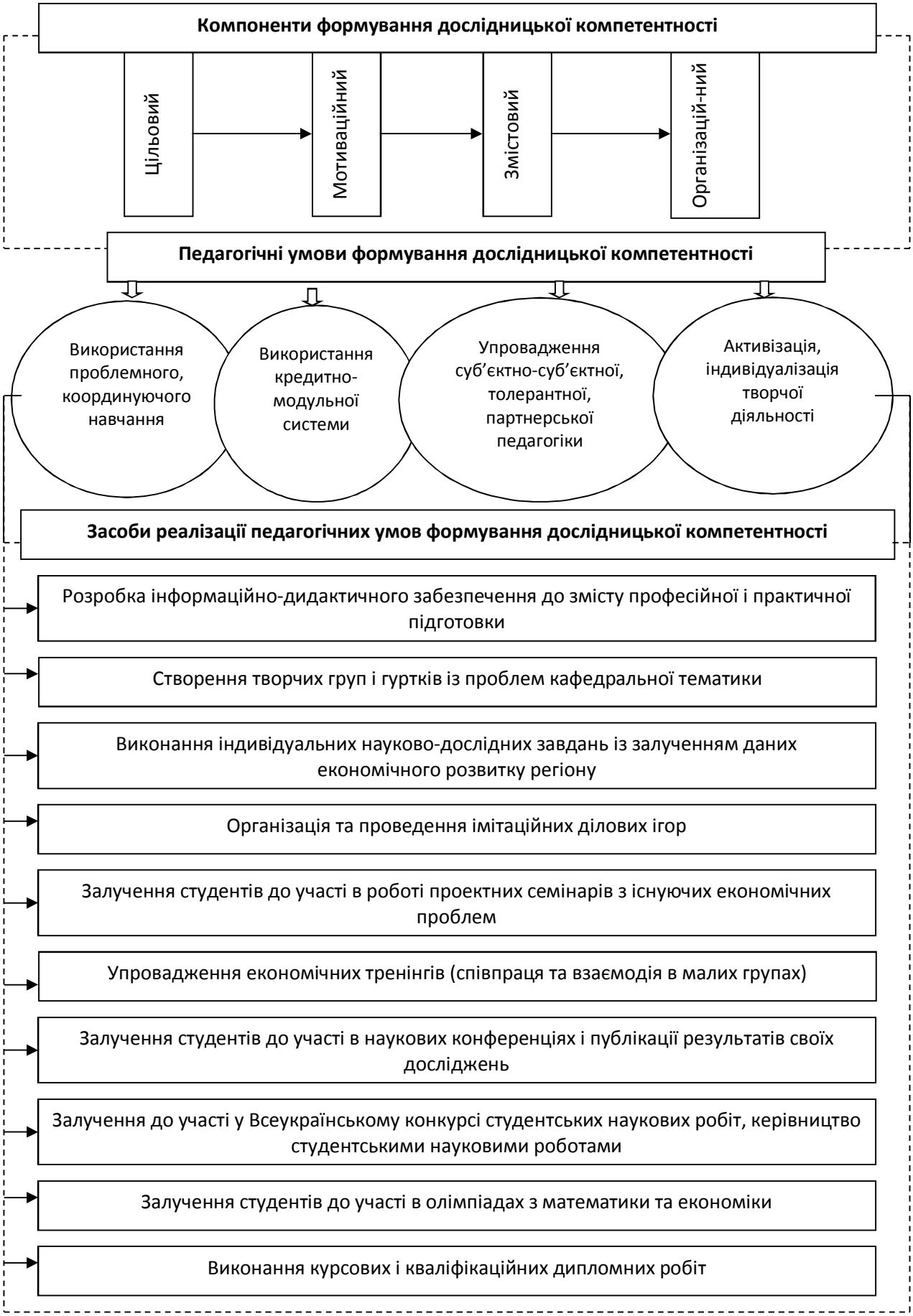

Рис. 1. Модель формування дослідницької компетентності вчителя математики та економіки

Проектуючи модель дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки, ми виходили з того, що вона повинна бути інформативною; зручною в користуванні; її елементи не можуть суперечити один одному та іншим педагогічним об'єктам; механізми, подані в моделі, повинні чітко відображати процес формування дослідницької компетентності через реалізацію окремих компонентів.

Дослідницька компетентність учителя математики та економіки передбачає: розуміння філософських концепцій у обраній галузі наукової діяльності; володіння методологією математичних і економічних наук, знання їх закономірностей і готовність використовувати знання з цих галузей у своїй практичній діяльності; наявність уявлень про найбільш актуальні напрями досліджень у сучасній математиці, економіці та педагогіці; уміння чітко формулювати суть досліджуваної проблеми та мету, визначати об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження; розуміння основних методологічних принципів наукового дослідження й володіння методами наукового дослідження; уміння теоретично обґрунтовувати висунуту гіпотезу в рамках досліджуваної проблеми, аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності, вести наукову дискусію та застосовувати сучасні інформаційні технології для отримання інформації й обробки результатів; вільне володіння іноземною (переважно англійською) мовою.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Процес підготовки майбутнього вчителя математики та економіки має свої специфічні особливості, оскільки вчитель повинен не тільки володіти фундаментальними знаннями, а й методами дослідницької діяльності, бути здатним до самостійного набуття нових знань і використання їх у своїй практичній діяльності.

Система підготовка вчителя до такої діяльності має включати формування й розвиток дослідницьких компетентностей як складової професійної компетентності.

Для формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики й економіки в педагогічному університеті нами було запропоновано модель, структура якої передбачає послідовний зв'язок компонентів формування дослідницької компетентності, педагогічних умов і засобів реалізації педагогічних умов формування дослідницької компетентності. Це забезпечується використанням педагогічних технологій проблемного навчання та активізацією індивідуальної пошуково-творчої діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога [Електронний Ресурс] / М. В. Архипова. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/2010_76/Arkhipova.pdf.

2. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 5 (23). – С. 196–205.

3. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

4. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти / М. С. Головань // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 1. – Рівне : РДГУ, 2011. – С. 53–59.

5. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Електронний Ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступу :

http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm.

6. Ильин В. С. О концепции целостности учебно-воспитательного процесса / В. С. Ильин // Методологические основы учебно-воспитательного процесса. – Волгоград, 1981. – С. 5–14.

7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

8. Лаптев В. В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / В. В. Лаптев // Модернизация общего образования на рубеже веков : сборник научных трудов. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 3–10.

9. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) [Електронний Ресурс] // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Изд-во ЮНЕСКО, 1996. – Режим доступу : http://www.ifap.ru/library/book201.pdf.

10. Сластенин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

11. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Соляников. – Санкт-Петербург, 2003. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Ковтун Г. И., Мартыненко Е. В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя математики и экономики.

В статье дан анализ процесса формирования исследовательской компетентности будущего учителя математики и экономики, предложена модель формирования исследовательской компетентности, которая представляет совокупность целевого, мотивационного, содержательного и организационного компонентов, эффективность которых обуславливается использованием проблемного, координирующего обучения; кредитно-модульной системы; внедрением субъектно-субъектной, толерантной, партнерской педагогики;

активизацией и индивидуализацией творческой деятельности. В статье также выделены средства реализации педагогических условий формирования исследовательской компетентности и дана их характеристика.

Ключевые слова: *модель формирования исследовательской компетентности, педагогические условия формирования исследовательской компетентности, будущий учитель математики и экономики.*

SUMMARY

Kovtun G.,Martynenko L. Research competence formation of future teachers of mathematics and economics.

The process of research competence formation of future teachers of mathematics and economics is analyzed in the article and the model of research competence formation is proposed.

A model is known to be a system of interrelated elements that gives an opportunity to define the priority tasks, methods and forms of the activity, designed to achieve a particular result.

The authors stick to the approach, implying that competence is the result of the formed competence and therefore its structural elements are aimed at forming the elements of a certain competence. Taking into consideration the characteristics of teachers professional training in mathematics and economics, the integrated content of future mathematics and economics teachers' research competence, which involves formation of psychological-pedagogical and core components, as well as the defined elements of the corresponding competence, the following model of research competence formation has been proposed by the authors.

The authors consider the process of research competence formation to be a set of such components as target, motivational, contextual and organizational, the effectiveness of which is determined by pedagogical terms of the research competence formation: by application of the problem, coordinating training; credit-modular system; by introduction of subject-subject, tolerant, partner education, by the individualization of the creative activity.

The model of research competence formation, proposed by the authors, includes the following tools of pedagogical conditions of realization in research competence formation: information-didactic maintenance elaboration of professional and practical training content that will create methodological and technological base for training in the frames of the credit-modular system, formation of creative groups and circles devoted to the chair issues; completion of individual research tasks and projects involving the data of region economic development, organization and conduct of imitation business games, prompting the students to participate in the project workshops devoted to the current economic problems, presentations conduct, introduction of economic training sessions, prompting the students to participate in scientific conferences and publishing the results of their investigations; providing students participation in the National Ukrainian contest in students research papers; attracting students to participate in mathematics and economics contests; completion of the course and qualification diploma papers.

Designing a model of future research competence of a teacher of mathematics and economics, the authors proceeded from the fact that it should be informative, easy in use, its elements can not contradict each other and other educational facilities; the mechanisms presented in the model should clearly reflect the process of research competence formation through realization of specific components.

Key words: *model of research competence formation, pedagogical conditions of research competence formation, a future teacher of mathematics and economics.*

УДК 796.011.3-057.875:796.41

Н. Г. Козубенко, С. В. Гвоздецька
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ГІМНАСТИКИ)

Головною проблемою в розв'язанні завдань підвищення ефективності навчання та якості підготовки майбутніх фахівців є проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з опорою на розвиток пізнавальної активності, інтересу, самостійності. Особливе значення у вирішенні проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є пошук ефективних засобів і подальше вдосконалення методів і прийомів навчання. У статті розкрито деякі шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях із гімнастики.

Ключові слова: *активізація, пізнавальна діяльність, студенти, гімнастика, самостійність, методи навчання.*

Постановка проблеми. У наш час перед викладачами вищих навчальних закладів постала проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [4; 9]. Активізація навчально-пізнавальної діяльності полягає в спрямованій роботі викладача з метою розробки й застосування такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавальної активності, інтересу, творчості, самостійності в одержанні знань, формуванні вмінь та навичок, використання їх на практиці [7].

Завдання вищої школи «…не вчити студента, а навчати його вчитись...» [3]. Психологія навчання доводить, що інтерес – це міцний фактор, який стимулює діяльність, він характеризується позитивною емоцією (коли навчання подобається), наявністю пізнавальної сторони цієї емоції (мені цікаво знати) та вираженням мотиву діяльності [1; 9]. Напевно, однією з причин утрати цього інтересу є непридатність більшості традиційних прийомів навчання, що спонукає фахівців шукати нові підходи, методи та засоби навчання, які б сприяли розвитку зацікавленості до предмету, підвищення пізнавальної активності студентів на заняттях з фізичної культури.

Вивченню різних аспектів процесу активізації пізнавальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А. М. Алексюк, А. А. Вербицький, В. М. Вергасов, В. А. Козаков, М. В. Кларін, В. Я. Ляудис, Р. А. Нізамова, С. Д. Смирнов та ін.

Однак мало вивченими залишаються питання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях із фізичної культури, пошук ефективних засобів і подальше вдосконалення методів та прийомів навчання, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Робота виконана за планом НДР Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

Мета статті – проаналізувати шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з гімнастики.

Для досягнення вище зазначеної мети використовувалися такі *методи дослідження:* теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури за проблематикою дослідження, аналіз практичної роботи викладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предмет «Теорія і методика викладання гімнастики» як навчальна й наукова дисципліна формує систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, що визначають професійну діяльність у галузі фізичного виховання [8, 13]. Однією з умов становлення педагогічної майстерності вчителем є володіння знаннями теорії та методики викладання гімнастики. У процесі вивчення предмету студенти набувають знань, умінь, практичних навичок з основ техніки безпеки, страхування та допомоги, гімнастичної термінології, особливостей техніки гімнастичних вправ з акробатики та гімнастичного багатоборства, оволодівають теорією та методикою викладання гімнастики різних вікових категорій, засвоюють основи розвитку фізичних якостей, вивчають методику організації змагань і основ суддівства, проведення масових гімнастичних виступів і спортивних свят, вчаться самостійно готувати та проводити заняття з різних видів гімнастики, враховуючи вік, стан здоров'я, фізичну підготовленість.

Поставлені завдання можна вирішити тільки тоді, коли в процесі навчання в студентів буде сформований активний пізнавальний інтерес до знань. Особливе значення у вирішенні проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є пошук ефективних засобів і подальше вдосконалення методів і прийомів навчання. Їх упровадження дасть можливість суттєво підвищити рівень професійної кваліфікації студентів.

У практиці викладання дисципліни «Теорія і методика викладання гімнастики» викладачами широко застосовуються різноманітні методи й методичні прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів:

– словесні методи навчання (завчасно підготовлені проблемні, навідні питання, питання, які потребують згадати матеріал попередніх занять);

– використання методичних прийомів, які базуються на наочному матеріалі (наприклад наочність у якості контролю знань з використанням відповідних навчальних карток із зображенням основних гімнастичних положень які студенту потрібно правильно назвати);

– виконання фізичних вправ студентами без використання безпосереднього їх показу викладачем, а лише «на слух», із зазначенням основних гімнастичних положень на кожен рахунок. Таким чином, крім рухової активності студентів, ми активізуємо їх увагу, пам'ять, мислення;

– метод колового тренування (робота за завчасно підготовленими станціями), який дозволяє підвищити моторну щільність, що, у свою чергу, сприяє підвищенню зацікавленості студентів до занять із гімнастики;

– часта зміна комплексу вправ;

– використання музичного супроводу на заняттях, що активізує увагу студентів, налаштовує їх на виразне виконання рухових завдань;

– самоаналіз студентів власних помилок за допомогою навідних питань (робота над помилками), що сприяє активізації мислення;

– вільний час у заключній частині заняття для індивідуальної роботи з розвитку фізичних якостей студентів;

– виконання індивідуальних завдань (самостійне складання комплексів загальнорозвиваючих вправ), виконання індивідуальних домашніх завдань;

– використання щоденника самоконтролю з розвитку фізичних якостей студента, що дає можливість кожному з них розвиватися відповідно до своїх власних індивідуальних можливостей.

Успішність процесу навчання, ефективність використання в ньому різних методів і форм навчання значною мірою залежать від вдалого вибору засобів навчання. Під системою засобів навчання розуміється сукупність об'єктів і дій, необхідних і достатніх для реалізації цілей навчального процесу в дидактичному циклі [2]. Засоби навчання – це всі елементи навчального середовища, які викладач свідомо використовує для цілеспрямованого навчального процесу, для більш плідної взаємодії зі студентами.

У практиці викладання дисципліни «Теорія і методика викладання гімнастики» викладачами широко застосовуються різноманітні засоби фізичного виховання для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Навчальна література нового зразка. Необхідною умовою активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ є забезпечення

високоякісними підручниками, посібниками відповідно до вимог підготовки майбутнього фахівця. Додатковий матеріал може надаватися студентам у форматі PDF, які доступні до друку, перелік адрес Інтернет-сайтів за темами занять. Навчально-методичне забезпечення відіграє важливу роль у самостійній роботі студентів: під час підготовки до практичних занять, індивідуальних завдань, тестового контролю, дослідницької роботі тощо. Використання якісних методичних розробок, посібників, електронних текстів значно активізує самостійну роботу студентів і підвищує ефективність пізнавальної діяльності.

Інформаційні технічні засоби. Цифрова відеозйомка – відносно новий прийом у практиці гімнастики. Він має величезні можливості для емоційного впливу, отже формує пізнавальний інтерес. Прийом включає індивідуальний або груповий відеозапис під час виконання як складно координованих, так і простих рухових дій, самостійне проведення студентами комплексів вправ, частин заняття тощо; та обробка й передача інформації, засобом упровадження яких є комп'ютер. Це дає можливість вирішувати такі завдання:

– зміна навчальної діяльності;

– урізноманітнення різних видів і форм контролю в діяльності вчителя: попередній контроль (проводиться з метою отримати інформацію про початковий рівень знань і практичних навичок студентів); порівняльний контроль (проводиться на початку і наприкінці навчального року й сприяє об'єктивності в процесі оцінювання);

– перегляд складнокоординованих вправ у повільному режимі, зупинка зображення в ключових моментах для біомеханічного аналізу й багаторазовий перегляд потрібних частин гімнастичної вправи;

– групове обговорення помилок у техніці гімнастичних вправ і способи їх виправлення;

– самоаналіз проведених самим студентом різноманітних комплексів вправ або частин заняття з різних видів гімнастики.

Практична діяльність кращих викладачів переконує в тому, що сьогодні викладачі зобов'язані не тільки вільно володіти сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями, а й уміло використовувати їх у своїй професійній діяльності.

Емоційно-стимулююча та асинхронна гімнастика, які дозволяють відійти від стереотипних рухів, а також розвивають у студентів уявлення та творче мислення.

Вправи й рухові завдання в парах, групах. Виконання таких вправ сприяє активній взаємодії студентів один з одним, проявляється взаємодопомога у виконанні рухових завдань, а також підвищується інтерес студентів завдяки нестандартному підходу до проведення занять із гімнастики.

Складання індивідуальних вільних вправ на гімнастичному килимі мають безпосередній вплив на пізнавальну діяльність студентів, тому що самі по собі складнокоординаційні вправи вимагають активної мобілізації психічних процесів, а такій засіб як вільні вправи потребує від студента прояву творчого потенціалу.

Графічне та ситуаційне моделювання (Мехоношин С. О., 2011). Студентам пропонується оглянути графічний малюнок від початку (ПФД) до завершення виконання (ЗФД) гімнастичної вправи. Після цього студентам необхідно відтворити цей самий малюнок, але за виключенням однієї із фаз (I рівень), двох фаз (II рівень), або відтворення вправи від початку до завершення (III рівень) [5].

Дидактичні матеріали для самостійної творчої роботи. У дидактиці вищої школи формування пізнавальної самостійності [6; 10] розглядається як основний шлях розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів. Особливо гостро постає питання як раціонально організувати самостійну роботу, як створити необхідні умови для самостійного навчання студентів. Відомо, що запам’ятовування певного матеріалу, навіть при сумлінному відношенні до занять не викликає особливої активності та творчості в студентів. Знання, які включені до самостійної діяльності, засвоюються значно краще порівняно з тими, що подаються у «готовому вигляді». Кращому засвоєнню теоретичного матеріалу сприяють схеми, малюнки, які використовується під час самостійної роботи. Впровадження творчих професійних завдань (складання таблиць, графічні роботи як креслення й схеми, графічне та ситуаційне моделювання, зарисовки або змальовування), урізноманітнює й активізує самостійну роботу студентів, покращують процес навчання гімнастичними вправами.

Висновки. Таким чином, якість підготовки майбутніх фахівців знаходиться у взаємодії з рівнем активізації в студентів пізнавальної діяльності, яка виступає процесом і результатом засвоєння знань, умінь і навичок необхідних для здійснення професійної діяльності. Проблема спонукає викладачів так організувати навчальний процес на заняттях, щоб насамперед досягти позитивної мотивації до вивчення даного предмету, сформувати в студентів уміння самостійно здобувати знання.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подальші дослідження передбачають розробку та експериментальне обґрунтування методики активізації навчально-пізнавальної діяльності в студентів на практичних заняттях із гімнастики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71–77.

2. Васьков Ю. В. Засоби навчання в процесі фізичного виховання учнів / Ю. В. Васьков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДН (ХХПІ), 2011. – № 11. – С. 22–24.

3. Володько В. М. Індивідуальність навчання студентів / В. М. Володько, М. М. Солдатенко // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3 – С. 94–98.

4. Єгорова О. В. Пізнавальна активність особистості: сутність, рівні, компоненти / О. В. Єгорова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДН (ХХПІ), 2006. – № 9. – С. 54–56.

5. Мехоношин С. О. Технологічне моделювання навчання вправам на заняттях гімнастики / С. О. Мехоношин // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів і студентів України : матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених з міжнародною участю (Суми, 28–29 квітня 2011) : у 2 т. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – Т. 1. – С. 107–113.

6. Соловьева Н. А. Формирование познавательной самостоятельности студентов ВУЗа в условиях кредитной системы обучения : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Соловьева. – Троицк, 2008. – 18 с.

7. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

8. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики : навч. посібник. – У 2-х томах / О. М. Худолій. – Харків : ОВС, 2008. – Т. 1. – 408 с.

9. Худолеева О. В. Познавательная активность на первом плане / О. В. Худолеева // Физическая культура в школе. – 1982. – № 4. – С. 16–20.

10. Ястребова Е. Б. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Б. Ястребова. – Москва, 1984. – 18 с.

РЕЗЮМЕ

Козубенко Н. Г., Гвоздецкая С. В. Пути активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по физической культуре (на примере гимнастики).

Главной проблемой в решении задач повышения эффективности обучения и качества подготовки будущих специалистов является проблема активизации учебно-познавательной деятельности студентов с опорой на развитие познавательной активности, интереса, самостоятельности. Особое значение в решении проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов является поиск эффективных средств и дальнейшее совершенствование методов и приемов обучения. В статье раскрыты некоторые пути активизации учебно-познавательной деятельности студентов на практических занятиях по гимнастике.

Ключевые слова: *активизация, познавательная деятельность, студенты, гимнастика, самостоятельность, методы обучения.*

SUMMARY

Kozubenko N., Gvozdetska S. Ways of activation of students' educational-cognitive activity at the physical training lessons (an example of practical lessons in gymnastics).

The main problem in solution of increasing the efficiency and quality of training of future specialists is the problem of activation of students' educational-cognitive activity with the support on the development of cognitive activity, interest and self-dependency. An interest is a strong factor which stimulates activity. It is characterized by positive emotion, by presence of cognitive side of this emotion and by expression of activity's motive. One of the reasons for loss of this interest is unfitness of the majority of traditional methods of teaching. It encourages professionals to seek new approaches to enhance students' cognitive activity at physical training classes. The problem encourages the teachers to organize the training process so that first of all to achieve positive motivation to the study of the subject, to generate in students the ability to acquire knowledge independently.

The success of the learning process, the efficiency of using different methods and forms of education are largely dependent on the appropriate choice of teaching means. Under the system of teaching means is meant a set of objects and actions, required for the realization of goals of the educational process in the didactic cycle. The article presents various means of Physical Education which could be widely used by the teachers to enhance students' educational-cognitive activity. Means of teaching are all the elements of the learning environment which are deliberately used by the teacher to achieve a purposeful learning process and a fruitful interaction with students.

Special value in the decision of the problem of activation of students' educational-cognitive activity is the search of effective means and further perfection of methods and receptions of studies. Their introduction will allow to improve considerably students' level of professional skills. One of the conditions in the formation of pedagogical skills of a teacher of Physical Education is the ability to possess knowledge in the subject of «Theory and methods of teaching gymnastics». The article deals with some ways of activation of students' educational-cognitive activity at practical classes in gymnastics.

***Key words**: activation, cognitive activity, students, gymnastics, self-dependency, methods of studies, educational-cognitive activity.*

УДК 378.048.2

І. М. Козубцов
Науковий центр зв'язку та інформатизації
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації НТУУ «КПІ»

МОДЕЛЬ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ, АД'ЮНКТІВ

У статті науковому суспільству запропоновано обговорити основний результат дисертаційного дослідження, новий зміст навчання й екзаменаційно-залікової сесії аспірантів у новій методологічній компетентній моделі. Зміст навчання відповідає розробленій уперше освітньо-професійній програмі підготовки аспірантів у контексті компетентного підходу. З метою підвищення якості підготовки аспірантів рекомендовано ввести атестацію у формі кандидатських іспитів із дисциплін: методологічні основи наукових досліджень і основи педагогіки та психології вищої школи.

***Ключові слова**: освітньо-професійна програма, зміст навчання, аспірантура, система, модель, компетентна модель підготовки аспірантів, формування, міждисциплінарна науково-педагогічна компетенція.*

Постановка проблеми. З упровадженням Болонського процесу у вищу школу нами запропоновано переглянути існуючу концепцію підготовки наукових (НК) і науково-педагогічних кадрів (НПК) в аспірантурі. Така необхідність, на наш погляд, пов'язана з чисельними розбіжностями існуючої системи в контексті ЗУН парадигми з компетентною парадигмою.

Положення [22, 4] не визначають освітньо-кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програму підготовки НПК і НК і, як наслідок, у закладах аспірантури, ад'юнктури вищого навчального закладу, наукової установи не досягають реалізації державної філософії освіти.

Рішення цієї наукової проблеми відображає логічний матеріал дисертаційного дослідження [17], яке проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні [20]; Законом України «Про вищу освіту» [2]; основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки [21].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз Інтернет-простору за групою ключових слів на предмет виявлення публікацій, пов'язаних із питанням компетентної підготовки аспірантів, виявив колективну монографію Б. И. Бедного, А. А. Мироноса [1]. Акцентовано увагу на необхідності створення диференційованого підходу до підготовки аспірантів із різних наукових галузей. Монографія надихнула дисертанта пропустити зміст типової програми підготовки вчених крізь міждисциплінарну призму [12]. У результаті зародилась ідея необхідності синтезу моделі освітнього стандарту підготовки вчених у аспірантурі [9].

Мета статті. Науковому суспільству запропоновано новий зміст компетентного навчання аспірантів та ад'юнктів за новою розробленою вперше освітньо-професійною програмою.

Виклад основного матеріалу. Загальний бюджет навчального часу підготовки аспірантів та ад'юнктів і розподіл представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл загального бюджету навчального часу підготовки ад'юнктів

Бюджет навчального часу на	ВВНЗ	НДУ
Навчальну програму підготовки	20 тижнів	20 тижнів
План підготовки та захисту дисертації	120 тижнів	120 тижнів
Відпустку та святкові дні	16 тижнів	16 тижнів
Загальний бюджет навчального часу	156 тижнів	156 тижнів

Зміст навчальної програми підготовки й обсяг навчального часу стали однаковими для ВНЗ і НДУ представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Зміст навчальної програми підготовки ад'юнктів

№ п/п	Найменування дисципліни	Обсяг навчального часу	
		ВНЗ	НДУ
1.	Навчально-професійні дисципліни	1210 годин	1210 годин
2.	Дослідження	6048 годин (112 тижнів)	6048 годин (112 тижнів)
3.	Захист дисертації	432 години (8 тижнів)	432 години (8 тижнів)
4.	Всього	140 тижнів	140 тижнів

Розподіл навчального часу за навчальними дисциплінами, що рекомендуються для вивчення за термін навчання в аспірантурі (ад'юнктурі), а також розподіл навчального часу та звітність за дисциплінами, представлено в табл. 3. Підсумувавши бюджет часу, відведеного на підготовку НК та НПК, отримуємо приблизно 1210 годин. Враховуючи правове поле щодо дозволеної можливості збільшувати загальний бюджет часу в 1210 годин, не перевищує 25% від діючих норм. Отже, ця компетентна модель за бюджетом часу не суперечить чинному законодавству.

Вибір такої структури змісту навчання витікає з відмінностей цільової підготовки НПНК у ВНЗ та НУ [22, 4], що виключає виникнення розглянутої нами проблеми [18]. Вона особливо актуальна для науково-педагогічних колективів у Збройних Силах України. Існуючий механізм варіативної зміни між науковою та науково-педагогічною діяльністю взагалі не опрацьований. Знання й уміння, що закладені в зміст навчання НК та НПК, не сприяють гармонійній варіації. Отже, відмінність у змісті програм підготовки НК та НПК є головним чинником створення проблеми [7; 8; 18].

Вирівнювання обсягу навчального часу ґрунтується на твердженні, що в разі необхідності за рішенням ученої (наукової, науково-технічної) ради ВНЗ (НДУ), до навчального плану підготовки аспірантів (ад'юнктів) можуть бути включені додаткові дисципліни або збільшений час на вивчення визначених дисциплін, але загальний час навчання не може перевищувати 25% від визначеного. Цю умову ми обираємо за правову основу, що дозволяє удосконалювати сучасну методологічну модель підготовки.

Засоби діагностування якості під час атестації також зазнали змін. Статус заліку з дисциплін: методологічні основи наукових досліджень і основи педагогіки та психології вищої школи замінено на кандидатський екзамен. Цим ми підвищимо відповідальність здобувача до підготовки до екзамену, екзаменаційна комісія об'єктивніше оцінить рівень знань, умінь, навичок і компетенцій, а результат оцінювання буде відображено в додатку до диплому про закінчення аспірантури (ад'юнктури) [10, 15].

Отже, кандидатські екзамени згідно нової ОПП передбачено з дисциплін [13]:

– філософії (за напрямом філософії розвитку наукового напряму за профілем підготовки згідно паспорту спеціальності);

– іноземної мови (за вибором аспіранта);

– спеціальності (за профілем підготовки згідно паспорту спеціальності);

– педагогіки та психології вищої школи;

– методологічних основ наукових досліджень.

Згідно до перспективної методологічної компетентної моделі підготовки аспірантів практичне формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції [17] передбачено під час планової науково-педагогічної практики [14]. Практика позитивно сприяє формуванню професійної майстерності за двома напрямами наукової та науково-технічної діяльності. Запровадження цілеспрямованої підготовки за напрямами сформує у здобувачів спроможність варіативно виконувати професійні обов'язки, визначені в законах України «Про вищу освіту» [2] та «Про наукову та науково-технічну діяльність» [3]. Отже, цей методологічний системний підхід, очевидно, спростує існуючий варіативний парадокс [16]. Орієнтовний розподіл навчального часу за науково-педагогічною практикою та роками навчання представлено в табл. 3.

Процес формування наукової та педагогічної складових загальної міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції наочно представлено в роботі [14]. На відміну від існуючої в запропонованій системі підготовки нахил зроблено на перший рік навчання з метою формування методології науково-дослідних пошуків. Запізнення її упровадження пояснює те, що більшість здобувачів не своєчасно розпочинають проводити науково-дослідний пошук.

Усі кандидатські іспити проводяться за рахунок часу, передбаченого на індивідуальну роботу аспірантів (ад'юнктів). Заліки проводяться в години, що відведені для вивчення відповідних дисциплін.

Таблиця 3

Розподіл навчального часу за навчальними дисциплінами та роками навчання

Найменування дисципліни	годин	за роками підготовки			Звітність
		1	2	3	
Філософія	110	110	-	-	канд.іспит
Іноземна мова	140	140	-	-	канд.іспит
Спеціальність (за профілем підготовки)	300	100	100	100	канд.іспит
Педагогіка та психологія вищої школи	200	100	100	-	канд.іспит
Методологічні основи наукових досліджень	100	100	-	-	канд.іспит
Організація та проведення навчально-виховного процесу, методичної, наукової та науково-технічної діяльності	100	30	70	-	залік
Організація наукових досліджень	100	30	70	-	залік
Нормативно-правові основи вищої освіти	30	-	-	-	залік
Нормативно-правові основи наукової та науково-дослідницької діяльності	30	-	-	-	залік
Педагогічна практика	50	25	20	5	висновок кафедри
Наукова практика	50	25	5	20	висновок лабораторії
Всього годин	1210	660	365	125	

Міждисциплінарні зв’язки змісту програми (навчання) підготовки наукових і науково-педагогічних працівників із кваліфікаційною роботою – дисертацією представлені наочно на рис. 2 [5].

Автором у роботі [11] висунуто ідею про необхідність описати сформовану власну науково-педагогічну систему нових знань у навчальному процесі в дисертації в окремому розділі. Подальші дослідження достовірно підтвердили в її необхідності, яка є фрагментом динамічної наукової картини світу знань наукових і науково-педагогічних працівників [6; 23; 19].

Соціально-економічна оцінка. Запропонована методологічна компетентна модель підготовки аспірантів, ад’юнктів, здобувачів з новою освітньо-професійною програмою сприяє: підвищенню культурного рівня осіб; покращенню рівня праці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних

рівнів; підвищенню рівня освіти фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; рішенню проблеми варіативності [16].

Висновки з дослідження. Запропонована методологічна компетентна модель із новим змістом типової програми підготовки НК та НПК не суперечить вимогам законодавства України, існуючим нормативно-правовим актам і логіці очевидних педагогічних явищ.

Здобувач наукового ступеня, який успішно засвоїв зміст типової програми навчання та успішно пройшов атестацію (складання заліків і кандидатських іспитів), має повноцінне право вченого, в подальшому за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно буде займатися науковою або науково-педагогічною діяльністю.

Атестація здобувачів у формі кандидатських іспитів із дисциплін: методологічні основи наукових досліджень і основи педагогіки та психології вищої школи підвищить якість підготовки.

В атестації зміна статусу заліку на екзамен, що очевидно підвищить відповідальність здобувача до підготовки, екзаменаційна комісія об'єктивніше оцінить рівень знань і умінь, а результат оцінювання буде відображено в додатку до диплому про закінчення аспірантури (ад'юнктури).

Науковою новизною є вперше адекватне позитивне прийняте рішення щодо підвищення соціально-економічної ефективності підготовки здобувачів учених ступенів в Україні в новій методологічній компетентній моделі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Уточнення наповнення змістовних блоків таблиці та часовий розподіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедный Б. И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография. / Б. И. Бедный, А. А. Миронос]. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.

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

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». Закон від 13.12.1991 № 1977-XII // Відомості Верховної Ради України від 24.03.1992 – 1992 р., № 12, стаття 165.

4. Інструкція про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України. Наказ Міністра оборони України та Міністра освіти і науки України від 30 червня 2000 р. № 194/265 (зміни згідно Наказу Міністра оборони України та Міністра освіти і науки України №662/771 від 14.11.2006 р.).

5. Козубцов И. Н. Диссертация научно-педагогического работника как элемент междисциплинарных исследований / И. Н. Козубцов // XVII Международная научно-техническая конференция «Информационные системы и технологии (ИСТ-2011)» (23 апреля 2011 г). – Нижний Новгород. Нижегородський государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева, 2011. – С. 365 –366.

6. Козубцов И. Н. Роль и взаимосвязь теории и методики профессионального образования в процессе синтеза целостной научно-педагогической картины мира [Електронний ресурс] / И. Н. Козубцов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса, 2013. – № 2 (23). – С. 73–78. – Режим доступу : http://vestnik.volbi.ru/files/vestnik_23.pdf.

7. Козубцов И. Н. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров в аспирантуре / И. Н. Козубцов, Л. С. Козубцова // Научно-технический журнал «Новые технологии в образовании». – Воронеж : Мастеринг, 2009. – № 5. – С. 86–88.

8. Козубцов И. Н. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров для высших военных учебных заведений в адъюнктуре / И. Н. Козубцов, Л. С. Козубцова // Становление и развитие военной педагогики в России ; материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения выдающегося военного педагога и психолога Барабанщикова А. В. (г. Пенза 7 – 9 октября 2009 г.). – Пенза : Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, Военный университет Министерства обороны РФ, 2009. – С. 182–185.

9. Козубцов И. Н. От идеи к синтезу модели образовательного стандарта подготовки ученых в аспирантуре [Електронний ресурс] / И. Н. Козубцов, О. О. Герасименко // X Международная научно-методическая конференция «Новые образовательные технологии в вузе» (Екатеринбург, 6 – 8 февраля 2013 года). – Режим доступа : http://notv.urfu.ru/files/notv_2013_sbornik.rar.

10. Козубцов І. М. Атестація міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у формі кандидатських іспитів в рамках Болонського процессу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Вип. LIX. – Ч. II Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 3–9. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2012_59_2/1.pdf.

11. Козубцов І. М. Дисертація – як засіб формування науково-педагогічним працівником системи нових знань в навченому процесі / І. М. Козубцов // Сучасні проблеми радіотехніки та телекомунікацій «РТ – 2011» : Матеріали 7-ої міжнар. молодіжної наук.-техн. конф., Севастополь 11 –15 квітня 2011 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Севастоп. нац. техн. ун-т; наук. ред. Ю.Б. Гімпілевич. — Севастополь : СевНТУ, 2011. – С. 434.

12. Козубцов І. М. Зміст типової програми підготовки вчених крізь призму міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності Болонського процесу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 203–210. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2011_6-7/203.pdf.

13. Козубцов І. М. Зміст типової програми підготовки вчених крізь призму міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності Болонського процесу / І. М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 203–210.

14. Козубцов І. М. Оцінка адекватності міждисциплінарної науково-педагогічної практики наукових і науково-педагогічних кадрів / І. М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка] – Спецвип. 8. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 83–87.

15. Козубцов І. М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів / І. М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Вип. LVIII. – Ч.II. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 44–53.

16. Козубцов І. М. Проблема варіативності між науковою та науково-педагогічною видами діяльностей військових вчених / І. М. Козубцов, Ю. В. Котова // Materiály VIII Mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a vznik – 2011/2012» – Díl 20. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – Stran 34–38.

17. Козубцов І. М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І. М. Козубцов // Наука и образование : сб. тр. Международный научно-методический семинар, (13–20 декабря 2011 г., ОАЭ г. Дубаи) – Хмельницкий : Хмельницкий национальный университет, 2011. – С. 120–122.

18. Козубцов І. М. Проблема збереження кадрових науково-педагогічних працівників у вищій військовій освіті України / І. М. Козубцов, Л. С. Козубцова, М. К. Козубцов // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процес сов : Сборник трудов VIII Международной НТК, 5-12 декабря 2009 г., г. Хургада, (Египет). – Хмельницкий : Хмельницкий Национальный ун-т, 2009. – С. 183–186.

19. Мараховський Л. Ф. Наукова школа – основа сучасної міждисциплінарної аспірантури / Л. Ф. Мараховський, І. М. Козубцов // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 20 / Глухівський НПУ ім. О.Довженка; редкол: О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : ГНПУ ім. О.Довженка, 2012. – С. 54–61.

20. Національна доктрина розвитку освіти в Україні (затверджена Указом Президента України 17 квітня 2001 р., №327/2002). – К., 2002.

21. Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26.11.2009 №1066/609. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 19.05.2010 №337/17632.

22. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. №309.

23. Kozubtsov I. Fundamentals of building the interdisciplinary prism and filters in scientific and pedagogical aspects / I. Kozubtsov, K. Fedorova // «Ғылым және білім» Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университетінің ғылыми-практикалық журналы. Ғылым және білім. – 2012. – №4 (29) – С. 145–151.

РЕЗЮМЕ

Козубцов И. Н. Модель содержания обучения образовательно-профессиональной программы методологической компетентной модели подготовки аспирантов, адъюнктов.

В статье научному обществу предложено обсудить основной результат диссертационного исследования, новое содержание учебы и экзаменационно-зачетную сессию аспирантов в новой методологической компетентной модели. Содержание учебы отвечает разработанной впервые образовательно-профессиональной программе подготовки аспирантов в контексте компетентного подхода. С целью повышения качества подготовки аспирантов предложено вести аттестацию в форме кандидатских экзаменов с дисциплин: методологические основы научных исследований и основы педагогики и психологии высшей школы.

***Ключевые слова**: образовательно-профессиональная программа, содержание учебы, аспирантура, система, модель, компетентная модель подготовки аспирантов, формирование, междисциплинарная научно-педагогическая компетенция.*

SUMMARY

Kozubtsov I. Model training contents educational and vocational programs methodologically competent model of training graduate students, adjunct.

The paper proposed the scientific community to discuss the main results of the research, new learning content and exam-record session, graduate students in the new methodological competent model. The curriculum is developed first meets the educational and vocational training program for graduate students in the context of competent approach. In order to improve the quality of post-graduate qualification recommended to put in the form of candidate tests in the disciplines: philosophy (in the direction of philosophy of science directly according to their training by specialty passport), foreign language (optional graduate), speciality (according to their training passport of speciality), pedagogy and psychology of high school and methodological bases of research. Thus we raise responsible applicant to prepare for the exam, Examination Commission objectively assess the knowledge level, skills and competencies as a result of evaluation will be reflected in the annex to the diploma of graduation (adjunction).

Practical formation of interdisciplinary research and teaching competencies provided during the planned research and educational practice. The author of the work put forward the idea of the need for a thesis in a separate section to describe the current research and teaching their own system of new knowledge in the classroom. Further studies reliably confirmed its necessity, which is a fragment of a dynamic scientific world of scientific knowledge and teaching staff.

Methodological competent model of training graduate students, adjunct, competitors with new educational and professional program it raises the cultural level of people, the advancement of labor experts from different educational levels, improve education specialists from different educational levels, solving the problem of variability.

Methodological competent model with new content typical training program for graduate students, adjunct, not inconsistent with the legislation of Ukraine, existing laws and regulations and the obvious logic of educational phenomena. Competitor degree who has successfully mastered the content of a typical training program and successfully passed certification (making tests and candidate tests) has full rights of scientists, further regular employment and in accordance with the employment agreement (contract) is professionally engaged in scientific and scientific-pedagogical activity.

Scientific novelty is the first time an adequate positive decision to improve the socio-economic efficiency of training candidates Degrees in Ukraine in the new methodological competent model.

***Key words.** Educationally professional program, maintenance of studies, aspirantura, system, model, competent model of preparation of graduate students, forming, interdisciplinary scientifically-pedagogical jurisdiction.*

УДК 378.22:808.51/54

Л. В. Кононенко
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ОРАТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Представлено результати дослідження проблеми формування ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки, а саме: установлено відповідність між характеристиками професійної майстерності магістра соціальної педагогіки та рівнями його ораторської майстерності; узгоджено критерії (інформаційний, операційний, мотиваційний), показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки.

***Ключові слова**: ораторська майстерність; критерії, показники та рівні сформованості ораторської майстерності.*

Постановка проблеми. Упродовж останніх 20-ти років поступово в нашій державі набуває чинності нова система підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», зокрема зі спеціальності «соціальна педагогіка». Фахова діяльність соціального педагога передбачає виконання низки специфічних функцій: організаційної, перцептивної, виховної, адаптаційної тощо. Однак, функціональне поле діяльності магістра соціальної педагогіки значно ширше, ніж бакалавра або спеціаліста. Зокрема в освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістр соціальної педагогіки позиціонується як викладач навчальних закладів (вищого та професійного), науковий співробітник і лектор. Такі посади обов'язково потребують сформованості класичних ораторських умінь, до яких відносяться вміння переконувати й виступати публічно.

Проблема формування ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки є надзвичайно актуальною, адже емпіричне дослідження професійного спілкування соціальних педагогів ЗНЗ і соціальних служб засвідчило, що у своїй фаховій діяльності вони не зорієнтовані на формування ораторських умінь і навичок, уважаючи їх лише проявами таланту [3, 84–89]. Утім, якщо соціальному педагогові й притаманний природний ораторський хист, то реалізує він його інтуїтивно, а не професійно.

Частково це пояснюється стереотипами сучасного суспільства, що спричинюють ставлення працівників соціальної сфери до ораторської майстерності як до вміння здійснювати самопрезентацію [3, 88–93].

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній педагогічній освіті проблема формування ораторської майстерності не є новою. Про це йшлося в дослідженнях видатних мислителів-ораторів різних епох. Так, наприклад, у XVIII ст. ораторська майстерність була об'єктом і предметом дослідження вчених-педагогів Києво-Могилянської академії (І. Галятовський, М. Ломоносов, Ф. Прокопович та ін.). У XIX столітті формування ораторської майстерності набуло нового сенсу у зв'язку з викладацькою діяльністю В. Антоновича, М. Драгоманова, К. Зеленецького, М. Максимовича. Паралельно ораторська майстерність отримала свій розвиток у сфері юриспруденції й символізувала досконалість юридичної техніки переконування (М. Грушевський, М. Міхновський, С. Пороховщиков). Ґрунтовними дослідженнями в галузі риторики (ораторська майстерність – її основне поняття) є роботи українських і російських науковців (С. Абрамовича, Д. Александрова, Т. Анісімової, Л. Введенської, О. Волкова, О. Гімпельсон, Ю. Єлісовенка, О. Зарецької, О. Івіна, С. Коваленка, О. Когут, Н. Колотілової, Г. Михальської, А. Мурашова, Л. Нечволод, Г. Онуфрієнко, Н. Осипової, Л. Павлової, В. Паращич, М. Чікарькової та ін.). У дослідженнях риторів радянської доби – Г. Апресяна, Н. Бєлостоцької, С. Іванової, Т. Маркичевої, Є. Ножина та ін. – висвітлювалося поняття ораторської майстерності, щоправда переважно у зв'язку з навичками агітаційно-пропагандистської роботи. Узагальнення попереднього досвіду формування ораторської майстерності та її цільового застосування містить науковий доробок вітчизняних і зарубіжних дослідників XX ст. В. Громового, Н. Іпполітової, А. Капської, Г. Михальської, А. Мурашова, Г. Сагач, які екстраполювали основи ораторського мистецтва на площину педагогіки. Утім, питання ораторської майстерності порушувалося в роботах вітчизняних дослідників побіжно, здебільшого у процесі висвітлення специфіки педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, Л. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривоніс, О. Лавріненко, Н. Тарасевич). Комплексний підхід до формування майстерності педагога, що передбачає поєднання педагогічних, психологічних, соціологічних, лінгвістичних, культурологічних поглядів, донині майже не практикувався. Такий підхід пропонує риторика – нова освітня галузь у межах українського освітнього простору з давніми філософсько-культурологічними й педагогічними традиціями, основним предметом якої є ораторська майстерність [1, 208–232; 4; 5, 28–46, 165].

Проте, як уже зазначалося, до цього часу питання формування ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки

майже не порушувалося. Підтвердженням цього є і той факт, що до навчальних планів із підготовки магістрів соціальної педагогіки в педагогічних університетах дисципліна, предмет якої – ораторське мистецтво (мистецтво лектора, викладача), не була включена.

Мета статті. Аналіз проблеми дослідження й результатів першого етапу констатувального експерименту виявив необхідність формування ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки та стимулювання їх до використання ораторських умінь у професійно-педагогічній діяльності. Для цього нами було розроблено три критерії оцінювання рівнів сформованості ораторської майстерності: інформаційний *(теоретико-методична підготовка),* операційний *(професійно-педагогічна мобільність),* мотиваційний *(педагогічно-оптимізуючі ораторські вміння)* [2].

Виклад основного матеріалу. На підставі визначених критеріїв і показників сформованості необхідних соціально-педагогічних знань, умінь і навичок установлено рівні сформованості ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки: *високий, середній* і *низький*. При цьому враховувалися соціальна інформованість студентів, їхні потреби, уподобання, уявлення щодо професійно-етичного кредо соціального педагога (працівника), соціальна позиція, погляди, наявність (чи відсутність) ораторських умінь, готовність і бажання використовувати їх у соціально-педагогічній роботі.

Рівні показників інформаційного критерію (**теоретико-методичної підготовки**):

а) знання основ ораторської майстерності: *високий рівень* – особа має ґрунтовні знання про риторичний канон – предметну сферу (закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю), зміст (роди, види, жанри класичної й сучасної риторики), роль у соціумі, специфіку ораторського стилю мовлення; виявляє повною мірою знання ціннісних орієнтирів у спілкуванні, норм, правил, що складають основи культури мовлення; має ґрунтовні знання з основ мовознавства, психології, педагогіки та педагогічної майстерності; *середній рівень* – особа має окремі, але несистематизовані знання про риторичний канон і його складові; знання ціннісних орієнтирів у спілкуванні приблизні й несистематизовані, проявляються епізодично; володіє певними знаннями з основ мовознавства, психології, педагогіки та педагогічної майстерності; *низький рівень* – особа недостатньо володіє знаннями про риторичний канон і його складові, виявляє їх епізодично; не володіє знаннями про

ціннісні орієнтири у спілкуванні, що складають основи культури мовлення; знання з основ мовознавства, психології, педагогіки та педагогічної майстерності вкрай обмежені.

б) розуміння педагогічного потенціалу риторичної спадщини в контексті ефективної взаємодії між соціальним педагогом і споживачем соціально-педагогічних послуг: *високий рівень* – особа володіє навичками порівняльного аналізу основних тенденцій розвитку риторичного й педагогічного знання, їхнього взаємовключення та взаємозбагачення; безпомилково визначає пріоритетні шляхи організації ефективної професійно-педагогічної діяльності; вдало екстраполює історичні форми й методи прикладної риторики на площину сучасної соціально-педагогічної практики; *середній рівень* – особа допускає неточності у виявленні основних тенденцій розвитку риторичного й педагогічного знання; зазнає труднощів під час визначення пріоритетів у організації професійно-педагогічної діяльності; історичні форми й методи прикладної риторики використовує за шаблоном, без урахування сучасних соціально-педагогічних орієнтирів, норм і правил; *низький рівень* – особа майже не виявляє навичок порівняльного аналізу основних тенденцій розвитку риторичного й педагогічного знання, не розуміє причинно-наслідкових зв'язків у їх співіснуванні й взаємозбагаченні; має фрагментарні знання історико-методологічного та теоретико-методичного характеру щодо ораторської організації професійно-педагогічної діяльності; практично не виявляє бажання екстраполювати історичні форми та методи прикладної риторики в площину сучасної педагогічної практики.

в) усвідомлення функціональних можливостей ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності: *високий рівень* – особа проявляє інтерес до обстеження й виявлення соціально-демографічних, соціально-психологічних і індивідуально-особистісних характеристик аудиторії; уміє правильно, логічно й послідовно обробляти інформацію та прогнозувати згідно з одержаними висновками подальшу педагогічну діяльність; професійно коректно висловлює оцінні судження під час обробки інформації; грамотно формулює рекомендації з подолання суперечностей між запитами аудиторії (особистісними потребами співрозмовника) й об'єктивними та суб'єктивними педагогічними цілями; *середній рівень* – особа проявляє формалізм у обстеженні й виявленні соціально-демографічних, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних характеристик аудиторії (співрозмовника); висловлює приблизні оцінні судження, часто користуючись штампами у процесі

обробки інформації (при виявленні нещирості, дезінформації і маніпуляцій у спілкуванні); не наважується формулювати рекомендації з подолання суперечностей між запитами аудиторії (особистісними потребами співрозмовника) й об'єктивними та суб'єктивними педагогічними цілями; *низький рівень* – користується спотвореною інформацією про соціально-психологічний портрет аудиторії (співрозмовника) або нехтує нею під час організації масової, групової та індивідуальної соціально-педагогічної взаємодії; некоректно висловлює оцінні судження, користуючись при цьому модальними словами-характеристиками з табуйованого лексикону; допускає нелогічні, примітивні оцінні судження й помилки у висновках щодо перспектив застосування ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності; надання рекомендацій із подолання суперечностей між запитами аудиторії та педагогічними цілями має схоластичний характер.

Рівні показників операційного критерію (**професійно-педагогічної мобільності**):

а) уміння встановлювати емоційно-доброзичливий контакт у педагогічному спілкуванні, створювати умови повного психологічного комфорту у професійно-педагогічної діяльності, реалізовувати демократичний стиль: *високий рівень* – особа легко встановлює емоційно-доброзичливий контакт з аудиторією, користуючись методами та прийомами ораторської майстерності (вітання, звертання, комплімент тощо); виявляє щирість у висловленні власної позиції щодо обговорюваного предмета; проявляє толерантність і повагу до співрозмовників під час обговорення спірних питань в умовах непорозуміння й напруги; створює модель професійно-педагогічної діяльності на засадах демократичних взаємин; *середній рівень* – особа створює емоційно-доброзичливий контакт з аудиторією залежно від її типу й власної емоційної прихильності до певного типу, епізодично застосовуючи методи та прийоми ораторської майстерності; уміє створювати умови психологічного комфорту, але за принципом «театр-вистава», «театр-ремісництво», – обидві акторські техніки не зобов'язують бути щирим; виявляти терпимість до співрозмовників лише за певних обставин, інколи вдаючись до авторитарного домінування; *низький рівень* – особа може встановлювати емоційно-доброзичливий контакт з аудиторією (співрозмовником) лише за умови її (його) прихильності; майже не застосовує методи та прийоми ораторської майстерності, покладаючись на інтуїцію у формуванні професійних взаємин; часто

виявляє нетерпимість до співрозмовників, оптимізуючи ситуацію з позиції «Знання – сила; Я знаю, отже, я правий» або навпаки – ухиляється від спірних запитань і від ситуацій непорозуміння та напруги.

б) уміння добирати прийоми вербального й невербального впливу на співрозмовника (аудиторію): *високий рівень* – особа у професійно-педагогічній діяльності демонструє лексичну й стилістичну грамотність, точно вживає слова-терміни, коректно застосовує модальні слова; оперативно змінює невербальні й паралінгвістичні характеристики мовлення; свідомо й цілеспрямовано поєднує психологічні прийоми впливу на аудиторію (співрозмовника) з прийомами ораторської майстерності; *середній рівень* – особа в цілому грамотно й точно підбирає слова для переконування, але більшість тропів і стилістичних фігур уживає «за шаблоном», користуючись «ментальними» звичками; свідомо, але епізодично застосовує невербальні та паралінгвістичні засоби впливу на аудиторію (співрозмовника), зрідка змінює відповідні характеристики мовлення; недооцінює необхідність поєднання психологічних методів і прийомів впливу з ораторськими; *низький рівень* – особа припускає грубі помилки в лексиці, стилістичними прийомами майже не володіє, характеризується стереотипним мисленням і відповідними мовними штампами; у процесі спілкування не звертає уваги на невербальну та паралінгвістичну сторони мовлення; не володіє технікою поєднання психологічних методів і прийомів впливу з психологічними.

в) уміння використовувати методи та прийоми ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності: *високий рівень* – майбутній магістр соціальної педагогіки володіє прийомами подолання аудиторного шоку; володіє технікою зміни жанру промови згідно з обставинами спілкування; виявляє вміння спонукати аудиторію (співрозмовника) до переживання певних станів, ухвалення рішень і/або виконання дій, необхідних для досягнення власних цілей, а також спонукати до подальшого самостійного вивчення предмета обговорення; *середній рівень* – особа частково володіє прийомами подолання аудиторного шоку, переважно у строго контрольованих ситуаціях із підготовленою аудиторією; техніку зміни жанру також заздалегідь продумує, зважаючи на можливі несприятливі умови професійно-педагогічної діяльності; під час спілкування вміє привертати увагу аудиторії (співрозмовника) засобами ораторської майстерності, але не вміє формувати перспективи подальшого вивчення предмета обговорення; *низький рівень* – особа в педагогічній взаємодії не користується

прийомами подолання аудиторного шоку, а через це й не може опанувати себе в ситуації надмірного хвилювання; у груповому та масовому спілкуванні не виявляє гнучкості стосовно жанрової реалізації промови; має недостатні знання для того, щоб витримувати імпровізацію у спілкуванні з аудиторією (співрозмовником); не виявляє вміння стримувати маніпуляцію і, навпаки, застосовувати її з метою соціально-педагогічного впливу.

Рівні показників мотиваційного критерію (**педагогічно-оптимізуючих ораторських умінь**):

а) установка на використання ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності: *високий рівень* – майбутній магістр розуміє й обґрунтовує необхідність використання ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності; професійно грамотно оцінює характер поведінки аудиторії у зв'язку з використанням елементів ораторської майстерності або нехтуванням ними; його основне завдання – показати розв'язання проблеми, тому він точно й упевнено формулює для себе тезу та прагне розкрити її у промові, намагається навести переконливу аргументацію, висловлює конкретні пропозиції; *середній рівень* – частково розуміє, але не завжди може обґрунтувати необхідність використання ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності, зокрема пояснити взаємозв'язок і взаємозалежність між характером поведінки аудиторії та використанням елементів ораторської майстерності; в основному, мислить за шаблоном, зрідка проявляє гнучкість у використанні засобів ораторської майстерності; можлива ситуація «навпаки» – майбутній «оратор» обіймає популістську позицію, тобто навмисно орієнтується на аудиторію; *низький рівень* – майбутній магістр не розуміє, а через це й не може обґрунтувати необхідність використання ораторської майстерності у професійно-педагогічній діяльності; неправильно розуміє та розкодовує поведінку людей під час спілкування, не пов'язуючи її з впливом ораторської майстерності; характеризується стереотипним мисленням, користається ораторськими штампами під час вираження думок і пропозицій; у професійно-педагогічній діяльності значною мірою пред'являє себе; висловлює критичні зауваження, які, однак, не спрямовані на конкретне явище або подію, а мають узагальнений характер.

б) наявність яскраво вираженого бажання здійснювати соціально-педагогічну взаємодію засобами ораторського мистецтва: *високий рівень* – особа виявляє готовність і бажання професійно взаємодіяти засобами

ораторського мистецтва; часто використовує методи, прийоми й засоби ораторської майстерності під час розв'язання проблемних ситуацій у взаємодії зі споживачами соціально-педагогічних послуг; надає перевагу ораторській техніці впливу в цілісному поєднанні її вербальних, невербальних і паралінгвістичних компонентів; *середній рівень* – особа зрідка виявляє готовність і бажання взаємодіяти засобами ораторського мистецтва; не фіксує свою увагу на свідомому використанні методів, прийомів і засобів ораторської майстерності під час розв'язання проблемних ситуацій у професійно-педагогічній діяльності; надає перевагу вербальним методам впливу; *низький рівень* – особа не проявляє бажання й готовності професійно взаємодіяти засобами ораторського мистецтва; при мінімальній обізнаності щодо ораторської техніки впливу не володіє методами аналізу й синтезу – уявним розкладанням і поєднанням її компонентів.

в) інтуїтивне володіння методами вербального й невербального впливу на аудиторію: *високий рівень* – майбутній магістр демонструє впевненість у правильності професійної позиції, що ним пред'являється, значною мірою завдяки інтуїтивному володінню методами вербального та невербального впливу на аудиторію; методично доцільно використовує ці методи, враховуючи тему, зміст і соціально-педагогічні завдання; швидко й правильно співвідносить указані методи з жанровими цільовими установками – інформуванням, переконуванням, спонуканням, розвагою; *середній рівень* – інтуїтивний підбір методів вербального й невербального впливу на аудиторію здійснюється майбутнім магістром соціальної педагогіки епізодично; доцільність методів узгоджується з рекомендованим списком; загалом орієнтується в жанрових відмінностях ораторської промови, але не завжди правильно співвідносить указані методи з цільовими установками; *низький рівень* – наявність у майбутнього магістра із соціальної педагогіки фрагментарних знань щодо змісту й призначення методів вербального й невербального впливу на аудиторію; існує часткова або повна дезорієнтація у жанровій специфіці промови; унаслідок зазначених недоліків спостерігається нерозвиненість професійної інтуїції.

Висновки. Виділення рівнів сформованості ораторської майстерності в майбутніх магістрів соціальної педагогіки сприяє здійсненню диференційованого підходу до їхньої підготовки. Визначення цих рівнів допомогло зробити кількісно-якісну характеристику виведених критеріїв і показників [3, 103–121]. До напрямів подальшої дослідницької роботи ми

відносимо побудову розгалуженої критеріальної структури ораторської майстерності соціального педагога всіх кваліфікаційних рівнів; уточнення критеріїв, показників і рівнів ораторської майстерності в різних ситуаціях професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-н-Д. : Феникс, 2004. – 544 с.

2. Кононенко Л. В. Критерії сформованості ораторської майстерності у майбутніх магістрів соціальної педагогіки / Л. В. Кононенко // Імідж сучасного педагога : Всеукр. науков.-практ. освітн.-популярн. журнал. – Полтава : АСМІ. – 2013. – № 7 (136). – 64 с. – С. 59–62.

3. Литовченко Л. В. Формування ораторської майстерності у майбутніх магістрів із соціальної педагогіки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка / Л. В. Литовченко. – Київ, 2010. – 262 с.

4. Педагогічна майстерність : підруч. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

5. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закладів / Г. М. Сагач. – К. : Вид. Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.

РЕЗЮМЕ

Кононенко Л. В. Смысловые характеристики уровней сформированности ораторского мастерства у будущих магистров социальной педагогики.

В статье представлены результаты исследования проблемы формирования ораторского мастерства у будущих магистров социальной педагогики, функциональное поле которых значительно шире, чем бакалавра или специалиста. В частности, в образовательно-квалификационной характеристике магистр социальной педагогики позиционируется как преподаватель учебных заведений (высшего и профессионального), научный сотрудник и лектор. Такие должности обязательно требуют сформированности классических ораторских умений, к которым относятся умения убеждать и выступать публично.

Анализ проблемы исследования выявил необходимость формирования ораторского мастерства у будущих магистров социальной педагогики и стимулирования их к использованию ораторских умений в профессионально-педагогической деятельности. Для этого были разработаны три критерия оценивания уровней сформированности ораторского мастерства: информационный, операционный, мотивационный.

На основании определённых критериев и показателей сформированности необходимых социально-педагогических знаний, умений и навыков установлено уровни сформированности ораторского мастерства у будущих магистров социальной педагогики: высокий, средний и низкий. При этом учитывались социальная информированность студентов, их потребности, вкусы, представления о профессионально-этическом кредо социального педагога (работника), социальная позиция, наличие (или отсутствие) ораторских умений, готовность и желание использовать их в социально-педагогической работе.

***Ключевые слова**: ораторское мастерство; критерии, показатели и уровни сформированности ораторского мастерства.*

SUMMARY

Kononenko L. Semantic descriptions of levels of forming oratorical trade at future master's degrees of social pedagogics.

In the article the results of research of problem of forming oratorical trade for the future master's degrees of social pedagogics are presented, the functional field of whose is considerably wider, than bachelor's or specialist's one. In particular, in educationally-qualifying description the master's degree of social pedagogics is positioned as a teacher of educational institution (higher and professional), research worker and lecturer. Such positions require forming of classic oratorical abilities, which are abilities to convince and speak publicly.

The problem of forming of oratorical mastery for the future master's degrees of social pedagogics is extraordinarily actual, as empiric research of professional communication of social pedagogues of general educational establishments and social services witnessed, that in their professional activity they are not oriented to forming of oratorical abilities and skills, counting them only the display of talent. However, if the natural oratorical talent is inherent to the social pedagogue, they realize it intuitively, but not controllably or organized, therefore – unprofessionally.

In some measure it is explained by the stereotypes of modern society, that stipulate an attitude of workers of social sphere toward oratorical mastery as to ability to carry out self-presentation.

However, as it is noticed in the article, till now a question about forming of oratorical mastery for the future master's degrees of social pedagogics did not almost rise. It is confirmed by the fact that the discipline with the subject of oratorical mastery (art of lecturer, teacher) has not been included to the curricula of training of master's degrees of social pedagogics in pedagogical universities.

The analysis of research problem educed the necessity of forming oratorical trade of future master's degrees of social pedagogics and stimulation of them to the use of oratorical abilities in professionally-pedagogical activity. For this purpose three criteria of evaluation of levels of forming of oratorical mastery were worked out: informative, operational, motivational.

On the basis of certain criteria and indexes of forming of necessary socially-pedagogical knowledge, abilities and skills the levels of formation of oratorical trade are set for the future master's degrees of social pedagogics: high, middle and low. The social being informed of students, their needs, tastes, ideas about the professionally-ethic credo of social teacher (worker), social position, views, presence (or absence) of oratorical abilities, readiness and desire to use them in socially-pedagogical work was thus taken into account.

The emphasizing of levels of formation of oratorical mastery for the future master's degrees of social pedagogics furthers the implementation of differentiated approach to their preparation. Determination of these levels helped to do qualitatively-quantitative description of the shown out criteria and indexes.

***Key words**: oratorical trade; criteria, indexes and levels (high, middle, low) of formation oratorical mastery.*

УДК 378.14-057.875:5

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

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто питання, які пов'язані з особливостями адаптації студентів першого курсу фізико-математичного факультету педагогічного університету. На основі узагальнення наукової інформації та аналізу проведених досліджень встановлено головні критерії та фактори адаптації, а також їх вплив на активізацію пізнавальної діяльності студентів першого курсу та їх професійне самовизначення. Автор розглядає зовнішню адаптацію, яка передбачає професійну й соціальну адаптацію, та внутрішню – біологічну й психологічну адаптації. У статті вказано конкретні причини зниження пізнавальної активності студентів першого курсу фізико-математичного факультету в процесі навчання та методи організації, стимулювання, мотивації та контролю процесу адаптації .

Ключові слова: *адаптація студентів першого курсу, активізація, активізація пізнавальної діяльності, критерії та фактори адаптації, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України в останні роки все більше висуває на порядок денний питання вивчення всіх аспектів проблеми адаптації першокурсників до умов навчання у вищих навчальних закладах, яка є дуже складною та багатогранною.

Аналіз вступної компанії за 5 останніх років показав, що на фізико-математичний факультет подають необхідні документи абітурієнти, які мають високі бали з математики та фізики, й такі, які мають 140 балів. Ці ж абітурієнти є також і абітурієнтами ВНЗ непедагогічних спеціальностей із таким же набором сертифікатів. Це призвело до того, що в останні роки виникають великі труднощі з набором студентів на фізико-математичний факультет. На жаль, на сьогодні це об'єктивна закономірність для всіх педагогічних університетів України.

При зарахуванні за першою та другою хвилею на спеціальності фізико-математичного факультету залишаються лише 1–3% абітурієнтів, у яких дійсно високі бали в сертифікатах. Така тенденція зберігається вже протягом 5 останніх років. На третьому етапі зарахування абітурієнтів відбувається серед тих претендентів, які мають низькі бали в сертифікатах, як правило фаховий предмет нижче 160 балів (за національною шкалою – 3), і тому прохідний бал при зарахуванні відповідає рівню учня, який навчається задовільно. Студент, який мав оцінку «задовільно» з профільного предмету, дуже важко адаптується до умов навчання в університеті.

З досвіду маємо, що вступивши на факультет за «залишковим» принципом, студент першого курсу не спроможний без особливих психологічних травм адаптуватися до нових соціальних умов, до свого нового статусу. Усе це суттєво впливає на якість засвоєння знань, оскільки адаптація як «комплексний динамічний процес» зумовлює взаємодію психологічних, соціальних і біологічних факторів.

Слід зазначити, що державні стандарти спеціальностей фізико-математичної освіти, програми курсів із математики, за якими розпочинають навчатися студенти 1-го курсу, залишилися незмінні. Навчати математичних курсів студента, в якого слабка математична підготовка, складно, виконати програми в повному обсязі з кожним роком все складніше й одержати високоерудованого вчителя майже неможливо, оскільки процеси адаптації таких студентів відбуваються дуже повільно протягом усіх років навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Питання адаптації студентів почали активно досліджуватися в кінці ХХ – на початку ХХІ століття у зв'язку зі змінами моделей навчання, форм організації занять, критеріїв оцінювання знань, розробкою та втіленням нових педагогічних технологій і стандартів освіти, що пов'язано з прийняттям Болонської конвенції в Україні та запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Проблемам вузівської адаптації присвячені психолого-педагогічні дослідження М. Безруких, А. Глоточкіна, С. Красікова, Г. Овчинникова, Є. Ямбурга та ін. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що вивчення питання організації процесу адаптації першокурсників на рівні ВНЗ не носить системний характер, а часто зводиться до окремих заходів впливу ВНЗ на досить складні процеси особистісного розвитку, але пріоритети віддаються соціальній адаптації. Більш складним є питання дидактичної та методичної адаптації, яку викладачі здійснюють завдяки своєму ентузіазму. Виявивши неготовність студента до освоєння навчальних курсів, викладач узагальнює та систематизує наявні шкільні знання й за рахунок своїх занять доводить до необхідного рівня вміння й навички навчальної діяльності студента. Навчальна діяльність студента першого курсу суттєво відрізняється від навчальної діяльності в школі: значно збільшується обсяг знань, розширюється спектр вивчення дисциплін, розширюється кругозір у профільній сфері. Психологічна атмосфера відрізняється від шкільної за рахунок мотивації та самостійності студентів у

навчальному процесі. Такі особистісні якості студента як низька самооцінка, відсутність комунікативних навичок, невміння будувати відносини в колективі та брати на себе відповідальність заважають успішному одержанню знань студентом.

Мета статті. У даній статті ми проаналізуємо головні труднощі адаптації студентів першого курсу, які навчаються на фізико-математичному факультеті педагогічного університету, причини зниження їх активності в процесі навчання та методи організації, стимулювання, мотивації та контролю процесу адаптації.

Виклад основного матеріалу. Входження України до Європейського освітнього й наукового поля передбачає покращення якості освіти, що суттєво повинно впливати на конкурентоспроможність випускників ВНЗ та престиж вищої освіти у світовому освітньому просторі. Сучасна освіта повинна стати стратегічною основою розвитку особистості. Виконати поставлені перед ВНЗ завдання й вимоги до освіти з контингентом, який зараховується на перший курс, дуже складно.

Це пов’язано з тим, що:

1. Відсутня мотивація навчання за обраною спеціальністю.
2. Відсутні вміння керувати власним процесом пізнання.
3. Роль самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів на досить низькому рівні.
4. Відсутні ініціативність і активність студентів у навчально-пізнавальній діяльності.

Подолати вказані нами проблеми можливо лише за умови своєчасної успішної адаптації студентів першого курсу до умов навчання в системі вищої освіти.

Проблема адаптації студентів – є однією з актуальних проблем психології та педагогіки в сучасних умовах. Педагогічною та психологічною науками накопичено значний досвід щодо адаптації студентів до умов навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, але на жаль, реалізація особистісно-орієнтованої парадигми під час навчання у ВНЗ відбувається дуже повільно. Особливо від цього страждають студенти першого курсу.

Сьогодні основною метою вищої освіти є не лише якісна підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності, але й створення умов для розкриття та реалізації можливостей, здібностей і потреб кожної людини [1]. У студентів педагогічних ВНЗ специфіка навчально-професійної діяльності виявляється вже на перших курсах, коли доводиться опрацьовувати й запам’ятовувати великий обсяг інформації, в короткий

термін виробляти нові способи самонавчання. Гостро постають питання мотивації, впливу інтелектуального, емоційного навантаження та умов навчання на забезпечення ефективної діяльності майбутнього педагога. Глибока психологічна перебудова особистості студента відбувається саме на першому курсі. Адаптація колишнього абітурієнта до студентського життя пов'язана з безліччю проблем:

- відсутність наступності між школою та ВНЗ;
- недостатня індивідуалізація у вузівському середовищі;
- не завжди адекватний вибір форм навчання;
- недостатнє використання сучасних технологій навчання тощо.

Термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового знання, однак дослідниками не вироблено єдиної думки про його зміст. Деякі автори розглядають адаптацію як процес, результат «пристосування», а інші як «взаємодію» людини з людиною (колективу, групи), або як взаємодію людини й середовища.

На нашу думку, адаптацію слід розглядати як процес пристосування суб'єкта діяльності до умов навчання , що вимагає від особи осмислених дій і вчинків, активізує на пошук власних шляхів розв'язання проблем відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналізу характерних особливостей і результатів взаємодії з новими людьми й обставинами, враховуючи, що адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з людиною. Процес адаптації пов'язаний із руйнуванням попередніх стереотипів, що в більшості випадків, приводить до нервових зривів, стресових ситуацій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні. Ці особливості переорієнтації зі шкільного життя на нові принципи, пов'язані зі зменшенням або відсутністю батьківського й учительського контролю, необхідністю самостійного вирішення проблем побуту й самообслуговування, життєдіяльності в нових соціальних умовах, засвоєння великих за обсягом масивів інформації у досить високому темпі, мають різні наслідки для різних студентів. У молоді, яка після вступу до ВНЗ потрапляє у соціальне середовище, особливо актуальною є проблема адаптації, швидкість і ступінь якої в нових умовах впливає на успішність навчання, психологічний компонент і в цілому на ефективність функціонування системи вищої освіти [2].

Процес адаптації є тривалим і не завжди успішним.

До чинників, які впливають на процес адаптації, можна віднести:

- мотивація навчання та професійне самовизначення;
- рівень самостійності розумової праці;

– соціальні та моральні якості студента;

– взаємовідносини з викладачами та одногрупниками.

В умовах нового середовища та умовах нової системи освіти в процесі адаптації у першокурсників виникають труднощі:

– переживання, пов'язані з переходом від шкільного до вузівського життя;

– невизначеність мотивації вибору професії;

– недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідність приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки;

– відсутні навички саморегуляції поведінки й діяльності, що пов'язано з відсутністю батьків і вчителів;

– якісно інша система навчальної діяльності, відповідальності за якісний показник;

– пошук оптимального режиму праці й відпочинку в нових умовах;

– налагодження побуту й самообслуговування;

– відсутність навичок самостійної роботи та ін..

Усі труднощі різні та носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер, що пов'язано, передусім, зі слабкою шкільною підготовкою, а також із вадами виховання в родині й школі.

Включення першокурсника в нові види діяльності й нове коло спілкування у ВНЗ вимагає від викладачів, які працюють на першому курсі, знань індивідуальних особливостей студента, щоб уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

У психолого-педагогічній літературі зустрічається поняття «загальна адаптація», яка включає зовнішню та внутрішню види адаптації.

Зовнішня адаптація передбачає професійну й соціальну адаптацію, внутрішня – біологічну та психологічну адаптації.

Багатомірна система зовнішньої та внутрішньої адаптації визначають «соціально-психологічну адаптацію», на яку впливають відповідні фактори, що визначають рівень, темп, стійкість і результат адаптації.

Професійна адаптація у ВНЗ, що передбачає формування любові до обраної професії, поступове набуття професійних умінь та навичок – процес залучення особистості до широкого ознайомлення з професією, який виражається в надбанні знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професії, пристосування до структури вищої школи, загального змісту й окремих компонентів навчального процесу характеризується такими факторами:

– бажання студента працювати в певній галузі знань;

– прагнення поглибити знання про особливості професії, стати фахівцем у обраній спеціальності;

– потреба абітурієнта в навчальній діяльності;

– усвідомлення необхідності засвоєння визначеного обсягу знань для одержання професійної освіти;

– стійкий інтерес до предметів спеціального й загального циклів;

– набуття навичок самостійності;

– потреба самоосвіти;

– уміння застосовувати знання на практиці;

– структура й організація навчального процесу;

– професійна та педагогічна компетентність викладачів ВНЗ;

– педагогічний і психологічний моніторинг навчального процесу;

– індивідуальний підхід до кожного студента;

– задоволеність міжособистісними відносинами в студентській групі та інші.

Соціальна адаптація пов'язана з труднощами, які виникають у зв'язку із засвоєнням нових соціальних норм, встановленні та підтриманні студентом певного соціального статусу в новому колективі – це процес пристосування студента до групи, стосунків у ній, формування особистого стилю поведінки, стилю взаємодії з ровесниками та викладачами для якої характерними є такі фактори:

– рівень розвитку духовності індивіда;

– рівень моральної та соціальної зрілості;

– рівень психологічної культури;

– рівень культури поведінки;

– рівень правової культури;

– рівень мовленнєвої культури;

– індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів;

– бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу;

– комунікативні властивості індивіда;

– особистісний стиль поведінки, здатність до її кореляції;

– реалізація в навчальному закладі принципів педагогіки співробітництва та ін.

Біологічна адаптація – це адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних) режиму роботи, сну, фізичних і

нервових навантажень, режим і якість харчування та визначальними факторами якої є:

– загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності;
– санітарно-гігієнічні умови навчання;
– організація побуту, харчування, відпочинку студентів.

Психологічна адаптація – це стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої й зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності) професійної, соціальної та біологічної адаптації, вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності.

Факторами психологічної адаптації є:

– успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптації (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально-значимих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності та інше;
– характерні особливості та якості особистості;
– уміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності;
– наявність служби психологічної підтримки;
– розробка та впровадження соціально-психологічних засобів формування й корекції адаптованості студентів перших курсів.

Досвід фізико-математичного факультету свідчить, що більш швидкій адаптації сприяє удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи студентів, які забезпечують активну й самостійну теоретичну й практичну діяльність студентів на всіх етапах навчального процесу, а особливо, на першому курсі.

Аналіз діяльності фізико-математичного факультету щодо адаптації студентів першокурсників показав, що з метою успішної адаптації студентів необхідно:

– навчити студента вчитися – самостійно працювати з підручником, довідковою літературою;
– навчити займатися науковою, пошуковою та дослідницькою діяльністю;
– логічно мислити, відстоювати свою думку, бути комунікабельним;
– зацікавлювати студентів вивченням дисциплін, які впливають на формування майбутнього спеціаліста;

– використовувати сучасні форми й методи навчання, які надають можливість підвищувати рівень знань студентів;

– враховувати індивідуальні особливості студентів, усувати причини неуспішності;

– створювати групи взаємодопомоги, залучаючи кращих студентів;

– удосконалювати форми індивідуальної роботи зі студентами;

– виховувати в студентів відповідальність до себе і своїх товаришів, щоб кожен із них усвідомив, що треба вчитися.

Важливим аспектом системи адаптації студентів в умовах навчального закладу є визначення критеріїв адаптації. Теоретичні та практичні пошуки засвідчують складність даної проблеми й потребують подальших наукових досліджень. Науковці визначають як внутрішні, так і зовнішні критерії процесу адаптації [3].

До внутрішніх критеріїв автори відносять:

– високу мотивацію розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності, самоактуалізації;

– адекватність самооцінки;

– почуття власної гідності;

– розвиток внутрішньої свободи;

– здатність відстоювати свої переконання;

– здатність керувати своїм емоційним станом;

– здатність будувати конструктивні взаємини;

– розвинуті комунікативні здібності;

– розвинені механізми саморефлексій;

– усвідомлення потреби самоосвіти;

– конструктивне ставлення до критики та інші;

– відкритість;

– мотивована критика власного сценарію і стратегій поведінки;

– повага до людей;

– бажання брати участь власного сценарію і стратегій поведінки;

– стан здоров’я та ін.

До зовнішніх критеріїв належать:

– виконання студентами правил і вимог навчального процесу;

– пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу;

– навички самостійності в навчальній і науковій сферах;

– реалізація завдань самоосвіти;

- уміння застосовувати знання на практиці;
- актуалізація в життєдіяльності особистості високого рівня соціальної та моральної зрілості, психологічної культури, правової культури, культури поведінки, рівня розвитку духовної особистості загалом;
- участь у суспільному житті навчального закладу;
- міжособистісні взаємини студента в студентському середовищі;
- безконфліктна поведінка;
- комунікативна компетентність;
- вироблення власного стилю поведінки та ін.

Комплексне знання сукупності факторів соціально-психологічної адаптації, орієнтація на певні критерії, що характеризують результативність процесів адаптації, можуть стати методичним підґрунтям для роботи викладачів і контролю процесу адаптації першокурсників.

Результати дослідження адаптації першокурсників на фізико-математичному факультеті показали, що рівень формальної підготовки першокурсників до навчання у ВНЗ досить різний. Будувати навчальний процес для неоднорідного за підготовленістю до навчання курсі за єдиною схемою та використовувати однакові методики під час проведення навчальних занять, консультацій неможливо. Досвід показує, що ефективність і якість процесу вивчення дисципліни тим вищі, чим краще організована індивідуальна робота зі студентами, їх самостійна пізнавальна діяльність. Завдання викладачів, які працюють на першому курсі, –ліквідувати невідповідність між рівнем шкільної підготовки з базових предметів і вимогами вузівської програми, застосовувати такі форми навчальної діяльності, які б формували у студентів усвідомлені методи й прийоми самоконтролю, підвищувало активність і цілеспрямованість.

Висновки. Вища освіта для молоді повинна стати тим рівнем професійного становлення, на якому вона одержує потужний імпульс розвитку свого інтелектуального потенціалу, стимулювання процесів саморозвитку й самоосвіти, формування пізнавальних і професійних мотивів. До такого інноваційного освітнього процесу у вищому навчальному закладі студент повинен бути готовий, оскільки адаптація студентів в умовах вищого навчального закладу є складний, багатоаспектний, синтетичний, динамічний процес. Це потребує особливого підходу до дослідження проблеми, поєднання знань багатьох наук: педагогіки, психології, фізіології, філософії та ін.

Розглянуті нами питання адаптації студентів першого курсу не розкривають усю природу та сторони методів і прийомів, які прискорюють процес адаптації, оскільки вони не враховують усіх сторін цього складного процесу.

Вищезазначені особливості та критерії процесу адаптації студентів першого курсу фізико-математичного факультету педагогічного університету в умовах сучасного набору абітурієнтів викликають багато питань щодо їх упровадження та можливості повної реалізації на практиці. Сучасний студент педагогічного ВНЗ потребує особливих індивідуальних підходів і методів активізації його навчальної діяльності, а сучасний викладач повинен враховувати особливості набору студентів на перший курс і знаходити такі форми роботи зі студентом, щоб одержати бажаний результат, який відповідає вимогам сучасності. Сучасна людина повинна не лише діяти, але й мислити по-новому. Тому дедалі частіше в процесі вивчення дисциплін викладачі відходять від переважного використання традиційних методів навчання. За останні роки виникли принципово інші – так звані активні методи навчання. Тому серед основних питань, які стосуються впровадження сучасних технологій навчання, є пошуки можливостей органічного поєднання та взаємоузгодження традиційних методів реалізації навчального процесу з новими методами його інтенсифікації й активізації, що забезпечують формування необхідних якостей майбутнього фахівця.

Усвідомлюючи багатогранність проблеми, ми зробили акцент на особливостях процесу адаптації студентів першого курсу фізико-математичного факультету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя//Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 348 с.

2. Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Матеріали до підсумкової колегії МОН – «Освіта України».–2008.– №21–22.– С. 19.

3. Студент на пороге XX века : монографія / под. ред. Н. Й. Рейнвальд. – М., 1990. – 130 с.

4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти// Інформаційний збірник Міносвіти України. – 1996. – С. 2–15.

5. Теоретичні аспекти адаптації студентів 1 курсу до навчання у ВНЗ// Гуманізм та освіта: X Міжнародна науково-практична конференція, 2010 рік.–Х., 2010. – С. 233.

6. Савельева Н. И. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед.наук:спец.13.00.08. / Н. И. Савельева. – Владивосток, 2007.–18 с.

РЕЗЮМЕ

Петренко С. В. К вопросу адаптации студентов первого курса физико-математического факультета педагогического университета.

В статье рассмотрены вопросы, которые связаны с особенностями адаптации студентов первого курса физико-математического факультета педагогического университета. На основе систематизации научной информации и анализа проведенных исследований установлены главные критерии и факторы адаптации, а также их влияние на активизацию познавательной деятельности студентов первого курса, а также их профессиональное самоопределение. Автор рассматривает внешнюю адаптацию, которая предполагает профессиональную и социальную адаптацию, и внешнюю – биологическую и психологическую адаптации. В статье указаны конкретные причины снижения познавательной активности студентов первого курса физико-математического факультета в процессе обучения, а также методы организации, стимулирования, мотивации и контроля процесса адаптации.

Ключевые слова: *адаптація студентов первого курсу, активизация, активизация познавательной деяльности, критерии и факторы адаптации, профессиональное самоопределение*

SUMMARY

Petrenko S. The problem of first-year students' adaptation at the faculty of physics and mathematics in the pedagogical university.

In the article the questions related to adaptation features of first-year students of the faculty of physics and mathematics in the pedagogical university are discussed. On the base of summarizing and analysis scientific information and research the criteria and acute adaptation factors, their impact on cognitive activation of first-year students and their professional identity are established. The author examines external adaptation which includes professional and social adaptation, and internal – biological and psychological adaptation. The article has listed the specific causes for the decline of cognitive activity of first-year students at physics and mathematics faculty in teaching and the methods of organization, stimulation, motivation and control the adaptation process. In recent years have been great difficulties with a number of students at physics and mathematics faculty. Recognizing the diversity of problems, we have focused on the features of the adaptation process of first-year students at physics and mathematics faculty. The study of adaptation of first year student at the faculty of physics and mathematics has showed that the level of formal training of first year students to study in high school is very different. It is impossible to build a learning process for students at various levels and use the same techniques during training sessions, consultations. The experience shows that the efficiency and quality of the learning are higher if individual work with students, their independent cognitive activity is organized better. The task of teachers working with the first-year students eliminate the disparity between the level of training in basic school subjects and university requirements of the program. The task of teachers working with the first year students use the following forms of training activities that would have formed in the students the methods and techniques of self-control, increased activity and commitment.

Key words: *first-year students' adaptation, activation, activation of cognitive activity, criteria and factors of adaptation, professional self-determination.*

УДК 378. 637.233

Н. М. Поліщук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПОЕТАПНА РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті представлена методика поетапної реалізації моделі підготовки вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи. Розроблена автором модель передбачає визначення змісту діяльності педагога в напрямі організації здоров'язбереження учнів, вибір методів і засобів формування готовності вчителя до відповідної роботи, оцінку досягненого результату. Пропонована методика адаптована для застосування в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *здоров'язбереження, здоров'язбережувальна компетентність, готовність вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.*

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів розвитку освіти в Україні визнається збереження здоров'я школярів. Адже саме в шкільний період формується здоров'я людини, що визначає ступінь її життєздатності, можливості реалізувати свої потенційні функції. Проте темпи сучасного життя, соціальні проблеми, шкідливі звички погіршують стан здоров'я як дорослих, так і підростаючого покоління. Тому вже в школі процес навчання й виховання дітей необхідно орієнтувати на формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми, зокрема робіт Н. Васіної, А. Зубко, О. Матафонової, А. Москальової, Е. Шатрової та інших, дає підстави стверджувати, що ефективність педагогічної діяльності в галузі збереження та зміцнення здоров'я школярів головним чином залежить від рівня відповідної підготовки вчителів. Однак, дослідниками відзначається, що в системі підготовки педагога у ВНЗ формування професійних позицій, орієнтованих на вирішення проблем здоров'я учнів, не належить до затребуваних студентами завдань професійної підготовки. Ці завдання є актуальними уже при сформованих професійних компетенціях і досягнутому рівні професійної зрілості, коли в педагогів з'являються нові сенси в реалізації цілей саморозвитку. Саме тому підготовка вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів актуалізується в системі післядипломної педагогічної освіти й потребує ретельної розробки її структури й змісту.

Метою статті є розробка моделі підготовки вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Нами розроблено модель підготовки вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів, яка передбачає: визначення змісту діяльності педагога в цьому напрямі (робота із системою цінностей, потреб, мотивів, формування необхідних знань, створення умов для практичного відпрацювання здоров'язбережувальних умінь, розвитку навичок і якостей для управління цим процесом у школі), методів і засобів, за допомогою яких планується досягнення потрібного результату. Також модель відображає елементи оцінки реалізованого процесу й описує його результат. Навчальний процес, побудований на її основі, дозволяє досягти бажаного результату: фахівця, готового до формування розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. Схарактеризуємо основні етапи відповідної підготовки.

Цільовий компонент підготовки. ***Метою*** навчальних предметів, які входять до плану курсової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників і орієнтовані на підготовку вчителя до здоров'язбережувальної діяльності, є розвиток їх здоров'язбережувальної компетентності та підготовка до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння всіма суб'єктами навчального процесу досвідом збереження, зміцнення, використання здоров'я та формування фізичної культури.

Зважаючи на вимоги Державного стандарту середньої загальноосвітньої школи щодо розвитку вчителем здоров'язбережувальної компетентності в учнів основної школи, у процесі професійної підготовки на базі ІППО ***вчитель має бути готовим до*****:** формування в учнів мотивації до дбайливого ставлення до життя та здоров'я, сталої мотиваційної установки на здоровий спосіб життя як провідної умови збереження й зміцнення здоров'я; стійких переконань щодо пріоритету здоров'я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей; виховання в підлітків бережливого, дбайливого й усвідомленого ставлення до власного здоров'я як однієї з найвищих людських цінностей, потреби самопізнання та всебічного самовдосконалення; ознайомлення учнів з основними принципами й закономірностями життєдіяльності людини в природному та соціальному середовищах, спрямованої на збереження життя й зміцнення здоров'я, шляхами й методами збереження життя та зміцнення

всіх складових здоров'я; навчання учнів методам самозахисту в умовах загрози для життя, самооцінки й контролю стану та рівня здоров'я протягом усіх років навчання.

Зрозуміло, що для виконання відповідних завдань у вчителя також мають бути сформовані *мотивація* на збереження здоров'я (свого й учнів), *цілісна система валеологічних цінностей*, у якій здоров'я має займати одне з провідних місць, необхідна *база знань* із проблеми здоров'язбереження, відповідні вміння й навички, необхідні для здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Саме на реалізацію цих положень і спрямований цільовий компонент пропонованої моделі.

Аксіологічний компонент. Сучасні дослідження з проблеми здоров'язбереження та реальний рівень стану здоров'я вчителів засвідчують, що особистісне розуміння сутності здоров'я як цінності залишається в педагогів на досить низькому рівні. Високе психофізіологічне й емоційне навантаження, порушення режиму праці, відпочинку й харчування, гіподинамія, криза моральних цінностей, невпевненість у своєму майбутньому, зміна місця мешкання та багато інших факторів вимагають від учителя мобілізації сил для адаптації до нових умов проживання й подолання складних життєвих ситуацій. Відтак освітнє середовище закладу післядипломної педагогічної освіти має стати провідним чинником професійно-особистісного розвитку педагога за умови інтеграції цінностей, смислів і норм, що впливають на їхню якість, оскільки освітнє середовище охоплює комплекс природних і соціальних факторів, які можуть впливати прямо чи опосередковано на якість життя й діяльність людей.

Саме тому визначального значення набуває аксіологічний компонент підготовки вчителя, оскільки він безпосередньо впливає на розвиток здоров'язбережувальної спрямованості діяльності вчителів і передбачає вироблення в педагогів ціннісних установок і стійких мотивацій до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. Цей компонент являє собою комплекс дій викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на розвиток системи цінностей особистості педагога (провідна цінність – здоров'я), які мотивують його до здоров'язбережувальної діяльності. Проявляється в інтересі та потребах учителя до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

До *основних завдань* цього компоненту належать: формування у слухачів особистої стійкої мотивації на збереження та зміцнення здоров'я – свого й учнів; прийняття вчителем здоров'язбережувального способу

життя як більш раціонального способу реалізації своїх професійних планів; формування у слухачів навичок здоров'язбережувальної організації інтелектуальної діяльності, а також профілактики нервово-емоційної та психологічної втоми; наявність уявлення про збереження здоров'я при автономному існуванні; розвиток уміння самостійно орієнтуватися в питаннях збереження індивідуального здоров'я й здоров'я підлеглих; формування у слухачів ієрархії життєвих цінностей, у якій здоров'я займає одне з провідних місць.

Важливим результатом правильної організації аксіологічного компонента має стати ієрархія цінностей слухачів курсів підвищення кваліфікації, в якій одне з провідних місць посідають цінності здорового способу життя й збереження здоров'я – свого й учнів.

Змістовий компонент. Для реалізації поставлених завдань нами було розроблено *авторську програму* курсів підвищення кваліфікації, передусім, учителів, які викладають інтегрований курс «Основи здоров'я» у загальноосвітніх навчальних закладах, а також учителів інших спеціальностей, зорієнтованих на оволодіння здоров'язбережувальними технологіями навчання. Її укладено на основі Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державного стандарту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», Конвенції про права дитини, програми «Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», «Декларації прав людини», «Декларації прав дитини», Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)», Інструктивно-методичних листів Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України на 2005–2011 н.р.

Актуальність програми визначається: сучасними тенденціями розвитку суспільства (глобалізація, демократизація, інформатизація); пріоритетною роллю освіти та необхідністю її випереджального значення для розвитку суспільства; сучасними тенденціями розвитку системи освіти (відкритість, безперервність, трансформація у сфері освітніх послуг); необхідністю запровадження інноваційних підходів для підвищення ефективності навчання.

Навчальна стратегія курсу підвищення кваліфікації. Реалізація завдань для досягнення результатів навчання здійснюється в очно-дистанційному форматі навчання, самоосвітній роботі, методичній роботі в міжкурсовий період, що визначається: самостійним вивченням слухачами навчального матеріалу на основі програми навчальної та самоосвітньої роботи педагогічних кадрів у післядипломній педагогічній освіті за

кредитно-модульною системою навчання – за очною, очно-заочною, очно-дистанційною формами; вивченням навчального матеріалу на лекційних заняттях; самостійним засвоєнням навчального матеріалу на основі відповідного комплексу навчально-методичного забезпечення; виконанням практичних завдань, спрямованих на набуття вмінь застосовувати теоретичні знання на практиці; участю у семінарських заняттях з метою розвитку критичного мислення, установок на нові можливості у викладанні предмета; проведенням поточного самоконтролю (після вивчення кожної теми, модуля), а також підсумкового контрольного тестування; написанням і захистом індивідуальної творчої роботи (ІТР) у вигляді комплексу навчально-методичних матеріалів за тематикою модуля.

Метою курсів є поглиблення науково-теоретичних, організаційно-технологічних знань слухачів із сучасної освіти, інтеграції освіти України в європейський простір, педагогіки, психолого-педагогічних основ виховання дітей, ознайомлення з ефективним досвідом учителів, надання слухачам методичної допомоги в удосконаленні рівня професійної компетентності, сприяння глибокому усвідомленню змісту, структури сучасного уроку, розвиток здоров'язбережувальної компетентності й поглиблення соціально-гуманітарних знань, ознайомлення з інноваційними технологіями навчання та можливостями впровадження їх у навчально-виховний процес.

Програмою передбачається моделювання слухачами курсів фрагментів уроків та активна педагогічна практика в базових навчальних закладах інституту або пасивна (перегляд і аналіз відеоуроків), змістом якої мають бути актуальні проблеми сучасного процесу навчання, підвищення рівня професійної компетентності.

Завдання курсів: поглибити професійну компетентність слухачів, уміння працювати з різними джерелами інформації, показати нові можливості у викладанні предмета через застосування інтернет-ресурсів, підвищити рівень володіння комп'ютером, ознайомити із сучасними прикладними програмами й опанувати на практиці основні прийоми роботи з програмними педагогічними засобами. Ознайомити з основними методичними прийомами навчання учнів, а також із досвідом педагогів України та Житомирщини щодо проблеми здоров'язбереження, методикою узагальнення передового педагогічного досвіду, а також навчити презентувати власний досвід та створювати власне портфоліо.

Робоча навчальна програма містить такі розділи: І. Мета та завдання. ІІ. Навчально-тематичний план. ІІІ. Плани лекцій, семінарських, практичних занять і завдання для самостійної роботи слухачів. ІV. Завдання вхідного та вихідного контролю. V. Тематика педагогічних проектів.

Тематика здоров'язбереження пронизує всю тематику курсів підвищення кваліфікації вчителів. Так, у межах **професійного блоку** (інваріантна частина) важливе місце посідають теми, які готують вчителя до сприйняття сутності поняття «компетентність» («Компетентнісний підхід у сучасній освіті»), а також теми, безпосередньо пов'язані з формуванням знань, умінь і навичок учителів щодо пропаганди здорового способу життя, попередження небезпек для дітей і молоді, допомоги учням при загрозливих для життя станах: «Формування життєвих компетентностей, що сприяють здоровому способу життя»; «Превентивна діяльність педагога в попередженні інформаційних небезпек для дітей та молоді»; «Принципи первинної профілактики інфекційних і хронічних соматичних захворювань. Перша медична допомога при травмах, нещасних випадках і загрозливих для життя і здоров'я станах»; «Фізичні фактори, що сприяють формуванню, зростанню та зміцненню здоров'я людини. Особиста гігієна підлітків».

Соціально-гуманітарний блок збагачений тематикою, яка поглиблює знання слухачів щодо сутності гендерної компетентності педагогічних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів. Найбільш орієнтований на проблему здоров'язбереження **методичний блок** навчальної програми. Передусім, до нього входять теми, пов'язані з ознайомленням учителів із сучасним станом вивчення предмета, знаннями про сучасне розуміння сутності здоров'я та можливості його збереження: «Людина та її здоров'я з позиції системного підходу. Визначення категорії «здоров'я», філософське, медичне, соціальне»; «Поняття про валеологію. Виникнення, розвиток і структура валеології, її виміри та компоненти»; «Сучасні методи визначення фізичного, соматичного і психічного здоров'я»; «Сучасні теорії оздоровчого харчування»; «Медико-соціальні проблеми наркотизму. Вплив алкоголю та тютюну на здоров'я підлітків»; «Хімічна залежність. Причини та механізми формування наркотичної залежності»; «Розвиток здоров'язбережувальної компетентності, життєвих компетенцій, що сприяють здоровому способу життя».

Крім того, програмою передбачена тематика, яка сприяє в цілому розвитку професійної компетентності вчителів: «Теоретичні основи тренінгового навчання»; «Проектна діяльність учителя та учнів у

навчально-виховному процесі»; «Безпека щоденного життя. Принципи безпечної життєдіяльності. Дії населення в надзвичайних ситуаціях техногенного характеру»; «Вплив чинників техногенного забруднення довкілля на здоров'я. Екологія». Ці теми збагачують учителів будь-якого предмету, оскільки стосуються загальних питань професійної діяльності педагога, оволодіння новітніми методами навчання тощо.

Варіативна складова методичного блоку передбачає введення спецкурсу, спрямованого на ознайомлення вчителів із сучасними хворобами цивілізації та можливостями їх профілактики: «Здоров'я молоді в Україні. ВІЛ/СНІД/ ІПСШ. Хвороби цивілізації. Профілактика туберкульозу»; «Культура та психологічні аспекти статевих стосунків. Профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, ВІЛ/СНІДу, вагітності та абортів у неповнолітніх. Планування сім'ї».

Особливе місце в підготовці вчителів до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів посідає **авторський курс** з аналогічною назвою, розробка методичного інструментарію до якого дозволяє подолати суперечність між необхідністю підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності в системі підвищення кваліфікації та недостатньою науково-методичною забезпеченістю такої підготовки.

Таблиця 1

Програма авторського курсу «Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів»

№	Назва та зміст навчального модуля	Всього годин	Кількість аудиторних годин			Позааудиторні години	Контроль	
			Лекційні	Семінарські	Практичні	Самостійна робота	Поточний/ підсумковий контроль	Самоконтроль
Тематика авторського курсу								
11.	Теоретичні і методичні засади викладання інтегрованого курсу «Основи здоров'я»	6	4			2		
22.	Особливості організації навчально-виховного процесу з формування здоров'язбережувальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів	4			4			
33.	Здоров'язбережувальна компетентність: визначення, зміст, основні принципи та шляхи її формування в дітей, підлітків і дорослих	2	2					

44.	Інтерактивні технології як ефективна складова формування здоров'язбережувальної та ключових компетентностей	12			12		+	
Педагогічна практика								
11.	Моделювання фрагментів уроків з основ здоров'я	2			2			
22.	Перегляд (відвідування) уроків з основ здоров'я	2			2			
33.	Аналіз уроку з основ здоров'я	2			2			
Діагностичний блок								
11.	Круглий стіл з досвіду роботи: Шляхи розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів на уроках з основ здоров'я	4			4		+	
22.	Вхідне діагностування	1			1		1	
33.	Вихідне діагностування	1			1		1	
Всього		**36**	**6**		**28**		**2**	

Організація підготовки. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів розпочинається в **докурсовий період** на рівні районного методичного кабінету з науково-методичної роботи. Виконання курсової (докурсової) роботи – головне завдання самостійної роботи слухача, її рівень і якість є одним із показників успішності слухача під час підвищення кваліфікації на місячних і трьохтижневих курсах (курсова робота) та самоосвітньої роботи (докурсова робота) на двотижневих курсах. У контексті методичної теми педагоги визначають для себе проблему самоосвітньої діяльності. Тема не може бути нав'язана зовні, вона витікає з професійного інтересу педагога. Курсові (докурсові) роботи можуть бути представлені як реферати, творчі роботи, методичні розробки, методичні рекомендації, проекти, бізнес-плани, авторські програми. Відтак, учитель, який направляється на курси підвищення кваліфікації, вже до початку навчання виконує завдання, пов'язане з провідною тематикою курсів, у нашому випадку – із проблемою здоров'язбереження. Результати відповідної роботи презентуються вчителем наприкінці курсової підготовки під час проведення круглого столу.

Курсова підготовка відбувається на базі обласного інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж двох тижнів і охоплює як аудиторні заняття (лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, тренінги), так педагогічну практику. Частину навчального матеріалу слухачі курсів підвищення кваліфікації опрацьовують самостійно, працюючи в

бібліотеці, навчально-методичних кабінетах, центрах, відділах, комп'ютерних класах (36 або 72 години).

Операційно-діяльнісний компонент. Форми занять визначаються методистами та працівниками кафедр. Перевага надається інтерактивним формам організації навчання, однак при цьому не ігноруються і традиційні форми: лекція, мозковий штурм, тренінг, аналіз ситуаційних вправ, розробка колективних та індивідуальних освітніх проектів, самостійна робота з наступним обговоренням результатів тощо.

Завершується курсова підготовка вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів основної школи **круглим столом з проблем здоров'язбереження.** *«Круглий стіл»* – це інтерактивний вид навчального заняття, основним змістом якого є спільне з викладачами обговорення актуальних і важливих інноваційних аспектів професійної або управлінської діяльності слухачів. У межах круглого столу вчителі презентують результати своєї науково-методичної теми, яку вони розробляли у до курсовий період.

Після завершення курсової підготовки робота з учителями продовжується на рівні районного методичного кабінету (узагальнення, семінари тощо) – це так звана **після курсова підготовка,** яка є важливою ланкою в системі безперервної педагогічної освіти в міжкурсовий період. До форм після курсової підготовки віднесено обмін досвідом, творчий звіт учителя, психолого-педагогічні семінари, майстер-класи, Школа ефективного прогресивного педагогічного досвіду, методичні аукціони, захисти інноваційних проектів тощо.

Контрольно-оцінний компонент. *Вхідне діагностування* призначено для визначення стартового рівня компетентності слухачів. Проводиться під час прибуття слухачів на навчання методом комп'ютерного тестування, контрольних робіт або анкетування. Організує та керує ходом діагностування керівник навчальної групи, технічне забезпечення за умови комп'ютерного тестування здійснює центр інформаційних і комунікаційних технологій. Поточний контроль проводиться з метою визначення успішності навчальної роботи слухачів і спонукання їх до регулярної роботи. Частоту контролю, форми його проведення, зміст визначають керівники курсів. Як правило, зміст контрольних завдань відповідає певному модулю (частині програми підвищення кваліфікації).

Вихідне комплексне діагностування призначено для оцінювання результатів підвищення кваліфікації кожним слухачем. Це форма підсумкового контролю, яка полягає в оцінюванні засвоєння слухачем

навчальних модулів на підставі результатів поточного контролю та результатів виконання навчальних завдань і курсової роботи.

Таким чином, поетапна реалізація моделі підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи передбачає чіткий розподіл різних видів діяльності вчителів на всіх етапах курсової та міжкурсової підготовки й вимагає ґрунтовної її організації починаючи з постановки цілей і завершуючи методами діагностики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матафонова О. И. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Ольга Ивановна Матафонова. – Чита, 2008. – 25 с.

2. Поліщук Н. М. Все для уроку з основ здоров'я : книжка для вчителя / Н. М. Поліщук. – К. : Вид-во «Ґенеза», 2010. – 152 с.

РЕЗЮМЕ

Полищук Н. М. Поэтапная реализация модели подготовки учителя в системе последипломного образования к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся.

В статье представлена методика поэтапной реализации модели подготовки учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся основной школы. Разработанная автором модель предполагает определение содержания деятельности педагога в направлении организации здоровьесбережения учащихся, выбор методов и средств формирования готовности учителя к соответствующей работе, оценку достигнутых результатов. Предлагаемая методика адаптирована для применения в учреждениях последипломного образования.

***Ключевые слова**: здоровьесбережение, здоровьесберегающая компетентность, готовность учителя к формированию здоровьесберегающей компетентности учащихся.*

SUMMARY

Polishchuk N. Phased implementation of the model of teacher training in the system of postgraduate education in the development of health-promoting competence of students.

The paper presents a methodology for a phased implementation of the model of teacher training in the Postgraduate Education in the development of health-promoting competence of primary school students. Author's model consists of a target, axiological, meaningful, operational activity, control and evaluation of effective components.

Model developed by the author suggests that purpose and content of the work of a teacher in this direction (working with a system of values, needs, motives, the formation of the necessary knowledge to create conditions for health- practical working skills, development of skills and qualities to manage this process at the school), the choice of methods and the means by which it is planned to achieve the desired result. The model also reflects the elements of the assessment process that is implemented and describes the result. The learning process, built on its basis, can achieve the desired result: a specialist who is ready to develop health-promoting competence of students.

The implementation of the model included the full-time-distance form of training, self-education activities, methodical work in intercourse period in the Postgraduate Education in several stages: stage I – pre-course training at the district methodical study; stage II – course training (two weeks); stage III – teaching practice; stage IV –round tabled talk on topical issues of the problem of health preservation; phase V – post-cycle training (generalization, workshops at the district methodical study).

Phased implementation of the model of teacher training in the Postgraduate Education in the development of health-promoting competence of primary school students provides a clear distinction of the various types of teachers at all stages of the course and intercourse training. It requires a thorough organization, starting with setting up goals and proceeding up to diagnosis methods.

Key words: *health preservation, health-promoting competence, willingness to form health-preserving competence of students.*

УДК: 378.147:504

О. А. Слатвінська
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ШЛЯХОМ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Формування екологічної компетентності випускника ПТНЗ шляхом інтеграції навчальних дисциплін найважливе завдання сучасного суспільства. Суттєвим компонентом структури особистості, в якому фокусується її життєвий досвід, здобутий людиною в процесі отримання освіти, професійної діяльності та шляхом взаємодії із соціальним середовищем є екологічна компетентність. Вона в площині діяльності визначає насамперед практичні вміння майбутнього фахівця, спрямовані на захист навколишнього природного середовища, на збереження довкілля, власної та колективної безпеки, дотримання правових норм, екологічної етики тощо.

Ключові слова*. Екологічна компетентність, професійно-технічний навчальни заклад ПТНЗ, ПТО, збереження довкілля, екологічна освіта.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку України на шляху її інтеграції з країнами Євросоюзу є екологічна безпека в усіх сферах діяльності. Її забезпечення тісно пов’язано з підготовкою якісно нової генерації спеціалістів, не тільки озброєних фаховими знаннями для вирішення проблем і подолання локальних екологічних криз, але й здатних до продуктивної міжнародної співпраці.

Ідеї вдосконалення навчання через інтеграцію навчальних дисциплін, їх міжпредметні зв’язки висловлювалися ще класиками педагогіки (Я. Коменський, І. Гербарт, Д. Локк, І. Песталоцці, К. Ушинський) [3]. Сьогодні вони набули подальшого розвитку в дослідженнях українських і зарубіжних учених. Визначено методологічні засади предметної (В. Андрущенко, Ю. Бабанський. М. Берулава, В. Бондар, Н. Бурикська, М. Вашуленко, С. Гончаренко, К. Гуз, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Ільченко,

І. Козловська, С. Клепко, В. Кремень, Ю. Мальований, Н. Ничкало, Г. Павельциг, О. Савченко, О. Тарнопольський, В. Урбанек, Ю. Шрейдер, В. Шулер) та проесуальної (М. Лещенко, Р. Мартинова, R. Badger, J. Clark, Z. P. Dienes, S. Gass, J. T. Klein, W. Makki, M. Siguam, G. Wright) інтеграції, що створило умови для поєднання в один навчальний процес набуття професійних знань.

Аналіз актуальних досліджень. Глобальне завдання забезпечення оптимального входження майбутнього фахівця в соціальний світ та його продуктивна адаптація в ньому вказує на необхідність забезпечення більш повного, особистісно й соціально інтегрованого результату професійної освіти (ПО). Таким інтегрованим соціально-особистісно-поводжувальним феноменом, результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових у сучасній педагогіці ПО виступає поняття «компетенція/компетентність». Слід зазначити, що в наукових працях до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й здатність прогнозування можливих наслідків конкретного способу виробничої діяльності та досвід практичного використання знань [5, 6]. Н. Гавриш визначає «компетентність» як складну особистісну характеристику людини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими вказану якість характеризують. Таким чином, компетентність, зокрема екологічна, є важливим компонентом структури особистості, в якій фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в процесі отримання освіти, професійної діяльності та шляхом взаємодії із соціальним середовищем.

Мета статті полягає саме у висвітленні ідеї формування екологічної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Взаємовідносини людини з природою стають у наш час найбільш актуальною, складною, важко вирішуваною проблемою. Забруднення навколишнього середовища, яке постійно зростає, може привести до важко передбачуваних результатів. Накопичення забруднень може викликати якісні зміни навколишнього середовища, і їх наслідком може бути екологічна катастрофа. Попередження екологічної катастрофи в різних регіонах, покращання сьогоднішнього стану навколишнього середовища можливе тільки за умови підвищення рівня екологічної компетентності всього населення, зокрема молодого покоління. Взаємовідносини людини з навколишнім

середовищем повинні будуватися на її освіченості, вмінні передбачати наслідки своєї діяльності [6].

Узгоджений розвиток практичної роботи, наукових досліджень і просвітительської діяльності – запорука прогресу у вирішенні завдань охорони природного середовища. Якщо практика не виходить із передбачень науки, природних законів, то вона може завдати шкоди природі, а в наслідок цього зашкодити добробуту людини. Дослідження, освіта в галузі охорони навколишнього середовища повинні випереджувати запити практики й забезпечувати розробку наукових підстав взаємовідносин між людиною та природою. В умовах науково-технічного прогресу без природоохоронної освіти, навчання й освітянської діяльності неможливо здійснювати необхідні практичні заходи щодо охорони навколишнього середовища. Досвід, набутий людством для розв'язання цієї проблеми у світовому масштабі, свідчить, що будь-які акції щодо захисту та охорони навколишнього середовища дають лише тимчасовий ефект і не вирішують саму проблему. Очевидно, що витоки екологічної кризи знаходяться в тих структурах людського буття, які охоплюють світоглядні системи, загальнолюдські цінності та норми, культуру загалом. Тому науковці наголошують на необхідності екологізації мислення сучасних поколінь та вихованні екологічної культури населення. Екологічне виховання як становлення ціннісних орієнтацій людини вивчають Л. Білик, М. Бойчева, С. Глазачев, М. Дробноход, І. Максимова та ін. Екологічне виховання, на їхню думку, – це формування дбайливого ставлення до природи й усього живого на Землі, розвиток розуміння нескороминущої цінності природи, готовності до раціонального природокористування, до участі в збереженні природних багатств і життя загалом [8].

На основі аналізу наукових праць із формування екологічної компетентності особистості з'ясовано сутність поняття «екологічна компетентність» та його зв'язок з іншими поняттями, зокрема з «екологічною культурою» та «екологічною свідомістю». Аналіз наукових джерел свідчить, що екологічна компетентність особистості розглядається у двох площинах – зовнішній і внутрішній, системоутворюючим чинником яких є діяльність.

Діяльність пов'язує морально-етичні цінності особистості, вміння використовувати знання та створює поле діяльності. Екологічна компетентність у площині діяльності визначає, насамперед, практичні вміння майбутнього фахівця, спрямовані на захист навколишнього

природного середовища, на збереження довкілля, власної та колективної безпеки, дотримання правових норм, екологічної етики тощо. Саме шляхом поєднання цих понять можливе вдосконалення навчання через інтеграцію навчальних дисциплін.

Невід'ємною складовою забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, результатів навчання є узгодженість теоретичних і практичних дій у вивченні навчального матеріалу, систематичність і наступність у змісті, організаційних формах, прийомах, методах і технологіях навчання. Застосування інтерактивних, проективних технологій у ПТНЗ дозволяє розв'язати низку таких освітніх завдань[2, 4]:

– залучення кожного учня до активного пізнавального процесу, не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності, застосування набутих знань на практиці й чіткого усвідомлення того, де, яким чином, і з якою метою такі знання можуть бути використані;

– набуття досвіду роботи в співробітництві під час розв'язання різнопланових проблем, за яких потрібно виявляти комунікативні вміння;

– надання можливості учасникам дискусії робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних випадків і застосовуючи для цього аналізу теоретичні знання;

– набуття навичок формування особистої й незалежної, але аргументованої думки з конкретної проблеми, можливості її різнобічного й самостійного дослідження;

– надання учням можливості постійного випробування своїх інтелектуальних, фізичних, моральних сил для визначення проблем дійсності, що виникають, уміння розв'язувати їх спільними зусиллями;

– оволодіння навичками врахування віддалених перспектив будь-яких вчинків і рішень;

– формування проблемно-пошукових, дослідницьких умінь, навичок самоконтролю, самооцінки, рефлексії;

– забезпечення можливості професійної спрямованості вивчення низки дисциплін у ПТНЗ;

– оволодіння навичками роботи з різноманітною інформацією;

– розвиток у учнів відповідальності, обов'язковості в ставленні до навчання;

– базування стосунків між учнями й викладачами на основі й унаслідок співробітництва тощо.

Використання нових педагогічних технологій на сучасному етапі неможливе без широкого застосування сучасних інформаційних

технологій, передусім, комп'ютерних, які дозволяють інтегрувати в межах одного навчального заняття кілька різновидів навчальної діяльності [1, 7].

Кожна педагогічна технологія характеризується двома вихідними чинниками – наявністю визначеної мети й кінцевого результату, оскільки в узагальненому вигляді метою екологічної освіти є формування екологічного мислення, екологічної культури, які радше можна визначити як ідеалізовані прагнення, відтак процес їх діагностування є достатньо складним. З цього приводу доречно викласти позицію вчених, за якою в галузі виховання дуже складно визначити дігностовану мету. «Людина – структура багатофакторна, якій притаманні психологічні й особистісні якості. Ні детально описати, ні побудувати педагогічні процеси, які змогли би сформувати ці якості на необхідному рівні, педагогіка на сьогодні не в змозі» [6]. Вихід з такого становища вбачається нам у створенні системи екологічної освіти, де саме екологічне навчання набуває ознак системності, а кожний компонент системи покликаний виконувати певне завдання, спільні ж здобутки яких спрямовані на досягнення кінцевого результату.

Активна робота з формування екологічної культури учнівської молоді проводиться ентузіастами цієї справи. В Україні одним з перших діяльність у цьому напрямі розпочав В. О. Сухомлинський. Складовою частиною його педагогічної системи було виховання природою, через природу.

Українські вчені В. С. Медина, Н. М. Єна, А. С. Волкова, М. П. Откаленко досліджували можливості шкільного курсу географії в розв'язанні завдань природоохоронної освіти. В. С. Медина одним з перших підкреслює необхідність включення питань охорони природи не тільки до програм із природничо-наукових предметів, але й у зміст курсів літератури, історії, математики, що створює передумови наступної екологізації всього навчального процесу.

Таким чином, накреслилася тенденція розглядати проблему екологічної освіти в ПТНЗ комплексно, так як питання екологізації навчально-виховного процесу в них не ставилися, хоч саме для цих закладів соціально-економічний аспект проблеми має виключно важливе значення.

Висновки. Формування екологічної компетентності учнів професіонально-технічних навчальних закладів шляхом інтеграції навчальних дисциплін, навчання майбутніх кваліфікованих робітників мобілізовувати та акумулювати знання, вміння, навички, емоції, почуття, отримані у процесі вивчення низки предметів, дає змогу використовувати особистісні якості під час розв'язання навчально-виховних завдань згідно з вимогами державних освітніх стандартів і навчальних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О. О. Спрямування освітніх інноваційних процесів на модернізацію професійного навчання / О. О. Гаврилюк // Педагог професійної школи : методичний посібник (за матеріалами Всеукраїнського науково-методичного семінару «Інноваційні методики у професійній підготовці кваліфікованих робітників (21 вересня 2009 р.)» / за заг. ред. Т. М. Герлянд. – К. : ІПТО НАПН України, 2009. – Вип. 1. – С. 21–31.

2. Гордійчук Г. Б. Використання «кейс»-методу як засіб забезпечення професійної спрямованості викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ / Г. Б. Гордійчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – Вип. 4. – С. 209–215.

3. Гуренкова О. В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Гуренкова. – К., 2009. – 254 с.

4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / Александр Михайлович Долгоруков. – Режим доступа : http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 / evolkov.net/learn/.../case.study.html

5. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы / И. Д. Зверева // Экологическое образование: концепции и технологи : сб. научн. тр. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 72–81.

6. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Лук'янова Лариса Борисівна. – К., 2006. – 465 с.

7. Паржницький В. В. Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ / В. В. Паржницький // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи : науково-методичний збірник / Упорядник Н. І. Бугай. – Вип. 1. – К., 2005. – 236 с.

8. Саєнко Т.В. Теоретичні і методичні основи екологічної підготовки фахівців у технічних університетах: дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Василівна Саєнко. – К., 2006. – 574 с.

РЕЗЮМЕ

Слатвинская Е. А. Формирование экологической компетентности учеников ПТУЗ путем интеграции учебных дисциплин.

Формирование экологической компетентности выпускника ПТУ посредством интеграции учебных дисциплин важнейшее задание современного общества. Существенным компонентом структуры личности, в котором фокусируется ее жизненный опыт, полученный человеком в процессе получения образования, профессиональной деятельности и путем взаимодействия с социальной средой является экологическая компетентность. Она в плоскости деятельности определяет, прежде всего, практические умения будущего специалиста, направленные на защиту окружающей среды, собственной и коллективной безопасности, соблюдение правовых норм, экологической этики и т.д.

***Ключевые слова**. Экологическая компетентность, ПТУ, ПТО, сохранение окружающей среды, экологическая этика.*

SUMMARY

Slatvinska O. Formation of students' ecological competence in vocational schools through the integration of academic disciplines.

The relationship between man and nature is presently the most urgent, difficult solvable problem. Contamination of the environment, which is constantly growing, can lead to unpredictable results, which may cause the environmental disaster. The relationship of man and the environment should be based on education, ability to foresee the consequences of the formation of ecological competence of graduates of vocational schools by integrating the disciplines of modern society. An important component of personality structure, which focuses its experience, gained in the individual professional education. Environmental competence defines the plan of the first practical professional skills of the future to protect the environment, the preservation of the environment, self and collective security, legal compliance, environmental ethics and so on. These concepts may be improved by learning through the integration of academic disciplines. Formation of students' ecological competence in professionally and technical education by integrating academic disciplines is necessary for training skilled workers. It will mobilize and accumulate knowledge, skills, emotions, feelings, teach a number of items. We can use our personal abilities in solving educational tasks under the requirements of state educational standards and curricula.

***Key words**. Environmental competence, in vocational schools, vocational education, the preservation of the environment, an ecological ethics.*

УДК 378.032

Р. В. Сущенко
Запорізький національний технічний університет

ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ ВУЗЬКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничної галузі, а саме висвітленню наукових поглядів на формування професіоналізму майбутніх залізничників, що наявні в сучасній науково-педагогічній літературі. Аналізується вузьке розуміння існуючого уявлення про поняття «професіоналізм». Наведено вимоги до сучасного успішного залізничника з вищою освітою, а також з'ясовано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у технічних університетах.

***Ключові слова:** професіоналізм, майбутній фахівець, залізнична галузь, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Науковці всіх напрямів, досліджуючи проблеми професійної підготовки спеціалістів технічних галузей, дійшли висновку: без достатньої духовної, гуманітарної, управлінської, культурної компоненти студент вищого навчального закладу не може оволодіти ні загальними, ні професійними знаннями, не зможе стати ні висококваліфікованим фахівцем, ні надійним членом сучасного ринкового соціуму.

Аналіз актуальних досліджень. На думку доктора технічних наук, професора Київського політехнічного університету Ю. Ф. Зіньковського, епоха технологій, техніків повинна бути забезпечена готовністю людства до

їх безпомилкового сприйняття на благо, з урахуванням прогностичних наукових інтерпретацій майбутнього стану розвитку суспільства й було орієнтоване на інтереси майбутнього. Це означає, що учасники «виробничого» процесу в сучасному технологічному середовищі повинні підносити значущість таких категорій як законність, мораль, порядок, без чого в умовах дії потужної техніки суспільство ризикує зіткнутися з економічною нестабільністю [2, 7].

«На межі тисячоліть ми маємо усвідомити, що сучасне суспільство потребує не спеціаліста-гвинтика, а спеціаліста, який уміє швидко орієнтуватися в будь-якій ситуації, здатного працювати в декількох професійних позиціях, швидко приймати рішення та прораховувати їх наслідки. Це має бути не просто фахівець, а творча, духовно багата й інтелігентна людина» [5, 101].

Мета статті – проаналізувати наукові погляди на формування професіоналізму майбутніх залізничників у процесі професійної підготовки, що наявні в сучасній науково-педагогічній літературі. Аналізується в ній вузьке розуміння існуючого уявлення про поняття «професіоналізм».

Виклад основного матеріалу. Об’єктивно оцінюючи реальний стан професійної підготовки випускників вищих технічних навчальних закладів, можна констатувати, що її якість назагал має усталену тенденцію до погіршення, а відтак – і в економіці в цілому.

Утім, ті галузі економіки, які навчились ефективно здійснювати постійний і цілеспрямований зв’язок і взаємодію з ВНЗ із досягненнями педагогічної науки в справі модернізації професійної підготовки «своїх» спеціалістів та з її допомогою доцільно використовувати людський ресурс, досягають уже сьогодні величезних успіхів у своєму розвитку.

У сучасних умовах одним із найважливіших і найдинамічніших секторів української економіки є залізнична галузь, яка демонструє в основному тільки високі кількісні темпи зростання масштабів своєї діяльності. Але залізничний транспорт є не тільки базовою галуззю економіки, її «кровоносною системою», він впливає на все життя держави, сприяючи міжрегіональним і міжнародним культурним зв’язкам, соціальним перетворенням, міжнародному туристичному співробітництву, торгівлі тощо.

Сучасна професійна освіта й особливо та, що пов’язана з професійною підготовкою спеціалістів залізничної галузі, має слугувати усьому цьому, бути заснованою, передусім, на парадигмі досягнення високих людських цінностей. Ідеться про підготовку спеціаліста залізничного ВНЗ, про його високу мобільність і відповідальність,

самоактивність в оволодінні сучасними інформаційними й комп'ютерними технологіями, успішну творчу самореалізацію, прийняття до реалізації вищих життєвих цілей, досягнення вищого рівня домагань і професійних успіхів тощо.

Останнім часом в Україні весь час наголошується про важливість бути на рівні європейських країн і народів, про надзвичайні можливості людського розуму, про перехід до високих інформаційних технологій, нанотехнологій, утім, аналіз негативних для розвитку залізничної галузі ситуацій за рахунок виявлення спеціалістами цієї галузі вузького професіоналізму, особливо молоді, зокрема в питаннях безпеки української залізниці провідною й найнебезпечнішою виявляється втрата моральних і духовних цінностей.

Дослідниця проблем професійної підготовки залізничників України Т. О. Шаргун науково обґрунтовує висновок про те, що протягом декількох останніх десятиліть суттєвим чином змінюється технічне оснащення залізничного транспорту не лише кількісно, але й якісно. Ці зміни в оснащенні як рухомого складу, так і організації його руху вимагають професійної підготовки фахівців нової генерації, здатних забезпечити ефективне функціонування залізниці та покращити надійність і вчасність перевезень. З одного боку, сучасний фахівець-залізничник не мислиться без відповідної технічної освіти, він повинен володіти також сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями. З іншого – на такого фахівця покладається велика відповідальність, що вимагає від нього, окрім професійних знань, умінь і навичок, володіти загальнолюдськими цінностями, пріоритетом яких є моральність, совість і людські переживання та відповідальність за якість своєї роботи [6, 102].

У дослідженні доводиться, що найкращих результатів досягають ті залізничники, хто цікавиться в процесі професійної підготовки й тим, як скоріше можна реалізувати свої, нехай і не зовсім значні, але значущі для майбутньої професії творчі задуми, надаючи в цьому перевагу особистісному над вузькопрофесійним.

Виходячи з цього, постановка проблеми пошуку шляхів розширення наукового уявлення про цілісну природу дійсного професіоналізму фахівця залізничної галузі з метою удосконалення професійної підготовки залізничників з урахуванням цих та інших змін в Україні з позиції об'єктивного аналізу є актуальною та перспективною.

У зв'язку з цим одним із головних практичних завдань вищих технічних навчальних закладів України є створення педагогічних умов для виконання викладачами ВНЗ своєї нової превентивної функції, а саме – цілеспрямованої

допомоги молоді в подоланні різноманітних суперечностей і перешкод, розширюючи при цьому і свої, й перетворювальні можливості самих студентів, майбутніх залізничників, їхній вплив на всі сфери професійної життєдіяльності, на їхній всебічний розвиток.

Це особлива соціальна функція вищого навчального закладу, яка виникає з потреб суспільства, супроводжує їх задоволення й відповідає сучасному соціуму. Мова йде про змістове збагачення програм і планів професійної підготовки залізничників, яка б передбачала збагачення їхніх знань із питань соціальної орієнтації, вимог екологічної безпеки й раціоналізації споживання ресурсів; забезпечення відтворювання матеріально-технічної бази та її модернізації; взаємозалежності між розвитком економіки й людським потенціалом країни й залізничної галузі.

На думку відомого в Україні і за її межами академіка педагогіки С. У. Гончаренка, досягнення нової якості професійної підготовки пов'язана зі зміною освітньої вузівської парадигми, усуненням існуючого розриву між глобальними потребами суспільства й результатами професійної освіти, об'єктивними вимогами часу й загальним недостатнім рівнем освіченості, професійною орієнтацією та потребами особистості в гармонійному задоволенні пізнавальних інтересів, між сучасними методологічними підходами до розвинених наук і архаїчними формами їх вивчення. «Освіту не можна сьогодні розглядати лише як навчальну підготовку до чогось (до професії, спеціальності тощо). Будь-яке навчання, спрямоване на підготовку «до чогось», існує насправді для позбавленої всіх зовнішніх цілей добре вихованої людини» [1, 2].

Академік робить висновок, що без цього «в умовах домінуючого у вищій школі інформаційно-репродуктивного навчання у студента виробляється лінійне, стереотипне, причинно-наслідкове мислення. Тому він оволодіває не «наукою й професією, а ремеслом».

Ідеться про подолання давно існуючого в професійній освіті України вузького професіоналізму, завершеним результатом такого подолання має бути спеціаліст-залізничник, у якого сформовано смисл, сенс, принципи й норми свого життя, екзистенційна відповідальність, яка означає, що сучасний залізничник із вищою освітою переймається ідейними, правовими, політичними традиційними засадами й реаліями суспільного повсякдення, характером стосунків у ньому, взаємин у соціумі, всіма можливими для нього засобами протидіє тим явищам, проявам, які суперечать його переконанням, ціннісним орієнтаціям, вірі, диспозиціям тощо [4, 74].

Формування такої відповідальності визначено основною, стратегічною метою систем професійної освіти більшості розвинених країн світу.

На наш погляд, основною відмінною особливістю, властивістю екзистенційно відповідальної особистості щасливого фахівця-залізничника є досягнення ним вершинності прагнення до здійснення найперспективніших професійних цілей за сучасних умов і на далеку перспективу.

Що цей процес гальмує у вищому навчальному закладі? Що цьому заважає? Затримує? Унеможливлює?

Наші наукові дослідження адаптації на залізничному транспорті виявили відсутність у більшості молодих спеціалістів, зокрема таких її компонентів: адаптації до загальних культурних цінностей і норм виробничої професійної трудової діяльності; оволодіння професійно техніко-технологічними операціями; адаптації до фізичних умов і режиму праці на робочому місці; до специфічних культурних норм, цінностей установи; до специфічних міжособистісних відносин у єдності ціннісно-нормативних, діяльнісних, психофізіологічних соціально-психологічних аспектів, що взаємопов'язані й постійно взаємодіють.

Особлива актуальність і важливість адаптації як складової цілеспрямованого розвитку залізничного транспорту, останнім часом зумовлена активним рухом українських залізниць на міжнародний ринок і підготовкою конкурентоспроможних фахівців, що вимагає спеціальної організації процесу пристосування залізничників до нового соціуму, його культури, оновлення професійно орієнтованого середовища.

Основним напрямом професійної підготовки майбутніх залізничників до професійної діяльності нами визнано й запропоновано систему такого її педагогічного супроводу, який спрямований на перетворення несприятливих умов (внутрішніх і зовнішніх) на сприятливі.

Процес адаптації залізничників до нових умов розвитку залізничного транспорту ми розуміємо як активне пристосування до іншого, нового ставлення до своєї професії, нових вимог, звичаїв і традицій, нових побутових умов, зразків поведінки, форм використання вільного часу; як засвоєння нових форм культури спілкування, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи, а також визнання їх особистісною цінністю, нормою та вимогою нового соціального середовища; оволодіння новими видами професійної діяльності.

Незважаючи на широкий спектр досліджень і не зменшуючи їхньої вагомості й значущості, в цілому слід констатувати: стан наукового опрацювання окресленої проблеми є фрагментарним. Його не можна вважати задовільним. У вітчизняній педагогічній науці, зокрема в теорії та

практиці професійної підготовки залізничників бракує наукових праць, де було б викладено системне уявлення про сучасні концептуальні засади та критерії оцінювання ефективності професійної підготовки залізничників, відповідні для цього методики, які б відповідали вимогам часу, стану науково-дослідних досягнень у цій сфері та достовірні результати.

Відсутня єдність і щодо можливості об'єктивного вимірювання рівня ефективності професійної підготовки залізничників у ВНЗ та визначення, яким чином існуюча професійна підготовка впливає на розвиток залізничної сфери. І держава, і суспільство мають системно формувати суспільне замовлення на таку професійну підготовку спеціалістів залізничного транспорту, яка б за своїми властивостями мала відповідати заданим потребам споживачів транспортних послуг не тільки як галузь, що перевозить вантажі та населення, а, передусім, як міжгалузева система, що покращує умови життєдіяльності людей і господарювання. Успіх професійної підготовки і зараз, і в майбутньому вже сьогодні й особливо в майбутньому залежить від урахування всіх основних найважливіших факторів трансформації транспортної галузі.

На основі теоретичного аналізу проблеми, авторської теоретико-дослідної моделі типологічного вивчення професійної підготовки майбутніх залізничників, професійних прогнозів і отриманих результатів констатувального етапу дослідження нами розроблено загальну стратегію формувального експерименту у форматі визначення необхідних базових професійних компонентів із метою визначення вектору розвитку дійсного професіоналізму кожного учасника, цільового профілю реалізації його майбутнього професійного життя в умовах професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Основні завдання формувального етапу полягали в розширенні професійного самопроектування на основі розроблення характеристики вимог до сучасного успішного залізничника з вищою освітою, змінюванні периметру його особистих уявлень про сформованість його готовності до успішної професійної самореалізації.

Першим кроком на шляху наукового обґрунтування поставлених формувальних впливів і вирішення дослідних завдань є спеціальне вивчення та виявлення існуючих типових причин і факторів, які обмежують, часто й унеможливлюють реалізацію переорієнтації професійної підготовки майбутніх залізничників на людиноцентризм, на збагачення існуючого уявлення викладачів залізничних навчальних закладів про дійсний професіоналізм. Назвемо виявлені у зв'язку з цим деякі фактори.

Серед них:

1. Незважаючи на голосні заяви про науковий рівень викладацької діяльності в університетах України, педагогічна наука, зокрема найголовніша – професійна у більшості технічних вишів, на жаль, відіграє декоративну роль. Практично жодна експериментальна програма професійного розвитку й саморозвитку викладача вищої школи й дипломованих фахівців, спеціалістів-залізничників, які вже працюють у залізничній галузі, не мала серйозної наукової апробації.

2. Щоб сформувати в майбутніх залізничників дійсний, а не вузький професіоналізм у вищих навчальних закладах, необхідно поглибити й модернізувати їхнє професійне мислення, щоб вони могли повністю усвідомити сутність змін, принесених новим часом у взаєминах залізничної галузі й держави, глобалізаційних процесах, загостренні конкуренції, набутті нею глобальних масштабів, поширенні її не тільки на економіку, але й на всі сфери життєдіяльності, зокрема на професійну самореалізацію; зорієнтувати майбутніх залізничників на свідоме, послідовне й динамічне їх сприйняття під час професійного навчання.

3. На наше переконання, підвищити репутацію вищої освіти фахівців залізничної галузі, стимулювати її розвиток, можуть *три* найвпливовіші об’єктивні фактори:

– зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв’язку з технологічним удосконаленням сучасного залізничного виробництва і сфери обслуговування;

– перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації кадрового складу компаній;

– зростаюче усвідомлення самоцінності якісної випереджальної професійної освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкриють можливість започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямів діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя, у тому числі й для людей з обмеженими фізичними можливостями [5, 100].

Вищеподаний аналіз дає змогу науково обґрунтувати й сформулювати такі основні проблеми, що стоять перед професійною підготовкою майбутніх залізничників.

Перша. Реформування професійної підготовки спеціалістів залізничної галузі слід розглядати *не як збільшення на це годин, років, семестрів, або як її покращення, а як пошук педагогічно доцільних шляхів її ВИПЕРЕДЖЕННЯ, у значенні – опинятися попереду, заздалегідь вносити*

такі науково обґрунтовані прогресивні зміни, які працюють на перспективу, і які, у порівнянні її з існуючим станом, набагато прогресивніші за основними показниками та критеріями, тобто: як безперервний процес її руху з нижчого до вищого рівня якості, головною рисою якої є зміна старого (нижчого) рівня упровадження нового, а саме – вищої її (професійної підготовки) якості.

Друга. Залізниці є величезним фактором загальної людської культури та матеріального прогресу. Дороги з'єднали живим зв'язком окремі області, країни, частини світу. Актуальності набуває розробка наукових засад побудови моделі сучасного випускника залізничних вишів в умовах, коли, з одного боку, виникає потреба у створенні гігантської техніки залізничної сфери, яка б відповідала світовим вимірам, а з іншого – стає очевидною неготовність залізничних кадрів оперативно й адекватно реагувати на стрімко мінливу структуру різноманітних видів взаємодій у професійній діяльності.

Цим пояснюється необхідність концептуальної визначеності основних і пріоритетних напрямів модернізації професійної підготовки залізничників на науковій основі, які мають неминуче відбуватися *системно* й тільки з урахуванням інтересів держави й громадян.

Третя. Визначення показників і етапів реформування професійної підготовки залізничних кадрів, пріоритетних цілей і об'єктів її розвитку, чіткого розуміння ректоратами та професорсько-викладацьким складом важливості в такому реформуванні цілеспрямованого використання фундаментальних і прикладних наукових досягнень сучасної професійної педагогіки.

Четверта. На жаль, дослідники констатують, що якість професійної освіти у вищих навчальних закладах продовжує аналізуватися на «побутовому рівні», де йдеться в основному про кількісне зростання, де якість замінена категорією «кількість» і в цьому, на думку професора Ю. Ф. Зіньковського, «ми за останні п'ятнадцять–двадцять років досягли «великих успіхів» у відкритті нових закладів освіти, навчальних спеціальностей тощо в такому ступені, що наразі людина, яка отримала вищу освіту, в більшості, не є, на жаль, взірцем культури, професіоналізму, духовності» [2, 12].

Висновки. Звичайно, що це далеко не всі фактори спричинювального впливу на формування професіоналізму в процесі фахової підготовки залізничників у системі вищої освіти. Винятково важливими в цьому процесі є визнання особистісної професійної своєрідності кожного

викладача-професіонала та його права на самостійне визначення власної творчої траєкторії свого нового професійного шляху, прогностичної оцінної орієнтації в перетворенні традиційної суто предметної викладацької діяльності, знаходженні засобів і способів, які потрібні для здійснення й виконання складних професійних завдань у формуванні вищих рівнів свідомості майбутнього професіонала-залізничника, інтенсифікації розвитку його духовно-інтелектуального потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.

2. Зіньковський Ю. Ф. Якість освіти – запорука громадської довіри до ВНЗ у контексті сучасних завдань педагогіки / Ю. Ф. Зіньковський // Вісник НТУУ «КПІ». – 2009. – № 2. – С. 7–12.

3. Козловець М. А. Філософія вітчизняної освіти для XXI століття / М. А. Козловець // Шлях освіти. – 2013. – № 1. – С. 40–49.

4. Москалець В. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики / В. Москалець // Психологія і суспільство. – 2011. – № 1. – С. 73–84.

5. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

6. Шаргун Т. О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту (кінець XX – початок XX1 століття) / Т. О. Шаргун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. № 29 (82). – С. 102–108.

РЕЗЮМЕ

Сущенко Р. В. Проблема преодоления узкого профессионализма в процессе подготовки будущих специалистов железнодорожной отрясли.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожной отрасли, а именно освещению научных взглядов на формирование профессионализма будущих железнодорожников, имеющиеся в современной научно-педагогической литературе. Анализируется узкое понимание существующего представления о понятии «профессионализм». Приведены требования к современному успешному железнодорожнику с высшим образованием, а также выявлены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в технических университетах.

Ключевые слова: *профессионализм, будущий специалист, железнодорожная отрасль, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Sushchenko R. The problem of overcoming a narrow professionalism in training of future specialists for railway industry.

The article is devoted to the training of future specialists for railway industry, particularly it covers scientific views concerning the formation of the professionalism of future railway workers available in modern scientific and educational literature. The narrow meaning of the existing concept «professionalism» is analyzed. The requirements for a successful modern «Railway Worker» with higher education are submitted, as well as the peculiarities of the training of future specialists at technical universities are detected.

We focus on the training of a specialist at the railway university, especially on his great mobility, responsibility and self-activity in mastering modern information and computer technology, successful creative self-realization, adoption to implementation of higher life goals, achievement of high level of aspiration and professional success.

The article points out that the best results are achieved by those railroaders who are interested not only in the process of training but also in rapid implementation of their own creative plans, even if they are not very significant for today, but can be very considerable for professional activity in future. Well-developed personal qualities provide the advantage over the narrow professionalism.

The ways to overcome the existing narrow professional education in Ukraine are fully described. The complete result of that process has to be a railway specialist whose values, principles and rules of life are fully formed.

The system of pedagogical support, which aim is to transform adverse conditions of education (internal and external) on favorable is suggested as the main direction of training of future railroaders to their future professional activity.

The process of adaptation of railroaders to the new conditions of the development of railway transport is interpreted by the author as an active device to another, new attitude to the profession, new requirements, customs and traditions; new conditions of life, patterns of behavior, new forms of leisure; as the assimilation of new forms of cultural communication, assessment, means and methods of self-study, as well as the recognition of their personal values, norms and requirements of the new social environment; the possession of new professional activities.

Based on the analysis of the problem a general strategy of the formative experiment was worked out. In its format the required basic professional components aimed at the development of true professionalism of each member of the target profile of his future professional life during training at high school were determined.

Key words: *professionalism, future specialist, railway industry, professional training.*

УДК 373.035

Л. М. Тернавська
Бердянський університет менеджменту і бізнесу

ЗАСТОСУВАННЯ ПАРТИСИПАТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті автор доводить, що вивчення іноземних мов у контексті фахової підготовки майбутніх економістів на засадах партисипативності сприяє формуванню в них не лише мовленнєвої компетентності, але й професійної також. Партисипативні методи управління іншомовною діяльністю розглядаються як способи, що використовуються викладачем для включення майбутніх фахівців у спільну кооперативну діяльність, побудовану на паритетних засадах. До них автор відносить: ділові та рольові ігри, навчання в команді, взаємонавчання тощо.

Ключові слова: *метод управління, партисипація, комунікативна і професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Соціальні й економічні зміни, що відбуваються в нашій країні, відкритість багатьох сторін життя, переорієнтація цінностей та ідеалів суспільства, перехід до ринкових

економічних відносин висувають нові вимоги до випускників вишів. В останнє десятиліття відбувається відмова від адміністративно-командних методів управління людьми, оскільки вони часто бувають мало ефективними, йдуть врозріз із тенденціями демократизації суспільства, а часом перешкоджають реалізації професійного й особистісного потенціалу співробітників. Тому особливої актуальності сьогодні набувають управлінські концепції, методи та технології, розроблені на основі людиноцентристського підходу. Застосування партисипативних методів керування іншомовною освітою студентів ВНЗ модифікує стиль поведінки працівника освітнього середовища, є його головним індикатором і спрямоване на анулювання традиційно існуючої авторитарної системи відносин викладача й студента, один із яких виступає як досвідчений і компетентний наставник, а інший – як зацікавлений партнер. У підсумку стрімко скорочується дистанція між викладачем і студентом, здійснюється перехід їхніх взаємовідносин із «суб'єкт-об'єктних» у «суб'єкт-суб'єктні», що відкривають можливість для самореалізації студента – майбутнього спеціаліста вже в умовах ВНЗ [1, 19; 6, 45]. Вважаємо, що вивчення іноземних мов у контексті фахової підготовки майбутніх економістів на засадах партисипативності сприяє формуванню в них навичок управлінської взаємодії.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності використання партисипативних методів управління іншомовною освітою в контексті фахової підготовки економістів.

Аналіз досліджень. В останнє десятиліття стало приділятися більше уваги питанню залучення студентів до процесу навчання, розробляються нові форми роботи, що сприяють їх активній участі в навчально-пізнавальній діяльності. Аналіз наукової літератури показав, що поняття «партисипації» співвідноситься з такими категоріями як «участь», «співучасть», «залученість». Ми поділяємо думку Є. Нікітіної, яка розглядає зазначену категорію ширше поняття «участь», яке багатьма вченими визначається як метод, спосіб організації людей при вирішенні організаційних проблем. Що стосується дефініції «співучасть», то вона в основному розглядається як спільне вирішення проблем як керівником, так і підлеглим (О. Аксьонова, Т. Базаров, О. Виханський, Б. Єрьомін та ін.). У той час як поняття «залученість» є більш вузьким і вживається дослідниками тільки тоді, коли вони прагнуть підкреслити нетрадиційне для організації наділення співробітників тими або іншими управлінськими повноваженнями (У. Джек Дункан, А. Карпов, Ю. Кузнєцов та інші).

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися думки Є. Нікітіної, яка розглядає «партисипацію» як альтернативу авторитарності, директивності, примусу.

Виклад основного матеріалу. Спочатку розглянемо суть основних дефініцій. Так, «метод управління» розглядаємо як спосіб організації управлінської взаємодії для досягнення мети й одночасно здійснення діяльності. Партисипативні методи розглядаються як способи організації управлінської взаємодії, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до діяльності, спрямованої на досягнення більш високого рівня іншомовної компетентності студентів ВНЗ. А партисипативні методи управління – це способи, що використовуються викладачем для включення майбутніх фахівців у спільну кооперативну діяльність, побудовану на паритетних засадах, націлених на підвищення якості іншомовної підготовки студентів.

При цьому слід зауважити, що складовими терміну «партисипативність» є: спільне ухвалення й виконання рішень, надання можливості кожному студенту бути діяльним на всіх етапах підготовки, прийняття, реалізація, контроль і оцінка рішення в галузі іншомовної освіти; діалог між суб'єктами навчального процесу; пошук згоди, досягнення консенсусу; прагнення до приналежності, визнання, самовираження тощо.

У зв'язку з тим, що партисипативні методи є власне методами взаємодії двох і більше учасників навчального процесу, для вирішення завдання ефективного керування іншомовною освітою студентів ВНЗ ми, вслід, за Є. Нікітіною [1, 90], класифікували їх: за засобами впливу суб'єктів освіти на прийняття рішення в даній галузі й способами прийняття рішень; за цільовим призначенням спільної діяльності викладача й студента.

Поклавши в основу класифікації *засоби впливу студентів на вирішення іншомовних навчально-пізнавальних завдань*, виділяються непрямі й прямі методи. Непрямі методи не вимагають безпосереднього спілкування викладача й студентів один з одним. При цьому вплив на прийняття рішень у досліджуваній галузі виявляється опосередкованим. Подібні методи не пропонують прямо яких-небудь дій: наприклад, це вираження думки майбутніх фахівців у опитуваннях, анкетах, шляхом голосування тощо. Прямі методи застосовуються в процесі безпосереднього спілкування [7, 178] викладача й майбутніх спеціалістів у різних конфігураціях під час спільної діяльності. Як правило, це консультація, порада, переконання, рекомендація, співбесіда, прохання тощо.

За цільовим призначенням спільної діяльності в процесі спільного вирішення проблем можна диференціювати такі методи підготовки рішень – інформаційно-нарадчі, ухвалення й узгодження рішень, методи реалізації рішень, їх контролю й оцінки.

Власний досвід викладання іноземної мови за професійним спрямуванням на економічному факультеті впродовж більше, ніж десяти років у Бердянському університеті менеджменту і бізнесу, дає змогу говорити про доцільність широкого використання таких методів партисипативного управління іншомовної діяльністю як дискусії та полеміки. Вони втягують студентів у особистісне використання мови, вимагають, щоб майбутні фахівці міркували, оцінювали факти, наводили аргументи, уважно слухали інших. Подібні методи характеризуються суб'єктивною діяльністю учасників, коли кожен учасник має можливість виявити індивідуальні якості й зафіксувати своє «Я» не тільки в уявній ситуації, але й у всій системі міжособистісних відносин: «особистість – особистість», «особистість – група», «особистість – викладач» [6, 123; 5].

Одним із найбільш ефективних методів партисипативного управління іншомовною діяльністю є застосування рольових і ділових ігор [2, 234; 6, 105], що віддзеркалюють процес поступового переходу від традиційного навчання до нового типу навчання, що задає контекст майбутньої професійної діяльності фахівця. Такий метод відтворює предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності й підсилює розвивальний характер освітнього процесу у виші. Тема гри визначається відповідно до навчальної програми галузі підготовки майбутнього фахівця. Предмет гри становить моделювання майбутньої професійної діяльності тих, кого навчають, і керування як процесом здійснення мовленнєвої так і, власне, майбутньої професійної діяльності. Усе це дозволяє визначити умови діяльності, що будуть моделюватись у грі, сферу й місце діяльності, зміст навчального матеріалу, ролі й функції учасників гри. Наведемо приклад гри.

Newspaper Manager – is an attractive, imaginative newspaper-management game for up to four players. In Newspaper Manager, your goal is to take your paper to the number one spot in order to fatten your boss bank account and thereby convince him to finally give you that top job. To drive up the circulation numbers, you have to make the right adjustments in areas such as marketing (TV, radio, even billboards), staff (how many reporters, how old and how skilled), sections (percentage of news, sports, business, entertainment articles), and price. You must accomplish this, of course, while staying within

budget. As you make these key decisions, sales figures will respond, either positively or negatively.

Ми у власній практиці широко використовуємо метод взаємонавчання. Даний метод може бути реалізований у вигляді ситуативних діалогів, бесід, консультацій, обміну й обговорення ідей, проведення досліджень, апробації рекомендацій тощо. При цьому всі учасники допомагають один одному, здійснюючи взаємообмін духовними (інтелектуальними) й матеріальними цінностями. Межі проникнення в діяльність один одного визначаються за взаємною згодою.

Досить ефективним є метод навчання в команді. У даному варіанті реалізації навчання на основі співробітництва особлива увага приділяється груповим цілям і успіху всієї групи, що може бути досягнуто тільки в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) в постійній взаємодії з членами своєї групи під час роботи над іншомовним матеріалом, що підлягає вивченню. Таким чином, завдання кожного члена команди полягає в тому, щоб він опанував необхідні знання, сформував необхідні навички, і при цьому вся команда повинна знати, чого досяг кожний. Індивідуальна відповідальність кожного студента означає, що успіх або невдача всієї групи залежить від успіхів або невдач кожного її члена. Це стимулює всіх членів команди стежити за успіхами один одного й усієї команди, приходити на допомогу в засвоєнні й розумінні матеріалу так, щоб кожний почував себе експертом з даної проблеми.

Одним із варіантів організації навчання на основі кооперації є розроблений професором Е. Аронсоном метод Jigsaw [3, 139], що в перекладі з англійської означає «ажурна пилка, машинна ножівка». Ті, кого навчають, організуються в групи по 4–6 чоловік для роботи над навчальним матеріалом, що поділений на фрагменти (логічні блоки). Така робота організується на етапі вирішення іншомовних навчально-пізнавальних завдань більше високого рівня – креативних. Кожен член групи знаходить матеріал зі своєї підтеми. Потім ті, хто вивчає одне й те саме питання, але працюють у різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією. У підсумку всі повертаються у свої групи й навчають новому членів своєї групи, які, у свою чергу, розповідають про свою частину завдання. Спілкування ведеться іноземною мовою. Студенти зацікавлені в тому, щоб їх одногрупники виконали своє завдання, тому що це може відбитися на загальній підсумковій оцінці. На заключному етапі, що проводиться фронтально, викладач просить будь-якого студента в команді відповісти на запитання даної теми.

У 1986 році Р. Славіним був розроблений варіант даного методу за назвою Jigsaw-2, що передбачає роботу в групах по 4–5 чоловік. При цьому вся група працює над тим самим матеріалом, наприклад, знайомить із базовим текстом з однієї з тем. Кожен член групи отримує свою підтему, що розробляється ним особливо ретельно, і стає експертом з даного питання. Потім експерти з різних груп зустрічаються й обмінюються інформацією. Наприкінці циклу кожен студент проходить індивідуальний контроль, і всі результати підсумовуються.

Резюмуючи викладене, слід зауважити, що застосування партисипативних методів управління іншомовною діяльністю студентів-економістів у процесі фахової підготовки у виші сприяє розвитку рівня їхньої як комунікативної компетентності, так і професійної. Використання описаних методів має переваги не лише для студентів. Викладач засвоює нову роль – організатора навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності тих, хто навчається. У нього з'являється значно більше можливостей диференціювати процес навчання, використовувати потенціал міжособистісної комунікації тих, хто вчиться в процесі спільної іншомовної діяльності.

Отже, оперуючи у своєму дослідженні категорією «партисипація», наведемо її сутнісні характеристики:

– створення належних умов для покращення співпраці між викладачем і студентом;

– діалогічна взаємодія викладача й студентів, заснована на паритетних засадах;

– спільне прийняття рішень викладачем і студентом;

– всебічний розвиток і використання індивідуального й групового потенціалу;

– добровільність і зацікавленість усіх учасників освітнього процесу;

– спільне виявлення проблем і пошук відповідних дій для їх вирішення.

Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в розробці технології партисипативного управління іншомовною діяльністю майбутніх фахівців економічної галузі в процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования / Е. Ю. Никитина – Челябинск : ЧГПУ, 2000. –101 с.

2. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев]. – М. : Рус. яз., 1991. – 360 с.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

4. Орлова Т. В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы : дис. ... канд. пед. Наук / Т. В. Орлова. – М., 1999. – 196 с.

5. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.

6. Смирнова М. В. Развитие у студентов вузов культуры делового общения : дис. ... к. пед. наук / М. В. Смирнова. – Челябинск, 2004. – 193 с.

7. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 512 с.

РЕЗЮМЕ

Тернавская Л. М. Применение партисипативных методов в процессе обучения иностранному языку будущих экономистов.

В статье автор доказывает, что изучение иностранных языков в контексте профессиональной подготовки будущих экономистов на основе партисипативности способствует формированию у них не только речевой деятельности, но и профессиональной. Партисипативные методы управления иноязычной деятельностью рассматриваются как способы, используемые преподавателем для включения будущих специалистов в общую деятельность, построенную на паритетных началах. К ним автор относит: деловые и ролевые игры, обучение в команде, взаимообучения и т. д.

Ключевые слова: *метод управления, партисипация, коммуникативная и профессиональная компетентность.*

SUMMARY

Ternavskaya L. The usage of participatory methods in future economists' foreign language teaching.

In this article the author stresses the last decade of XXI century is characterized by the refusal of the administrative-command methods of managing people, because they are often ineffective. Today the personally-central approach in learning prosses management is urgent. In this article the author argues that learning of foreign languages in the context of professional future economists' training on the ground of participation, facilitates their communicative and professional competence.

Participatinal methods of foreign languages learning management are considered as methods used by a teacher to involve future professionals in he atmosphere of cooperative activity. Among them the author distinguishes: business and role-playing games, learning in a team, co-learning etc.

Personal experience of teaching foreign language for professional purposes at Faculty of Economics for more than ten years at Berdyansk University of Management and Business permits to state that participatinal methods of teaching are effective.

In her own practice the author widely used such participatory management methods of foreign language teaching as debates. Another most effective participatory management methods of foreign languages teaching is usage of role-playing and business games, reflecting a process of gradual transition from traditional teaching to a new type of training. The author also underlines that in her own practice, in the context of future economists'professional training, she uses the method of co-learning. This method can be implemented as situational dialogues, discussions, consultations, an exchange and discussion of ideas, research, testing recommendations, etc.

The author also underlines that learning in a team is rather effective participatory management methods of foreign languages teaching.

Jigsaw method developed by the professor E. Aronsson is also characterized by the author as one of the most effective participatory methods in future economists' foreign language teaching.

Summarizing the written above, it should be noted that the usage of participatory management methods of foreign languages teaching, facilitates students' professional training and communicative competence. Usage of the described methods has advantages not only for the students. A teacher develops his new role – an organizer of students' educational, cognitive, communicative and creative activity. He has a much greater capacity to differentiate teaching, he can also use the advantages of interpersonal communication.

Key words: *management method, participation, communicative and professional competence, role-playing games, co-learning, interpersonal communication.*

УДК 371-136(410)«19»

В. І. Филипська
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМИ ЗАОХОЧЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕНННЯ В УКРАЇНИ

У статті порівняно поняття «заохочення» та «винагородження»; розкрито всі можливі форми заохочення вчителів до самовдосконалення в Україні відповідно до нормативної бази Всеукраїнського, міського, районного та шкільного рівня; детально схарактеризовано порядок проведення нагородження педагогів у деяких нормативних документах, а саме, в Положенні про нагородження відомчими заохочувальними відзнаками, Положенні про грамоту управління освіти, Положенні про всеукраїнський конкурс «Учитель року».

Ключові слова: *зовнішнє заохочення, внутрішнє заохочення, самовдосконалення, розвиток освіти, винагороди, відзнаки, нагрудний знак, премія, фахова майстерність, положення.*

Постановка проблеми. Нинішній рівень освіти в Україні не дозволяє їй у повній мірі виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку країни й підвищення добробуту громадян. Залишається низькою престижність професії вчителя, та й вчителі-початківці не завжди пов'язують свою подальшу професійну діяльність зі школою. Це вимагає вивчити форми заохочення вчителів до самовдосконалення в системі освіти України.

Дослідники Л. П. Лисих, О. В. Довлад зазначають, що, як правило, працівники освітньої галузі виявляють серйозну зацікавленість до удосконалення своєї професійної майстерності [2]. В Україні створено законодавче поле для функціонування освітньої галузі, всіх її рівнів, а саме, закони, нормативно-правові акти, положення щодо заохочення вчителів до самовдосконалення.

Водночас глибина освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ системи національної освіти не можуть у повній мірі задовольнити сучасні потреби особистості, суспільства та вчителя, зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми винагородження вчителів займались українські науковці й педагоги: Л. О. Довлад [2], Л. П. Лисих, О. С. Тільна [10], В. А. Федчик [11], О. О. Чернушкіна [12] та ін. Низка нормативно-правових документів регламентує актуальні питання заохочення вчителів до самовдосконалення: Доктрина розвитку освіти України, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Положення про загальноосвітній навчальний заклад, Типове положення про атестацію педагогічних працівників, Положення про відомчі заохочувальні відзнаки Міністерства освіти і науки України, Закон України «Про державні нагороди України», Положення про Державну премію України в галузі освіти, Положення про всеукраїнський конкурс «Учитель року», проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, проект «Етичний кодекс сучасного вчителя», Положення про грамоту районного управління освіти, Колективний договір між адміністрацією та профкомом школи.

Незважаючи на великий інтерес дослідників до проблематики заохочення вчителів, багато принципових питань поки тільки позначені. Зокрема, відсутній розгляд поняття заохочення з позиції винагородження та не систематизовано зовнішні й внутрішні форми заохочення в системі нормативно-правової бази в галузі освіти.

Мета статті – проаналізувати всі можливі форми заохочення до самовдосконалення вчителів в Україні. Серед завдань: співвіднести думки науковців щодо визначення понять «заохочення» й «винагородження» та визначити їх форми; схарактеризувати систему заохочення вчителів через призму нормативно-правової бази України на різних рівнях: МОН України, міський, районний і шкільний рівні; визначити форми заохочення на кожному з перерахованих рівнях.

Виклад основного матеріалу. Для спонукання вчителів до самовдосконалення застосовують різні форми й заходи заохочення. Думки деяких дослідників розділилися стосовно визначення сутності поняття «заохочення» в співвіднесенні його з поняттям «винагородження» та визначення його форм.

О. О. Чернушкіна вважає заохочення зовнішньою формою винагородження.

На думку дослідниці, в загальній системі винагородження потрібно виокремлювати його внутрішні й зовнішні форми [12]. Внутрішнє винагородження є суб'єктивною реакцією вчителя на процес праці, це результат мотивації, який органічно пов'язаний з поняттям «задоволеність працею» та визначається його цінностями, пріоритетами й установками. Зовнішнє винагородження – це сукупність матеріальних і нематеріальних благ, що надаються вчителю за виконання його обов'язків у школі.

В. А. Федчик зазначає, що «нагорода-заохочення» застосовується в тих випадках, коли необхідно відзначити незвичайні досягнення, вчинки, цінні своєю красою та трудністю виконання» [11; 37].

О. С. Тільна ототожнює поняття «заохочення» та «винагороди», пояснюючи, що «… це все те, що людина вважає цінним для себе, чого вона прагне досягти й чим би хотіла володіти» [10, 19]. Адміністрація школи має два головних типи заохочувань: внутрішні й зовнішні [10].

Внутрішні заохочення дає сам процес виконання роботи: відчуття досягнення результату, успіху, самоповаги, зміст і значущість виконаної роботи, компетенція, кваліфікованість та ін.

Найпростіший спосіб забезпечення внутрішніх заохочень – створення сприятливих умов роботи й конкретне формулювання завдань.

Зовнішні винагороди – це все те, що пропонується вчителю за виконання його службових обов'язків. Сюди належать заробітна плата, премії, заохочувальні відзнаки, звання, нагороди. У статті представлено їх співвідношення з нормативно-правовими документами України та м. Харкова для того, щоб показати їх роль як істотних мотиваторів професійної діяльності педагога в даний час.

Одним із найбільш явних механізмів розвитку вітчизняної освіти на сучасному етапі є *Доктрина розвитку освіти України*, реалізацію якої було розпочато в 2002 році (Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [3]. У документі зазначено, що пріоритетним напрямком розвитку освіти є забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних працівників та підвищення їх соціального статусу, серед яких: забезпечення умов для педагогічної, науково-педагогічної та наукової діяльності педагогічних працівників, періодичного стажування в наукових центрах, навчальних закладах (внутрішні види заохочення); диференціація оплати праці відповідно до рівня професіоналізму, кваліфікаційної категорії та педагогічного звання, наукового ступеня й вченого звання; встановлення педагогічним працівникам фіксованих доплат для придбання навчальної та

науково-методичної літератури; виплати одноразової допомоги педагогічним працівникам, які призначаються на посаду вперше (зовнішні заохочення).

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (постанова Кабінету міністрів України від 03.11.1993 № 896) вказує на підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня (внутрішнє заохочення) як один із шляхів реформування освіти в Україні [1].

Відповідно до пунктів 85, 86 *Положення про загальноосвітній навчальний заклад* (постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 778) педагогічні працівники мають право на вибір форм і підвищення своєї кваліфікації (внутрішнє заохочення); на соціальне і матеріальне забезпечення відповідно до законодавства (зовнішнє заохочення) [9].

Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників (наказ МОН України від 06.10.2010 № 930) передбачено систему заходів, спрямованих на всебічне комплексне оцінювання педагогічної діяльності вчителів, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації (внутрішня мотивація), присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання (зовнішня мотивація). Метою атестації є заохочення вчителів до цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу) [4].

Відповідно до пункту 2 *Положення про відомчі заохочувальні відзнаки Міністерства освіти і науки України* (наказ МОНмолоді та спорту України від 13.07.2007 № 605) заохочувальні відзнаки мають три ступені:

І ступінь – Почесна грамота Міністерства освіти і науки України, якою відзначаються громадяни України, колективи навчальних закладів та установ освіти за заслуги в реалізації державної політики в галузі національної освіти, навчанні й вихованні підростаючого покоління, багаторічну сумлінну працю, особистий внесок у підготовку висококваліфікованих спеціалістів, плідну науково-педагогічну діяльність, упровадження сучасних методів навчання і виховання молоді.

ІІ ступінь – нагрудний знак «Відмінник освіти України», можуть отримати педагогічні працівники, які працюють у галузі не менше десяти

років і досягли визначних успіхів у вихованні, навчанні, професійній, науковій підготовці учнівської молоді, організації та вдосконаленні навчальної, виховної, науково-методичної та науково-дослідної роботи, координації діяльності педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань виховання й навчання дітей, упровадженні в практику досягнень науки і передового педагогічного досвіду, керівництві закладами освіти, наданні допомоги щодо їх розвитку, впровадженні нових управлінських новацій, створенні високоякісних підручників і навчальних посібників.

ІІІ ступінь – нагрудні знаки «Василь Сухомлинський», «Софія Русова», «О. А. Захаренко», «І. Г. Ткаченко», «А. С. Макаренко», «Петро Могила», «За наукові досягнення» (зовнішнє заохочення).

Нагородження відомчими заохочувальними відзнаками відбувається:

– за значні досягнення в реалізації державної політики в галузі національної освіти, навчанні й вихованні підростаючого покоління;

– за підсумками навчального року та високих результатів атестації педагогічних працівників;

– з нагоди ювілейних дат заснування навчальних закладів. Уперше вони відзначаються в 50-ту річницю. Наступні відзначення ювілейних дат навчальних закладів проводяться не раніше як через 25 років;

– з нагоди святкування професійних свят працівників освіти і науки;

– з нагоди святкування ювілейної дати від дня народження особи, що подається до нагородження заохочувальною відомчою відзнакою У Положенні визначено порядок представлення до нагородження [6].

Законом України «Про державні нагороди України» для педагогічних працівників встановлюються такі види державних нагород: орден княгині Ольги І, ІІ, ІІІ ступеня для відзначення жінок за визначні заслуги в науковій, освітянській та інших сферах суспільної діяльності, вихованні дітей у сім'ї; почесні звання «Народний вчитель України», «Заслужений учитель України» за високі трудові досягнення і професійну майстерність; державна премія України в галузі освіти в номінації «Загальна середня освіта» (зовнішнє заохочення) [7].

Державна премія України в номінації «Загальна середня освіта» згідно *Положення про Державну премію України в галузі освіти* (Указ президента України від 30.09.2010 № 929/2010), яка присуджується вчителям за видатні досягнення в розробленні та впровадженні сучасних освітніх методик, технологій, кращого педагогічного досвіду в галузі

загальної середньої освіти, в тому числі за створення підручників, навчально-методичної літератури, які відповідають сучасним вимогам і сприяють ефективному оволодінню знаннями (зовнішнє заохочення). Для інформування громадськості про висунутих на здобуття Державної премії кандидатів, Комітет забезпечує публікацію щорічно до 1 квітня в газеті «Урядовий кур'єр» та інших друкованих засобах масової інформації списку таких кандидатів та їх видатних досягнень (внутрішнє заохочення) [8].

Внутрішнє заохочення вчителя підсилюється впровадженням проектів. 28 жовтня 2012 року на III Всеукраїнському з'їзді освітян було винесено на обговорення й схвалено проект *Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки,* яка визначає підвищення соціального статусу педагогів як один із стратегічних напрямів розвитку освіти та вказує на відсутність цілісної системи соціально-економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних працівників. Тому в проекті визначено мету: забезпечення економічних і соціальних гарантій педагогічним і науково-педагогічним працівникам, підвищення їх соціального статусу, створення умов для їх професійного вдосконалення та творчості, яку буде реалізовано шляхом:

– удосконалення нормативно-правової бази;

– розробки, затвердження та впровадження Національної рамки кваліфікацій;

– удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних працівників;

– формування сучасної системи нормування та оплати праці в галузі освіти;

– розробки альтернативних механізмів фінансування навчальних закладів;

– багатоканального фінансування освіти через запровадження систем субсидій, грантів, кредитів, їхнього поєднання та диференціації в розрізі категорій отримувачів цих коштів;

– заохочування до навчання на педагогічних спеціальностях через надання грантів та введення для випускників зобов'язань щодо відпрацювання на вчительських посадах протягом 5–10 років.

Проект Етичного кодексу українського вчителя розроблено Національною експертною комісією України з питань захисту суспільної моралі. Стаття 28 пункт 3 регіонального *проекту «Етичний кодекс сучасного вчителя»* зазначає, що «…учитель відповідальний за безперервне підвищення й удосконалення професійного рівня, пошук

найкращих методів роботи. Учитель вимогливий по відношенню до себе та прагне до самовдосконалення. Для нього характерні самоспостереження, самовизначення й самовиховання» (внутрішня мотивація). Проте, стаття 9 пункт 3 цього проекту наголошує, що основою прийняття вчителем фахових рішень не можуть бути мотиви матеріальної та особистої вигоди, кар'єри, задоволення власних амбіцій.

На районному рівні з метою заохочення та відзначення працівників і колективів навчальних закладів освіти району діє *Положення про грамоту управління освіти.* Грамотою районного управління освіти нагороджуються працівники й колективи навчальних закладів освіти району за заслуги в реалізації державної політики в галузі національної освіти, навчанні й вихованні підростаючого покоління, багаторічну сумлінну працю, досягнення в науково-педагогічній діяльності, впровадженні сучасних методів навчання й виховання молоді, активну громадську діяльність.

На шкільному рівні система заохочень регулюється *Колективним договором між адміністрацією та профкомом школи*.

На Всеукраїнському, міському та районному рівнях проводиться конкурс «Учитель року». Відповідно до *Положення про всеукраїнський конкурс «Учитель року»*, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 11.08.1995 № 638 основними завданнями конкурсу є піднесення ролі вчителя в суспільстві та підвищення престижу вчительської професії; удосконалення фахової майстерності вчителів, стимулювання творчого самовдосконалення педагогів (внутрішнє заохочення) [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Разом із наданням школі та вчителю можливостей поліпшення своїх матеріальних, соціальних, науково-методичних, організаційних умов нормативно-правове забезпечення України зачіпає глибинний, внутрішній ресурс розвитку освіти, а саме, професійне самовдосконалення педагогів, задоволення від праці. Тобто, разом із зовнішніми формами заохоченнями нормативно передбачено й внутрішні його форми. Заохочення до самовдосконалення є однією із фундаментальних проблем як для вітчизняної, так і для зарубіжної педагогіки. Вивчення, зокрема англійського досвіду системи та порядку застосування заохочення педагогів до самовдосконалення та інтеграція їх кращих здобутків в український освітній простір, є питаннями для наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46. – 62 с.

2. Лисих Л. П. Мотивація до удосконалення професійної майстерності як інструмент і дієвий механізм професійно – особового розвитку педагога / Л. П. Лисих, Л. О. Довлад // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць. – 2010. – № 1 (24). – С. 56–62.

3. Національна доктрина розвитку освіти: затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№ 33). – С. 4–6.

4. Положення Про атестацію педагогічних працівників [Електронний ресурс. – Режим доступу :

http://ruocherv.klasna.com/uk/site/nagorodzhennya.html.

5. Положення Про всеукраїнський конкурс «Учитель року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP950638.

6. Положення Про відомчі заохочувальні відзнаки [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.uazakon.com/documents/date_bk/pg_gwnjwb.htm.

7. Закон України Про державні нагороди України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1549-14.

8. Положення Про Державну премію України в галузі освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua/ua//activity/education/56/general-secondaryeducation/normativno-pravova-baza/.

9. Положення Про загальноосвітній навчальний заклад [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua/ua//activity/education/56/general-secondaryeducation/normativno-pravova-baza/.

10. Тільна О. С. Мотивація, контроль та оцінка діяльності педагогів у шкільному менеджменті : методична збірка / О. С. Тільна. – Обухів, 2012. – 111 с.

11. Федчик В. А. Заохочення як прийом педагогічного впливу / В. А. Федчик // Материалы II Международной научно-практической конференции «Научный прогресс на рубеже тысячелетий – 2007». – Том 6. Педагогические науки. – Днепропетровск : Наука и образование, 2007. – С. 36–47.

12. Чернушкіна О. О. Заохочення за трудові заслуги у системі винагородження працівників / О. О. Чернушкіна // Вісник Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. – 2012. – Ч. 1. – № 1 (172). – С. 45–49.

РЕЗЮМЕ

Филипская В. И. Формы поощрения учителей к самосовершенствованию в Украине.

В статье сравниваются понятия «поощрение» и «вознаграждение»; раскрыты все возможные формы поощрения учителей к самосовершенствованию в Украине согласно нормативной базы Всеукраинского, городского, районного и школьного уровня; подробно охарактеризован порядок проведения награждения педагогов в некоторых нормативных документах, а именно, в Положении о награждении ведомственными поощрительными наградами,

Положении о грамоте управления образования, Положении о всеукраинском конкурсе «Учитель года».

Ключевые слова: *внешнее поощрение, внутреннее поощрение, самосовершенствование, развитие образования, вознаграждение, награда, нагрудный знак, премия, профессиональное мастерство, положение.*

SUMMARY

Filipska V. Forms of teachers' incentives to self-improvement in Ukraine.

The author of the article compares the terms «incentive» and «reward», discloses all the possible forms of encouraging teachers in their improvement in Ukraine in accordance with the regulatory framework of state, local and school levels, describes the procedure of awarding teachers in some regulations in details, namely, the Regulation on awarding of department incentive rewards, the Regulation on charter of local authority, the statute of Ukrainian contest «Teacher of the year».

Different forms and measures of incentives are applied for the motivation of teachers to self-improvement. The opinions of some researchers were divided towards determination of a concept «encouragement» in correlation with a concept «reward» and determination of their forms. Internal incentives are given by the process of implementation of work: feeling of achievement of results, success, self-esteem, maintenance and meaningfulness of the executed work, jurisdiction, skills, and other methods of providing favourable conditions of work and concrete formulation of tasks.

External incentives are offered to the teacher for implementation of her/his official duties, such as ettlings, bonuses, encouraging differences, ranks, rewards, and so on. In the article their correlation is presented by normatively legal documents of Ukraine and Kharkiv in order to show their role as a substantial motivator of professional activity of teachers nowadays.

The present level of education in Ukraine does not allow in a complete measure to execute the function of key resource of socio-economic development of country increase of welfare of citizens. It is out of prestige of profession of teacher and teachers – beginners do not always bind the subsequent professional activity to school. It requires to learn the forms of incentives of teachers to self-perfection in the system of education of Ukraine.

The possibilities of improvement of the material, social, scientifically methodical, organizational terms normatively legal providing of Ukraine is touched by the deep, internal resource of development of education, professional self-perfection of teachers, satisfaction from labour.

Encouragement to self-perfection is one of fundamental problems both for Ukrainian and foreign pedagogics. Studying, in particular, English experience of the system and the order of application of encouragement of teachers to self-perfection and integration of the best achievements in Ukrainian educational system are the questions for our subsequent scientific researches.

Key words: *external incentive, internal incentive, self-improvement, educational development, reward, award, badge, professional skills, regulation.*

УДК 373.035

О. А. Шауерман
Бердянський університет менеджменту і бізнесу

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ

Використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови в немовному ВНЗ. У дослідженні автор доводить, що вивчення іноземних мов тісно пов'язане з культурою та цінностями відповідного народу. Через мову відбувається знайомство з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. У статті автор демонструє роль і місце автентичних матеріалів, зокрема текстів прагматичних матеріалів і газет не лише як джерела інформації про соціокультурну дійсність іншої країни, а як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ.

Ключові слова: *автентичні матеріали, соціокультурна компетенція, іншомовна комунікативна компетентність, іншомовний текст, прагматичні матеріал.*

Постановка проблеми. Починаючи з 1991 року, коли Україна набула статусу незалежної держави, з року в рік розширюються міжнародні зв'язки, відбувається інтернаціоналізація всіх аспектів суспільного життя, тому іноземна мова є реально необхідною в різних сферах діяльності людини, вона стає дієвим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства. Нове бачення міжкультурної освіти, як важливого фактора соціальних зв'язків і взаємодії є одним із найважливіших напрямів діяльності Ради Європи в освітньому секторі [3, 10].

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних концепціях викладання іноземних мов наголошується, що мова є відображенням культури певного народу, відповідно, оволодіння іноземною мовою передбачає, передусім, і оволодіння іншомовною культурою та засвоєння духовних цінностей іншого народу. Через мову відбувається знайомство з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Проблема формування загальнокультурної компетентності, а з нею й соціокультурної компетенції, знаходить своє відображення в працях багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Н. Бориско, Є. Верещагін, Н. Ішханян, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Х. Браун). Незважаючи на наявність різних підходів, теза про необхідність і важливість навчання іноземної мови як компоненту культури є загальновизнаною. Однак, методика навчання іноземної мови як елементу культури розроблена недостатньо.

Метою дослідження полягає у визначенні ролі й місця автентичних матеріалів, зокрема текстів прагматичних матеріалів і газет не лише як джерела інформації про соціокультурну дійсність іншої країни, а як засобу

формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ; аналізі лінгводидактичних труднощів, зумовлених лінгвістичними й лінгвокультурологічними особливостями текстів прагматичних матеріалів і газет та обґрунтуванні алгоритму роботи з ними.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що використання автентичних текстів різних функціональних стилів сприяє розумінню іншої соціокультурної дійсності. А. Брудний визначає текст як явище культури, «сконцентровану дійсність», спрямовану на те, щоб її розуміли. На його думку, тексти включають в себе не лише слова, що вимовлені або написані. Жести, міміка, малюнки, умовні знаки можуть бути органічною складовою тексту [1, 162].

Аналіз англійських навчально-методичних комплексів «Solutions», «Head Way», «Stream Line», «Open Doors», «Hot Line», журналів, газет, буклетів, карт, рахунків тощо дозволив поділити прагматичні матеріали, що можуть бути використаними на заняттях, за сферами спілкування на: навчально-професійні, соціально-культурні, побутові, торгово-комерційні, спортивно-оздоровчі. Функціонально-цільове призначення прагматичних матеріалів може бути різним. Вони використовуються для придбання країнознавчих знань, наприклад, викладач демонструє прагматичні матеріали, повідомляє інформацію, доповнює зміст підручника, або студенти самостійно «добувають» інформацію з прагматичних матеріалів, а потім презентують свій варіант, вислуховують доповнення інших, працюють над систематизацією отриманої інформації.

Оскільки метою навчання іноземних мов є розвиток комунікативної компетентності студентів, інформацію, отриману із автентичних джерел необхідно використовувати для організації мовленнєвого спілкування, розвитку усного мовлення в різних ситуаціях спілкування: організація інтерв'ю, різних опитувань про навчальні й спортивні центри, тощо. Викладач повинен користуватися вищевказаним прагматичним матеріалом для семантизації мовних одиниць і розвитку значеннєвої та лінгвістичної здогадки; для розвитку компаративних умінь, оцінних суджень; для прищеплювання допитливості, пізнавальної активності, інтересу.

Власний досвід викладання іноземної мови, дозволяє говорити про доцільність використання рекламних матеріалів із туризму, адже, на думку В. Бугрім, реклама за своєю суттю є продуктом культури, в якому втілені етичні ідеали народу, його естетичні погляди й смаки, чуттєво-емоційні форми, логічні поняття, закріплені в мові, традиціях і звичаях [2, 7].

Полегшенню сприйняття візуальних проспектів із реклами і правильному їх розумінню сприяє аналіз компонентного складу буклетів. Отриману інформацію необхідно використовувати для організації інтерв'ю, різних опитувань, складання маршрутів екскурсій; імітації подорожей, відвідувань ресторанів; імітації вибору подарунків за рекламними проспектами тощо.

Використання на заняттях з англійської мови автентичних текстових матеріалів (особливо преси) дозволяє ознайомити студентів з культурою, менталітетом і життям соціуму. Періодична преса традиційно є одним з основних засобів у системі масової інформації та пропаганди. Так, матеріали газет містять факти, їх оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності. Відповідно до своєї позиції, газета виражає думку з найважливіших політичних і суспільних проблем, прагне на основі матеріалів, що друкуються, надавати читачеві повну інформаційну картину світу. Однак, як засвідчує аналіз практики роботи ВНЗ, опрацювання газетних матеріалів здебільшого є одноманітним процесом. Такі вчені як Г. Чередніченко, Л. Шапран, Л. Куниця стверджують, що студент лише за умови педагогічно правильно організованої підготовки зможе опанувати активний суспільно-політичний словник, розвинути мовленнєві навички й навчатися спілкуватися в означених межах [4].

Використання газетних матеріалів сприяє підвищенню рівня знань студенів, оскільки вони:

– знайомляться зі структурними й тематичними особливостями преси, її видами та функціями в політичному, соціальному й культурному житті суспільства;

– поглиблюють знання про історію, державний устрій, освіту, стиль життя народу країни, мова якого вивчається;

– розширюють кругозір щодо реалій життя та побуту країни, мова якої вивчається, через знайомство з подіями, що мають особливе значення для носіїв мови;

– знайомляться з різними варіантами англійської мови [7].

У власній практиці використовуємо такий алгоритм роботи з газетною публікацією:

– ознайомлення із заголовком статті;

– висловлення припущень стосовно тематики (індивідуальна або парна робота, залежно від рівня підготовки);

– ознайомлення із підзаголовком статті (у разі потреби – переклад), введення незнайомих слів, необхідних для розуміння статті;

– власне переглядове читання статті (15–20 хвилин, залежно від об'єму);

– формулювання головної ідеї й мети написання статті;

– питання викладача на перевірку розуміння змісту статті;

– власне непідготовлене обговорення ключових моментів статті;

– підведення підсумків, формулювання висновків, до яких прийшли протягом дискусії [4].

Дія алгоритму забезпечується такими вправами:

– складіть план прочитаного;

– розташуйте подані пункти плану згідно змісту прочитаного;

– дайте відповіді на запитання;

– поділіть статтю на кількість уривків так, щоб вони були відповідями на відповідну кількість запитань (кількість уривків дорівнює кількості запитань);

– складіть тези до прочитаного;

– передайте головну ідею прочитаного своїми словами;

– оберіть правильний варіант завершення речень;

– знайдіть твердження, що відповідають змісту прочитаного;

– розташуйте подані твердження в логічній послідовності відповідно до змісту статті;

– поділіть статтю на частини, дайте заголовки кожній частині;

– знайдіть у статті ключові речення, що передають основну думку цієї статті, спробуйте пояснити свій вибір [6].

Інтернет ресурси – чудовий засіб для отримання інформації про останні події, що відбулися у світі, за його допомогою можна перетворити аудиторію в агентство новин, а своїх студентів – у першокласних репортерів.

Практично всі значущі газети у світі мають свої web-сторінки. Для того, щоб дізнатися, де і які існують газети, можна запропонувати студентам відвідати сторінку MEDIA LINKS http://www.mediainfo.com/emedia/, котра пропонує посилання до великої кількості видань.

Усе, про що можна прочитати в газеті, видно на першій сторінці. Тут представлені назви найбільш важливих статей і витяги з них, які, на думку авторів, повинні привернути увагу читачів. Як будь-яке видання періодичного друку, web-газети розділені на рубрики та підрубрики, тобто такі, що мають дружній для користувача інтерфейс, що дозволяє натисненням кнопки миші перейти до потрібного розділу або статті.

У плані оволодіння міжкультурною компетенцією он-лайнова газета є незамінною. Вона дозволить студентам опинитися в епіцентрі світових подій, що відбуваються практично в поточний момент, побачити це з різних точок зору. Особливо цінними для аудиторної роботи є посилання – Send us feedback, що здійснює інтеракцію читача з видавництвом. Висловити свою думку щодо прочитаного й особисто поговорити з автором певної статті можна завдяки розділу «Today's Columnists», де вибір певного прізвища зв'яже вас із необхідною людиною безпосередньо. Інколи може з'являтись екстразв'язок із головним героєм статті.

Ви можете запропонувати студентам працювати по двоє або по троє, досліджувати статті, що охоплюють усі сторони життя: спорт, погоду, культуру тощо. Перевага такої роботи полягає в повній причетності всієї групи в поєднанні з диференціацією завдань: сильні студенти можуть зайнятися дослідженням більш важких статей, у той час як слабким можна доручити звіт про погодні умови або що-небудь із галузі культури.

Результатом такої роботи може стати створення своєї сторінки, присвяченої конкретній події, де необхідно спробувати дати нейтральне бачення проблеми, що ґрунтуються на аналізі інформації різних новинних агентств. Тут же необхідно вказати посилання на джерела. Дослідження статей на певну тему лише одного з новинних агентств протягом тривалого проміжку часу має також свої переваги: досконально вивчивши проблему, студенти зможуть не тільки визначити позицію цієї країни до проблеми, але й виявити певні підстави для такої точки зору, й, відповідно, зможуть прогнозувати розвиток подій. Після виконаної роботи необхідна дискусія або телеконференція, де робота кожного студента або групи буде сектором загальної проблеми. Таким чином, поділитися результатами роботи і, склавши їх в єдине ціле, студенти отримають багатогранну картину події, що дозволить їм зрозуміти причини того, що відбувається, і, цілком імовірно, націлить їх на пошук оптимального рішення.

Отже, використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови посилює комунікативно-пізнавальну мотивацію студентів, сприяє адекватності мовленнєвої та соціальної поведінки в іншомовному середовищі, розширює загальнокультурний кругозір, забезпечує засвоєння реалій іншої культури.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці технології формування соціокультурної компетенції студентів немовних ВНЗ за допомогою автентичних джерел.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : 1998. – 336 с.

2. 2. Бугрім В. Т. Ментальність і реклама / В. Т. Бугрім // Рекламіст. – 1998. – № 8. – С. 7.

3. Коваленко О. Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 5. – С. 10–12.

4. Мельник П. Ю. Засвоєння соціокультурних стереотипів у роботі з рекламними повідомленнями / П. Ю. Мельник // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 12–13.

5. Чередніченко Г. А. Методика роботи з періодичною пресою у процесі вивчення іноземної мови у немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2011_18/st18/11chemet.pdf.

6. Чередніченко Г. А. Навчання усному іншомовному спілкуванню студентів немовних ВНЗ на матеріалі засобів масової інформації [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npnukht/2011_37-38/NP-37-38-59.pdf.

7. Цильке Е. А. Роль аутентичных текстовых материалов (прессы) в повышении качества обучения старшеклассников английскому языку [Электронный ресурс] / Е. А Цильке. – Режим доступа :

http://image.websib.ru/05/text_article.htm?377

РЕЗЮМЕ

Шауерман Е. А. Использование аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

В исследовании автор доказывает, что изучение иностранных языков тесно связано с культурой и ценностями соответствующего народа. Через язык происходит знакомство с культурой страны, ее традициями, историей и современностью. В статье автор демонстрирует роль и место аутентичных материалов, в частности, текстов прагматических материалов и газет не только как источника информации о социокультурной действительности другой страны, а как средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: *аутентичные материалы, социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетентность, иноязычный текст, прагматические материалы.*

SUMMARY

Shauerman H. Using of authentic materials at foreign language lessons at non-linguistic universities.

The author of this article shows that foreign language learning is closely connected with the culture and values of native-speaking people, because language reflects culture of the country, its traditions, history etc. The article demonstrates not only the role and place of authentic materials, including texts of pragmatic materials and newspapers as a source of social and cultural information of the country. But first of all, the author considers them as a means of students' foreign language communicative competence formation.

Functional purpose of pragmatic materials may be different. Mostly they are used for acquisition knowledge. The author emphasizes that there are many forms and methods of work with authentic materials. A teacher can inform himself their students complementing information from the textbook or students can themselves «extract» information from pragmatic materials, discuss it, systematize and arrange.

The author emphasizes that the aim of foreign language learning is to develop students' communicative competence. In order to realize this purpose information, derived from authentic sources, should be used for the organization of speech communication: interviews, various surveys on educational and sports centers and so on.

In her own practice of teaching a foreign language the author of the article uses materials on tourism. The author emphasizes that advertising is essentially a product of culture, in which the ethical ideals of the people, their aesthetic views and tastes, sensory-emotional form of logical concepts are reflected. That's why they are not only the source of social and cultural information, but a means of students' foreign language communicative competence formation. Logical chain of exercises to reach this aim is described in the article.

Internet resources occupy a leading place among the authentic materials. They are a wonderful tool to obtain information about recent events that has happened in the world. Internet resources are used to turn the audience into a news agency and their students – in excellent reporters. In this article the author shows the algorithm of work with Internet sources.

At the end of the article the author concludes that the use of authentic materials at foreign language classes at non-linguistic universities enhances students' cognitive motivation, promotes their speech and social behavior, expands their outlook.

Prospects for further research the author sees in the development of technology of non-linguistic university students' social and cultural competence formation through authentic sources.

Key words: *authentic materials, social and cultural competence, foreign language, communicative competence, foreign language text, pragmatic materials.*

УДК 371.13:373.3.017:008

Г. Р. Шпиталевська
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті подано результати дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. Автор представляє висновки за кожним із визначених у роботі завдань, характеристику загальнокультурної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вимірах компетентнісного підходу, зміст педагогічних понять «загальнокультурна компетентність молодшого школяра», «готовність майбутніх учителів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності», критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів-бакалаврів до формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра.

***Ключові слова**: підготовка майбутніх учителів початкових класів, готовність майбутніх учителів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності, загальнокультурна компетентність молодшого школяра, критерії, показники, рівні.*

Постановка проблеми. Оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізація завдань Національної доктрини розвитку освіти України в XXI ст., державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, однією з провідних ідей якої є «виховання людини інноваційного типу мислення й культури» [1, 86], визначають пріоритетність формування мовної особистості. Тому правомірно говорити про зростання ролі української мови не тільки як джерела цінної культурологічної інформації, а й важливого механізму розвитку загальнокультурного потенціалу молодшого школяра на змісті освітньої галузі «Мови і літератури». Інструментальними засобами досягнення цієї мети виступають принципово нові навчальні структури професійної підготовки вчителя початкових класів, що мають особистісно значущу, практико-орієнтовану, культурологічну спрямованість, до яких відноситься і готовність сучасного педагога до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, результатів наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності свідчить про необхідність детального дослідження цього питання.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті проблеми загальнокультурної компетентності учнів важливими є: концептуальне підґрунтя професійно-педагогічної підготовки вчителів, зокрема й для початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Глузман, Я. Кодлюк, Л. Пєтухова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа); дослідження педагогічної культури як соціокультурного феномена в докторських дисертаціях О. Гармаш, В. Гриньової, Л. Нечепоренко, О. Рудницької; досвід сучасних напрацювань з таких напрямів, як: вплив загальної культури вчителя на успішність його педагогічної діяльності (Г. Васянович, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пєхота, М. Скоробогатова, О. Сухомлинська, Л. Редькіна), розвиток соціально-педагогічних орієнтацій учителя в процесі підвищення кваліфікації (Л. Даниленко, Н. Клокар, Т. Сорочан), розповсюдження духовної культури вчителя в професійній діяльності (О. Каневська, В. Карагодін, Л. Москальова, Т. Тхоржевська, Г. Шевченко).

Мета статті – висвітлити результати дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Стан зазначеної проблеми свідчить про існування суперечностей між: потребою вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів і недостатнім рівнем розробки теоретико-методологічного й технологічного забезпечення зазначеного процесу в педагогічній науці; потенціалом гуманітарних дисциплін для вдосконалення навчально-виховного процесу і недостатнім його використанням викладачами вищих навчальних закладів; зростаючими культурологічними освітніми запитами молодших школярів і підготовкою майбутніх учителів до розкриття загальнокультурного контексту предметів, що викладаються в початковій школі [5, 2].

Подолання зазначених суперечностей, об'єктивна потреба в усвідомленні перспективи загальнокультурної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, реалізації компетентнісного та культурологічного підходів до організації та змістового наповнення дисциплін україномовного напряму, недостатня теоретико-практична розробленість проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності зумовлюють актуальність теми дослідження.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності (освітня галузь «Мови і літератури» (українська мова).

Об'єктом дослідження виступала загальнокультурна складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, предметом – модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності.

Відповідно до поставленої мети в дослідженні ставилися такі завдання:

1) схарактеризувати загальнокультурну складову професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вимірах компетентнісного підходу;

2) обґрунтувати зміст педагогічних понять «загальнокультурна компетентність молодшого школяра», «готовність майбутніх учителів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності»;

3) визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів-бакалаврів до формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра;

4) експериментально перевірити спроектовану модель і сукупність дидактичних засобів процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності;

5) розробити навчально-методичний супровід підготовки студентів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

За першим завданням вивчено стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності, в результаті встановлено, що окресленому питанню в сучасній педагогічній науці приділено недостатню увагу. Так об'єктивно актуалізується необхідність у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, що мають належний професійний рівень [4]. З'ясовано, що для створення цілісної наукової системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності необхідна реалізація на практиці низки загальнометодологічних підходів: системного, синергетичного, діяльнісного, культурологічного, особистісно зорієнтованого. Сукупність цих підходів є основою нової парадигми особистісно зорієнтованого навчання, концептуальна ідея якої виражена у спробі привести у відповідність професійну освіту, пов'язати її результати з очікуваним рівнем розвитку особистості студента [3]. На розв'язання цих завдань спрямовано компетентнісний підхід, що є магістральним методологічним принципом означеного дослідження.

Аналіз основних аспектів вивчення педагогічної підготовки майбутніх учителів і феномена готовності, як її результату, дозволяє зробити висновок, що культурологічна складова змісту цих понять є інтегративною сукупністю професійно значущих цінностей, способів і прийомів педагогічної діяльності, що визначає спроможність педагога сформувати в молодших школярів загальнокультурну компетентність. Перед учителем стоїть завдання збудити і сформувати в учневі потребу в культурі, прагнення діяти, вміння розуміти й оцінювати те, що його оточує, культуру, себе, бажання досягати цілей і реалізувати свою особистісну позицію, в цілому самостверджуватись і робити це культуродоцільно [2]. Але педагог зможе навчити цього учня тільки тоді, якщо він сам володіє способами створення нової культури.

Друге завдання передбачало обґрунтування змісту педагогічних понять «загальнокультурна компетентність молодшого школяра», «готовність майбутніх учителів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності». Загальнокультурна компетентність молодшого школяра включає його обізнаність про особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-етичні основи життя людини, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, компетенції в побутовій і культурно-дозвіллєвій сфері, досвід творчої діяльності й систему духовних цінностей, що дозволяють бути повноцінним суб'єктом культури відповідного соціуму. Під готовністю майбутнього вчителя початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів розуміємо інтегративну сукупність особистісних, культурологічних і професійних якостей учителя, що охоплюють мотиваційний, змістовий і технологічно-рефлексивний компоненти педагогічної діяльності й дають йому змогу успішно реалізовувати мету формування загальнокультурної компетентності учнів.

Відповідно до третього завдання визначено критерії та показники, схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності, зокрема ціннісно-мотиваційний критерій із показниками: наявність інтересу до педагогічних явищ і процесів, культурно-гуманістичні орієнтири педагогічної діяльності на ціннісні якості, цінності-відношення, цінності-знання, ідеї та ідеали, переконання, кар'єрні перспективи, саморозвиток і педагогічну культуру; сформованість загальнокультурологічної сфери особистості, групових і особистісних педагогічних цінностей, готовність використовувати їх у процесі формування в молодших школярів загальнокультурної та предметної (з української мови та літературного читання) компетентностей; змістово-організаційний критерій із показниками: сформованість міцних, глибоких знань з професійно-педагогічної культури та загальнокультурної компетентності особистості, технологій її формування в молодших школярів на змісті освітньої галузі «Мови і літератури» (українська мова); культурологічної функції загальнопедагогічних, конструктивно-проективних, організаційних, інформаційних, оцінно-рефлексивних, комунікативних умінь, що визначають педагогічний стиль майбутнього вчителя початкових класів і впливають на ефективність методики формування загальнокультурної

компетентності молодших школярів; емоційно-регуляційний критерій із показниками: домінуюча роль індивідуальних якостей особистості майбутнього вчителя початкових класів як внутрішнього орієнтира його культурно-професійного «Я», що виражене цінностями, які задовольняють комунікативні потреби, професійно-рольове утвердження в діяльнісному середовищі початкової школи зі спрямованістю на саморозвиток, самореалізацію, самоактуалізацію в процесі педагогічної діяльності та формуванні загальнокультурної компетентності молодших школярів; рефлексія педагогічної діяльності; операційно-дієвий критерій із показниками: усвідомлення важливості професійно-культорологічної складової, регламентованої процесом професійної спрямованості спеціальності «Початкова освіта»; сформованість умінь, пов'язаних із застосуванням на практиці отриманих психолого-педагогічних знань; компетенції з процесу формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності; компетенції визначати шляхи реалізації професійно-освітніх та особистісно-розвивальних завдань за допомогою дидактичних засобів (технології навчання й виховання, спілкування; дії, детерміновані суб'єктивною сутністю особистості вчителя); актуалізація інтелектуальних творчих процесів, що гармонізують відношення «ідеального» й «реального» вчителя, фіксуючи рівень відмінності між ними, тим самим стимулюючи до самовдосконалення й прагнення до набуття педагогічної майстерності взагалі та зокрема з процесу формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Якісне вираження показників виокремлених критеріїв уможливило встановлення рівнів (критичний, ситуативний, діяльнісний і творчий) сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів на змісті освітньої галузі «Мови і літератури» (українська мова).

Критичний рівень характеризується несформованістю мотиваційної сфери в студентів, незадоволенням у навчанні. Студенти цього рівня не усвідомлюють важливості загальнокультурної компетентності як ключової якості власної особистості та особистості молодшого школяра. З проблемами формування професійної та загальнокультурної компетентності вони або не стикалися, або не цікавилися цим питанням. Такі студенти характеризуються відсутністю потреби у формуванні загальнокультурної компетентності молодших школярів і байдужим ставленням до засвоєння знань і вмінь, необхідних для здійснення цього процесу.

Знання сутності предметної (з української мови і літературного читання) та загальнокультурної компетентності й дидактичних засобів її формування на рівні уявлень самостійно не використовуються в практичній діяльності. Технологічні вміння формування компонентів загальнокультурної компетентності молодших школярів засобами предмета не розвинені.

Другий рівень – *ситуативний*. На цьому рівні студенти вважають, що загальнокультурна компетентність є важливою якістю особистості для досягнення значущих результатів у навчальній діяльності. Вони відзначають підвищений інтерес до навчальної та педагогічної літератури, що містить розгляд проблеми формування загальнокультурної та професійної компетентності педагога. Проте потреба у формуванні цієї якості особистості в студентів цього рівня виражена слабо. Інтерес до процесу засвоєння теоретичних знань і практичних умінь з загальнокультурної компетентності виявляється ситуативно. Знання сутності загальнокультурної компетентності молодшого школяра та дидактичних засобів її формування поверхневі, безсистемні, для формування загальнокультурної компетентності не застосовуються. Загальнотехнологічні вміння формування компонентів загальнокультурної компетентності мало розвинені, застосовуються рідко та стихійно. Накопичення знань про загальнокультурну компетентність, досвіду розв'язання навчальних задач, спрямованих на розвиток окремих умінь її формування в учнів приводять до змін готовності майбутніх учителів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів. Цей якісний стрибок характеризується яскраво вираженою спрямованістю на засвоєння системи знань про загальнокультурну компетентність. Студенти намагаються розібратися із сутністю загальнокультурної компетентності молодшого школяра та застосувати отримані знання на практичних заняттях.

Студенти третього рівня – *діяльнісного* – вважають, що загальнокультурна компетентність, як властивість особистості, важлива для успішності здійснення професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів у сфері навчання української мови та літературного читання. Вони цікавляться проблемами формування професійної, предметної та загальнокультурної компетентності, стежать за публікаціями в педагогічній літературі з цієї тематики. Потреба у формуванні цієї якості особистості в студентів діяльнісного рівня нестійка. У них виникає сумнів щодо необхідності формування загальнокультурної компетентності в тих

молодших школярів, що перебувають на низькому рівні успішності з української мови та літературного читання, мають узагалі проблеми в навчанні, в них відсутній пізнавальний інтерес до предмета. Студенти виражають позитивне ставлення до процесу засвоєння знань про загальнокультурну компетентність молодшого школяра на змісті освітньої галузі «Мови і літератури» (українська мова).

Знання сутності загальнокультурної компетентності молодшого школяра та дидактичних засобів її формування глибокі, але не об'єднані в систему. Розвинені деякі технологічні вміння формування компонентів загальнокультурної компетентності молодшого школяра. Ці вміння застосовуються в практичній діяльності тільки при спеціальному націлюванні з боку викладача.

Студенти четвертого – *творчого рівня* – усвідомлюють важливість загальнокультурної компетентності, як якості особистості, для успішності професійної та непрофесійної діяльності індивіда. Вони цікавляться проблемами формування професійної, предметної та загальнокультурної компетентності, висловлюють бажання займатися науковими дослідженнями в цьому напрямі. Ці студенти характеризуються стійкою потребою у формуванні загальнокультурної компетентності молодших школярів. Вони прагнуть не тільки засвоїти знання, пропоновані викладачем, але поглибити й систематизувати їх, вивчаючи додаткову наукову літературу та публікації, присвячені педагогічним дослідженням культурологічного напряму.

Знання сутності, структури загальнокультурної компетентності та дидактичних засобів її формування глибокі, цілісні, систематичні, усвідомлено застосовуються для формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. Студенти цього рівня володіють високо розвиненими технологічними вміннями й навичками формування компонентів загальнокультурної компетентності молодших школярів на змісті освітньої галузі «Мови і літератури» (українська мова), які використовують цілеспрямовано та систематично, усвідомлюють логіку розгортання процесу формування цієї якості особистості, бачать можливість його включення в реальний навчальний процес.

Метою четвертого завдання було експериментально перевірити спроектовану модель і сукупність дидактичних засобів процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. Підготовка студентів до цього виду діяльності здійснювалася поетапно. Підготовчий етап ставив за мету

розвиток спрямованості особистості студента на оволодіння процесом формування загальнокультурної компетентності молодших школярів. На цьому етапі майбутні фахівці початкової ланки освіти опановували сутність, склад і зміст загальнокультурної компетентності молодших школярів, установлювали зв'язки з методикою викладання освітньої галузі «Мови і літератури», аналізуючи її зміст. Показником завершеності підготовчого етапу є сформованість мотивів, інтересів і потреб студентів у формуванні предметної та загальнокультурної компетентностей молодших школярів як результат усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності.

На теоретичному етапі експериментального навчання студенти оволодівали педагогічними технологіями моделювання, проектування, конструювання особистісного загальнокультурного розвитку учнів і цілісного педагогічного процесу з освітньої галузі «Мови і літератури», який уключає уроки, позакласні заходи, навчальні задачі та ситуації. Очікуваним результатом цього етапу є сформованість у студентів експериментальних груп елементів системного бачення педагогічного процесу формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, діагностика результатів якості навчання й виховання молодших школярів з цього напряму.

Професійно-орієнтований етап визначав формування основ професійної компетентності майбутніх педагогів початкової ланки освіти. Він передбачав рефлексію власної професійної діяльності, саморозвиток і самовдосконалення, трансформування прийомів навчальної та практичної діяльності в квазіпрофесійні вміння. У процесі збору інформації для випускних робіт студенти обґрунтували загальнокультурний контекст, який відображав нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми. Показником успішного завершення цього етапу є досягнення студентами відповідного рівня готовності до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності за умов постійного прагнення до самоконтролю й самооцінки.

У межах структури моделі визначено її ключові складові: мету, методологічні основи, змістове наповнення, що включає чотири тісно взаємопов'язаних сфери: художньо-культурну; філософсько-світоглядну; аксіологічну; професійно-спрямовану; етапи формування: підготовчий, теоретичний, професійно-орієнтований; сукупність дидактичних засобів: гра, навчальні задачі та ситуації, програмно-педагогічні засоби, навчальні проекти, що спрямовані на очікуваний результат – готовність майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Щодо п’ятого завдання розроблено навчально-методичний супровід підготовки студентів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів: авторські навчальні програми, змістового наповнення курсів «Методика викладання української мови», «Сучасна українська літературна мова з практикумом», «Сучасна українська літературна мова з методикою викладання», авторський спецкурс «Загальнокультурна компетентність молодшого школяра» (освітня галузь «Мови і літератури» (українська мова).

Ефективність розробленої моделі та дидактичного супроводу підтверджується аналізом кількісних і якісних результатів дослідження, а також статистичною обробкою результатів дослідно-експериментальної роботи.

Висновки. Аналізуючи отримані результати, можемо зробити висновок, що в ході формувального експерименту позитивні зміни співпали з очікуваними результатами, що підтверджує ефективність запропонованої моделі. Таким чином, всі поставлені завдання розв’язано. Як на нас, подальшого вивчення вимагають питання технологічної розробки проблеми готовності майбутніх учителів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів на засадах особистісно зорієнтованої парадигми в процесі університетської підготовки та в системі післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Вища школа. – 2013. – № 2. – С. 86–96.

2. Пелех Ю. В. Ціннісно-смисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / Ю. В. Пелех ; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.

3. Пєхота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пєхота, А. М. Огарева. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

5. Шпиталевська Г. Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів загальнокультурної компетентності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Романівна Шпиталевська ; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). – Ялта, 2013. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Шпиталевская Г. Р. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников общекультурной компетентности.

В статье поданы результаты исследования по проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников общекультурной компетентности. Автор представляет выводы по каждой из

определенных в работе задач, характеристику общекультурной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в измерениях компетентностного подхода, содержание педагогических понятий «общекультурная компетентность младшего школьника», «готовность будущих учителей к формированию у младших школьников общекультурной компетентности», критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов-бакалавров к формированию общекультурной компетентности младшего школьника.

***Ключевые слова**: подготовка будущих учителей начальных классов, готовность будущих учителей к формированию у младших школьников общекультурной компетентности, общекультурная компетентность младшего школьника, критерии, показатели, уровни.*

SUMMARY

Shpitalevskaya G. Preparation of future primary school teachers to the formation of primary pupils' general cultural competence.

The results of the research on the problem of preparing future primary school teachers for forming junior schoolchildren's general cultural competence are given in the article. The author draws the conclusions on each determined task. According to the first task it is found out that the realization of a number of common methodological approaches in practice is needed for the creation of the integral scientific system of future primary school teachers' professional preparing for forming junior schoolchildren's general cultural competence. These approaches are systematic, sinergistic, active, cultural, personality-oriented, competence; they are the main methodological principles of the research. The second task provided the content ground of such pedagogical concepts as «junior schoolchildren's general cultural competence», «future school teachers' readiness for forming junior schoolchildren's general cultural competence». In accordance with the third task the criteria and the indices are determined, the levels of future primary school teachers' developed readiness for forming junior schoolchildren's general cultural competence, in particular motivationaly valued, meaningfully organizational, emotionally adjusting and operationally effective levels, the indices to them and such levels of readiness as critical, situational, functional and creative are formulated. The purpose of the fourth task was to check up the designed model and the whole complex of didactic means of the process of preparing future primary school teachers for forming junior schoolchildren's general cultural competence experimentally. The preparation of students for this type of activity was carried out stage-by-stage. The purpose of the preparatory stage was the development of the direction of a student's personality to the mastering the process of formingjunior schoolchildren's general cultural competence. On the theoretical stage thestudents mastered the pedagogical technologies of model-making, planning, constructing pupils' personality-oriented general cultural competence and integral pedagogical process of educational sphere «Languages and Literature». The professionally oriented stage determined the forming bases of future teachers' professional competence. Concerning the fifth task teaching and methodological accompaniment of students preparation for forming junior schoolchildren's general cultural competence are developed. The analysis of quantitative and qualitative indices of the research, statistical treatment of the rezults of experimental work confirmed the efficiency of the developed model and didactic accompaniment.

***Key words**: professional training of future primary school teachers, future primary school teachers' readiness for forming junior schoolchildren's general cultural competence, junior schoolchildren's general cultural competence, criteria, indices, levels.*

РОЗДІЛ V.МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 378:338.48-057.17.00.1/.002

О. Ю. Нетребіна
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарній університет»

ВИМІРИ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

У роботі обґрунтовано необхідність застосування синергетичного підходу в процесі формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму. Синергетичний підхід є однією з найважливіших складових методологічної бази формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму. Створення синергетичної теорії освіти відбулося через дослідження існуючих систем освіти, які спроможні адаптуватися до змін у суспільстві. Синергетична модель освіти повинна сприяти формуванню особистості та інтересу студента у творчому процесі відродження та розвитку суспільства. Впровадження синергетичного підходу в професійну підготовку менеджерів туризму допоможе залучити творчі здібності студентів до соціокультурної діяльності.

Ключові слова: *синергетика, синергетичний підхід, синергетична парадигма, синергетична теорія, традиційна освіта.*

Постановка проблеми. У сучасний період всесвітньої глобалізації дослідження соціальних, економічних, політичних процесів надає змогу виявити, розпізнати та врахувати їх характерні особливості. До таких відносяться випадковість, альтернативність, складність у передбаченні. Наявність цих властивостей ставить перед педагогічною наукою завдання пошуку нових теоретико-методологічних підходів до підготовки майбутніх фахівців. Також про необхідність пошуку нових підходів до навчально-виховного процесу наголошується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, спираючись на яку, головною метою освіти є «виховання людини інноваційного типу мислення й культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави».

Процес пошуку найбільш оптимального підходу до освіти потребує усвідомлення та сприйняття людини з гуманітарної точки зору. Система освіти, що склалася та діє, заснована на статиці, розмежуванні знань. Традиційна система освіти не спроможна створити цілісного уявлення в студента, що так необхідно для підготовки кваліфікованого фахівця із сформованою професійною культурою.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування професійної культури майбутніх фахівців хвилює багатьох дослідників протягом значного проміжку часу. Дослідження з формування професійної культури проводилися з багатьох аспектів, зокрема: професійної культури вчителя (А. Губа, Я. Черньонков), дослідницької культури майбутніх менеджерів (І. Сенча), педагогічної культури (Ю. Грицькова, С. Іващенко, О. Кіяшко, І. Макаренко), комунікативних умінь майбутніх менеджерів туризму (І. Щоголєва).

Питаннями синергетичного інструментарію для систем різних видів займалися не тільки вітчизняні дослідники (Л. Бевзенко, І. Добронравова, М. Кармазіна, М. Кузьмін, К. Линьов, В. Лутай, Я. Любивий, М. Михальченко, А. Свідзинський, В. Сугаков, В. Цикін), а й їх західні колеги (В. Гофкірхнер, З. Єжи, Л. Карлсон-Сабелі, Г. Сабеллі, П. Корнінг, К. Майнцер, Г. Раппопорт). Особливостям синергетичних ефектів соціально-економічних систем у дослідженнях присвятили свою увагу І. Ансофф, Х. Ітама, В. Лебедєва, М. Портер, В. Соловйов, В. Тарасевич, Г. Хакен.

Проблеми синергетики висвітлюються в багатьох аспектах, зокрема: колективній поведінці складних систем (О. Ющенко), політичних дослідженнях (Л. Бойко-Бойчук), реалізації ринкового потенціалу інституціональних систем (В. Решетило), підвищення ефективності еколого-економічних систем (І. Дегтярьова), методу аналізу вітчизняної педагогічної думки (О. Вознюк).

Зважаючи на вищенаведене, **метою статті** є акцентування уваги на концептуальних аспектах синергетичного підходу, які забезпечують методологічні основи формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в процесі навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Однією з галузей вітчизняної економіки, що швидко розвиваються, є туризм. Україна стала однією з найбільш відвідуваних країн світу. При зіставленні кількості туристів, що віддають перевагу зовнішньому або внутрішньому туризму, перевага належить внутрішньому. За останній час значного приросту в туристах отримала західна частина України.

Вітчизняний туристичний бізнес розвивається завдяки туристичному потенціалу країни; зовнішній відкритості України; туристичним традиціям; великій кількості туристичних послуг; новим формам власності, які забезпечують підвищення якості послуг, а саме малим і спільним, приватним, акціонерним підприємствам; туристично-рекреаційним

центрам міжнародного рівня; розвитку нових видів туризму (пізнавальний, підводний, сільський туризм, елітарна, мобільна, мала рекреація та ін.).

Розвитку туризму сприятиме вирішення низки задач, таких як: розвиток туристичного підприємництва для комплексного освоєння місцевості; забезпечення підвищення темпів прибутків і зростання туристичного підприємства, а також зменшення безробіття населення; пошук і розвиток новітніх форм не тільки вітчизняної, але й міжнародної економічної співпраці; пристосування до міжнародних прийомів, засобів, методів, умов ведення туристичної справи; підвищення економічної ефективності, використання форм та механізмів управління, що відповідають умовам ринку; неперервне зростання якості туристичних послуг і сервісу.

Здійснення вищенаведеного неможливе без залучення фахівців із туризму. Саме тому професійну культуру менеджерів туризму в системі освіти вищих навчальних закладів доцільно досліджувати з боку формування головних її складових, властивостей, якостей, особливостей і компетенцій, притаманних професійній діяльності. Так, майбутній менеджер туризму повинен бути носієм таких характеристик, як професійні компетенції, мотиваційні установки, культурні якості, знання з всесвітньої історії, знання традицій, звичаїв, культури народів світу, знання іноземних мов, культури спілкування, поваги не тільки до своєї нації, а також до представників інших національностей і культур, уміння миттєво реагувати на проблеми, що виникають [3].

Постає питання професійної підготовки компетентних фахівців у сфері туризму, що зможуть брати на себе відповідальність за здійснення самостійно прийнятих рішень, будуть спроможні до співпраці, освіти та творчої діяльності, йти на компроміси, прагнути взаєморозуміння та життя без протиріч у соціумі.

У процесі дослідження педагогічних проблем професійної підготовки фахівців виявлено, що існує необхідність створення або пошуку підходу, який би відповідав особливостям і потребам поставленого питання. Таким методологічним підходом є синергетичний, що базується на саморозвитку систем.

Можливості синергетики дають змогу застосовувати її ідеї та методики у різних сферах діяльності, зокрема у визначенні нових напрямів досліджень у соціальних і гуманітарних науках, у вирішенні всесвітніх проблем, у формуванні нових ідей подальшого існування людства, у стратегічному плануванні, а також у формуванні професійної культури

менеджерів із туризму. Реалізація в практиці вищої професійної освіти основних положень та принципів синергетики дає змогу сформувати нову модель освіти й створити нову методологію в педагогіці.

Створення нової теорії в освіті відбулося в процесі дослідження освітніх систем, що спроможні адаптуватися, відповідати на зміни в соціумі. Така освітня теорія заснована на принципах і реаліях сучасності, а саме: цілісності, гуманності, фундаментальності. Створення в студентів уявлення про світ як єдину цілісну систему, про закони її розвитку, які, у свою чергу, є загальними не тільки для однієї окремо взятої людини, а й для суспільства та природи в цілому, є найголовнішою метою цієї теорії.

Необхідність процесу нового з'єднання, універсальність проблем суспільства та об'єднання знань стали основою для застосування нової теорії у практиці педагогіки. Синергетика, сутністю якої є сприйняття світу як єдиного цілого, впливає на формування наукового погляду на світ.

Освітня система XXI сторіччя повинна відповідати своїй меті й призначенню – підготовці всебічно розвиненої, духовно та ціннісно наповненої, фахово кваліфікованої людини [4], яка може особистісно й професійно розвиватися в умовах глобалізації та кризових явищ, що проникли в духовне, суспільне, економічне життя. Це неможливо без цілісного розуміння, погляду та сприйняття світу студентами, а також без використання нових теорій і методик у педагогіці. У своєму дослідженні синергетики Р. Баранцев відмітив, що за ступінь гостроти кризи, яку відчуває на собі суспільство, наука несе тільки невеликий відсоток відповідальності через неспроможність ні спрогнозувати, ні вирішити можливі загрози [1]. Діюча традиційна система освіти – це система, яка прагне до абсолютної об'єктивності, конкретності, визначеності, повне відображення об'єкту, не є життєздатною через неперервні зміни, пластичність життя.

До характерних рис традиційної системи освіти належать: стереотипність і традиційність мислення; трактування випадковості як другорядного явища, що не має значення у процесі пізнання; сприйняття криз та хаосу з деструктивної позиції; оцінка нестабільності як негативного чинника; сприйняття управлінського впливу як однозначного й лінійного, сутність якого полягає в прямопропорційності прикладених зусиль і отриманого результату; розуміння явищ, подій, процесів з позиції тільки лінійного розвитку, що не має альтернативних варіантів; уявлення про минуле тільки як про частину історії. Саме через такі характеристики традиційна освіта не є життездатною.

Для вирішення існуючих і можливих у майбутньому криз та проблем суспільству необхідно забезпечитися сучасними фахівцями. Очевидно, що підготовка кваліфікованих фахівців нової формації не можлива в межах традиційної теорії освіти.

Сутність вищої освіти у вимірах синергетичного підходу полягає в самоорганізації майбутнього фахівця як єдиної злагодженої системи, що узгоджується із сучасною картиною світу та розвивається з культурними ідеалами. У синергетиці самоорганізація приймає значення формування системи «Я» в суспільстві. Синергетичний підхід у якості сучасної моделі освіти має допомагати у формуванні особистості й інтересу студента у творчому процесі відродження та розвитку суспільства, а також створити способи, моделі, механізми сприйняття людини як системи, що сама розвивається.

Запровадження синергетичного підходу в професійну підготовку менеджерів туризму надасть змогу залучити творчі здібності студентів до соціокультурної діяльності [2]. У такий переломний для освіти період найбільша увага приділяється формуванню свідомості, професійного, культурного, творчого потенціалу, а значить саме особистості студента.

Поняття «синергетика» походить від грецької «synergia» («syn» – «разом», «спільно», а «ergos» – «дія») та має значення узгодженості, спільної дії, взаємодії. Науковому поширенню цього терміну сприяв Г. Хакен, який визначав зміст поняття у двох напрямах. Перший стосувався набуття нових характеристик цілого, яке складається з частин, що взаємодіють між собою [6]. Це означає, що такі характеристики властиві тільки в цілісній системі та зв’язку її елементів і не властиві окремим її елементам або групам елементів. Важливість і необхідність співпраці в різних сферах знань у процесі дослідження складних систем покладено в основу другого напряму [6]. Міждисциплінарна співпраця викликає досить непередбачуваний ефект, який впливає на різні галузі діяльності людини, таким чином формує та посилює інтерес до самої синергетики як явища та її можливостей.

Сутність теорії синергетики полягає в самоорганізації, яка спрямована на створення або пошук нових законів розвитку, самовдосконалення, самоорганізації складних систем, законів розвитку відкритих систем економічного, фізичного, соціального, біологічного або іншого типу.

Синергетика ґрунтується на ідеї про те, що більшість систем у світі є нелінійними, відкритими, що неперервно узгоджено взаємодіють за своїми принципами. Таким чином, теорія синергетики формує свої

принципи світогляду, в основі яких стає пізнання законів самоорганізації, самоуправління та еволюції складних систем через призму науки.

У науці XXI сторіччя синергетика відіграє роль міждисциплінарних зв'язків, які вказують на формування нового погляду не тільки на світ, а й на людину в ньому. Усвідомлення важливості об'єднання інтересів однієї особистості з потребами та інтересами соціуму, сприйняття світу й людини як єдиного цілого лягли в основі синергетичної парадигми освіти. У якості прояву синергетичного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців виступає самоосвіта, мотивація та стимулювання навчальної діяльності студентів, а також співпраця з іншими студентами або викладачами.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми показав, що процес освіти зазнає кардинальних змін через застосування методології синергетики, змінюється сама сутність освіти [5].

Характерною рисою синергетики є розуміння фактичних існуючих перетворень від хаосу до певної структури. Синергетика розкривається як узгодженість складових у процесі формування структури як цілого єдиного об'єкту.

На сучасному етапі розвитку наукової думки ідеї синергетики поширюють свій вплив на методологію. Синергетика та її універсальні закони еволюції можуть бути впроваджені в педагогічні знання. Синергетична методологія може перевести освіту до її ґрунтовного початку, яке дає єдине цілісне сприйняття людини, суспільства та природи в міждисциплінарному вимірі.

Через синергетичну картину світу та людини виділимо *принципи методології синергетичного підходу* до підготовки майбутніх фахівців: багатозначність теорії; нелінійне мислення; поєднання раціонального й ірраціонального, логічно-абстрактного й образно-інтуїтивного мислення; методологічна та ідейна множинність; сприйняття хаосу та кризи як позитивного явища, яке дає можливість студенту творчо самореалізуватися; пізнання внутрішнього світу особистості через зовнішню реальність.

Поняття синергетики дає змогу перенести її зміст на теорію педагогіки, що, у свою чергу, є основою для створення концепції формування професійної культури майбутнього фахівця з менежменту туризму. Синергетичний підхід висвітлює залежності між традиційним та інноваційним сприйняттям дійсності, старими й новими знаннями. Наслідком синергетичного підходу є взаємодія систем, що розвиваються та взаємопов'язані між собою, однак вони не рухаються у напрямі одного

образу дійсності. Співробітництво таких систем сприятиме створенню якісно нового продукту та не дорівнює сумі частин цих систем. Цей феномен являє собою єдність і цілісність синергетики.

Залучення синергетичної освіти в процес формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму сприяє поширенню знань про саморозвиток і розвиток складних систем. Важливість методології синергетики під час формування професійної культури полягає в тому, що такі методи дають змогу дослідити загальні закони поведінки будь-яких систем і зрозуміти принципи побудови освіти.

Застосування синергетичного підходу до формування професійної культури менеджера з туризму потребує фундаменталізації всього процесу професійної підготовки менеджерів з туризму. Фундаменталізацію забезпечують зміни в діючих програмах фахових і науково-природничих дисциплін, перегляд відносин, цінностей, приоритетів у освітній системі. Підготовка майбутніх менеджерів з туризму у вимірах синергетичного підходу надасть змогу сформувати творчість, спроможність до самовдосконалення, відповідальність та соціальну активність, а значить професійну культуру фахівців.

Висновки. Аналіз наукових робіт показав, що синергетика є сучасною концепцією розвитку професійної освіти. Синергетика формує нове світобачення, світосприйняття, допомагає усвідомити закони розвитку світу, управлінські принципи. Впровадження синергетичного підходу не можливе без використання концептуально нових технологій, розуміння процесів у освіті, підготовки вищих навчальних закладів та їх викладачів до інноваційної діяльності, підвищення професійної педагогічної майстерності викладачів.

Дана робота не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх фахівців у вимірах синергетичного підходу. Тому одним з актуальніших напрямів досліджень є інтерактивна складова синергетичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании / Р. Г. Баранцев. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 144 с.

2. Гроф С. Революция сознания: Трансатлантический диалог / С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел; [Пер. с англ. М. Драчинского]. – М. : 000 «Издательство АСТЙ» и др., 2004. – 248 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III // ВВР. –2002. – № 20.

4. Закон України «Про освіту» від 04.06.91. N 1144-XII (1144-12) // ВВР. – 1991. – № 34.

5. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетика и учебный процесс. – М. : РАГС, 1999. –С. 8–18.

6. Хакен. Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Изд. «Мир», 1980. – 405 с.

РЕЗЮМЕ

Нетребина О. Ю. Измерение синергетического похода в процессе формирования профессиональной культуры будущих менеджеров туризма.

В работе обоснована необходимость применения синергетического подхода в процессе формирования профессиональной культуры будущих менеджеров туризма. Синергетический подход является одной из важнейших составляющих методологической базы формирования профессиональной культуры будущих менеджеров туризма. Создание синергетической теории образования состоялось через исследование существующих систем образования, способных адаптироваться к изменениям в обществе. Синергетическая модель образования должна способствовать формированию личности и интереса студента в творческом процессе возрождения и развития общества. Внедрение синергетического подхода в профессиональной подготовке менеджеров туризма поможет привлечь творческие способности студентов к социокультурной деятельности.

Ключевые слова: *синергетика, синергетический подход, синергетическая парадигма, синергетическая теория, традиционное образование.*

SUMMARY

Netrebina O. Dimensions of synergistic approach to the formation of tourism future managers' professional culture.

To be manager of tourism a person must be the bearer of such characteristics as professional competence, motivation setup cultural qualities, knowledge of world history, knowledge of traditions, customs, cultures, knowledge of foreign languages, communication culture. A person showed respect other nations, the representatives of other nationalities and cultures, respond instantly to arised problems.

Training competent professionals in tourism demands to take responsibility for their own decisions, to be able to cooperate, to develop educational and creative activity, to find a compromise, to seek understanding and life without contradictions in society.

In a process of investigation the educational problems of training specialists have been found that there is a great need to create or search an approach that would be appropriate for their particular needs and questions. This methodological approach is synergistic, based on the self-develop system .

The essence of higher education in the measurements of synergistic approach is the self-organization of professional to be as a single coherent system, which is consistent with the modern view of the world and developing the cultural ideals.

Introduction of synergistic approach in manager's training program of tourism will bring to the creative ability of students' socio-cultural activities.

The concept of synergy allows to move the content to the theory of pedagogy, which in turn is the basis for a concept of creating professional culture of the future specialist tourism management.

The application of synergistic education in a process of professional culture formation of the future tourism managers contributes to the spread of knowledge about self-development and the development of complex systems. The importance of synergetic methodology for building professional culture is that these methods allow to investigate the general laws of behavior of any systems and understanding the principles of education.

The employment of a synergistic approach to the professional culture of tourism manager needs fundamentalization of the whole process of training manager. Fundamentalization provides changes to existing programs, professional, scientific and

natural sciences, attitude review, values, priorities in the educational system. Training of future tourism managers in measurements of synergistic approach will give possibility to form creativity, the ability to self-responsibility and social activity, and thus expert's professional culture.

***Key words**: synergetic, a synergistic approach, synergetic paradigm, a synergetic theory, traditional education.*

УДК 371.315.6:51

О. О. Туляков
ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

ВНУТРІШНІЙ МОНОЛОГ (СОЛОКВІУМ) – ЗАСІБ САМОВИХОВАННЯ ХАРИЗМАТИЧНОГО ЛІДЕРА

У статті визначено ознаки сучасного харизматичного лідера. Доведено, що ключове значення розвитку духовних здібностей зумовлює великий статус самовиховання як засобу формування самосвідомості такої особистості. Автором запропоновано логічне визначення поняття «солоквіум» («внутрішній монолог») як засобу самовиховання. На основі аналізу творів виховного характеру Сенеки, Марка Аврелія, Григорія Сковороди надано характеристику окремих ознак «солоквіуму». Виявлено, що виховний ефект «внутрішнього монологу» досягається шляхом «розімкненості у життя» – зв'язку внутрішніх пізнавальних імпульсів із реальним світом.

***Ключові слова**: харизматичний лідер, самовиховання, самосвідомість, «сродність», «внутрішня людина», «внутрішній монолог», солоквіум, «розімкненість у життя».*

Постановка проблеми. У сучасній Україні відсутність ефективної національної ідеології зумовило глибоку духовну кризу. Прикро усвідомлювати, що не тільки дії, а навіть офіційні програми політичних суб'єктів сучасності у своїй реальній сутності утилітарні, а від цього – безперспективні для справи оновлення нації.

Варто розуміти важливість усвідомлення сучасною національною елітою місії української держави у світовій історії. У цьому контексті – розуміти роль сучасної України у процесі загальносвітового цивілізаційного розвитку. Сьогодні бажано сприяти радикалізації процесу, який Вільфредо Парето назвав «циркуляцією еліт». Роль «креатара» та реалізатора сучасної національної ідеї здатен відіграти харизматичний лідер.

До класичного визначення вказаного політичного суб'єкта надамо характерні ознаки, які, вважаю, повинні бути притаманні саме сучасному типу такого суспільного діяча. Насамперед, це має бути особистість із глибоко розвиненою духовною сферою. Його життєві вчинки зумовлені ідеями, які відчуваються ним інтуїтивно. Харизматичний лідер сам не може повністю усвідомити кінцеву мету власних дій. Він пізнає її у цих діях, що

перетворює його на особу, буття якої є діяльність, якій вона фанатично віддана. Додамо до цього ще велику енергетику, здатність на самопожертву, зосередженість виключно на реалізації власної місії. *Такій особі буде надто тісно здійснювати своє становлення в сучасній системі виховання*. Завдання педагога – угледіти, «спіймати» (і не упустити!) того, хто здатен стати харизматичним лідером.

Як відомо, виховання покликане сформувати таких особистостей, які будуть здатними розв'язувати проблеми суспільства. У випадку, коли потрібно «породити» харизматичного лідера, варто бути свідомими того, що така особа доволі важко пристосовується до суспільно прийнятих форм навчання, освіти й виховання. Бунтівний і свавільний дух «харизматика» зумовлений не безвідповідальністю, а інтуїтивно відчутим намаганням поринути у світ внутрішніх відчуттів. Для цього потрібна свобода від зовнішнього (зайвого), психологічний спокій і зосередженість.

Тож ефективний шлях становлення харизматичного лідера полягає не у групових, а в індивідуальних формах виховання, зокрема – у самовихованні.

Аналіз актуальних досліджень. Саморозвиток, самовиховання досліджують ще з часів Стародавньої Греції. Сократівський заклик до самопізнання був сприйнятий мислителями всіх подальших епох.

У педагогіці самовиховання розглядається у контексті «Я-концепції» (Р. Бернс, Е. Еріксон), у зв'язку з проблемою людського «Я» і самосвідомості особистості (І. В. Дубровіна, І. С. Кон, К. Роджерс, В. В. Столін та ін.), саморегуляції діяльності (М. Й. Боришевський, О. А. Конопкін, Ю. А. Миславський), самовизначення особистості (Є. А. Климов, І. Д. Чечель та ін.). У гуманістичних концепціях К. Роджерса та А. Маслоу особистість є визначальною рушійною силою власного розвитку. Такий розвиток стає реальним унаслідок вродженої, іманентної схильності особистості до автономії та самоактуалізації.

Сучасна педагогічна наука визначає самовиховання як свідомість, яка керує самою особистістю, як саморозвиток, у якому в інтересах суспільства й самої особистості планомірно формується відповідний світогляд. У дослідженнях самовиховання наголошується, що цей процес вимагає активного усвідомлення особистістю власного «я», тобто вимагає високого рівня самосвідомості. Поряд із цим, ефективне самовиховання потребує високого розвитку інтелекту, за допомогою якого особа здатна самостійно здійснювати складні ментальні операції. Звернемо увагу на те, що така напружена інтелектуальна робота у процесі самовиховання поєднується з

високим емоційним напруженням. Отже, на ефективне самовиховання здатні вольові, одержимі особистості. Визначальною є думка про те, що особистість характеризується як самоорганізуюча система, котра здатна до самостановлення.

Безпосередньо з дослідженням саморозвитку у процесі формування особистості пов'язані сучасні наукові роботи з педагогіки співробітництва. Один із перших її ініціаторів Ш. О. Амонашвілі поставив за мету зробити вихованця соратником, однодумцем і партнером і розділити з ним відповідальність за його життєві вчинки. Так був відкритий шлях для розвитку й упровадження ефективних методик самовиховання, шлях до трансформації існуючої педагогічної системи з такої, що ретранслює інформацію до такої, що відтворює світогляд особистості. У дослідженнях прибічників педагогіки співробітництва критично осмислюються деякі традиційні функції педагогічної діяльності. До них, зокрема належать: трансляція інформації від педагога до учня у формі заздалегідь визначених знань, умінь, навичок; унеможливлення тих форм активності, які не є передбаченими соціально-політичною системою; локалізація вихованця від суспільних впливів.

Пропонується інноваційна рефлексивно-гуманістична модель, яка будується на використанні співтворчості вихованця та вихователя. Як вже зазначалося, задача педагога полягає не в ретрансляції інформації та подальшому контролі ступеню її засвоєння, а в утворенні оптимальних педагогічних умов для саморозвитку особистості. Зокрема, пропонується культивувати творчу активність вихованця, виявляти так звані «зони невизначеності» та творчо освоювати їх, створювати умови для вільного вибору сфер залучення до культурних цінностей.

Деякі сучасні дослідники (А. Г. Асмолов, Л. М. Куликова, В. М. Розін, Ю. В. Шаронін та ін.) вважають за можливе використовувати синергетичний підхід до процесу самовиховання. Цей процес, на їх думку, відбувається в тому числі й за нелінійними законами. Ю. В. Шаронін стверджує, що нелінійність означає багатоваріантність шляхів відбору з альтернатив. Саморозвиток детермінований не лише стабільними обставинами, але й факторами, передбачити які неможливо внаслідок нестабільності соціальної системи. Синергетичне поняття «самоорганізація» співвідноситься з аналогічним поняттям традиційної педагогіки. Окремі аспекти синергетичної теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відображення в роботах В. А. Аршинова, В. Г. Буданова, Е. М. Князевой, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецкого,

Н. М. Таланчука, Л. Н. Макарової, Ю. В. Шаронина, С. С. Шевелевої та інших. Синергетика трактує самовиховання особистості як роботу самоорганізуючої системи, здатної до самостановлення та саморозвитку.

Однак дослідниками педагогіки співробітництва та представниками синергетичного трактування педагогічного процесу не в повній мірі досліджено процес самовиховання. До того ж об'єктом аналізу вказаних досліджень є середньостатистичний вихованець, або сучасний колектив вихованців. Розробка засобів виховання такого специфічного суб'єкта, яким є сучасний український харизматичний лідер, є актуальною науковою задачею. До того ж «внутрішній монолог» як засіб пізнання дійсності розглядався не педагогікою, а філософією у контексті теорій пізнання та самостановлення. Тож постає завдання осмислення цього засобу в контексті сучасних теорій навчання, освіти та виховання.

Мета нашого дослідження полягає в характеристиці солоквіуму /внутрішнього монологу / як засобу самовиховання харизматичного лідера.

Виклад основного матеріалу. Поєднуючи у своєму дослідженні політологічні ідеї про харизматичного політичного лідера та здобутки педагогічної науки у сфері вчення про самовиховання особистості, ми виходимо з твердження про фундаментальний зв'язок етики, політики та педагогіки. С. І. Гессен у роботі «Основи педагогіки. Введення до прикладної філософії» вказує: «Педагогіка, етика та політика виявляються тісно пов'язаними один з іншим, ніби беручи початок із певного єдиного коріння. Відірвана від етики та політики, педагогіка засихає, вироджується в маловагому рецептуру» [2, 202].

Харизматичний лідер відноситься до тих, хто здійснює державне будівництво й політичне лідерство. Як відомо, люди підкорюються йому з огляду на його виключні якості духовного характеру. Є свідчення, що в давні часи існувала ефективна система добору представників політичної еліти. Причому добір здійснювався за об'єктивними параметрами, а не з огляду на спадковість, майновий стан тощо. Визначний європейський традиціоналіст Рене Генон також указував, що каста є ніщо інше, як вираження глибинної індивідуальної природи людини зі всією сукупністю особливих схильностей, що злиті з цією природою і визначають кожного до виконання тих чи інших обов'язків.

Отже, саме *духовна природа* харизматичного лідера потребує становлення та розвитку в процесі самовиховання. Життєдіяльність харизматичного лідера нагадує інтимний, духовно напружений діалог,

який виводить людину за екзистенційні межі у світ пізнання власної сутності та сутності Всесвіту.

Людину, яка живе у такий спосіб, видатний український філософ Григорій Сковорода, називав «внутрішньою людиною». Саме так – адже сенс надається тільки тому світу, який існує в глибинах людського серця. У листі Григорія Сковороди до його учня Михайла Ковалинського читаємо про «внутрішню людину» наступне: «Бо наша внутрішня людина тепер не обтяжена плоттю, ніби, звільнившись від пут, або знайшовши нові крила, піднімається високо, неначе орел, носиться й літає в безмежних небесних просторах, як по рівнині безкраїх полів, прагнучи досягти божественної краси, проникнути туди, де ангели безперервно дивляться на лик отця, радіючи людській долі» [6, 261].

Пізнання світу «внутрішньою людиною» відбувається, зокрема засобом «внутрішнього монологу». Цей засіб у часи видатних античних педагогів отримав назву «солоквіум». Спробуємо надати цьому поняттю логічне визначення.

Як відомо, Логос /lógos/ – термін давньогрецької філософії, що має подвійне значення. До змісту терміну включають такі ознаки, як слово, вислів, мова. Але вкрай важливим є те, що також цим терміном позначається *загальний закон світобудови*. Зокрема, у стоїчній філософії за допомогою терміну «Логос» розуміли світовий розум. Отже і термін «монолог» є підстави трактувати як спілкування людини зі світовим розумом, навіть більше – як буття людини в царині світового розуму, вищої істини.

Логічні правила побудови реальних (класичних) визначень понять вимагають здійснювати таку розумову операцію шляхом виділення родового поняття та видової відмінності. Зміст поняття «солоквіум» розкривається нами через родове поняття «монолог» саме в контексті повного, *сократівського* розуміння терміну «Логос» *як слова, у якому відображено сенс*. Отже, надаємо таке визначення.

Солоквіум – засіб самовиховання особистості, здійснений у формі пізнавального монологу.

Означений нами засіб внутрішнього монологу є бесіда вихованця із самим собою, його звернення до власної духовної природи, намагання отримати дороговказ. Педагогіка досліджує монолог як мову вчителя. Натомість ми робимо спробу представити монолог учня, який стимулюється учителем.

Характеристику солоквіуму логічно розпочати зверненням до спадщини античних і українських педагогів, які практикували індивідуальне виховання своїх учнів. Варто нагадати, що деякі з цих учнів відіграли важливу роль в історії свого народу. Передаючи своїм послідовникам знання, Аристотель, Сократ, Сенека, Марк Аврелій, Григорій Сковорода, Памфіїл Юркевич та інші видатні педагоги стимулювали буття власного духовного світу вихованців, котрий переживав своє становлення шляхом самовиховання. Ми вже вказували на специфічність свідомості «харизматика», а саме – на визначальну роль самосвідомості у процесі виховання такої особистості. Варто додати до цього, що таке становлення здійснюється найбільш ефективно в процесі самовиховання під наглядом учителя, котрий характеризується високим інтелектом, ерудицією та багатим внутрішнім духовним світом. Роль такого педагога важко переоцінити – наслідком його виховання може бути або поява видатної особи, яка допоможе суспільству або поява чергового «злого генія» людської історії.

Яскравим прикладом застосування солоквіуму з педагогічною метою, а саме – з метою внутрішнього, духовного становлення, є «Роздуми» римського імператора Марка Аврелія. Відомий дослідник спадщини цього унікального «імператора на троні» Яан Унт пише: «…багато записок містить, звичайно, не сповідь імператора і не стільки «таємні думки», скільки прагнення перетворити ідеальне на дійсне: норму на поведінку, «чуже на своє», разом із закріпленням свого за допомогою власних роздумів над «чужим» та постійного добору «свого» [7, 101]. Використовуючи думки Мартіна Бубера, мету солоквіуму можна визначити як розширення дії сфери «Я-ТИ» шляхом взаємодії зі сферою «Я-ВОНО».

Для прикладу наведемо декілька уривків з «Роздумів» Марка Аврелія, які свідчать про наявність вказаного: «Що не шкодить місту, не зашкоджує й громадянину. При будь-якому уявленні про шкоду використовуй таке правило: якщо місту це не шкодить, то не шкодить і мені…» [3, 27]. Що вулику не корисно, то бджолі не на користь». [3, 35]. «Вдосталь, що є зараз усвідомлення визнання, є суспільна дія, є в душевному складі прихильність до всього, що відбувається в узгодженні з причинністю». [3, 50].

Про визначальну особливість солоквіуму говорить дослідник творчої спадщини Луція Аннея Сенеки С. О. Ошеров: «Листи Сенеки безпосередніші, ніж його твори. Подібно справжнім листам, вони розімкнені в життя. Сенека нібито й не збирається міркувати, а тільки

інформує друга про себе, про свою хворобу, про чергову подорож, про зустріч із тим, або іншим знайомим. Це передає наступним умовлянням переконливість пережитого досвіду» [4, 17].

Отже, «розімкнути у життя» – ввести людину в життя духовне. Там почне жити «внутрішня людина». Там вона почне свою таємну справу пізнання у формі діалогу із Всесвітом. Мартін Бубер його описує так: «Тут відношення затьмарено, але розкриває себе – тихо, породжуючи при цьому мову. Ми не чуємо ніякого «Ти», і все ж чуємо поклик, і ми відповідаємо, відтворюючи образи, думаючи, діючи» [1, 296]. Терміном «розімкненість» дослідники античного солоквіуму позначають зв'язок внутрішніх пізнавальних імпульсів із реальним світом, зокрема – зі світом інших людей. Солоквіум нагадує напружену, мотивовану духовними інтенціями бесіду з тими, з ким особа відчуває те, що Григорій Сковорода назвав «сродністю». Адресати внутрішнього монологу – «сродні серця», які беруть живу участь у процесі усвідомлення думок «внутрішньої людини». Таким чином, солоквіум як монолог є діалогічним. Внутрішні роздуми звернені до уявних друзів, слухачів, учнів.

Яан Унт зазначає: «Але як «Ти» із чужої проповіді, що означало там людину взагалі, Марк Аврелій міг використовувати до себе особисто, так і напучення, звернене до другої особи й написане від себе він міг розуміти як загальне правило, без конкретного звернення саме до самого себе; і, нарешті, «Ти», звернене до себе, він міг використовувати по відношенню до іншої людини». [7, 102].

Отже, солоквіум здійснюється за наявності присутності слухача, до якого спрямовуються думки. При цьому використовуються певні засоби, зокрема – контраст та зміна тону, які підсилюють ефект. Так, Сенека впроваджує ефектні антитези, які підкреслюють «зіпсованість» світу, невідповідність існуючих реалій життя тим вимогам, які проповідуються. А постійний перехід від живого прикладу до патетичної декламації, від іронії до бурхливого обурення, від розповіді до повчання не дозволяють уявному співрозмовнику знизити увагу, відвернутися від головних тез. Іноді Сенека відповідає на запитання співрозмовника, що надає йому змогу без логічного зв'язку з попередніми думками ввести нову тему солоквіуму. Горе Ліберaліса після пожежі в Лугундській колонії, циркові ігри, відвідування лекції філософа або садиби Сципіона – будь-яка життєва подія може стати приводом, відправною точкою для роздумів. Отже, «розімкненість» відбувається шляхом поєднання реальності, спільного сьогоденного буття з глибокими духовними інтенціями. Солоквіум нагадує

річку-душевний світ, яка бере початок з витоків – життя людини. Сенека діє як педагог, намагаючись дістатися «зворотнього зв'язку» з співрозмовником. Так, він свідомо не вибудовує свої думки в логічній послідовності. Таку послідовність має встановити сам співрозмовник, стимулюючи власну духовну й розумову роботу. Побудований у такий спосіб солоквіум нагадує фрагментарні думки, від чого досягається відчуття дружньої бесіди.

Діалогічна природа солоквіуму зумовлює те, що деякі внутрішні монологи мають форму умовляння, своєрідного «стимулюючого напучення». Вони виражаються у формі окремих коротких настанов, які часто об'єднуються без певного логічного зв'язку та супроводжуються порівняннями та прикладами, запозиченими з найближчого оточення особи, до якої адресоване напучення. Примітно, що для такої форми характерним є відсутність дієслів. Як приклад подібного фрагменту наведемо уривок із «Роздумів» видатного римського «філософа на троні» Марка Аврелія Антоніна: «Наслідувати думкою тому, що говориться. Заглиблювати думку в те, що відбувається та відтворює» [3, 38]. Дієслова відсутні не випадково: зосередженість «внутрішньої людини» не терпить дії. Вона потребує медитативного спостереження, «спокою душі та тиші серця» (терміни Григорія Сковороди).

В українській педагогічній спадщині солоквіум як виховний засіб був глибоко розвинений та яскраво використаний двома видатними педагогами, «філософами серця» Григорієм Сковородою та Памфіїлом Юркевичем.

Славнозвісний мандрований філософ був майстром внутрішнього монологу. У певній мірі все його вражаюче життя – монолог мужнього та принципового шукача істини. Солоквіум як виховний засіб Григорій Сковорода у найбільшій мірі освоює у формі повчальних листів до свого учня та друга Михайла Ковалинського. Охарактеризована нами така ознака солоквіуму як «розімкненість» у життя використовується Сковородою у свої своєрідні способи.

Духовне в реально свідоме український Сократ «розмикає» шляхом наведення аналогії між справами буденними та справами душевних пошуків. Так, в одному з листів свої роздуми про справжню дружбу Сковорода починає з таких слів: «Подібно до того, як купці вживають застережних заходів, щоб під виглядом хороших не купити поганих і зіпсованих товарів, так і нам треба найретельніше дбати про те, щоб, добираючи друзів, … через недбальство не потрапити на щось підроблене і мниме…» [6, 232].

Монологічні настанови Сковорода поєднує з обставинами реального життя, посиланнями на реальні події. В одному з листів глибока духовна настанова випливає із святкового вітання. Спочатку філософ вітає учня з приводу річниці смерті Іоанна Крестителя: «Сьогодні ми святкуємо кончину того, хто, як каже Христос, був найбільш великим серед усіх народжених жінками» [6, 289]. Але відразу після вітання Сковорода пропонує: «Подивимося очима розуму й поміркуємо трохи, яким він був, що творив, поки був живий, і за що він визнаний Богом таким великим» [6, 289].

Солоквіум Григорія Сковороди актуалізує його власний духовний досвід і «розмикається» у свідомість учня, стимулюючи його саморозвиток.

Свої «внутрішні монологи» Памфіїл Данилович Юркевич виголошувалися у формі блискучих лекцій, які були відомі майже всім його ученим сучасникам. Наслідуючи ідеї вітчизняних філософів-просвітителів, П. Д. Юркевич підсилює дію засобу внутрішнього монологу силою рідної мови та силою кращих здобутків української культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наша стаття – спроба дати визначення та охарактеризувати солоквіум як засіб виховання харизматичного лідера. Однак далеко не всі його характерні ознаки нами визначені. Також предметом дальших досліджень вважаємо визначення педагогічних умов для організації самовиховання «харизматика», зокрема – у який спосіб долучити його до ефективного солоквіуму. Найбільш важливою вважаємо проблему визначення педагогічних способів ідентифікації харизматичного лідера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер //Квинтэссенция. Философский альманах – М. : Изд. политической литературы, 1991. – С.294–371.

2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.

3. Марк Аврелий Антонин. Размышления. – Санкт-Петербург.: Наука, 1993. – 248 с.

4. Ошеров С. А. Сенека: Философ. Прозаик. Поэт / С. А. Ошеров // Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию. Трагедии. – М. : Художественная литература, 1986. – С. 5–30.

5. Сковорода Г. С. Твори: в 2 т. / Григорій Савич Сковорода. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 1 Поезії Байки. Трактати. Діалоги. – 528 с.

6. Сковорода Г.С. Твори: в 2 т. / Григорій Савич Сковорода. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т.2. : Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – 480 с.

7. Унт Яан. «Размышления» Марка Аврелия как литературный и философский пам’ятник / Яаан Унт Нааг// Марк Аврелий Антонин. Размышления. – Санкт-Петербург. : Наука, 1993. – С. 93–114.

РЕЗЮМЕ

Туляков О. О. Внутренний монолог (солоквиум) – средство воспитания харизматического лидера.

В статье определены признаки современного харизматического лидера. Доказано, что ключевое значение развития духовних способностей предопределяет высокий статус самовоспитания как средства формирования самосознания такой личности. Автором предложено логическое определение понятия «солоквиум» («внутренний монолог») как средства самовоспитания. На основе анализа призведений педагогического характера Сенеки, Марка Аврелия, Григория Сковороды дана характеристику отдельных признаков «солоквиума». Доказано, что воспитательный еффект «внутреннего монолога» достигается путем «разомкнутости в жизнь» – связи внутренних познавательных импульсов и реальной жизни.

***Ключевые слова**: харизматический лидер, самовоспитание, самосознание, «сродность», «внутренний человек», «внутренний монолог», солоквиум, «разомкнутость в жизнь».*

SUMMARY

Tulyakov O. An internal monologue (solokvium) – as tool of self-education of charismatic leader.

Identification and education of the charismatic leader is an important scientific task. Self-education is an effective way of formation of such a person .

Problems of self-knowledge explores the days of Ancient Greece. The modern domestic self-study problems associated with ideas of pedagogy of cooperation. In particular, the proposed innovation model, which is based on the cooperation of the teacher and the student. Some researchers consider it possible to use a synergistic approach to the study of problems of self-education. However, the process of self-education is not investigated in full. The inner monologue as a means of self- studied only in a philosophical context.

Purpose of the article – to characterize solokvium (inner monologue) as a means of self-charismatic leader. In the life of the charismatic leader is primarily concerned with spirituality. It is this area requires its development in the process of self-education. An effective way of self is the inner monologue that ancient philosophers called solokvium. A logical definition of this concept is as follows.

Solokvium – a way of self-identity , which is in the form of cognitive monologue.

Solokvium used the ancient philosophers, in particular – Seneca, Marcus Aurelius. Also, this method has been applied self-Ukrainian educators Gregory Skovoroda and Pamfiil Yurkevich. The main feature of solokvium – link internal cognitive pulses with real life. Solokvium – it is an internal conversation with the images of the student spiritually close to the people. This method is essentially an internal dialogue. Also used solokvium spectacular antithesis, the transition from a living example to the pathetic declamation, communication everyday realities with deep spiritual intentions.

The subject of further research – a complete characterization solokvium, creating the conditions for teaching and self-identification of a charismatic leader.

***Key words**: charismatic leader, self-education, consciousness, «srodnist», «internal man», «internal monologue», solokvium, «introduction in life».*

УДК 510.8:005.35:005.932

В. І. Фадєєв
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ РЕСУРСАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті досліджено змістове наповнення дидактичної категорії «система управління освітніми ресурсами вищої школи» в контексті сучасних тенденцій модернізації системи освіти України. Проаналізовано структурно-змістову й функціональну підсистеми управління освітніми ресурсами вищої школи України. З'ясовано особливості керуючої та керованої підсистем управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України. Розкрито специфіку всеукраїнського, регіонального, місцевого рівнів організації управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів. Запропоновано координацію управлінських зусиль громадського й державного секторів під час управління освітніми ресурсами системи вищої освіти України.

***Ключові слова**: управління, освітні ресурси, вища школа, мета, структура, функції.*

Постановка проблеми. Розвиток і функціонування освіти як відкритої, динамічної соціально-педагогічної системи потребує створення ефективної системи управління, яка має досить складний і розгалужений характер. Це вимагає розгляду певних методологічних засад створення системи управління системою вищої освіти, в тому числі освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України. В організації цього процесу особливої уваги набуває розгляд питань громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищої школи України.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні засади розвитку науки, і педагогічної науки зокрема, відображено в значній кількості робіт. Це наукові праці В. Буряка, О. Глузмана, С. Гончаренка, М. Данилова, В. Кременя, В. Нікіфорова, Ю. Сурміна, М. Фіцули, Е. Юдіна та ін. Питанням філософії освіти присвячені наукові здобутки В. Андрущенка, О. Базалука, Б. Гершунського, Д. Дзвінчука, І. Зязюна, С. Клепка, В. Лутая, Н. Піщуліна, М. Сидорова, В. Шадрікова та ін.

Особливості системного підходу ґрунтовно висвітлені як у роботах зарубіжних, так і вітчизняних авторів: М. Альберт, В. Беспалько, Ю. Конаржевський, Г. Кунд, В. Лазарев, М. Мескон, С. О'Доннел, С. Оптнер, У. Оучи, В. Пікельна, Стефан П. Робіне, Ю. Сурмін, Ф. Хедоурі та ін.

Особливості участі громадськості в державному управлінні вищою освітою відображені в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів В. Андрущенко, В. Астахова, Г. Балл, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кізіма,

С. Клепко, Г. Клімова, К. Корсак, В. Кремень, М. Култаєва, В. Кушерець, Н. Лавриченко, В. Луговий, В. Лутай, Є. Мануйлов, В. Огнев'юк, М. Романенко, С. Сірополко, В. Скотний, В. Сухіна та інші.

Недослідженими залишаються особливості структури й функцій системи управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Участь громадян у здійсненні контролю над діяльністю органів виконавчої влади – це одна із форм реалізації конституційних прав громадян. Громадяни України не тільки мають конституційне право на участь в управлінні справами держави відповідно до ст. 38 Конституції України, а й виявляють велику зацікавленість у реалізації цього права [1].

Освітня система України, що переходить від функціонування в умовах «закритих кордонів» до «відкритості», потребує вдосконалення освітніх програм; що є неодмінною та обов'язковою умовою ефективної трансформації до відкритості та сприйняття такої системи на світовому ринку освіти. Тому назріла потреба в розгляді громадсько-державного управління освітніми ресурсами як явища, що інтегрує у своєму складі цільову, структурно-змістову та функціональну підсистеми. Методологічними засадами цього процесу виступають системний, стейкхолдерський і компетентнісний підходи.

Ці завдання корелюються з Національною стратегією розвитку освіти України на 2012–2021 роки де вказано, що інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління [2].

Структурно-змістова підсистема пов'язана з формами організації громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів у керуючій та керованій підсистемах, на всеукраїнському (макро), регіональному (мезо), місцевому (мікро) рівнях. Вона розкриває специфіку управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів, виокремлює його суб'єкт, об'єкти, процеси або явища, зумовлює особливості здійснення. Змістова сторона концепції громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих

навчальних закладів повинна набути перспективно-мотивований, а не регламентований характер, тобто стати теоретико-методологічним підґрунтям для розробки стратегічного соціально орієнтованого інструментарію управління розвитком системи вищої освіти.

Система управління освітніми ресурсами вищої школи має стати відкритою, прозорою, демократичною та децентралізованою функцією громадсько-державного управління [3]. Для цього пропонується політично, теоретико-методологічно, законодавчо обґрунтувати створення Незалежної агенції з освітніх ресурсів вищої школи.

Керуюча підсистема системи управління освітніми ресурсами вищої школи України має на меті сприяти більшій приналежності всіх зацікавлених сторін до процесу управління, а також об'єднати інтереси, вимоги, заходи своїх членів у сфері управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України узгодженою організаційною структурою для досягнення сталого соціально-економічного ефекту.

Саме тому структура управління Незалежної агенції з освітніх ресурсів вищих навчальних закладів складається з представників усіх стейкхолдерів вищої освіти:

1) представники Громадських організацій:

а) з боку замовників: Економічна рада громадських організацій; Асоціація керівників шкіл України; Асоціація керівників закладів нового типу України «Відроджені гімназії України»; Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності; Всеукраїнська громадська організація «Батьківський комітет України»; Громадська організація «Інформаційно-консультативний центр «Жіночі ініціативи»;

б) з боку виконавців: Спілка ректорів вищих навчальних закладів України; Професійна спілка працівників освіти і науки; Всеукраїнська громадська організація «Асоціація працівників вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації»; Конфедерація недержавних вищих закладів освіти; Українська асоціація студентського самоврядування; Всеукраїнська студентська рада; Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Центр молодіжних ініціатив «Школа лідерів»;

в) з боку споживачів: Спільний представницький орган сторони роботодавців на національному рівні (СПО), який об'єднав Федерацію роботодавців України, Конфедерацію роботодавців України, Всеукраїнську асоціацію роботодавців; Українська спілка підприємців і промисловців;

2) державні установи: Адміністрація Президента України; Кабінет Міністрів України; Міністерство економіки та промислової політики

України; Міністерство освіти і науки України; Державна служба зайнятості; Український координаційний комітет сприяння зайнятості населення; Рада з питань професійної орієнтації населення при Кабінеті Міністрів України;

3) експерти: національні: Національна академія педагогічних наук України, Національна академія наук України, НДІ соціально-трудових відносин; міжнародні експерти (Світовий банк, ЄС, Темпус Тасіс).

Ця система вищої освіти є відкритою відносно зовнішнього середовища, до якої можуть бути залучені інші представники стейкхолдерів: громадські об'єднання соціуму; установи соціальної сфери; Громадські ради з освіти; підприємства й організації різних форм власності, що беруть участь у вирішенні питань формування освітнього простору держави.

Організація управління освітніми ресурсами вищої школи України має такі рівні:

– Всеукраїнський – Незалежна агенція з управління освітніми ресурсами вищої школи;

– регіональний – регіональне представництво Незалежної агенції з управління освітніми ресурсами вищої школи в кожній адміністративно-територіальній одиниці України ;

– місцевий рівень – окремий відділ з управління освітніми ресурсами у вищому навчальному закладі.

Представники усіх стейкхолдерів утворюють Організаційний Комітет. Члени Організаційного Комітету обираються серед стейкхолдерів через он-лайн висування або шляхом самовисування. Члени Організаційного Комітету повинні займати чітку позицію та бути лідерами у сфері політики й практики громадсько-державного управління. Вони також повинні добре усвідомлювати філософію стейкхолдерського управління та працювати задля реалізації основних принципів компетентно, з повагою та без комерційних інтересів.

Організаційний Комітет виробляє політику та стратегію ініціативи громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищої школи в Україні, підтримує продуктивний діалог серед членів та партнерів і представляє Агенцію в регіональних і міжнародних заходах.

Організаційний комітет обирає Голову Агенції, який відносно принципів громадсько-державного управління має бути представником громадськості.

Таким чином, особливостями керуючої підсистеми є залучення всіх стейкхолдерів: представників громадських організацій (з боку замовників, виконавців і споживачів освітніх послуг вищої школи), державних установ

та національних і зовнішніх експертів. Саме тому до визначення понятійного апарату дослідження покладено стейкхолдерських і компетентнісний підходи.

Процеси керуючої та керованої підсистем розрізняють, розглядаючи готовність як результат підготовки. Виходячи з цього, для виявлення методологічних засад громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів необхідно уточнити категоріальний апарат керованої підсистеми.

Керована підсистема громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищої школи України орієнтована на управління діяльністю 6 центрів Всеукраїнського рівня та їх регіональних представництв (рис. 1).

При цьому контроль «на виході» замінюється контролем «на вході» системи. У закритій системі вищої освіти неконтрольовані фактори зведені до мінімуму, іншими словами, закрита система повністю контролюється управлінням. У відкритій системі порушується фактор повноти, точності й надійності даних та інформації, що не можуть бути максимально контрольовані управлінням.

Водночас слід відзначити, що така розгалужена структура Центрів дозволятиме, з одного боку, досягти їх автономії у прийнятті рішень та профільної спеціалізації, а з іншого, залучати якомога більше партнерів до управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів.

Рис. 1. Модель керованої системи управління освітніми ресурсами вищої школи України

Реалізацію громадсько-держаної системи управління освітніми ресурсами вищої школи України може забезпечити тільки функціональна

підсистема, теоретичним підґрунтям якої є стейкхолдерський підхід до цілей, змісту, організації та функціонування процесу громадсько-державного управління та оцінки його ефективності.

Функціональна підсистема, що визначає функції, в яких віддзеркалюється особливості саме громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів, передбачає послідовність таких функцій, які пов'язані прямим та зворотним зв'язком (рис. 2).

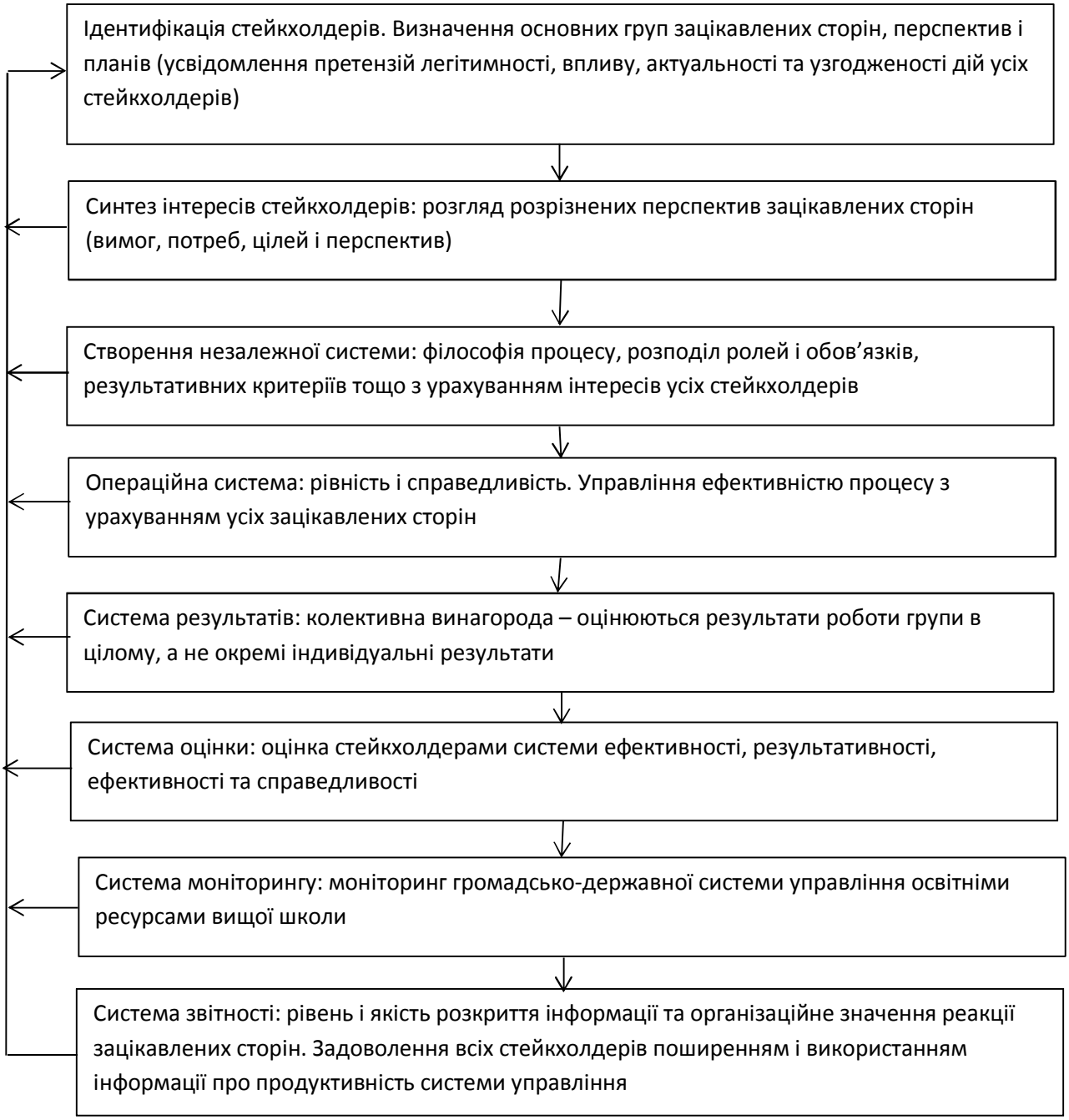

Рис. 2. Система функцій управління Незалежною Агенцією з управління освітніми ресурсами вищої освіти, де

↓ Прямий зв'язок

↑ Зворотний зв'язок

Висновки. Модель управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України містить структурно-змістову та функціональну підсистеми, які мають між собою прямі й зворотні зв'язки, спрямовані на досягнення однієї мети, що відповідає потребам усіх стейкхолдерів, концептуальним засадам освітньої політики держави й сталого розвитку вищої освіти України. Запропонована модель орієнтована на координації управлінських зусиль громадського й державного секторів на управління освітніми ресурсами системи вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р. № 254/96 ВР (із змінами та доповненнями). – К. : Вид-во Право, 1996. – 38 с.

2. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf С.7.

3. Coles M. A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks / M. Coles // ETF Project Number WP06-42-05 : Work Programme 2006 [Electronic resource]. – URL: www.etf.europa.eu/.

РЕЗЮМЕ

Фадеев В. И. Структура и функции системы управления образовательными ресурсами высшего образования Украины.

Аннотация. В статье исследовано содержательное наполнение дидактической категории «система управления образовательными ресурсами высшей школы» в контексте современных тенденций модернизации системы образования Украины. Проанализированы структурно-содержательная и функциональная подсистемы управления образовательными ресурсами высшей школы Украины. Раскрыта специфика всеукраинского, регионального, местного уровней организации управления образовательными ресурсами вузов. Предложена координация управленческих усилий общественного и государственного секторов при управлении образовательными ресурсами системы высшего образования Украины.

***Ключевые слова**: управление, образовательные ресурсы, высшая школа, цель, структура, функции.*

SUMMARY

Fadyeyev V. Structure and functions of the managemant system of educational resources of Ukrainian higher education.

In the article the substantive content of the didactic category of «educational resources of the management of the system of higher education» in the context of current trends in the modernization of Ukrainian education system. Structural and substantive subsystem is associated with a form of public-private management of educational resources of higher education institutions with manage and control sub-systems, all-Ukrainian (macro), regional (meso), the local (micro) levels. It reveals the specificity the management of educational resources of higher educational institutions, defines its subject, objects, processes or phenomena that determines the particular implementation. The content of the concept of public-private management of educational resources to higher educational

institutions has to purchase forward-motivated and not regimented nature, that is to become a theoretical and methodological basis for the development of socially-oriented strategic management tool development in higher education.

Educational resources management system of higher education must be open, transparent, democratic and decentralized function of the social and public administration. For this purpose it is proposed politically, theoretically and methodologically, legally justify the establishment of an Independent Agency for educational resources of high school.

The control subsystem of the management of educational resources of higher education in Ukraine is to promote greater supplies of all stakeholders in the management process, and to bring together the interests, demands, actions of their members in the management of educational resources of universities in Ukraine to coherent organizational structure to achieve sustainable socio-economic impact.

Managed subsystem of the public-private management of educational resources of higher education in Ukraine is focused on the management of the six centers of the All-Ukrainian level and their regional offices – Centre for Education and Professional Standards, Center for Forecasting balance of educational services and the labor market, Center of formation and the regional allocation of social and state order for training (re-training) of personnel, Center of licensing of higher educational institutions, international center.

The implementation of the social and state system of management of educational resources of higher education in Ukraine can only provide a functional subsystem, which is the theoretical basis stakeholders approach to targets, content, organization and functioning of the process of social and public administration and evaluation of its effectiveness.

***Key words**: management, educational resources, high school, structure, functions.*

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 371.72 : 17.022 – 057.876

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

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯСПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті запропоновано методику формування здоров'ясприятливого освітнього середовища в професійно-технічних навчальних закладах. Виокремлено три компоненти здоров'ясприятливого освітнього середовища: матеріально-технічний, освітній і комунікативний. Представлено умови для кожного компоненту освітнього середовища, які сприяють упорядкуванню його у здоров'ясприятливе. Наведено алгоритм дій із формування здоров'ясприятливого освітнього середовища у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: *формування ціннісного ставлення до здоров'я, освітнє середовище, професійно-технічні навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Провідним шляхом запровадження педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ є створення учасниками навчально-виховного та навчально-виробничого процесів освітнього середовища, сприятливого для збереження й зміцнення їх здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів. Тому актуальною проблемою є методика формування здоров'ясприятливого освітнього середовища у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

Аналіз актуальних досліджень. Під здоров'ясприятливим освітнім середовищем розуміємо систему впливів, умов і можливостей, що спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я всіх суб'єктів навчально-виховного й навчально-виробничого процесів, формування в них ціннісного ставлення до здоров'я, розвиток особистості відповідно до її талантів, розумових і фізичних здібностей. Проаналізувавши структуру освітнього середовища в моделях різних авторів (Г. Ковальов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та інші), у здоров'ясприятливому освітньому середовищі провідними компонентами визначаємо матеріально-технічний, освітній і комунікативний.

Мета статті: представити розроблену нами методику формування здоров'ясприятливого освітнього середовища у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Першим кроком до створення здоров'ясприятливого середовища виступає діагностичний етап, суть якого полягає в з'ясуванні відповідності освітнього середовища конкретного ПТНЗ педагогічним умовам формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ за методикою, описаною нами раніше [2]. Оцінювання умов матеріально-технічного блоку освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу дозволяє врахувати наявні ресурси для ефективної здоров'яспрямованої діяльності учнівського й педагогічного колективів і окреслити шляхи їх розвитку. Вважаємо, що просторово-предметна достатність професійно-технічного навчального закладу для формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів обов'язково має складатися з таких складових: бібліотека, їдальня, спортзал, тренажерний зал, стадіон, тренінгова кімната, мультимедійна система, підключення до мережі Інтернет. Бібліотека, їдальня та спортзал (стадіон) функціонують майже в кожному професійно-технічному навчальному закладі. За їх допомогою можна забезпечувати реалізацію провідних елементів способу життя, які безпосередньо впливають на здоров'я людини: рухову активність, харчування, корисні звички, особисту гігієну, умови для розумової та фізичної праці всіх учасників навчально-виховного й навчально-виробничого процесів ПТНЗ.

Сучасною вимогою ми розглядаємо створення тренажерного залу на базі професійно-технічного навчального закладу, в якому молодь, особливо юнаки, в позаурочний час із задоволенням виконують фізичні навантаження на тренажерах. Керівник фізичного виховання має бути підготовленим до роботи в тренажерному залі. Разом із бібліотекою, мультимедійна система та підключення до мережі Інтернет у педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я виконують функції інформаційних ресурсів, засобів, за допомогою яких учні й педагогічні працівники ПТНЗ можуть знайти потрібну інформацію, подати її в різних формах для використання в здоров'яспрямованій діяльності, процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я тощо.

Тренінгова кімната є важливою умовою для проведення тренінгових занять, спрямованих на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ. Її оснащення й оформлення дозволяє успішно застосовувати в роботі з учнями різні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності (активні й інтерактивні). До мінімального оснащення тренінгової кімнати ми відносимо забезпечення мультимедійним комплексом і забезпечення вимог щодо його експлуатації. Цю кімнату можна додатково

укомплектувати спеціальними меблями (переважно це столи-трансформери), які дозволяють швидко організовувати окремі робочі зони. Наприклад, розташування всіх учасників тренінгового уроку за круглим столом, розміщення малих робочих груп у різних частинах кімнати за столами, забезпечення місця для проведення рухавок, рольових ігор тощо. Оформлення тренінгової кімнати має сприяти створенню позитивної та доброзичливої атмосфери в учнів під час проведення уроків-тренінгів.

Наявність усіх об'єктів просторово-предметної достатності не є повною умовою для формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів. Необхідно також дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил експлуатації матеріально-технічної бази ПТНЗ. Зауважимо, що запропонована просторово-предметна достатність розглядається нами як мінімальна для ефективного процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів.

Як свідчать результати експерименту, найбільшої уваги під час створення здоров'ясприятливого освітнього середовища потребує, насамперед, така складова як зміст і методи навчання й виховання. Ми пропонуємо здійснити організацію навчально-виховного та навчально-виробничого процесів за змішаною моделлю навчання підлітків і молоді, якою передбачено валеологізація предметів загальноосвітньої, загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки й проведення спецкурсу, присвяченого проблемам збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Валеологізація понад 70% предметів навчального плану ПТНЗ сприяє постійній і систематичній увазі учнів до питань збереження здоров'я й дотримання ними елементів здорового способу життя.

З позиції валеологізації проаналізовано інваріантну складову навчальних планів робітничих спеціальностей на основі базової середньої освіти для професійно-технічних навчальних закладів, навчальних програм різних предметів. Результати аналізу свідчать, що усі навчальні предмети, зокрема загальноосвітньої підготовки, мають можливості для валеологізації та надання змісту професійно-технічної освіти вираженого спрямування на формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Найкращими такими можливостями характеризуються предмети природничого циклу: «Біологія, основи екології» та «Хімія». Як вказується в пояснювальній записці до програми «Біологія, основи екології» для професійно-технічних навчальних закладів, ця програма за структурою відповідає програмі для середніх загальноосвітніх шкіл і визначає базовий

зміст біологічних знань учнів ПТНЗ [1]. До програми увійшли деякі питання, що відносяться до проблеми збереження здоров'я людини, але їх перелік бажано доповнити (приклади пропозицій відображено в табл.), і таким чином, посилити можливості курсу «Біологія, основи екології» шляхом його валеологізації для формування когнітивного компонента ціннісного ставлення до здоров'я.

Таблиця 1

Перелік питань для валеологізації змісту предмета «Біологія, основи екології» (на прикладі окремих тем)

№ з/п	Тема навчальної програми	Питання теми з навчальної програми	Питання, які пропонується додати під час вивчення окремих тем навчальної програми
1.	Єдність хімічного складу організмів	Хімічний склад живих систем	Хімічний склад організму людини
		Неорганічні речовини	Роль води для здоров'я людини
		Органічні сполуки живих систем	Роль білків для життя і здоров'я людини (будівельна функція) Роль вуглеводів для життя і здоров'я людини (енергетична функція) Роль жирів для життя і здоров'я людини (будівельна і захисна функція)
3.	Основи генетики	Роль генотипу і середовища у формуванні фенотипу	Показати залежність фізичного розвитку людини від спадковості та зовнішніх факторів (харчування, екологія тощо)
4.	Розмноження та індивідуальний розвиток організмів	Статеві клітини, їх розвиток Генетика статі	Статевий розвиток людини Значення статевих клітин Статеве дозрівання Визначення статі статевими хромосомами
			Вплив різних факторів (екологічних, харчування, рухової активності тощо) на ембріогенез людини

Запропоновані приклади валеологізації предмета «Біологія, основи екології» можна також відобразити в основних вимогах до знань і вмінь учнів, що наведені в зазначеній навчальній програмі. Так, у пункті щодо вимог до уявлень учнів можна додати до їх переліку таке:

учні повинні мати уявлення про:

- спосіб життя як засіб формування фізичного здоров'я людини;
- адаптацію як загальну властивість усіх живих організмів;

у пункті щодо знань:

учні повинні знати:

– значення обміну речовин і енергії для життєдіяльності організму людини;

– вплив господарчої діяльності людини на довкілля та здоров'я людини.

Вважаємо, що ці доповнення в основних вимогах до знань і вмінь учнів ПТНЗ сприятимуть формуванню в них когнітивного компонента ціннісного ставлення до здоров'я.

Предмети гуманітарного циклу також мають потенційні можливості для успішної валеологізації змісту освіти. Зокрема, у процесі вивчення української мови можна підбирати тексти диктантів, які стосуються питань збереження здоров'я людини, профілактики певних захворювань, занять фізичною культурою та спортом тощо [7]. Позитивним прикладом такого творчого підходу є збірка методичних рекомендацій «Тексти диктантів для учнів загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих (I–II рівнів акредитації) навчальних закладів з питань профілактики туберкульозу», яка містить тексти різного рівня складності, що присвячені питанням профілактики туберкульозу [6]. Слушними є пропозиції авторського колективу під керівництвом В. Панка щодо доповнення програми «Основи правових знань» матеріалом із формування в учнів орієнтації на здоровий спосіб життя, подружнє життя, інформацією з проблеми захисту гідності людини, інфікованої або постраждалої внаслідок ВІЛ/СНІДу [5]. Під час вивчення історії України також доцільно підбирати матеріал щодо народних традицій збереження й зміцнення здоров'я, підкреслити особливості способу життя людини, її харчування, рухової активності в різні історичні часи, вплив цих факторів на тривалість життя людини тощо.

Для змісту професійно-теоретичних предметів, незалежно від напряму підготовки робітничих професій, також можна підібрати інформацію, яка стосується здоров'я людини. На прикладі аналізу змісту навчального предмета «Плодоовочівництво» Державного стандарту професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії «Плодоовочівник» можливості щодо валеологізації розглянуто нами в статті [4].

Проведення спецкурсу «Здоровий спосіб життя», спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я, забезпечує підвищення рівнів сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ. Його запровадження надає широкі можливості для застосування активних та інтерактивних методів навчання й виховання, які довели свою результативність у процесі формування навичок здорового способу життя,

ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я учнів загалом. Вважаємо, що за такої організації навчально-виховного процесу забезпечуються педагогічні умови формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ для включення механізмів внутрішньої активності особистості в її взаємодії з оточенням.

Під час створення здоров'ясприятливого освітнього середовища необхідно звернути увагу на характер взаємовідносин між учасниками навчально-виховного й навчально-виробничого процесів, які мають будуватися на основі принципів гуманізму, демократизації, активності, самодіяльності та творчої ініціативи [3]. Варто зауважити, що взаємовідносини між учасниками навчально-виховного процесу становлять один із компонентів освітнього середовища – комунікативний, який небезпідставно відносять до одного з провідних. Більшість науковців сходяться на думці про те, що від психологічної складової освітнього середовища залежить можливість реалізації як базових, так і освітніх потреб особистості.

Підводячи підсумок, зазначимо, що в процесі створення здоров'ясприятливого освітнього середовища у ПТНЗ було використано такий алгоритм дій: діагностика стану відповідності реального освітнього середовища у ПТНЗ педагогічним умовам формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ; з'ясування недоліків у забезпеченні вимог до освітнього середовища окремо за матеріально-технічним, освітнім і комунікативним блоками; прийняття рішення щодо плану формування здоров'ясприятливого освітнього середовища як однієї з умов ефективності функціонування педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ; забезпечення всіх визначених нами вимог щодо організації здоров'ясприятливого освітнього середовища; здійснення зворотного зв'язку для можливої корекції дій у організації здоров'ясприятливого освітнього середовища в педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ.

Висновки. Виконання запропонованого алгоритму дій для створення здоров'ясприятливого освітнього середовища в експериментальних ПТНЗ дозволило у 83,87% закладах досягти повного забезпечення педагогічних умов формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ і створення дієвого здоров'ясприятливого освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біологія, основи екології. Програма для професійно-технічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу до програми : http://www.mon.gov.ua/education/prof-tech/programs.

2. Єжова О. О. Методика оцінювання здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / О. О. Єжова. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – 44 с.

3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. зб. МОН України. – 1996. – № 13. – С. 2–14.

4. Лузан П. Г. Валеологізація предметів як елемент продуктивного навчання у професійно-технічних закладах освіти / П. Г. Лузан, О. О. Єжова // Педагогічний альманах : [зб. наук. праць]. – Херсон : РІПО, 2010. – Вип. 5. – С. 87–93.

5. Профілактика ВІЛ/СНІДу в загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах : методичні рекомендації з удосконалення навчальних планів і програм, підручників, посібників, методичних матеріалів. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 104 с.

6. Тексти диктантів для учнів загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих (I–II рівнів акредитації) навчальних закладів з питань профілактики туберкульозу : методичні рекомендації / [укл. В. І. Петренко та ін.] – К. : Національний медичний університет, 2002. – 16 с.

7. Українська ділова мова. Програма для професійно-технічних навчальних закладів України [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/.

РЕЗЮМЕ

Ежова О. А. Методика формирования здоровьесозидающей образовательной среды в профессионально-технических учебных учреждениях.

В статье предложена методика формирования здоровьесозидающей образовательной среды в профессионально-технических учебных учреждениях. Выделено три компонента здоровьесозидающей образовательной среды: материально-технический, образовательный и коммуникативный. Представлены условия для каждого компонента образовательной среды, способствующие преобразованию его в здоровьесозидающее. Приведен алгоритм действий по формированию здоровьесозидающей образовательной среды в профессионально-технических учебных учреждениях.

Ключевые слова: *формирование ценностного отношения к здоровью, образовательная среда, профессионально-технические учебные учреждения.*

SUMMARY

Yezhova O. Method of forming promotional of health-encouraging educational surrounding in vocational educational establishments**.**

The article proposed a method of forming promotional of health-encouraging educational surrounding in vocational educational establishments. Health-encouraging educational surrounding is understood as a system of influences, conditions and requirements of the material and technical, educational and communicative components aimed at preserving and strengthening health and value attitude to health forming in all subjects of the pedagogical process.

Three components promotional of health-encouraging educational surrounding are highlighted: material-technical, educational and communicative. The conditions for each component of health-encouraging educational surrounding are summarizes. In particular, organization of educational and production processes should be the mixed model study adolescents and young, which provides health-oriented content comprehensive items, general vocational, vocational theoretical and vocational practical preparation and conduct the special course. It has to be devoted to the problems of preserving and strengthening the health of students of vocational educational establishments.

The algorithm of action for the formation promotional of health-encouraging educational surrounding in vocational educational establishments is presented:

– *diagnosis of accordance real educational surrounding in vocational educational establishments to pedagogical conditions of formation of value attitude to health to students of vocational educational establishments;*

– *clarify deficiencies in providing the requirements for the educational surrounding appropriate for material-technical, education and communication blocks;*

– *decision on the plan forming health-encouraging educational surrounding as one of the conditions for effective functioning of educational systems forming valuable attitude to the health of students of vocational educational establishments;*

– *ensure that all specified requirements for organization of health-encouraging educational surrounding in vocational educational establishments;*

– *implementation of feedback for a possible correction for action in the organization of health-encouraging educational surrounding.*

Implementation of the algorithm actions for creating of health-encouraging educational surrounding in experimental vocational educational establishments possible 83,87% vocational educational establishments to achieve full coverage of pedagogical conditions.

Key words: *formation of value attitude to health, educational surrounding, vocational educational establishments.*

УДК 612. 821

О. І. Іванова, Л. М. Басанець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ УЧНІВ КАДЕТСЬКОГО КОРПУСУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ЇХ НАВЧАННЯ

У статті представлено результати дослідження деяких психофункціональних показників учнів кадетського корпусу в динаміці першого року навчання. Отримані дані свідчать про сприятливий перебіг адаптації підлітків до навчального середовища, що забезпечує високу ефективність їх розумової діяльності в процесі навчання.

Ключові слова: *учні кадетського корпусу, психофізіологічні показники, адаптація до навчання.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах суттєвих змін у організаційній структурі системи освіти особливої актуальності набувають питання професійної орієнтації школярів. Вибір майбутньої професії обумовлює підвищений рівень мотивації до навчання, що забезпечує високу успішність і ефективність навчальної діяльності молоді [3, 6]. Проте професійне навчання передбачає ретельний відбір абітурієнтів із певними особистісними якостями відповідно вимогам і специфіці освітнього закладу. До таких закладів відносяться й кадетські школи, учнівський контингент яких повинен мати високий рівень фізичного розвитку й стану

здоров'я [1, 7]. Слід прийняти до уваги й те, що учні закладів інтернатного типу знаходяться в особливих умовах мікросоціального оточення й позбавлені постійного спілкування з батьками в родині. Це, у свою чергу, може викликати психоемоційне напруження й відчуття дискомфорту, що необхідно враховувати в навчально-виховній роботі відповідно до особистісно орієнтованої освіти і здоров'язберігаючих програм. До того ж, діти, що вступають до навчальних закладів початкової військової підготовки – це діти підліткового віку, який визнано одним із критичних періодів онтогенезу. Саме цей період розвитку організму (13–15 років) характеризується функціональною нестабільністю, напруженням регуляторних механізмів і зниженими адаптаційними можливостями [1, 8]. У зв'язку з цим з'ясування індивідуальних особливостей адаптаційно-пристосувальної діяльності учнів кадетського корпусу в нових умовах мікросоціального оточення й спеціальної професійної підготовки вкрай важливо для забезпечення високої ефективності навчально-виховної роботи в даному закладі.

Мета даної роботи – дослідити деякі психофункціональні показники учнів кадетського корпусу в динаміці першого року навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось на базі державного ліцею-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» ім. І. Г. Харитоненка. У хлопців-підлітків 13–15-річного віку (всього 66 осіб) на початку і наприкінці навчального року (2012-2013 н.р.) визначались показники розумової діяльності (швидкісно-якісні характеристики розумової роботи і її загальна продуктивність), а також оцінювався їх психоемоційний стан із використанням загальноприйнятих методик психофізіологічного тестування [4, 5]. Під час попередніх наукових досліджень [2] аналогічні показники визначались у підлітків 15–17-річного віку, які навчались у військовому ліцею за програмою дворічної спеціальної підготовки. Враховуючи, що з 2012 навчального року змінено віковий контингент дітей, які мають право вступати до даного освітнього закладу (з 13 років), а також у зв'язку з реформуванням його організаційної структури (з ліцею військово-фізичної підготовки в кадетський корпус) з терміном навчання 4 роки, було доцільно провести лонгітудінальні дослідження психофункціональних показників учнів кадетського корпусу, починаючи з молодшої вікової групи підлітків (13–14 років), що складала майже 90% від загальної кількості кадетів першого року навчання. Оскільки у складі учнівського контингенту цього закладу були діти з міської та сільської

місцевості, для порівняльного аналізу даних із метою визначення впливу навчального середовища на організм підлітків були залучені й результати психофізіологічного тестування школярів відповідного віку з міської та сільської шкіл Сумської області (всього 78 осіб). Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Результати дослідження. Результати психофізіологічного тестування вихованців кадетського корпусу на початку й наприкінці навчального року показали достовірне збільшення швидкісних характеристик розумової роботи (Рзаг. і Р2) – на 14,3% і 21,7% відповідно; якісні параметри розумової діяльності (n/500 і n 2/200) залишилися майже без змін. Проте слід відзначити, що коефіцієнт загальної продуктивності розумової роботи (Q) як інтегральний показник ефективності розумової діяльності, що враховує й кількісні, й якісні характеристики розумової роботи, від початку до кінця навчального року суттєво збільшився – на 16,1% ($P < 0,05$). Порівняльний аналіз отриманих даних і результатів психофізіологічного тестування учнів ЗОСШ відповідної вікової групи дозволив виявити суттєві відмінності між досліджуваними показниками у хлопців-підлітків експериментальної та контрольної груп. Так, у школярів на фоні незначного збільшення в динаміці навчального року об'єму опрацьованої зорової інформації під час тестування погіршилася точність виконання тестових завдань, особливо в складній частині роботи (з диференціюванням умовних сигналів), де кількість допущених помилок збільшилася на 39,4% ($P < 0,05$). Це свідчить про певні особливості адаптаційно-пристосувальної діяльності учнів, які навчалися в різних умовах організації навчального процесу. Найбільш виражені відмінності між учнями різних освітніх закладів за показниками розумової роботи виявлені наприкінці навчального року, а саме, кількість допущених помилок у процесі виконання тестових завдань (n/500 і n2/200) у школярів перевищувала ці показники в кадетів у 4,7 і 6,3 рази відповідно. Це суттєво позначилося на показнику загальної продуктивності розумової роботи (Q), який у кадетів виявився достовірно вищим порівняно зі школярами (табл. 1).

Для ефективної реалізації диференційованого підходу в процесі навчально-виховної роботи було доцільно дати якісну психофізіологічну характеристику учнівського контингенту на основі індивідуальних показників розумової діяльності. Адаптаційні можливості кожного учня оцінювалися за результатами виконання складних тестових завдань (з диференціюванням умовних сигналів) на початку й наприкінці навчального року, що дає можливість визначити здатність до умовного гальмування як показника адаптивності – ПАд.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика психофізіологічних показників учнів кадетського корпусу і ЗОСШ в динаміці навчального року

Етапи дослідження	Навчальний заклад	Кількість обстежених	Показники				
			Р заг	Р2	n/500	n2/200	Q
Початок навчального року	Кадетський корпус	66	506,0 ± 12,1	184,7 ±5,81	5,98 ± 0,53	3,79 ± 0,37	45,4 ± 1,09
	ЗОСШ	78	534,6 ± 18,1	216,0 ±13,8	22,2 ± 2,57 **	16,0 ± 1,87 **	39,1 ± 1,22 **
Кінець навчального року	Кадетський корпус	66	578,2 ± 15,1 *	224,7 ±10,5 *	5,88 ± 0,45	3,54 ± 0,35	52,7 ± 1,42 *
	ЗОСШ	78	547,2 ± 16,7	202,3 ±12,7	27,7 ± 2,60 **	22,3 ± 2,11 * **	37,2 ± 1,34 **

Примітки: 1. Р заг – загальна кількість проглянутих знаків;
Р2 – кількість проглянутих знаків у ІІ завданні з диференціюванням;
n/500 – кількість помилок на 500 проглянутих знаків;
n2/200 – кількість помилок на 200 проглянутих знаків у ІІ завданні;
Q – загальна продуктивність розумової діяльності;

2. * – достовірна різниця між показниками учнів кадетського корпусу і ЗОСШ в динаміці навчального року;

** – достовірна різниця між показниками учнів різних навчальних закладів.

За даними проведеного аналізу виявлено, що серед кадетів кількість осіб із високими показниками адаптивності складала 60,6%, знижені, низькі й дуже низькі величини ПАд мали 12,1%, 15,2% і 12,1% відповідно. Розподіл школярів за цими характеристиками суттєво відрізнявся від вихованців кадетського корпусу. Так, високі адаптаційні можливості спостерігались у 27,2% учнів ЗОСШ, що за чисельністю в 2 рази менше, ніж

у кадетському корпусі, й утричі більше школярів мали дуже низькі показники адаптивності. Це дає підставу говорити про більші функціональні резерви в кадетів порівняно з учнями загальноосвітньої школи, що підтверджується й різним ступенем їх стомлення. Якщо за чисельністю осіб, які мали ознаки першої фази стомлення, суттєвих відмінностей між учнями різних освітніх закладів не виявлено, то школярів із вираженим стомленням (друга фаза) було майже вдвічі більше, ніж хлопців-підлітків із кадетського корпусу (рис. 1).

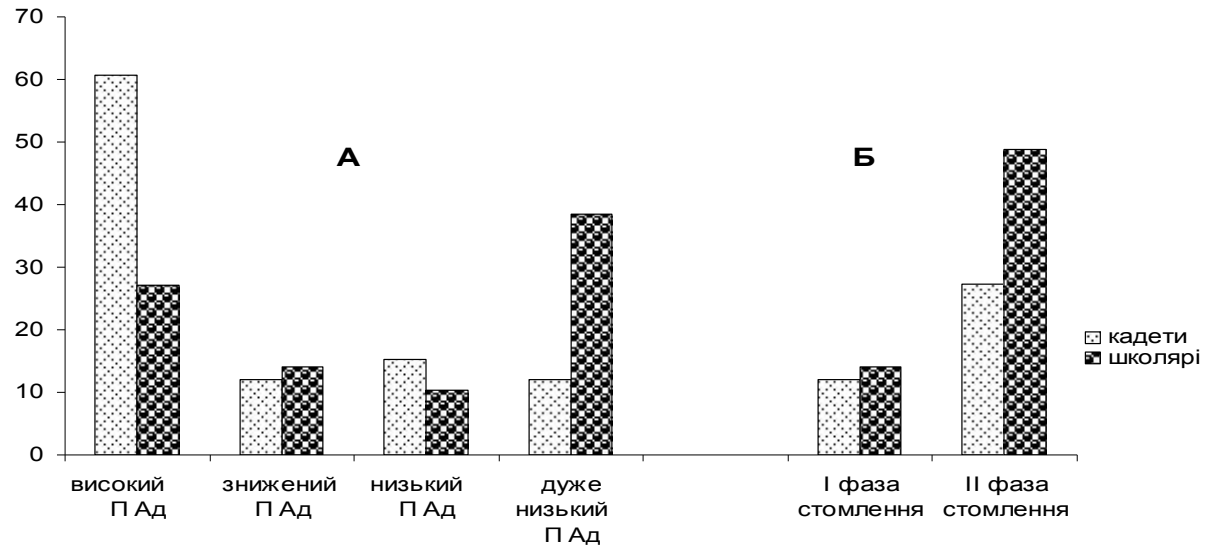

Рис. 1. Порівняльна характеристика розподілу учнів різних навчальних закладів за показниками адаптивності (А) і стомлення (Б) (в % від загальної кількості обстежених)

Навчання дітей в умовах різної організації навчально-виховного процесу визначає необхідність дослідження їх емоційного стану, оскільки ефективність пристосування до навчального середовища в значній мірі залежить від емоційного компоненту. За результатами проведеного дослідження психоемоційного стану учнів кадетського корпусу і ЗОСШ виявлено, що в динаміці навчального року серед вихованців кадетського корпусу суттєво збільшилася кількість осіб із позитивним емоційним фоном (з 59,7% до 69,7%) і вдвічі зменшилося число осіб, емоційний стан яких оцінювався як негативний (з 25,8% до 12,1%). Серед школярів дещо зменшилася група підлітків, які мали позитивний емоційний стан, число осіб із негативним емоційним фоном залишилася без змін. Отже, порівняльний аналіз психоемоційного стану учнів ЗОСШ і кадетів наприкінці навчального року дозволив виявити суттєві відмінності між ними, а саме, осіб із позитивним емоційним станом серед кадетів було

майже в 1,5 рази більше, а з негативним емоційним фоном – вдвічі менше, ніж серед школярів. Це дає можливість висловити припущення про більш сприятливий характер емоційного реагування кадетів на специфічні умови навчального середовища порівняно зі школярами. Саме цим, на наш погляд, і пояснюється менш виражене стомлення в процесі розумової діяльності вихованців кадетського корпусу.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про сприятливий перебіг адаптації учнів кадетського корпусу на початковому етапі їх навчання в специфічних умовах профільної підготовки. Порівняно з учнями ЗОСШ кадети мають більші функціональні можливості, що забезпечує їх здатність підтримувати достатньо високу ефективність розумової діяльності протягом тривалого часу відповідно вимогам даного освітнього закладу. Можливо, це пояснюється створенням оптимальних умов мікросоціального оточення й організацією навчально-виховного процесу, спрямованих на всебічний розвиток особистості підлітків і збереження стану їх здоров'я. Отримані дані є основою для подальшого моніторингу психофізіологічної адаптації учнів до навчання на наступних етапах їх спеціальної підготовки в даному освітньому закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жилина Е. А. Воспитанники кадетского корпуса и их проблемы / Е. А. Жилина, М. В. Соколова, В. Н. Шестакова, В. А. Доскин // Гигиена детей и подростков: история и современность (проблемы и пути решения) : материалы Всерос. научн.-практ. конф. с международным участием (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М. : Издатель Научный центр здоровья детей РАМН, 2009. – С. 156–157.

2. Іванова О. І. Особливості психофізіологічної адаптації учнів військового ліцею до специфічних умов навчання / О. І. Іванова, Л. М. Басанець, А. О. Пащенко [та ін.] // Педагогічні науки: збірник наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012 – № 6 (24). – С. 206–211.

3. Криволапчук И. А. Зависимость стрессовой реактивности подростков при напряженной информационной нагрузке от уровня мотивации : материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием (Москва, 16–18 февраля 2010 г.) / И. А. Криволапчук. – М. : Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2010. – С. 313–316.

4. Менделеева О. И. Диагностика эмоционального состояния школьников методом цветописи / О. И. Менделеева. // Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков : сб. трудов ; под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова. – М., 1981. – С. 101–106.

5. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся / под ред. М. В. Антроповой. В. И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.

6. Сахаров В. Г. Профессиональное самоопределение учащихся современной общеобразовательной школы как фактор их психического здоровья : материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием (Москва, 16–18 февраля 2010 г.) / В. Г.Сахаров. – М. : Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2010. – С. 533–535.

7. Соловьев М. Ю. Сравнительная характеристика состояния здоровья кадетов и школьников : материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием (Москва, 16–18 февраля 2010 г.) / М. Ю. Соловьев, Л. И. Стасенко, Л. В. Кабанец [и др.] – М. : Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2010. – С. 580–583.

8. Шеховцов В. П. Влияние условий образовательного процесса на уровень функционирования и функциональные резервы сердечно-сосудистой системы у суворовцев-первокурсников / В. П. Шеховцов, И. И. Макарова // Профессиональное гигиеническое обучение. Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М. : Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2006. – С. 121–122.

РЕЗЮМЕ

Иванова О. И., Басанец Л. М. Характеристика психофункциональных показателей учащихся кадетского корпуса на начальном этапе их обучения.

В статье представлены результаты исследования некоторых психофункциональных показателей учащихся кадетского корпуса в динамике первого года обучения. Полученные данные свидетельствуют о благоприятном течении адаптации подростков к учебной среде, что обеспечивает высокую эффективность их умственной деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: *учащиеся кадетского корпуса, психофизиологические показатели, адаптация к обучению.*

SUMMARY

Ivanova O., **Basanets L.** Description of psychofunctional indexes students cadet corps on the initial stage of their education.

In article represents the results of research of some psychofunctional indexes of students of cadet corps in the course of the first year of studies. Male teenagers at the age of 13–15 were examined at the beginning and at the end of the first year of studies for the purpose of ascertainment of character and orientation of their adaptation to the specific conditions of training. The indexes of mental efficiency (volume, quality of mental work, her general efficiency) were identified and the psychoemotional state of students was estimated using generally accepted methods of psychophysiological testing. We conducted the comparative analysis of the obtained data and the psychofunctional indexes of teenagers of corresponding age, pupils of comprehensive school.

The results of the research of mental efficiency of students of cadet corps in the course of the first year of studies showed reliable increase of speed characteristics of mental work without changes of its quality that provided the substantial increase of the integral index of the efficiency of their mental activity. The comparative analysis of obtained data and analogous psychofunctional indexes of pupils points the higher level of mental efficiency of cadets during the whole year of studies.

Estimation of the adaptive ability of students of different type possibilities of educational establishments, conducted on basis of individual indexes of their mental activity ,affords grounds for supposition about higher functional reserve of cadets in comparison with schoolchildren's one.

Positive dynamics of psychoemotional reaction of students of cadet corps to specific conditions of educational environment explains less distinct fatigue in the process of mental activity than pupil's one. It indicates the favourable course of adaptation of cadets to educational environment due to the establishing of optimal conditions of microsocial

environment and such an organization of educational process that not only provides the high level of the professional training, but also favors all-round development of teenager's personality and preservation of their health.

The obtained data are basis for the further monitoring of psychophysiological adaptation students to educating on the subsequent stages of their special preparation in this educational establishment with the purpose of timely correction in the system of organization of organization of educational work in accordance with individual adaptation possibilities of every studying

Key words: *professional training, students of cadet corps, schoolchildren, psychophysiological testing, indexes of mental efficiency, psychoemotional state, comparative analysis of indexes, adaptation to training.*

УДК 37.013.42:347.639-058.862

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

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті здійснено аналіз соціально-педагогічної діяльності в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Автором визначено мету, основні напрями професійної діяльності соціального педагога установ державного піклування; обґрунтовано основні теорії, на яких будується соціально-виховна робота з дітьми, які зростають поза родиною. Особливу увагу приділено змістовій характеристиці таких професійних ролей соціального педагога: захисника прав та інтересів дитини, учителя соціальних умінь, консультанта, агента з питань соціальних змін, організатора змістовного дозвілля, керівника практики студентів.

Ключові слова*: соціальний педагог, діти-сироти, державні заклади опіки, соціально-педагогічна діяльність, професійні ролі, соціалізація, реінтеграція, соціально-психологічна адаптація, життєве самовизначення, депривація.*

Постановка проблеми. Пріоритетом вітчизняної державної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, визначено забезпечення права кожної дитини на виховання в сім'ї (Указ Президента «Про Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року» (2012), Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (2007) тощо). Однак, як зазначено в «Державній доповіді про становище дітей в Україні (за підсумками 2010 року)2, з 98119 загальної чисельності дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, державного влаштування потребували 16 230 дітей; мережа державних інституцій опіки нараховувала 77 шкіл-інтернатів (5 412 дітей), 336 спеціальних шкіл-

інтернатів (3 144 дитини), 110 дитячих будинків (3 573 дитини), 48 будинків дитини (2 165 дітей) та 55 будинків-інтернатів (1 936 дітей) [3, 102–103]. Отже, сьогодні не кожній дитині, яка залишилася без батьківського піклування, щастить зростати в новому сімейному оточенні, тому державні заклади опіки досі посідають вагоме місце в системі соціальних інститутів, що діють у сфері охорони прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. І саме ці установи мають забезпечити ефективний соціальний розвиток своїх вихованців.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості становлення, розвитку та функціонування навчально-виховних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, знайшли своє відображення в роботах А. Бондаря, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, М. Кобринського, В. Покася, В. Слюсаренка, В. Яковенка. Різним напрямам організації виховного процесу в школах-інтернатах присвячено наукові доробки Л. Дробот, Л. Степаненко (моральне виховання); В. Загревої (правове виховання); О. Ващенко (формування здорового способу життя); О. Кізь (виховання життєвої компетентності); О. Кікінежді (гендерне виховання); Л. Канішевської (виховання соціальної зрілості); А. Рацула (трудове виховання); С. Дорохової, Т. Тарнавської (сімейне виховання); К. Хлєбцевич (фізичне виховання).

На особливу увагу заслуговують праці українських і російських учених, у яких визначено мету, зміст, види соціально-педагогічної роботи в закладах для дітей-сиріт (І. Звєрєва, А. Капська); основні функції, професійні обов’язки, рольовий репертуар діяльності соціального педагога інтернатного закладу (Л. Артюшкіна, Т. Веретенко, М. Галагузова, А. Капська, Р. Овчарова, Ж. Петрочко), технології соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами (О. Безпалько, О. Василенко, І. Галатир, Є. Горбунова, Л. Нікітіна, Л. Оліференко, Ж. Петрочко, В. Сорочинська, Ю. Чернецька, В. Шкуркіна).

Метою статті є аналіз особливостей соціально-педагогічної діяльності в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі головний вектор розвитку й функціонування державних закладів опіки спрямований на підготовку вихованців до самостійного життя, до виконання соціальних ролей (громадянина, майбутнього фахівця, сім’янина), що дозволить їм включатись у реальні соціальні стосунки, самостійно розбудовувати своє майбутнє. Комплексність і складність зазначених завдань потребують

участі в їх розв'язанні різних спеціалістів закладу, однак пріоритетна роль, без сумніву, належить соціальному педагогу.

З огляду на зазначене, мета діяльності соціального педагога в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, полягає у сприянні процесу гармонійної соціалізації вихованців, їх підготовці до самостійного життя.

У сучасних умовах пошук шляхів ефективної підготовки дітей, які залишилися без піклування батьків, до самостійного життя повинен здійснюватись у контексті реформування системи державної опіки. Саме тому аксіоматичним стає визначене Я. Гошовським найголовніше стратегічне психолого-педагогічне завдання сучасних інтернатних закладів – відмова від культивування будь-яких видів депривації та активне впровадження в реальну виховну практику гуманістичної, особистісно ціннісної моделі виховання [2, 21]. Значним внеском у розвиток таких ідей стали розробки І. Звєрєвої, у яких автор обґрунтувала основні теорії роботи з дітьми в державних закладах опіки. Теорія соціальної компетенції виділена вченою як базова, а її основна ідея полягає в тому, що не буває поганих дітей, адже всім дітям властиві як позитивні, так і негативні риси. Завдання ж фахівця, який працює в закладах державної опіки, – знайти в дитині позитивне і, спираючись на це, допомогти вихованцеві побачити можливості для зміни на краще [10, 308].

Специфіка дитячого контингенту, особливості життєдіяльності вихованців державних закладів опіки потребують від соціального педагога одночасного виконання багатьох професійних ролей. Зокрема, А. Капська [11], Ж. Петрочко [9] ролі соціального педагога в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, розподіляють таким чином: *група посередницьких ролей* – захисник прав та інтересів дитини; *група практичних ролей* – учитель соціальних умінь, консультант, агент із питань соціальних змін, організатор змістовного дозвілля; *група сервісних ролей* – керівник практики студентів. Детальніше зупинимося на їх характеристиках.

Найвідповідальнішою роллю соціального педагога в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є роль *«захисника прав та інтересів дітей»*, яка передбачає використання всього арсеналу правових норм для захисту вихованців, у тому числі притягнення до юридичної відповідальності осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо дитини.

Основними завданнями соціального педагога в межах цієї ролі є: 1) реалізація права дитини на проживання в сім'ї; 2) захист житлових і майнових прав дітей; 3) призначення та оформлення соціальних виплат вихованцям.

Здійснюючи соціально-педагогічне забезпечення права дитини на сімейне виховання, соціальний педагог залежно від життєвої історії конкретної дитини: ініціює встановлення її правового статусу; оформлює документи для встановлення опіки (піклування) над дитиною; сприяє якнайшвидшому її усиновленню; лобіює питання передачі дитини до прийомної сім'ї чи будинку сімейного типу; надає консультації після влаштування дитини до сімейних форм виховання спеціалістам ЦССДМ, котрі здійснюють соціальне супроводження цих сімей; вирішує питання реінтеграції дитини в біологічну сім'ю.

Основними діями соціального педагога щодо захисту житлових і майнових прав дітей є: запобігання відчуженню житла і майна, що є власністю дітей, з порушенням їхніх прав; збір і підготовка необхідних документів для встановлення опіки над майном і житлом дитини в передбачених законом випадках; розроблення та здійснення самостійно або в співпраці з іншими державними органами виконавчої влади заходів щодо забезпечення законних інтересів дітей, контроль за виконанням цих заходів; сприяння притягненню у встановленому законом порядку до відповідальності осіб, які допустили порушення житлових і майнових прав дітей; представництво інтересів дітей у суді; надання державним органам, установам та організаціям незалежно від форм власності, громадським організаціям і громадянам практичної та методичної допомоги, консультацій із питань захисту житлових і майнових прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Не менш важливим завданням є діяльність соціального педагога стосовно призначення й оформлення соціальних виплат дітям. Така робота здійснюється у випадку смерті батьків (одного з них) і передбачає розшук трудових книжок батьків, співпрацю з органами праці та соціального захист населення.

Реалізуючи роль *«агента з питань соціальних змін»,* соціальний педагог інтернатних закладів виступає одночасно у двох іпостасях: з одного боку, виявляє й аналізує потреби дітей, класифікує відповідні факти, оцінюючи їх причини та наслідки; з іншого – надає підтримку дітям, мобілізує й координує їх зусилля, особисто ініціює соціальні зміни в державних і громадських структурах. Під особливий контроль беруться діти, котрі щойно прибувають до закладу.

Як відомо, всю інформацію про дитину інтегрує в собі особова справа вихованця закладу для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У разі потреби соціальний педагог має доступ до особових справ вихованців. Крім визначених законодавством документів, до особової справи також долучаються: учнівська справа (об'єднує інформацію про успіхи дитини в навчанні та характеристику на неї); акт відвідування дитини (документ фіксує факти про родинні зв'язки вихованців); щоденник педагогічних спостережень; психологічна карта (відображає перелік і зміст бесід, консультацій психолога й висновки спеціаліста за результати роботи з дитиною); спеціальна картка (заводиться на дитину, яка перебувала чи перебуває на обліку в кримінальній міліції у справах дітей, має девіантну поведінку чи схильна до правопорушень).

Документи, що знаходяться в особовій справі вихованця, – це вже керівництво до дії соціального педагога щодо забезпечення прав вихованця. Добросовісне ставлення працівників інтернатів до ведення особових справ дітей дозволяє уникнути кризових і непередбачених ситуацій у разі їх переведення до іншого закладу, всиновлення чи влаштування в прийомну сім'ю, початку судової процедури, а також стає основою для оцінки потреб дитини.

Отримавши первинну вичерпну інформація про дитину, соціальний педагог прогнозує процес її виховання й навчання, планує індивідуальну роботу, яка б відстежувала та забезпечувала нормальний фізичний і розумовий розвиток дитини. Працюючи за індивідуальною програмою розвитку вихованця (індивідуальним планом опіки), соціальний педагог діє в тісній співпраці з усім педагогічним колективом: заступником директора з виховної роботи, психологом, медичним працівником, вчителями та вихователями. Особливе значення надається співпраці соціального педагога з вихователями, оскільки саме вони впроваджують систему педагогічних впливів на дитину, ведуть щоденник педагогічних спостережень. Картина негативних, а також позитивних якостей дитини, що вимальовується з таких записів, дозволяє фахівцям спільно визначити доцільні форми й методи впливу на вихованця з метою соціально-педагогічного забезпечення його прав.

Виконуючи роль *«консультанта»,* соціальний педагог використовує інформацію, спеціальні знання для надання допомоги дітям у розв'язанні їхніх життєвих проблем, а також організаціям, установам для налагодження ефективної взаємодії, розробки та реалізації різних

соціальних програм. Індивідуальна й групова інформаційно-консультативна робота з вихованцями дитячих будинків і шкіл-інтернатів здійснюється з питань прав дитини, профілактики шкідливих звичок, формування здорового способу життя, девіантної поведінки, подолання самотності, агресивності, життєвих криз та їх наслідків тощо. Соціальний педагог реалізує функцію примирення, вирішення конфліктів між дітьми, між дитиною та працівником закладу тощо.

Метою виконання соціальним педагогом ролі *«організатор змістовного дозвілля»* є розвиток потенціалу особистості вихованців щодо реалізації їхніх прав на відпочинок, дозвілля, права брати участь в іграх і розважальних заходах. Зміст виконання ролі – допомога у створенні та проведенні культурно-дозвіллєвих програм, навчання дітей практичним навичкам дозвілля або їх удосконалення. Для подолання ізольованості вихованців закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з ініціативи соціального педагога проводяться спільні свята з дітьми дошкільних чи загальноосвітніх навчальних закладів, екскурсії, туристичні походи, організовуються зміни в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку тощо. Для реалізації права на збереження індивідуальності, права брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом на базі закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, створюються гуртки, клуби, інші творчі об’єднання дітей, керівництво одним із яких може взяти на себе соціальний педагог.

Організація різних видів діяльності передбачає створення необхідних умов розвитку дітей, а саме для самоорганізації індивідуального життєвого середовища вихованця, колективної життєдіяльності, розвитку трудових навичок дітей, занять спортом, медичних і гігієнічних процедур. У разі неналежності зазначених умов соціальний педагог має лобіювати їх створення чи покращення, діючи в напрямі реалізації прав дитини.

Метою виконання соціальним педагогом ролі *«керівник практики студентів»* є залучення студентів до практичної професійної діяльності. У цьому напрямі завданнями фахівця можуть бути: розробка та реалізація програми практики; залучення студентів до різних видів професійної діяльності; спостереження за їхніми діями й оцінка рівня практичної компетентності; консультація щодо підготовки підсумкових звітів проходження практики.

Підготовка вихованця інтернатного закладу до самостійного життя, формування в нього навичок адаптації – ключовий вектор роботи

соціального педагога щодо охорони прав дітей. Саме в рамках цього напряму він реалізує роль *«учителя соціальних умінь»*, мета якої навчити дітей мистецтву ефективної взаємодії з соціальним оточенням. Слід зазначити, що діяльність у цьому напрямі є досить різноманітною, оскільки вона пов'язана з формуванням умінь адаптації до самостійного життя. Під соціально-психологічною адаптацією вихованців школи-інтернату розуміємо процес засвоєння ними колективних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки й соціальних навичок.

У процесі підготовки підлітків школи-інтернату до самостійного життя соціальний педагог повинен звернути увагу на необхідності нівеляції психологічної напруженості дітей перед виходом з інтернатного закладу; формуванні навичок самостійного та відповідального прийняття рішень; вирішенні питань спілкування, налагодження контактів з іншими людьми, виходу з конфліктних ситуацій; оволодінні навичками самообслуговування, побутового забезпечення життєдіяльності.

Загальними принципами діяльності соціального педагога щодо підготовки дітей до самостійного життя стають: *відповідність потребам* (орієнтування змісту, форм і методів роботи на задоволення потреби дітей у набутті певних знань і навичок); *комплексність* (налагодження співпраці з іншими інституціями); *реалістичність* (планування реалістичних заходів, виконання посильних завдань); *спрямованість на розвиток власної активності* (робота в напрямі зміцнення суб'єктної позиції особистості – власної спроможності вирішувати проблеми в самостійному житті); *практичність* (акцентування уваги на тому, як і де можна використовувати отримані знання, вміння) тощо.

Адаптаційні проблеми соціально депривованих вихованців інтернатних закладів, на нашу думку, можуть бути частково вирішені завдяки реалізації соціальних програм підготовки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, до незалежного життя в соціумі, а також оновлення змісту навчання й виховання дітей у загальноосвітніх школа-інтернатах.

Нині в Україні розроблено та впроваджено декілька навчальних програм, провідна мета яких сприяти дітям в оволодінні життєвими навичками та здорового способу життя, розвивати правову, екологічну культури. При цьому сучасна практика свідчить, що програми навчання життєвим навичкам для дітей, підлітків і молоді мають бути обов'язковою складовою шкільного навчального плану, визначатися як факультативний курс або додаткові компенсаторні заняття.

Зокрема, на особливу увагу заслуговує інтегрований курс «Культура життєвого самовизначення» [6–8]. Культура життєвого самовизначення розглядається як активне визначення людиною своєї позиції стосовно суспільної системи цінностей (моральних, соціальних, комунікативних, естетичних, професійних тощо), що дає їй змогу виявляти й утверджувати себе в різних життєвих обставинах. Тому метою курсу «Культура життєвого самовизначення» є формування в дітей шкільного віку життєвих навичок соціальної компетентності – базису для адаптивної та позитивної поведінки, які дозволяють людині адекватно виконувати норми й правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.

Спеціально для роботи з учнями випускних класів інтернатних закладів Державним інститутом проблем сім'ї та молоді розроблена навчальна програма та навчально-методичне забезпечення спецкурсу «Формування навичок самостійного життя» [1]. Завдання спецкурсу – допомогти вихованцям закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, повірити в себе, розкрити й розвинути позитивний особистісний потенціал, прагнення самореалізуватися, сформувати досвід самостійного ухвалення рішень. Програма спецкурсу містить 11 модулів, серед яких: «Який я?», «Школа успішного спілкування», «Запобігання конфліктам, поведінка у конфліктних ситуаціях», «Опановуємо соціальні ролі», «Як зробити правильний вибір професії», «Статеві особливості та культура взаємин між юнаком і дівчиною», «Що потрібно знати про сімейно-шлюбні стосунки», «Відповідальне батьківство», «Секрети домашньої економіки» та «Як зробити дозвілля змістовним і цікавим».

На розвиток життєвих перспектив, а також сприяння більш злагодженому перебігу адаптаційних процесів депривованого юнацтва за межами інтернатного закладу спрямована комплексна тренінгова програма О. Кізь «На порозі самостійного життя» [5]. Виходячи з розуміння, що життєва перспектива – це динамічне утворення, яке відображає потенційні можливості розвитку особистості та є способом конструювання індивідом свого близького й віддаленого майбутнього, О. Кізь у своїй програмі акцентувала увагу на необхідності активізації психологічних засад розвитку самосвідомості вихованців інтернатних закладів. Формою проведення занять автором обрано соціально-психологічний тренінг.

Заслуговує на увагу програма Л. Канішевської «Виховуємо соціально зрілу особистість», основними завданнями якої є: 1) надання допомоги вихованцям в усвідомленні світу соціальних відносин; 2) ознайомлення старшокласників із сутністю соціальних ролей: громадянина, майбутнього фахівця, майбутнього сім'янина; 3) сприяння формуванню адекватного бачення життєвої перспективи, життєвих цілей і планів особистості; 4) розвиток комунікативних умінь та навичок щодо конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; 5) формування вмінь самостійно будувати власне життя в мінливих економічних і соціальних умовах; 6) сприяння саморозвитку вихованців [4, 191–192].

Слід зазначити, що такі курси й програми добре інтегруються як у навчальну програму інтернатного закладу, так і в позанавчальну виховну роботу. Розроблені теми – цікавий і змістовний матеріал для роботи соціального педагога спільно з психологом, вихователями та вчителями інтернатного закладу, а також спеціалістами ЦССДМ, працівниками різних державних органів і недержавних організацій, які опікуються проблемами соціально депривованих дітей.

Працюючи в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, соціальний педагог повинен орієнтуватися на такі пріоритети: вірити в цінність кожної дитини; дотримуватися конфіденційності; не давати обіцянок, які не можна виконати; надавати усім працівникам закладу інформаційну та методичну підтримку, допомогу з питань захисту прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, їх соціальної адаптації.

Висновки. На сучасному етапі соціально-педагогічна місія державних закладів опіки полягає у сприянні процесу гармонійної соціалізації вихованців, їх підготовці до самостійного життя. Відтак, основними напрямами діяльності соціального педагога в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, стають: визначення статусу дитини, передача її на виховання до сімейних форм влаштування, реабілітація, адаптація та інтеграція в соціум, представлення інтересів дитини в різних органах.

Перспективний напрям подальших досліджень вбачаємо в аналізі особливостей соціально-педагогічної діяльності соціальних гуртожитків для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вчимося жити самостійно : [навчально-методичний посібник для роботи з учнями випускних класів інтернатних закладів] / [Ж. В. Петрочко, О. В. Безпалько, О. М. Денисюк та ін.]. – К. : ДІПСМ, 2002. – 203 с.

2. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : автореф. дис. … канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Я. О. Гошовський. – К., 1995. – 24 с.

3. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2010 року) / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний департамент з усиновлення та захисту прав дітей, Державний інститут сімейної та молодіжної політики ; [Т. Ф. Алєксєєнко, С. Ю. Аксьонова, О. В. Вакуленко та ін.]. − К., 2011. − 195 с.

4. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Л. В. Канішевська. – К. : ХмЦНІІ, 2011. – 368 с.

5. Кізь О. Б. Розвиток життєвих перспектив вихованців інтернатних закладів / О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 128 с.

6. Культура життєвого самовизначення. Ч. І : Початкова школа : [метод. посібник] / за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : СТ-Друк, 2003 – 288 с.

7. Культура життєвого самовизначення. Ч. ІІ : Середня школа : [метод. посібник] / за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : СТ-Друк, 2003. – 536 с.

8. Культура життєвого самовизначення. Ч. ІІІ : Старша школа : [метод. посібник] / за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : СТ-Друк , 2004. – 316 с.

9. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрочко. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.

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

11. Соціальна педагогіка : підручник / [за заг. ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

РЕЗЮМЕ

Поляничко А. А. Особенности социально-педагогической деятельности в учреждениях для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

В статье проведен анализ социально-педагогической деятельности в учреждениях для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Автором определена цель, основные направления профессиональной деятельности социального педагога учреждений государственной опеки; обоснованы основные теории, на которых строится социально-воспитательная работа с детьми, которые растут вне семьи. Особое внимание уделено содержательной характеристике следующих профессиональных ролей социального педагога: защитника прав и интересов ребенка, учителя социальных умений, консультанта, агента по вопросам социальных изменений, организатора содержательного досуга, руководителя практики студентов.

***Ключевые слова**: социальный педагог, дети-сироты, государственные учреждения опеки, социально-педагогическая деятельность, профессиональные роли, социализация, реинтеграция, социально-психологическая адаптация, жизненное самоопределение, депривация.*

SUMMARY

Polyanychko A. Particularities of the social-pedagogical activities in institutions of orphans and children deprived of parental care.

The article has showed the analysis of social and educational activities in public institutions of orphans and children deprived of parental care. The author has set

the aim, the major professional activities of social educator public care institutions, justified the basic theory on the socio-educational work with children who grow up without a family. Particular attention is paid to the content characteristics of the following professional roles of the social educator: a defender of the rights and interests of the child, the social skills teacher, a consultant, an agent for social change, an organizer of meaningful leisure, a head of student practice.

Specificity of child contingent, features of the life of pupils in public schools demand social care teacher concurrent execution of multiple professional roles, which can be divided as follows: group of mediating roles – a defender of the rights and interests of the child, group of practice roles – a teacher of social skills, a consultant, an agent of social changes, a leisure organizer, service roles group – a head of the students' practice.

The most important role of social educator in institutions for orphans and children deprived of parental care is the role of «a defender of the rights and interests of children», who involves the use of the whole arsenal of law to protect the pupils' rights and interests. Realizing the role of «a social change agent», a social educator appears simultaneously in two ways: on the one hand, to identify and analyze the needs of children, classify the facts, assessing their causes and consequences, on the other hand to support children, to mobilize and coordinate their efforts personally initiate social change in government and public institutions. Acting as «a consultant» a social educator uses information, special knowledge to help children in resolving their life problems, as well as organizations, institutions to establish effective cooperation, development and implementation of various social programs. The purpose of the performance of a social educator as «an informative leisure organizer» is the development of the individual pupils' potential about their rights to rest and leisure. The role of «a head of students» provides the involving of students (future social educators) in their professional activity by the social educator. Boarding school pupil preparation for adult life, the formation of his adaptation skills are the key vectors of a social educator for the protection of children's rights. It is within this area, he realizes the role of «a teacher of social skills», who aims to teach children the art of effective interaction with the social environment.

Key words: social pedagogue, orphans, government care agencies, social and educational activities, professional roles, socialization, reintegration, social-psychological adaptation, living self, deprivation.

УДК 376.1-058.56:343.915

І. А. Чистякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ В УМОВАХ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

У статті подано визначення понять «ресоціалізація», «ресоціалізація неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі». З'ясовано механізми ресоціалізації неповнолітніх засуджених пенітенціарних закладів України Установлено, що такими механізмами є: освітня, виховна, психологічна й соціальна робота із засудженими та законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію. Висвітлено основні напрями організації освітньої роботи з неповнолітніми засудженими: надання базової та повної загальної середньої освіти; надання професійно-технічної освіти; надання вищої освіти. Зазначено, що виховна

робота з неповнолітніми засудженими спрямована на всебічне виховання та розвиток усіх сфер особистості. Виокремлено провідні напрями психологічної роботи з неповнолітніми засудженими у виправних закладах: психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психоконсультація, психологічна просвіта. Проаналізовано особливості соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі. Останній механізм ресоціалізації неповнолітніх засуджених – законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію, на основі якого повинен будуватися їх правовий статус.

***Ключові слова**: ресоціалізація, ресоціалізація неповнолітніх засуджених, пенітенціарний заклад, механізми ресоціалізації неповнолітніх засуджених.*

Постановка проблеми. Протягом останнього часу спостерігається тенденція зміщення підліткових правопорушень у бік більш тяжких і соціально небезпечних злочинів, у молодіжній субкультурі закріплюється криміногенні цінності й стереотипи поведінки.

Не викликає сумніву думка вітчизняного педагога С. Кушнарьова про те, що неповнолітні належать до найменш захищеної та найбільш уразливої соціальної верстви населення, що пояснюється багатьма соціально-економічними, медичними, психологічними та психофізіологічними проблемами. Він вважає, що проблеми неповнолітніх засуджених значно каталізуються, адже вони пов'язуються з фізичною ізоляцією від суспільства, примусовістю та підконтрольністю утримання в замкненому середовищі, суттєвою обмеженістю в реалізації своїх потреб, неминучими критичними змінами в психічних станах, ослабленістю фізичного здоров'я та підвищеною узалежненістю від соматичних та інфекційних захворювань, типових для місць позбавлення волі [2, 527].

Аналіз актуальних досліджень. Основні питання розвитку пенітенціарної системи стали предметом дослідження дисертаційних робіт низки вітчизняних науковців: Н. Греса, О. Неживець, В. Россіхін, Д. Ягунов.

Актуальність проблеми ресоціалізації підтверджують численними публікаціями у фахових виданнях різного спрямування такі науковці, як: Є. Грищенко, О. Гулак, А. Гусак, О. Караман, К. Марисюк, В. Наливайко, Н. Пісоцька, О. Пташинський, Г. Радов, В. Трубніков, А. Яровий.

Мета статті полягає у з'ясуванні механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених пенітенціарних закладів України.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать результати великої кількості досліджень процесу ресоціалізації, саме поняття є поліфундаментальним, має багатовекторний характер і тривале минуле, але відносно коротку наукову історію. Дослідники вважають, що вперше термін «ресоціалізація» було використано на початку 80-х років XX ст. американськими психологами А. Кеннеді й Д. Кербер для визначення

процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище (наприклад, за умови звільнення особи з місць позбавлення волі).

Багатовекторність досліджуваного поняття підтверджується наявністю великої кількості (понад 100) визначень терміну «ресоціалізація».

Так, процес ресоціалізації розглядається як на законодавчому, так і на науковому рівнях у багатьох аспектах. Проте слід наголосити на тому, що різні підходи до розуміння цього процесу не є суперечливими, а, навпаки, доповнюють один одного. У результаті аналізу наведених вище точок зору, ми розглядаємо ресоціалізацію як тривалий процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах, що спрямований на реінтеграцію особистості в суспільство.

Предметом нашого дослідження є ресоціалізація неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах. Тому, узагальнивши всі існуючі визначення, ми розуміємо досліджуване поняття як складний процес повторної соціалізації неповнолітнього, в підґрунті якого знаходиться складний комплекс правових, соціально-психологічних, педагогічних, медичних та інших заходів, що спрямовані на нейтралізацію отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки й подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвиток позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв’язків, зразків поведінки, здатності й готовності до залучення після звільнення до умов життя в суспільстві.

Логіка нашого дослідження вимагає з’ясування основних механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених. Зазначимо, що такими механізмами є: освітня, виховна, психологічна й соціальна робота із засудженими, а також законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію, які в комплексі повинні забезпечувати досягнення мети ресоціалізації.

Далі дамо характеристику кожного із названих механізмів. Освітня робота із неповнолітніми засудженими полягає в наданні їм загальної середньої, професійно-технічної, а в окремих випадках і вищої освіти. Таку роботу проводять педагогічні працівники загальноосвітньої школи й професійно-технічного училища на території виправного закладу та науково-педагогічний колектив вищого навчального закладу відповідного регіону.

Основними напрямами організації освітньої роботи з неповнолітніми засудженими нами було визначено такі:

– надання базової та повної загальної середньої освіти (діагностика рівня освіти та його відповідності віку, визначеного освітніми стандартами; реалізація Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти в особливих умовах навчання неповнолітніх засуджених на основі розробки адаптивних навчальних планів і програм; організація профільної гуманітарної та природничо-математичної освіти; організація факультативів для поглибленого вивчення загальноосвітніх предметів і підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) знань; організація класів вирівнювання для засуджених, рівень освіти яких не відповідає загальноприйнятому віку, та допоміжних класів для засуджених з вадами фізичного та розумового розвитку; розробка та адаптація наявного інформаційного, наукового та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу). У всіх виправних закладах працюють середні загальноосвітні школи. Участь засуджених у навчанні заохочується й ураховується під час оцінки ступеня їх виправлення.

– надання професійно-технічної освіти: (отримання інформації про рід занять і наявність професії до моменту засудження, діагностика професійної спрямованості та бажання отримати професійно-технічну освіту за певною професією; організація професійно-технічної освіти за певними професіями; розробка адаптивних навчальних планів і програм відповідно до Державних стандартів професійно-технічної освіти; створення умов для проходження навчально-виробничих практик і виконання професійних функцій на території виправного закладу; інформаційне, науково-навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення професійно-технічної освіти засуджених). У зв’язку з тим що більшість підлітків, які перебувають у місцях позбавлення волі, не мають професійної освіти, при виправних закладах функціонують професійно-технічні училища, які готують фахівців більше ніж двадцяти робочих спеціальностей, що мають попит на ринку праці.

– надання вищої освіти: (діагностика потенціалу та потреб засуджених в отриманні вищої освіти; організація рекламно-профорієнтаційної роботи ВНЗ спільно з управлінням ДПтС Україні в конкретній області; реєстрація неповнолітніх засуджених для проходження ЗНО, створення пунктів тестування у виправних закладах на підставі угоди між Українським центром оцінювання якості освіти та ДПтС України;встановлення взаємодії з вищими навчальними закладами щодо прийому та надання вищої освіти засудженим за різними напрямами підготовки;реалізація Державних стандартів вищої освіти за

дистанційною формою відповідно до Положення про дистанційне навчання, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40; розробка та застосування нових форм і методів дистанційного супроводу засуджених у процесі навчання; забезпечення засуджених необхідними засобами навчання; утворення організаційних і матеріально-технічних умов для навчання, проходження навчальних та виробничих практик, державної атестації випускників в умовах колонії тощо.

Другим механізмом ресоціалізації неповнолітніх засуджених є виховна робота з ними в місцях позбавлення волі або виховних колоніях. Така робота здійснюється на основі статей 123, 124, 127, 128 КВК України, «Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі», затвердженого наказом ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116.

Зауважимо, що виховна робота з неповнолітніми засудженими спрямована на всебічне виховання та розвиток усіх сфер особистості й, передусім, потребнісно-мотиваційної, морально-вольової, творчої та здійснюється всім персоналом виправного закладу, вихователями, інспекторами із фізичного виховання й спорту та зі звільнення.

У чинному кримінально-виконавчому законодавстві нашої країни зазначено, що основним напрямом виховної роботи із засудженими є спеціально організоване всебічне правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання. Схарактеризуємо особливості здійснення кожного з напрямів виховної роботи з неповнолітніми засудженими.

Правове виховання передбачає здійснення виховних заходів, які спрямовані на формування в засуджених правильного розуміння призначення та сутності законів, стійкого переконання в необхідності їх дотримання, правомірної поведінки в період відбування покарання та після звільнення. Вихователі виправних закладів пропагують правові знання, роз’яснюють сутність чинних законів України; доводять справедливість і гуманність законів; прищеплюють повагу до законів, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку; сприяють вихованню навичок їх добровільного виконання; знайомлять засуджених із їх обов’язками й правами, роз’яснюють необхідність суворого їх виконання;розвіюють версії про непричетність до злочину та несправедливість кримінального покарання; роз’яснюють принцип незворотності покарання за скоєний злочин.

Трудове виховання неповнолітніх засуджених здійснюється через систему виховних заходів, які передбачають залучення їх до трудової діяльності з метою психологічної, практичної та моральної підготовки до участі в суспільно-корисній праці після звільнення. Серед таких заходів виділяють психологічну підготовку засуджених до суспільно-корисної праці; практичну підготовку засуджених до трудової діяльності; моральну підготовку засуджених до праці.

Морально-етичне виховання засуджених полягає в організації різноманітних виховних заходів, спрямованих на виявлення й нейтралізацію негативних моральних якостей, етичних переконань, поглядів, звичок та прищеплення засудженим загальнолюдських гуманістичних цінностей, ідеалів добра, правди, справедливості, совісті, людської честі.

Художньо-естетичне виховання неповнолітніх засуджених спрямоване на формування творчо-активної особистості, яка спроможна сприймати, усвідомлювати, оцінювати красиве в житті, природі, мистецтві; творити за законами краси.

Фізичне виховання у виправному закладі для неповнолітніх являє собою систему фізкультурно-спортивних і оздоровчих заходів, які проводяться із засудженими з метою укріплення здоров’я, розвитку фізичних сил і морально-вольових якостей, підтримки здорового способу життя, профілактики захворювань. Цю мету можна досягти завдяки розвитку фізичної сили й витривалості в процесі заняття фізичною культурою; удосконаленню спортивних досягнень у певних видах спорту; формуванню переконання в дотриманні здорового способу життя; вихованню морально-вольових якостей під час змагань різного рівня.

Санітарно-гігієнічне виховання здійснює виховний вплив, спрямований на підвищення санітарно-гігієнічної культури осіб, позбавлених волі, прищеплення їм санітарно-гігієнічних навичок в побуті, на виробництві з метою попередження інфекційних захворювань, через санітарно-гігієнічну просвіту; пропаганду санітарно-гігієнічних знань, умінь серед різних груп засуджених; прищеплення всім засудженим навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил.

Релігійне виховання впливає на людину з метою засвоєння основних законів релігійної моралі та ставлення до життя відповідно до релігійних принципів, запобігання морально-психологічній деформації особистості засудженого, формування таких моральних почуттів, як милосердя, співпереживання, добропорядність, ввічливе ставлення до людей тощо.

Таким чином, виховна робота з неповнолітніми засудженими має здійснюватися комплексно, включати в себе різноманітні засоби й методи впливу і спрямовані на соціальну реабілітацію підлітків. Крім того виховний процес у виправних закладах вимагає міждисциплінарного підходу, спільних зусиль учителів, майстрів професійного навчання, вихователів, психологів, соціальних педагогів на основі знання вікових особливостей підлітків, що дозволяє створити необхідні умови для розумового, духовного, морального, психологічного, фізичного розвитку засуджених, формування в них мотивації участі в суспільно-корисній діяльності, патріотизму й громадянської свідомості, забезпечуючи зміну світогляду засуджених, ґрунтуючись на гуманному ставленні до засуджених у поєднанні з високим рівнем вимогливості, притягнення підлітків до суспільно-корисної діяльності в колективі.

Наступним механізмом ресоціалізації неповнолітніх засуджених, як ми вже зазначали вище, є психологічна робота із засудженими. Цілями такої роботи називають:

1) психологічне забезпечення процесу ресоціалізації засуджених;
2) підвищення психологічної компетентності персоналу.

До провідних напрямів психологічної роботи з неповнолітніми засудженими у виправних закладах належать психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психоконсультація, психологічна просвіта. Психологічну сторону ресоціалізації проводить психолог установи виконання покарань.

Розглянемо четвертий механізм ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарній системі нашої країни нами визначено соціальну роботу.

Соціальну роботу з неповнолітніми засудженими здійснюють персонал виправного закладу та представники державних і недержавних органів, установ, організацій ресоціалізуючого середовища навколо виправного закладу.

Під метою соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі розуміють організацію взаємодії та співпраці між суб’єктами соціально-педагогічної роботи виправного закладу й соціального середовища регіону та громади і на цій основі соціальний розвиток особистості неповнолітнього засудженого, що включає відновлення (або ж встановлення) соціального статусу, сімейних і корисних соціальних зв’язків, утворення умов для побутового та трудового влаштування після звільнення, інтеграції в суспільство повноправним громадянином.

Соціальна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі полягає в паспортизації виправного закладу та соціального середовища громади й регіону для визначення їх ресоціалізуючого потенціалу; спільному плануванні й організації соціально-педагогічної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами виправного закладу та ресоціалізуючого середовища як у пенітенціарний, так і постпенітенціарний періоди;установленні зворотного зв'язку та контролю діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи в період пост пенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

І, нарешті, останній механізм ресоціалізації неповнолітніх засуджених – законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію, на основі якого повинен будуватися їх правовий статус. На думку вітчизняного дослідника Д. Ягунова, відповідно до цього права держава має визнати за собою обов'язок щодо його реалізації і створювати відповідні управлінські механізми для надання соціальних послуг, які, у свою чергу, повинні мати індивідуальний, а не колективний характер. Державна соціальна політика відносно засуджених повинна розглядатися як єдиний комплексний напрямок діяльності, відповідальність за здійснення якої має бути покладений на спеціалізовані органи державного управління [3, 16].

З метою вирішення багатьох проблем державного управління пенітенціарною системою України важливе прийняття двох якісно нових нормативних актів стосовно: 1) затвердження концепції соціальної роботи з засудженими; 2) закріплення статусу спеціалізованої автономної управлінської структури, на яку б покладався обов'язок надавати соціальні послуги засудженим як у період покарання, так і після його відбування [3, 17].

Крім того зауважимо, що в сучасних умовах підвищення результативності та якості процесів виховання й ресоціалізації неможливо без їх технологізації. Тобто ще одним механізмом ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах є застосування технології виправлення, педагогічних і адаптаційних технологій.

Виходячи із загальних методологічних положень під технологією ресоціалізації неповнолітніх злочинців російський дослідник Л. Ковтуненко розуміє систему науково обґрунтованих форм, методів, прийомів і засобів виправлення, адекватних цілям, змісту та результатів виправлення, що забезпечує цілеспрямовану й послідовну реалізацію на практиці заздалегідь спроектованого процесу ресоціалізації та управління цим процесом [1, 35].

Технології ресоціалізації неповнолітніх засуджених також називають технологіями виховання, соціально-педагогічними технологіями виправлення. Дослідник зазначає, що під технологією ресоціалізації слід розуміти сукупність соціальних і педагогічних засобів, що забезпечують найбільш ефективне виправлення неповнолітніх засуджених.

Технологізація виправного процесу полягає, передусім, у створенні соціально-педагогічної системи пенітенціарної установи.

У результаті аналізу наукової літератури ми з'ясували, що в технології ресоціалізації неповнолітніх засуджених виділяють процеси діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання, програмування, планування, способи включення неповнолітнього в процеси виправлення й ресоціалізації.

Використання педагогічних технологій є основою успішної ресоціалізації засудженого в суспільстві.

Загальновідомим фактом є те, що процес ресоціалізації неповнолітніх правопорушників передбачає переорієнтацію їх асоціальної спрямованості, формування ціннісно-нормативних уявлень і відповідних їм навичок соціальної поведінки, формування соціального статусу колишнього правопорушника і здібності саморегуляції своєї поведінки з позиції загальнолюдських етичних норм і цінностей. Для здійснення процесу ресоціалізації особистості неповнолітніх правопорушників, які перебувають у виправних установах закритого типу ефективним є застосування адаптаційних технологій і програм супроводу.

Отже, з урахуванням усього вище сказаного основною метою ресоціалізації засуджених неповнолітніх є збереження їх здоров'я, гідності, формування в них почуття відповідальності й навичок, що сприяють поверненню в суспільство, виконанню після звільнення вимог законів, самостійному задоволенню ними життєвих потреб.

Для досягнення зазначеної мети у виправних закладах доцільно використовувати комплексну систему заходів, спрямованих на:

– забезпечення умов життя засуджених, які б відповідали й не принижували їх людську гідність й норми, прийняті в суспільстві;

– підтримку й розвиток у неповнолітніх засуджених почуття самоповаги за допомогою зведення до мінімуму негативних наслідків позбавлення волі та різниці між життям в ув'язненні й на волі;

– підтримку й зміцнення соціально корисних зв'язків із рідними та громадськістю в інтересах засуджених і їх сімей;

– забезпечення підвищення освітнього рівня й отримання професійних навичок, надання можливості розвитку вмінь і здібностей, які допоможуть підліткам успішно включитися в життя суспільства після звільнення.

Зазначена система містить необхідні механізми виховного, просвітницького, морального, духовного й фізичного розвитку відповідно до потреб індивідуального виправного впливу на засуджених.

Висновки. Таким чином, у результаті вивчення та аналізу наукових матеріалів було з'ясовано, що ресоціалізація – тривалий процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах, що спрямований на реінтеграцію особистості в суспільство. Ресоціалізацію неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі розуміємо як складний процес повторної соціалізації неповнолітнього, в підґрунті якого знаходиться складний комплекс правових, соціально-психологічних, педагогічних, медичних та інших заходів, що спрямовані на нейтралізацію отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки й подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвиток позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки, здатності й готовності до залучення після звільнення до умов життя в суспільстві.

Установлено, що механізмами ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах є: освітня, виховна, психологічна й соціальна робота із засудженими та законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію.

Подальші перспективи дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговують узагальнення перспективного зарубіжного досвіду розроблення механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковтуненко Л. В. Особенности технологи и ресоциализации несовершеннолетних осужденных в педагогической бреде воспитательного центра / Л. В. Ковтуненко // ИнВестРегион. – 2013. – № 1. – С. 34–41.

2. Кушнарьов С. В. Концептуальні підходи до проблеми ресоціалізації неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнарьов // Державна пенітенціарна служба України: історія, сьогодення та перспективи розвитку у світлі міжнародних пенітенціарних стандартів та Концепції державної політики у сфері реформування Державної кримінально-виконавчої служби України, затвердженої Указом Президента України від 8 листопада 2012 року № 631 : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28-29 берез. 2013 р.). – К. : Державна пенітенціарна служба України, 2013. – С. 526–528.

3. Ягунов Д. В. Державне управління пенітенціарною системою України: механізми ре соціалізації засуджених : автореф. дис. … канд. наук держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / Д. В. Ягунов. – Одеса, 2004. – 21 с.

РЕЗЮМЕ

Чистякова И. А. Особенности ресоциализации несовершеннолетних осужденных в условиях пенитенциарной системы Украины**.**

В статье представлены определения понятий «ресоциализация», «ресоциализация несовершеннолетнего осужденного в пенитенциарном учреждении». Выяснены механизмы ресоциализации несовершеннолетних осужденных пенитенциарных учреждений Украины. Установлено, что такими механизмами являются: образовательная, воспитательная, психологическая и социальная работа с несовершеннолетними и законодательное закрепление права осужденных на ресоциализацию. Освещены основные направления организации образовательной работы с несовершеннолетними: предоставление базового и полного общего среднего образования, предоставление профессионально-технического образования, предоставление высшего образования. Отмечено, что воспитательная работа с несовершеннолетними осужденными направлена на всестороннее воспитание и развитие всех сфер личности. Выделены основные направления психологической работы с несовершеннолетними осужденными в исправительных учреждениях: психодиагностика, психопрофилактика, психокорекция, психоконсультация, психологическое просвещение. Проанализированы особенности социальной работы с несовершеннолетними осужденными в пенитенциарном учреждении. Последним механизмом ресоциализации несовершеннолетних осужденных – законодательное закрепление права осужденных на ресоциализацию, на основе которого должен строиться их правовой статус.

***Ключевые слова**: ресоциализация, ресоциализация несовершеннолетних осужденных, пенитенциарное учреждение, механизмы ресоциализации несовершеннолетних осужденных.*

SUMMARY

Chystyakova I. The features of resocialization of juvenile convicts in prison conditions of Ukraine.

The concepts of «resocialization», «resocialization of juvenile convicts in penal institutions» are defined in the article. The author of the article understands the concept as a complex process of resocialization of minors, which is the basis of a complex set of legal, social, psychological, educational, medical and other measures aimed at counteracting to him by desocialization antisocial norms, values negative roles, behavior and subsequent recovery, (or mastering the first time) and the development of positive, according to society, social norms, values roles, relationships, patterns of behavior, ability and willingness to engage after release to the conditions of life in society.

The mechanisms resocialization of juvenile offenders in prisons in Ukraine is established that such mechanisms are: education, educational, psychological and social work with convicts and legislative strengthening the rights of prisoners to re-socialization. The basic directions of educational work with juvenile delinquents: the provision of basic and secondary education , technical and vocational education and higher education. Indicated that educational work with juvenile delinquents focused on comprehensive training and development in all spheres of the individual. Singled out key areas of psychological work

with juvenile inmates in correctional facilities: psychodiagnostics, psychoprophylaxis, correction, psyhokonsultatsiya, psychological education. The features of social work with young prisoners in penal institutions. The latter mechanism resocialization of juvenile offenders – legislative strengthening the rights of prisoners to resocialization on which has built their legal status.

In modern conditions, improving efficiency and quality of education and resocialization process is impossible without them technologizing. That is another mechanism resocialization of juvenile convicts in penitentiaries is the correct application of technology, educational and adaptive technologies. In technology resocialization of juvenile convicts isolated processes of diagnosis, evaluation, forecasting, modeling, programming, planning ways to incorporate minor corrections in processes and resocialization.

***Key words**: resocialization, resocialization of juvenile offenders, penal institutions, mechanisms resocialization of juvenile offenders.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гаращук К. В. Британський досвід диверсифікації типів середньої школи на засадах поєднання начал ринково орієнтованої та соціально інклюзивної освіти 3
Довгополова Г. Г. Можливості впровадження американського досвіду розвитку культури школи в умовах реформування вітчизняної освіти 11
Мукан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти 18
Устименко-Косоріч О. А., Курило В. С. Змістові компоненти формування етнонаціонального виконавського стилю у сербських баяністів-акордеоністів....27
Щука Г. П. Порівняння професійної підготовки кадрів спортивно-оздоровчого туризму в Російські Федерації та Республіці Білорусь....37

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гавриленко І. І. Особливості кадрового забезпечення навчально-виховного процесу в трудовій колонії ім. М. Горького (1920–1928 рр.) 47
Гнатів О. В. Педагогічна спадщина Миколи Шарлеманя в контексті розвитку екологічної освіти й виховання 55
Карташова Ю. О. Реалізація завдань інтернаціонального виховання на маршрутах Всесоюзного маршу піонерських загонів (70–80-ті роки ХХ ст.)....63
Малько Н. М. Проект статуту нижчих і середніх училищ Міністерства народної освіти 1860 р. та його вплив на розвиток педагогічної думки другої половини ХІХ ст. 72
Нізовцев А. В. Структурні та функціональні компоненти професійної компетентності інженера 83
Резніченко І. Г. Науково-статистична діяльність Олександра Русова 96
Статівка В. І. Продуктивні педагогічні ідеї кінця ХХ – початку ХХІ століть.... 105

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гаснюк В. В. Змістово-структурна характеристика музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі 117
Деснова І. С. Термінологічне поле проблеми полікультурної освіти молодших школярів.... 127
Дмитренко Л. І. Вплив самооцінки на успішність навчання в молодшому шкільному віці.... 135

Ласточкіна О. В. Дослідження стану та змісту організації мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку 143
Науменко С. О. Технології оцінювання географічної компетентності учнів основної та старшої школи (результати анкетування вчителів)..... 153
Плотникова О. М. Формування інтересу до образотворчої діяльності в дітей дошкільного віку 163
Попович О. П. Спортивні ігри як засіб виховання фізичних якостей старшокласників (на прикладі гандболу) 169
Романова І. А. Сучасний урок у системі навчальної діяльності молодшого школяра..... 177
Чашечникова О. С. Специфіка використання організаційних форм і методів математики з метою розвитку творчого мислення учнів..... 187

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Величко Н. М. Проблема формування полікультурної компетентності майбутніх учителів з точки зору системного підходу..... 198
Гребеник Ю. С. Комунікативна культура студента медичного коледжу як складова професійних якостей медичного працівника 205
Громова Н. В. Роль і місце педагогічної практики в професійному становленні майбутнього вчителя-філолога 213
Гупал М. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності в студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів 221
Данилюк С. С. Статистичний аналіз результатів формувального експерименту із виявлення рівнів сформованості професійної компетентності 228
Келембет Р. В., Пейчева О. О. Формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з англійської мови 239
Княжева І. А. Організація самостійної роботи магістрантів у межах курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» 246
Ковтун Г. І., Мартиненко О. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки..... 256
Козубенко Н. Г., Гвоздецька С. В. Шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з фізичної культури (на прикладі гімнастики) 266
Козубцов І. М. Модель змісту навчання освітньо-професійної програми методологічної компетентної моделі підготовки аспірантів, ад'юнктів..... 272
Кононенко Л. В. Змістові характеристики рівнів сформованості ораторської майстерності у майбутніх магістрів соціальної педагогіки 281

Петренко С. В. До проблеми адаптації студентів першого курсу фізико-математичного факультету педагогічного університету 291
Поліщук Н. М. Поетапна реалізація моделі підготовки вчителя в системі післядипломної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів 302
Слатвінська О. А. Формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ шляхом інтеграції навчальних дисциплін 312
Сущенко Р. В. Проблема подолання вузького професіоналізму в процесі підготовки майбутніх фахівців залізничної галузі 318
Тернавська Л. М. Застосування партисипативних методів у процесі навчання іноземної мови майбутніх економістів 327
Филипська В. І. Форми заохочення вчителів до самовдосконалення в Україні 334
Шауерман О. А. Використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови в немовному ВНЗ 343
Шпиталевська Г. Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності 349

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Нетребіна О. Ю. Виміри синергетичного підходу до формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму 360
Туляков О. О. Внутрішній монолог (солоквіум) – засіб самовиховання харизматичного лідера 368
Фадєєв В. І. Структура і функції системи управління освітніми ресурсами вищої освіти України 378

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Єжова О. О. Методика формування здоров'ясприятливого освітнього середовища в професійно-технічних навчальних закладах 386
Іванова О. І., Басанець Л. М. Характеристика психофункціональних показників учнів кадетського корпусу на початковому етапі їх навчання 393
Поляничко А. О. Особливості соціально-педагогічної діяльності в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування 400
Чистякова І. А. Особливості ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах пенітенціарної системи України 410

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гаращук К. В. Британский опыт диверсификации типов средней школы на основе объединения начал рыночно ориентированного и социально инклюзивного образования 3
Довгополова А. Г. Рекоммендации возможностей внедрения американского опыта развития культуры школы в условиях реформирования отечественной системы образования 11
Мукан Н. В., Грогодза И. Ю. Профессиональное развитие педагогов: теоретические и методологические аспекты 18
Устименко-Косорич Е. А., Курило В. С. Содержательные компоненты формирования етнонационального исполнительского стиля у сербских баянистов-аккордеонистов 27
Щука Г. П. Сравнение профессиональной подготовки кадров спортивно-оздоровительного туризма в Российской Федерации и Республике Беларусь 37

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Гавриленко И. И. Особенности кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса в трудовой колонии им. М. Горького (1920–1928 гг.) 47
Гнатив Е. В. Педагогическое наследие Николая Шарлеманя в контексте развития экологического образования и воспитания 55
Карташова Ю. А. Реализация задач интернационального воспитания на маршрутах всесоюзного марша пионерских отрядов (70−80-е годы XX в.) 63
Малько Н. Н. Проект устава низших и средних училищ министерства народного просвещения 1860 г. и его влияние на развитие педагогической мысли второй половины XIX в. 72
Низовцев А. В. Структурные и функциональные компоненты профессиональной компетентности інженера 83
Резниченко И. Г. Научно-статистическая деятельность Александра Русова 96
Стативка В. И. Продуктивные педагогические идеи конца XX – начала XXI веков 105

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гаснюк В. В. Содержательно-структурная характеристика музыкально-эстетического воспитания младших школьников в поликультурной среде 117
Деснова И. С. Терминологическое поле проблемы поликультурного образования младших школьников 127
Дмитренко Л. И. Влияние самооценки на успешность обучения в младшем школьном возрасте 135

Ласточкина Е. В. Исследование состояния и содержания организации речевой подготовки детей старшего дошкольного возраста 143
Науменко С. А. Технологии оценивания географической компетентности учащихся основной и старшей школы (результаты анкетирования учителей) 153
Плотникова Е. Н. Формирование интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста 163
Попович А. П. Спортивные игры как средство воспитания физических качеств старшеклассников (на примере гандбола) 169
Романова И. А. Современный урок в системе учебной деятельности младшего школьника 177
Чашечникова О. С. Специфика использования организационных форм и методов обучения математике с целью развития творческого мышления учащихся 187

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Величко Н. Н. Проблема формирования поликультурной компетентности будущих педагогов с точки зрения системного подхода 198
Гребеныk Ю. С. Коммуникативная культура студента медицинского колледжа как составляющая профессиональных качеств медицинского работника 205
Громова Н. В. Роль и место педагогической практики в професиональном становлении будущего учителя-филолога 213
Гупал М. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений 221
Данилюк С. С. Статистический анализ результатов формирующего эксперимента по выявлению уровней сформированности профессиональной компетентности будущих филологов 228
Келембет Р., Пейчева Е. Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях по английскому язику 239
Княжева И. А. Организация самостоятельной работы магистрантов в рамках курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях» 246
Ковтун Г. И., Мартыненко Е. В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя математики и экономики 256
Козубенко Н. Г., Гвоздецкая С. В. Пути активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по физической культуре (на примере гимнастики) 266
Козубцов И. Н. Модель содержания обучения образовательно-профессиональной программы методологической компетентной модели подготовки аспирантов, адъюнктов 272

Кононенко Л. В. Смысловые характеристики уровней сформированности ораторского мастерства у будущих магистров социальной педагогики 281
Петренко С. В. К вопросу адаптации студентов первого курса физико-математического факультета педагогического университета 291
Полищук Н. М. Поэтапная реализация модели подготовки учителя в системе последипломного образования к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся 302
Слатвинская Е. А. Формирование экологической компетентности учеников ПТУЗ путем интеграции учебных дисциплин 312
Сущенко Р. В. Проблема преодоления узкого профессионализма в процессе подготовки будущих специалистов железнодорожной отрясли 318
Тернавская Л. М. Применение партисипативных методов в процессе обучения иностранному языку будущих экономистов 327
Филипская В. И. Формы поощрения учителей к самосовершенствованию в Украине 334
Шауерман Е. А. Использование аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе 343
Шпиталевская Г. Р. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников общекультурной компетентности 349

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Нетребина О. Ю. Измерение синергетического похода в процессе формирования профессиональной культуры будущих менеджеров туризма 360
Туляков О. О. Внутренний монолог (солоквиум) – средство воспитания харизматического лідера 368
Фадеев В. И. Структура и функции системы управления образовательными ресурсами высшего образования Украины 378

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ежова О. А. Методика формирования здоровьесозидающей образовательной среды в профессионально-технических учебных учреждениях 386
Иванова О. И., Басанец Л. М. Характеристика психофункциональных показателей учащихся кадетского корпуса на начальном этапе их обучения 393
Поляничко А. А. Особенности социально-педагогической деятельности в учреждениях для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки 400
Чистякова И. А. Особенности ресоциализации несовершеннолетних осужденных в условиях пенитенциарной системы Украины 410

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Haraschuk K. British experience of secondary schools diversification on the basis of merging of market oriented and social inclusion education foundations.....3
Dovgopolova G. Recommendations regarding the possibilities for the introduction of the American experience in the development of school culture in conditions of reforming the national education.....11
Mukan N., Hrohodza I. Teachers' professional development: theoretical and methodological aspects.....18
Ustymenko-Kosorich O., Kurylo V. Substantial components of formation etnonational performing style of serbian accordenist.....27
Shchuka G. Comparison of the professional training of the staff of the sports and health-improving tourism in the Russian Federation and the Republic of Belarus.....37

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Gavrilenko I. Features of educational process staffing in the labor colony named after M. Gorky (1920–1928).....47
Gnativ O. Nicholas Charlemagne's educational heritage in the context of ecological education.....55
Kartashova Y. Realization of the tasks of the international education on the routes of the all-union march of pioneer detachments (70−80-s years of the XXth century).....63
Malko N. The draft statute of the lower and middle schools of the ministry of education in 1860 and its impact on the development of educational thought in the second half of the XIX century.....72
Nizovtsev A. Structural and functional components of an engineer's professional competence.....83
Reznichenko I. Olexander Rusov's scientific and statistical work.....96
Stativka V. The productive pedagogical ideas of the late XX – early XXI centuries.....105

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Hasnyuk V. The content and structural characteristics of the musical aesthetic education of the primary school pupils in a multicultural environment.....117
Desnova I. The terminology field of problem of multicultural education of junior children.....127
Dmitrenko L. Impact of self-concept on the success in learning at primary school age.....135

Lastochkina E. The research of the condition and the contents of organization of speech preparation of senior pre-school children 143
Naumenko S. Technologies of assessment of pupils' geographical competence of basic and high school (the results of the teachers' poll) 153
Plotnikova E. Formation of preschool children's interest to fine art activity 163
Popovich O. Sport games as a means of forming senior pupils' physical skills (an example of handball) 169
Romanova I. A modern lesson in the system of educational activity of junior schoolchildren 177
Chashechnikova O. Specific of the use of organizational forms and methods of teaching mathematics with the purpose of development of creative thought of student 187

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Velychko N. The problem of the polycultural competence of future teachers based on a system approach 198
Grebenuk Yu. Medical college student's communicative culture as the component of professional qualities of a medical worker 205
Gromova N. Role and place of teaching practice in the professional formation of future teacher of philology 213
Gupal M. The formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialities of higher educational institutions 221
Danylyuk S. Statistical analysis of formative experiment on detection of levels of formation of future philologists' professional competence 228
Kelembet R., Peycheva H. Students' social and cultural competence formation at the english classes 239
Knyazheva I. Organization of independent work magisters in the framework of course «Methods of teaching of pedagogical disciplines in higher educational establishments» 246
Kovtun G.,Martynenko L. Research competence formation of future teachers of mathematics and economics 256
Kozubenko N., Gvozdetska S. Ways of activation of students' educational-cognitive activity at the physical training lessons (an example of practical lessons in gymnastics) 266
Kozubtsov I. Model training contents educational and vocational programs methodologically competent model of training graduate students, adjunct 272
Kononenko L. Semantic descriptions of levels of forming oratorical trade at future master's degrees of social pedagogics 281

Petrenko S. The problem of first-year students' adaptation at the faculty of physics and mathematics in the pedagogical university 291
Polishchuk N. Phased implementation of the model of teacher training in the system of postgraduate education in the development of health-promoting competence of students 302
Slatvinska O. Formation of students' ecological competence in vocational schools through the integration of academic disciplines 312
Sushchenko R. The problem of overcoming a narrow professionalism in training of future specialists for railway industry 318
Ternavskaya L. The usage of participatory methods in future economists' foreign language teaching 327
Filipska V. Forms of teachers' incentives to self-improvement in Ukraine 334
Shauerman H. Using of authentic materials at foreign language lessons at non-linguistic universities 343
Shpitalevskaya G. Preparation of future primary school teachers to the formation of primary pupils' general cultural competence 349

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Netrebina O. Dimensions of synergistic approach to the formation of tourism future managers' professional culture 360
Tulyakov O. An internal monologue (solokvium) – as tool of self-education of charismatic leader 368
Fadyeyev V. Structure and functions of the managemant system of educational resources of Ukrainian higher education 378

SECTION VI. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY : HISTORY AND MODERNITY

Yezhova O. Method of forming promotional of health-encouraging educational surrounding in vocational educational establishments 386
Ivanova O., **Basanets L.** Description of psychofunctional indexes students cadet corps on the initial stage of their education 393
Polyanychko A. Particularities of the social-pedagogical activities in institutions of orphans and children deprived of parental care 400
Chystyakova I. The features of resocialization of juvenile convicts in prison conditions of Ukraine 410

Міністерство освіти і науки 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
№ 5 (31), 2013

Суми: СумДПУ, 2013

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 23.09.2013.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 25,1. Тираж 300 пр. Вид. № 59.

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.