

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 8 (42), 2014

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 27.10.2014)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор)
(Україна)

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

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, освітнього менеджменту, а також питань евристичної освіти у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.5 (73)

О. В. Барабаш

Національний університет «Львівська політехніка»

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ КАНАДСЬКИХ ДІТЕЙ У ПЕРІОД РАНЬОГО ДИТИНСТВА

У статті розглядається проблема навчання канадських дітей у період раннього дитинства. Метою статті є здійснення аналізу науково-педагогічної літератури, що висвітлює особливості освіти й розвитку людини в ранньому дитинстві та дослідження специфіки навчальних програм. Методологія дослідження передбачала використання теоретичних і практичних дослідницьких методів. Висвітлено особливості програм дошкільної освіти, представлено комплекс знань, умінь і навичок дитини, що формуються в період раннього дитинства в Канаді. Зроблено висновки про спрямованість навчальних програм на соціальний, когнітивний, фізичний розвиток дитини в період раннього дитинства. Серед перспектив подальших наукових розвідок визначено досвід Канади у сфері підготовки дітей до навчання в початковій школі, як наступного компоненту системи неперервної освіти країни.

Ключові слова: Канада, освіта й розвиток у ранньому дитинстві, навчання, навчальна програма, знання, навички й уміння, соціальний, когнітивний, фізичний розвиток дитини.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття набуває особливої актуальності проблема неперервного навчання, що охоплює всі періоди життєдіяльності людини та передбачає використання різноманітних його форм і видів. Повноцінний розвиток особистості в складному соціально-політичному середовищі стає неможливим без уміння активно брати участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності. І лише освіта в найширшому розумінні цього слова може допомогти успішно впоратися з цим завданням. Важливе значення має забезпечення освіти й розвитку дітей у період раннього дитинства, коли закладаються основи неперервного навчання, формується ставлення до навчання, а також розвиток умінь і навичок освоювати знання, пізнавати навколишній світ, ідентифікувати себе в ньому тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Неперервна освіта та її розвиток у різних країнах світу, зокрема, і в Канаді, вивчається зарубіжними й вітчизняними науковцями: Ю. Алфьоров, Л. Анциферов, Ю. Бабанський, Х. Беднарчик, Н. Бідюк, В. Блажек, Т. Вакуленко, В. Виноградова, Г. Воронка, Т. Десятов, А. Каплун, С. Качор, Т. Кошманова, А. Кроплі, Ф. Кумбс, М. Лещенко, З. Малькова, О. Новиков, В. Осипова, С. Романова, І. Руснак, А. Сбруева тощо. Освіта та розвиток у ранньому дитинстві – є компонентом цього комплексного феномену. Такі дослідники, як Н. Аксаріна, П. Бачинський, Г. Беленька, Д. Бретт, Д. Гордон, Г. Гурковська, Д. Денисюк,

С. Козлова, С. Лупан, Л. Павлова присвятили свої наукові розвідки вивченню різноманітних його аспектів, проте досвід Канади ще не досліджувався, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні результатів аналізу науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемі освіти й навчання дітей у період раннього дитинства, а також у дослідженні специфіки навчальних програм.

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань використано такі методи дослідження: *теоретичні* – описовий, статистичний і компаративний для вивчення основ навчання дітей у період раннього дитинства; структурно-функціональний і логіко-системний для відображення особливостей канадських навчальних програм; *емпіричні* – бесіди з працівниками дошкільних закладів і сім'ями м. Бурлінгтон (Онтаріо, Канада) для збору первинної педагогічної інформації.

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічній літературі висвітлюються три основні підходи до розвитку дитини в ранньому віці: два з них наголошують на тому, що дитина навчається автоматично; третій описує дитину як активного учасника навчального процесу. Як наголошує У. Слакін, відповідно до етологічної теорії, розробленої австрійським ученим К. Лоренцом, розвиток дитини є аналогічним до розвитку тварини, а почуття, які пояснюють її поведінку, – прояв вроджених інстинктів виживання та збереження виду [9].

Теорія конвергенції двох факторів, розроблена В. Штерном, виділяє розвиток природних здібностей і рис характеру дитини, а також розвиток дитини під впливом оточення, у якому вона перебуває.

На наше переконання, повноцінний розвиток дитини можливий у конструктивному середовищі, яке сприяє всебічному фізичному, соціальному, емоційному, когнітивному й мовному розвитку [4; 6] і може мати значний вплив на розвиток здібностей до навчання.

Соціальний розвиток або соціалізація – це процес навчання, спрямований на формування активного члена соціального світу, який розпочинається в ранньому дитинстві та триває впродовж усього життя. Це основне завдання родини, освіти, релігії та інших соціальних інститутів [1]. Діяльність, що забезпечує можливості самостійної гри, формування соціальних умінь і навичок, розвитку самоконтролю за власною поведінкою, підтримує соціальний та емоційний розвиток дитини. У Канаді соціалізація дітей 14 місяців – 3 років спрямовується на розвиток соціального зацікавлення. Показниками сформованості вмінь і навичок соціального зацікавлення є спостереження й імітування однолітків; участь в іграх з однолітками; пропонування іграшок; участь у коротких групових видах діяльності. Соціальне зацікавлення дітей цієї вікової категорії в дорослих та однолітках сприяє сфокусуванню їхньої уваги, а спостереження за спільною грою мотивує їх до участі в наступних іграх. Важливим на цьому етапі є

зіставлення власних поглядів і поглядів інших, а показником сформованості вмінь і навичок такого зіставлення – приймання думки однолітка в нескладних ситуаціях. Діти вчатьсЯ бавитися з однолітками зі схожими іграшками без обміну ідеями чи речами.

Взаємодію дитини з навколишнім світом розглядають як динамічний процес, який охоплює різноманітні емоційно пов'язані компоненти, а також змінюється з часом. Емоційний розвиток відображає соціальний досвід і культурний контекст [8]. Навчальні програми дошкільної освіти («Рамка навчання у ранньому дитинстві», «Освіта у ранньому дитинстві», «Родинний вибір», «Стандарти забезпечення спеціальної освіти у ранньому дитинстві», «Впевнений старт», «Програма навчання у ранньому дитинстві в умовах дитячого садка») у провінціях Канади передбачають освоєння знань, формування й розвиток умінь і навичок дітей 14 місяців – 3 років, необхідних для:

- вираження почуттів: уміння виражати агресивні почуття й поведінку, емоції (сором, вину, збентеження, гордість), уміння виражати почуття за допомогою мовлення та гри;
- саморегулювання: емоційне (уміння використовувати мову для регулювання емоцій, виражати емоції в присутності дорослих, піднімати настрій, сприймати взаємодію з дорослими як безпечне явище), поведінкове (уміння реагувати на заборону з метою припинення певної дії, контролювати взаємодію з однолітками), регулювання уваги (уміння переключати увагу з одного об'єкта на інший, фокусувати увагу, робити вибір, уникати відволікання);
- співпереживання: уміння демонструвати усвідомлення власних почуттів і почуттів інших, проявляти турботу щодо інших, демонструвати розуміння й визнання прав інших осіб;
- самоусвідомлення: уміння відмовити на прохання дорослого; сприймати себе як виконавця; визначати, що є «добре» і що «погано»; використовувати власне ім'я та імена інших осіб; розпізнавати себе у дзеркалі, вказувати на власні частини тіла та відповідні частини тіла однолітків;
- автономності: уміння започатковувати діяльність, визначати власні цілі й намагатися їх досягнути, відмовитися та погодитися виконати певні дії, контролювати інших, кажучи «моє», робити вибір; розрізняти заплановані дії від незапланованих;
- формування ідентичності: уміння ідентифікувати себе в стосунках з іншими [2; 5; 7; 10].

Стабільне середовище, у якому наявні постійна позитивна мотивація й можливості для розвитку, сприяє оптимальному когнітивному розвитку. А середовище з мовним наповненням, у якому з дитиною розмовляють, читають, де її слухають і заохочують до спілкування, – необхідне для її мовного розвитку. «Діти готові до школи, коли впродовж кількох років, активно спілкуються з дорослими особами, що емоційно інвестують у них;

перебувають у фізичному середовищі, що є безпечним і передбачуваним; при звичаїлися до усталених процедур та ритму діяльності, компетентних вихователів і матеріалів, що мотивують їх до дослідження та захоплення світом, який вони використовують для особистісного вдосконалення. Саме ці чинники, а не результати оцінювання діяльності дитини, є основними показниками готовності до навчання в школі».

Навчальні програми дошкільної освіти в Канаді спрямовуються на розвиток умінь і навичок спілкування, мови та грамотності. Особлива увага надається розвитку сприйняття мови (уміння слухати оповідання, співвідносити назви з частинами тіла, виконувати команди, розуміти особові прийменники, розуміти довші речення та команди, реагувати на них). Не менш важливе значення має й виразне мовлення, а саме: слова (уміння поєднувати слова, використовувати загальновідомі дієслова та прикметники), речення (використовувати прості та складні речення, брати участь в іграх, які передбачають необхідність використання мовлення), словник (розширення словникового запасу, визначення функцій предметів домашнього вжитку), запитання (формування спеціальних питань, що починаються питальними словами «what», «where»), розмова (уміння спостерігати й намагатися підтримувати розмову) [3].

Когнітивний розвиток дитини передбачає здатність до обробки інформації, процес розвитку перцептивних умінь і навичок, освоєння мови та інших процесів ментального розвитку. Інакше кажучи, це здатність мислити й усвідомлювати. Навчальні програми дошкільної освіти в Канаді для дітей від 14 місяців до 3 років спрямовуються на формування й розвиток умінь і навичок, необхідних для: саморегулювання: регулювання уваги (фокусування уваги впродовж тривалого періоду часу, ігнорування відволікаючих моментів); розв'язання задач: уміння визначати мету й виконувати дії з метою її досягнення; практично розв'язувати задачі способом спроб і помилок; залучати дорослих для того, щоб досягнути мети; використовувати об'єкти як інструментарій для розв'язання задач; уміння з'ясовувати, хто в групі відсутній, дивлячись на присутніх; реалізації причиново наслідкової розвідки: уміння досліджувати функції об'єктів; виконання просторових досліджень: уміння досліджувати місткість за допомогою занурювання об'єктів у контейнер, уміння складати предмети й розкладати їх на частини; розв'язання просторових задач: уміння подолати перешкоду, використовувати відповідні інструменти; орієнтування в часовому просторі: вміння використовувати терміни, що позначають час – завтра, вчора, розуміти різницю між «зараз» і «згодом»; образного мислення, основ грамотності: уміння використовувати предмети замість інших, брати участь у рольових іграх (приготування їжі, догляд за малюком тощо), ідентифікувати предмети на світлинах, виражати бажання щодо отримання такого самого предмета, який зображений на малюнку, ідентифікувати предмети в книзі;

пам'яті: розширення здатності запам'ятовувати, уміння дотримуватися правил, встановлювати ритуали; сортування: уміння сортувати та маркувати предмети на основі їхньої характеристики (важкий, м'який, великий тощо), визначати предмети на основі функціональної ознаки [2; 5; 7; 10].

Фізичний і моторний розвиток реалізується, коли немовлят і малюків спонукають до активного дослідження навколишнього світу. Навчальні програми дошкільної освіти в Канаді для дітей від 14 місяців до 3 років спрямовуються на фізичний розвиток дитини, зокрема:

- великої моторики: балансування (уміння стояти на одній нозі, зробити кілька кроків на піднятій поверхні), стрибки (на місці, вниз із невеликої висоти), ходьба та біг (розвиток балансування та координації, біг і зупинка), сходження (підняття сходами, виконання вправ на відповідному спорядженні), катання на іграшках (уміння кататися на іграшках, відштовхуючись ногами);

- дрібної моторики: одягання (уміння зашнурувати гудзики та блискавки), приймання їжі (самостійне користування посудом), використання інструментів (уміння використовувати дитячі ножиці), маркування (уміння тримати в руці олівець чи пензлик для того, щоб зробити помітку), охоплення руками (уміння гортати книжку, передавати з рук у руки предмети);

- чуття: сенсорне дослідження (уміння використовувати органи чуття для дослідження якостей та функцій предметів і матеріалів), тактильне навчання (уміння використовувати всі органи чуття для визначення та розрізнення якостей і матеріалів), інтеграція сенсорики й моторики (координація чуттів і моторики, координація око – рука з метою нанизування великих намистин на трубу, складати прості пазли, наливати, заповнювати, скидати) [2; 5; 7; 10].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, як свідчать результати проведеного дослідження, освіта й навчання в ранньому дитинстві мають визначальне значення для подальшої успішності в школі, професійній діяльності та суспільстві загалом. Це саме той період, під час якого формується ставлення дитини до навчання. Основні зусилля педагогічних працівників і батьків у Канаді спрямовуються на соціальний/ емоційний, мовний/ когнітивний, фізичний/ моторний розвиток дитини в період раннього дитинства.

До кола подальших наукових досліджень варто віднести досвід Канади у сфері підготовки дітей до навчання в початковій школі, як наступного компоненту системи неперервної освіти країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ballantine J. H. Our social world. Introduction to sociology socialization : becoming human and humane / J. H. Ballantine // Social structure, processes, and control. – SAGE Publications, 2012. – P. 92–115.
2. Early childhood education (Kindergarten). – Saskatchewan – Curricula. – Saskatchewan : Ministry of education, 2010. – 84 p.

3. Early learning for every child today. A framework for Ontario early childhood settings. – Best start expert panel on early learning, January, 2007. – 191 p.
4. Hertzman C. It takes a child to raise a community : population-based measurement of early child development / C. Hertzman, L. Irwin. – Vancouver : Human early learning partnership, July, 2007. – № 1. – 4 p.
5. Kindergarten program statement. – Alberta education, 2008. – 35 p.
6. Maggi S. Knowledge network for early child development, analytic and strategic review paper : international perspectives on early child development / S. Maggi, L. Irwin, A. Siddiqi, I. Poureslami, E. Hertzman, C. Hertzman. – World health organization's commission on the social determinants of health, 2005. – 45 p.
7. Our Children. Our Promise. Our Future. Early childhood development progress report 2002/2003. – Government of Saskatchewan : Saskatchewan learning, 2003. – 48 p.
8. Saarni C. Emotional development in childhood / C. Saarni // Encyclopedia on early childhood development. – Quebec, Montreal : Centre of excellence for early childhood development and strategic knowledge cluster on early child development, 2011. – P. 1–7.
9. Sluckin W. Imprinting and early learning / W. Slickin. – Aldine Publishing Company, Chicago, 1965. – P. 6–16.
10. The full-day early learning-kindergarten program. – Ontario : Ministry of education, 2010. – 162 p.

РЕЗЮМЕ

Барабаш О. В. Специфика обучения канадских детей в период раннего детства.

В статье рассматривается проблема обучения канадских детей в период раннего детства. Целью статьи является анализ научно-педагогической литературы, которая освещает особенности образования и развития человека в раннем детстве и исследование специфики учебных программ. Методология исследования предполагала использование теоретических и практических исследовательских методов. Освещаются особенности программ дошкольного образования, представлен комплекс знаний, умений и навыков ребенка, который формируется в период раннего детства в Канаде. Сделаны выводы о направленности учебных программ на социальное, когнитивное, физическое развитие ребенка в период раннего детства. Среди перспектив последующих научных исследований определен опыт Канады в сфере подготовки детей к учебе в начальной школе, которая является следующим компонентом системы непрерывного образования страны.

Ключевые слова: Канада, образование и развитие в раннем детстве, обучение, учебная программа, знания, навыки, умения, социальное, когнитивное, физическое развитие ребенка.

SUMMARY

Barabash O. The specificity of teaching Canadian children in the period of early childhood.

In the article the problem of teaching Canadian children in the period of early childhood has been studied. The main objectives of the article are defined as the analysis of scientific and pedagogical literature which highlights the peculiarities of early childhood education and development and analysis of specificity of academic programs. Lifelong education and its development throughout the world, particularly in Canada, has been studied by the foreign and domestic scientists. Education and development in early childhood is a component of this complex phenomenon. Such researchers as N. Aksarina, P. Yermakov, G. Belenky, J. Brett, D. Gordon, D. Hurkovska, D. Denysyuk, S. Kozlov, S. Lupan, L. Pavlov have devoted their researches to various aspects of early childhood education and development, but Canadian experience has not been studied yet. The research methodology comprises theoretical

(descriptive, statistical, comparative methods of studying fundamentals of teaching children in the period early childhood; structural and functional, logical and systemic methods for Canadian academic programs) and practical (conversation with pre-school teachers and families in Burlington (Ontario, Canada) for gathering primary pedagogical information) methods. The peculiarities of pre-school academic programs (perception of speech, expressive speech (words, sentences, dictionary, questions, discussion); self-regulation, solving problems, implementation of the causal effect of intelligence, solving spatial problems, temporal orientation in space, imaginative thinking, the basics of literacy, memory, sorting; large motor skills, fine motor skills, sense have been highlighted. The complex of child's knowledge and skills (expression of feelings, self-regulation, empathy, self-awareness, autonomy, identity formation) which are formed in the period of early childhood in Canada has been determined. Thus, the results of the research of education and training of children in the period of early childhood testify that they are crucial for future success in school, careers and society as a whole. This is the period during which the child's attitude toward learning is shaped. The research results about orientation of academic programs on the social, cognitive, physical development of a child in the period of early childhood have been presented. Among the perspectives of further research we define the Canadian experience in the sphere of preparing children for elementary school as the following component of the lifelong education system.

Key words: *Canada, early childhood education and development, teaching, an academic program, knowledge, skills, social, cognitive, physical development.*

УДК 785.7+78.08

О. К. Зав'ялова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НІМЕЦЬКА ВІОЛОНЧЕЛЬНА ШКОЛА ХІХ СТ.: ВИКОНАВСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглядається процес становлення німецької віолончельної школи в ХІХ ст. Висвітлюється формування виконавсько-педагогічних традицій школи та їх поширення в європейському музичному просторі. Аналізується виконавська, педагогічна та композиторська діяльність видатних німецьких віолончелістів і надається історична оцінка результатів їх діяльності.

Ключові слова: *німецька віолончельна школа, видатні німецькі віолончелісти, виконавсько-педагогічні традиції, європейський музичний простір.*

Постановка проблеми. До другої половини ХІХ ст. для європейського інструментального мистецтва була характерна універсальність музичної практики, що виражалась у поєднанні композиторської та виконавської діяльності. Історично це зумовлювало залежність композиторської творчості від рівня інструментального виконавства, визначаючи специфіку становлення інструментальних виконавських шкіл – скрипкової, клавесинної, флейтової, віолончельної тощо.

Загалом, поняття «інструментальна школа» в широкому значенні позначає самостійно оформлений художньо-виконавський напрям, культурну традицію, засновану на певних особливостях виконавської та педагогічної практики, посередництвом яких здійснюється узагальнення й наслідування виконавського досвіду (навіть без створення теоретичної

платформи). У вузькому значенні, цей термін характеризує методику викладання на певному інструменті, коли практичний досвід узагальнюється та систематизується в різних «методах», «школах», «настановах».

Однак, у зазначений період будь-яких теоретичних джерел щодо опанування гри на смичкових інструментах не залишилось. Одним із шляхів дослідження розвитку технології гри на інструменті та методики викладання є вивчення спеціальної навчально-методичної літератури. Певною мірою рівень інструментального виконавства й педагогіки можна встановити шляхом аналізу інструментальних прийомів, виразних засобів, музичного викладення та фактури творів. Це дозволяє усвідомити специфіку й рівень технічної майстерності, принципи композиторської творчості та методи навчання, виявити художні й естетичні настанови та стильові тенденції інструментального мистецтва певної доби.

З'ясування особливостей розвитку виконавської школи, методики навчання та пов'язаної з цим композиторської техніки (специфіки музичного викладення) особливо гостро постає у віолончельному мистецтві, оскільки в еволюції музики процес розвитку як віолончелі, так і школи гри на цьому інструменті за певних історичних причин мав уповільнений характер.

Аналіз актуальних досліджень. У музиці феномен школи проявляється через творчість окремих виконавців, педагогічну діяльність, концертну та композиторську практику, проявляючись в особливостях формування репертуару, та реалізується в індивідуальних і загальнонаціональних виконавських традиціях. Саме таку сутність у XVII-XVIII ст. мали локальні інструментальні школи – болонська, римська, неаполітанська, венеціанська, паризька, мангеймська. Це сприяло розвитку інструментальної педагогіки, передусім скрипкової на чолі з італійцями Дж. Б. Віотті, А. Кореллі, П. Нардіні, Дж. Тартіні та європейськими музичними династіями Бахів, Дюпорів, Моцартів, Стамиців.

Із запровадженням віолончелі, що виникла в Італії наприкінці XVI – на початку XVII ст., провідну роль у європейському музичному просторі відігравали італійські віолончелісти. Проте вже в першій половині XVIII ст. і в інших країнах були гарні виконавці, зокрема значних успіхів досягла чеська віолончельна школа. У другій половині XVIII – на початку XIX ст. провідне положення зайняла французька віолончельна школа. Про значну перевагу французької методики свідчить перелік близько 20 віолончельних педагогічних праць, виданих у Франції із середини XVIII – до початку XIX ст. [2, 418]. Педагогічні добутки цих метод нині сприймаються як підсумок досягнень віолончельної педагогіки другої половини XVIII ст. Але на початку XIX ст. суворо регламентовані французькі методики для європейських інструменталістів були еталоном у відпрацюванні професійної майстерності. Проте основні надбання віолончельної педагогіки цього століття належали вже представникам Німеччини.

Мета статті – висвітлити процес становлення німецької віолончельної школи в XIX ст., проаналізувати виконавську, педагогічну та композиторську діяльність видатних німецьких віолончелістів, надати історичну оцінку результатів їх діяльності в європейському музичному просторі.

Виклад основного матеріалу. У зазначений період формування виконавсько-педагогічних традицій великою мірою було пов'язано з естетичними настановами часу. Адже розвиток культури й мистецтва Франції відбувався під гаслами класицизму, ідейним підґрунтям якого був раціоналізм. На підставі раціоналістичного тлумачення античної традиції в мистецтві встановлювалися канонічні правила (єдності часу, місця й дії, точки «золотого перетину» тощо). Раціональний підхід поширювався на суспільне життя, реалізуючись в ідеях громадянського обов'язку та перемоги розуму над емоційними поривами.

Яскраво відбилися ці тенденції у французькій інструментальній методиці. Так, порівняно з педагогічними традиціями Італії або Чехії, які спиралися здебільшого на виконавський досвід, для французької віолончельної школи був характерним раціоналістичний підхід, що виявлявся у спробах осмислення індивідуальних особливостей ігрового апарата та технічних можливостей інструментів (згадані вище методики). Водночас вирішувалися певні естетичні завдання, що виражались у прагненні збалансувати художній і технічний бік віолончельного мистецтва.

Засновником *німецької віолончельної школи* по праву вважається **Бернгард Ромберг** (1767–1841) – перший віолончеліст-концертант, що здобув всесвітнє визнання. Становлення виконавської та композиторської діяльності Б. Ромберга припало на добу розквіту музичного класицизму. Ознаки цього стилю яскраво виявились у його концертній манері, що вирізнялася шляхетністю, мужністю, патетикою й силою звучання, чіткістю й добірністю техніки, а також у характері власних творів Б. Ромберга.

Б. Ромберг провадив і педагогічну діяльність: деякий час працював на посаді професора в Паризькій консерваторії та в Берліні, мав приватних учнів (у т. ч. гр. Матвій Віельгорський та кн. Антон Радзивилл). Безсумнівно, педагогічний досвід вплинув на його прагнення вдосконалити конструкцію віолончелі та техніку гри на ній [4, 14]. Зокрема, щоб полегшати гру на віолончелі дітям, Ромберг запропонував спростити деякі елементи конструкції інструменту неповного (половинного або 3/4) розміру. Крім того, він здійснив реформу нотного запису для віолончелі, залишивши тільки три ключі – басовий, теноровий і скрипковий (порівняно з XVIII ст., коли використовували до шести ключів).

Значним досягненням Б. Ромберга було розширення виразно-технічних засобів інструмента, зокрема за рахунок розвитку техніки віолончельного грифа. Удосконаливши досягнення Л. Боккеріні (Італія) та братів Дюпорів (Франція) в галузі віолончельної аплікатури, він застосував їх у своїх

композиціях. Техніка гри, узагальнена Б. Ромбергом у його «Школі» (1840), була основою віолончельної педагогічної практики майже всього XIX ст., а його віолончельні твори (концерти, концертино, сонати, фантазії, дивертисменти та ін.) й дотепер використовуються в педагогічній практиці.

З початку XIX ст. у Німеччині найзначніше місце посіла дрезденська віолончельна школа, фундатором якої був видатний віолончеліст, композитор і педагог **Фрідріх Юстус Дотцауер** (1783–1860). Починаючи з 1806 року, деякий час Дотцауер навчався в Б. Ромберга, й у своїх численних композиціях (усього до 200) не міг оминати його впливів. Однак, художньо-естетичні погляди дрезденського корифея були близькі до положень шкіл французьких авторів. Раціональний підхід у формуванні виконавських навичок і розвитку техніки гри на віолончелі засвідчують етюди Дотцауера, розташовані за принципом поступового ускладнення матеріалу (у педагогічній практиці дотепер успішно застосовуються його «113 етюдів»).

Віолончельна метода Дотцауера в деяких положеннях передувала школам наступної доби. Так, у зміні позицій він наближався до принципу «шарніра» К. Давидова, який систематизував застосування цього прийому в кінці XIX ст. Свій педагогічний досвід Ф. Ю. Дотцауер зафіксував у методичних збірках, у числі яких «Віолончельна школа» (ор. 165, 1832), «18 етюдів складності, що зростає» (ор. 120), «24 щоденних вправи для оволодіння віртуозністю» (ор. 155 b), «Школа флажолетів» (ор. 147), «Практична школа віолончельної гри» (ор. 155) тощо. Матеріали цих праць використовуються в навчальному процесі й сьогодні. Історичну оцінку та аналіз навчально-методичного доробку Ф. Дотцауера надав Л. Гінзбург [4, 61–64]. Ефективність педагогічної системи Ф. Ю. Дотцауера підтверджена виконавською та методико-педагогічною діяльністю його учнів К. Дрекслера, Ф. Куммера, К. Шуберта та сина Карла Людвіга – видних представників європейського віолончельного мистецтва середини XIX ст.

У першій половині XIX ст. традиції дрезденської віолончельної школи розвинув **Фрідріх Август Куммер** (1797–1879) – учень і послідовник Ф. Дотцауера, який деякий час також брав уроки в Б. Ромберга. Педагогічна праця Ф. Куммера (зокрема з 1856 року в Дрезденській консерваторії), засновувалася на принципі поєднання технічного розвитку з художнім. Головною метою навчання на віолончелі Ф. Куммер вважав досягнення повного, сильного, але не грубого тону. Звертаючи особливу увагу на характер виразних засобів, він застерігав від їх зайвого застосування (зокрема вібрації, портаменто, рубато). У постановці Ф. Куммер вимагав досягнення природності та свободи рухів.

Ф. Куммер був автором численної кількості етюдів і вправ, а також школи для віолончелі. Порівняно з методичними працями Ф. Ю. Дотцауера, «Віолончельна школа» (1839) Ф. А. Куммера разом із технічними завданнями враховує вимоги виконавської естетики. Відзначається більша практична

спрямованість праці, методичний розділ якої відрізняється «систематичністю викладення та прогресивністю окремих положень» [4, 68]. Нотний матеріал уперше в методичній праці поданий у супроводі другої віолончелі, що, крім оволодіння технічними навичками, мало сприяти художньому розвитку виконавця. Про значну популярність «Школи» Ф. Куммера свідчать її численні перевидання протягом другої половини XIX – початку XX ст.

Ф. Куммером була розроблена нова форма навчального матеріалу – «Repertorium und Orchesterstudien» (оркестрові труднощі). Такі збірники труднощів з оркестрових партій стали дуже популярними в педагогічній практиці в другій половині XIX ст., зокрема в іншого дрезденського віолончеліста Ф. Грюцмахера. Вивчення уривків з оркестрових творів не втратило актуальності й у XX ст. Так, у радянський період у вітчизняній віолончельній педагогіці широко використовувалися збірники «Навички оркестрової гри» (автори В. Сімон та С. Голощапов) та «Оркестрові труднощі» (уривки з симфонічних творів П. Чайковського, упорядник А. Власов) [5, 51–52]. Поданий у них матеріал розрахований на відпрацювання різноманітних художніх і технічних завдань. У коментарях зазначається характер труднощів, висвітлюються традиції їх виконання, пропонується найдоцільніша аплікатура та штрихові варіанти.

Свій педагогічний і виконавський досвід Ф. А. Куммер передав синам Ернсту та Максу та учням – Б. Коссману, А. Портену, Г. Гольтерману, Р. Бельману, В. Гаусману та ін. У наш час, крім етюдів і методичних вправ, інші віолончельні твори Ф. Куммера (концерт, концертино, фантазії, транскрипції, обробки народних пісень різних країн, концертштук для двох віолончелей тощо) втратили популярність [4, 67].

Виключний педагогічний хист виявив інший учень Ф. Дотцауера – **Карл Дрекслер** (1800–1873). Зокрема в нього навчалися гри на віолончелі видатні віолончелісти середини – другої половини XIX ст. А. Лінднер, Ф. Грюцмахер, Б. Коссман, К. Шредер. Загалом життя й діяльність К. Дрекслера висвітлені недостатньо. Відомо, що з 1820 року він перебував у Дессау, де займав посаду першого віолончеліста герцогської капели до 1871 року та де в нього навчалися вищезазначені учні. У 1824–1826 роках К. Дрекслер удосконалювався в Дрездені у Ф. Дотцауера. Гру віолончеліста відрізняли чистота звучання, технічна досконалість і гарний музичний смак.

У становленні й затвердженні німецької віолончельної школи XIX ст. значне місце належало послідовникам Б. Ромберга. Одним із них був талановитий гамбурзький віолончеліст **Себастьян Лі** (1805–1887), учень Й. Н. Прелля (у свою чергу, учня Б. Ромберга). У 1837–1843 роках С. Лі був солістом оркестра в паризькій Grand Opera й до 1868 року провадив у Парижі викладацьку діяльність, після чого повернувся до Гамбурга.

С. Лі створив віолончельну «Школу» (1845, присвячена професору Паризької консерваторії Л. П. Норблену), а також етюди та віолончельні дуети, що донині використовуються в навчальному процесі. Виконавську манеру С. Лі характеризував класичний стиль, який, як і його педагогічні праці, сполучав ознаки німецького та французького спрямувань.

Традиції Б. Ромберга в композиторській творчості продовжив німецький віолончеліст-концертант **Едуард Георг Гольтерман** (1824–1898), учень А. Х. Прелля та Й. Ментера. Віолончельна техніка здобула подальшої розробки й систематизації у 8 концертах та інших творах Г. Гольтермана.

Найвідомішим концертом Г. Гольтермана є Четвертий (h-moll). Це «найлегший» із перших концертів композитора, що вважається «шкільним», оскільки часто вивчається в музичних школах і училищах. Наприкінці XIX – у перших десятиліттях XX ст. особливу прихильність виконавців мав один із найскладніших – Перший концерт (є запис його виконання П. Казальсом).

Хоча певна частина композиторського доробку Г. Гольтермана через салонний характер музики втратила своє значення, однак концерти та деякі віртуозні п'єси («В непогоду», «Етюд-каприс», «На полюванні», «Капричіо», «Обіцянка», «Романс») завдяки природності техніки, мелодійності та ясності форми й донині збереглися у педагогічній частково й виконавській практиці.

У другій половині XIX ст. поширенню методичних настанов дрезденської школи сприяла виконавська та педагогічна діяльність віолончеліста-концертанта, педагога й композитора **Фрідріха Вільгельма Людвіга Грюцмахера** (1832–1903). Деякий час Грюцмахер навчався в Дессау в К. Дрекслера, потім зробив блискучу кар'єру в Лейпцигу: у 1849 році був запрошений першим віолончелістом в оркестр Гевандхауза та педагогом по класу віолончелі в консерваторію. У 1860 році він зайняв посаду соліста придворного оркестру та професора консерваторії (1860–1902) в Дрездені, де залишився до кінця життя. Виконавську манеру Ф. Грюцмахера, поряд із віртуозною технікою та гарним виразним звуком, характеризували суворий академізм і стриманість.

Свою композиторську діяльність Ф. Грюцмахер спрямовував на збагачення віолончельного репертуару та вивільнення його від салонних впливів. З його доробку, що включає 3 концерти, численні п'єси, варіації та фантазії для віолончелі, оркестрові, камерні, фортепіанні твори та романси, дотепер педагогічне значення зберегли «24 етюди» ор. 38, частково «12 етюдів» ор. 72, «Щоденні вправи» ор. 67 та концерти.

Заслугою Ф. Грюцмахера у віолончельній педагогіці стало створення першого керівництва для вищого курсу навчання «Вища школа віолончельної гри» (1891) та виховання багатьох видних віолончелістів (серед яких його брат Леопольд, а також Ф. Гільперт, Е. Хегар, Г. Беккер, В. Фитценгаген, Б. Вільферт, О. Брюкнер, Й. Клінгенберг та ін.) [4, 73].

Ф. Грюцмахер одним із перших став відроджувати старовинну музику. Завдяки його редакторській роботі у віолончельному репертуарі збереглися твори Й. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Дж. Тартіні, Л. Боккеріні, Й. Гайдна, що існували в рукописах. Позитивно оцінюється прагнення трактувати їх (зокрема Сюїти Й. С. Баха) як концертний, а не навчальний репертуар.

За художніми поглядами й виконавським стилем близький до Ф. Грюцмахера був інший учень К. Дрекслера **Карл Шредер** (1848–1935). Його музична діяльність проходила в Зондергаузені, Лейпцизі, Гамбурзі та Берліні. Тривалий час К. Шредер працював як соліст-віолончеліст у капелах цих міст (зокрема в 1874–1881 рр. у лейпцизькому Гевандхаузі) та грав у квартеті разом із братами Германом, Францем і Альвіном.

Свій вагомий педагогічний досвід у Лейпцизькій (1874–1881), Зондергаузенській (1890–1907) та Берлінській (1913–1924) консерваторіях К. Шредер узагальнив у віолончельній «Школі» ор. 34, «Школі гам та акордів» ор. 29, «Школі трелей та стаккато» ор. 39, а також етюдах, складених із сольних партій старовинних творів. Своєрідним посібником для віолончелістів став «Катехізіс гри на віолончелі» (1890), у якому автор подав основні відомості з історії та конструкції інструмента, технічного розвитку віолончеліста, виконавського стилю, інтерпретації, концертного репертуару.

З традиціями Ф. Грюцмахера перегукується й створення К. Шредером численних редакцій класичної віолончельної музики (сонат Б. Марчелло, Дж. Бонончіні, П. Паскваліні, Кв. Гаспаріно, А. Вандіні, С. Ланцетті, Л. Боккеріні та ін.). Навіть перекладення двох сольних сюїт Й. С. Баха він, як і Грюцмахер, зробив у супроводі фортепіано (що також не мало позитивної історичної оцінки). Власні твори Шредера – віолончельний Концерт ор. 32 і капризи ор. 26., опери «Аспазія» та «Аскет» нині майже не виконуються.

У другій половині XIX – на початку XX ст. як соліст, квартетист і педагог уславився **Роберт Гаусман** (1852–1907). Учень відомих німецьких віолончелістів Т. і В. Мюллерів він згодом удосконалювався в А. Піатті (у Лондоні та в Італії). У 1872–1876 роках Р. Гаусман грав у квартеті Гохберга в Дрездені, а потім викладав у Вищій музичній школі в Берліні. У 1879–1907 роках Гаусман грав у славетному квартеті Й. Йоахима. У 1887 році разом із цим скрипалем він здійснив прем'єрне виконання Подвійного концерта Й. Брамса, що був створений для них і партії якого вони редагували. Творче спілкування віолончеліста з виданими музикантами своєї доби – Й. Брамсом, Й. Йоахимом, К. Шуман, Е. Гансликом, А. Рубінштейном та ін., безумовно, позначилося на його мистецьких поглядах і художньому смаку.

Значним успіхом супроводжувалися сольні виступи Р. Гаусмана, програми яких охоплювали практично весь існуючий віолончельний репертуар. Зокрема в Петербурзі в січні 1883 року в одному з концертів Р. Гаусман грав концерт Р. Шумана, а в інших сонату A-dur ор. 68 Л. ван Бетховена, п'єси В.А. Моцарта, К. Давидова, Л. Боккеріні та ін. [4, 77]. Його

редакції класичної музики відрізняв інший підхід, ніж у Ф. Грюцмахера або К. Шредера. Р. Гаусман прагнув максимально наблизитися до оригінала, наприклад, у редакції бахівських сюїт він спирався виключно на авторський текст. Крім того, Р. Гаусман редагував віолончельні сонати й варіації Ф. Мендельсона, зробив перекладення альтових п'єс «Marchenbilder» тощо.

У XIX ст. багато німецьких віолончелістів уславлювали свою школу за межами країни. Так, значному розвитку віолончельного мистецтва на теренах Російської імперії сприяла праця представників Німеччини К. Шуберта, К. Маркс-Маркуса, К. Ф. Езера, Б. Коссмана, В. Фітценгагена та ін.

Справі поширення віолончельного мистецтва в Петербурзі послужила діяльність **Карла Богдановича Шуберта** (1811–1863). З 1825 р. він навчався в Дрездені у Ф. Дотцауера, і вже під час навчання він взяв участь у концерті знаменитої італійської співачки А. Каталані, а згодом – у концертних турне разом із піаністом-віртуозом Ф. Калькбреннером. З 1828 року К. Шуберта здійснював гастрольні подорожі Європою, грав у оркестрі Магдебурзької опери, писав твори для віолончелі (зокрема концерт сі бемоль мінор). У 1835 році під час гастролей у Санкт-Петербурзі був призначений солістом Його Величності й залишився в Росії на 27 років.

У Петербурзі, виконуючи обов'язки директора Імператорської придворної капели та інспектора з музичної частини при Театральному училищі, К. Шуберт заснував і керував Симфонічним оркестром професорів та студентів університету, виступав як віолончеліст (зокрема у складі струнного квартету разом із Г. Венявським, Й. Вейкманом та І. Піккелем). Починаючи з 1853 року, К. Шуберт диригував концертами Філармонічного товариства, отримуючи схвальні відгуки критики й публіки.

Працюючи в театральному училищі, К. Шуберт займався педагогічною роботою. Мав приватних учнів, серед яких були відомий російський композитор О. М. Серов та перший голова Київського відділення IPMT (Імператорського Російського Музичного Товариства) П. Д. Селецький. У 1862 році з відкриттям у Петербурзі першої консерваторії К. Шуберт був запрошений до складу її професорів, де його учнями були К. Ю. Давидов та Л. К. Альбрехт. На жаль, працювати на цій посаді йому судилося менше року.

К. Шуберт відомий як автор 2 концертів, фантазії на теми російських пісень, Великої сонати, присвяченої А. Г. Рубінштейну та К. Ю. Давидову, віолончельних п'єс і каприсів для віолончелі solo та для двох віолончелей, численних камерно-інструментальних ансамблів, із яких відзначалися Квінтет № 3 (присвячений Л. Шпору), октет і струнний квартет № 4.

Помітну роль у становленні російського віолончельного виконавства відіграла праця в Петербурзі **Карла Карловича Маркс-Маркуса** (1820–1901). Виконавську діяльність К. Маркс-Маркус почав у оркестрі Гевандхауза (1840–1845), водночас навчався в Лейпцизькій консерваторії (1843–1845). Після закінчення консерваторії був направлений у Ригу, де працював у

театральному оркестрі та виступав сольо. З 1849 року віолончеліст грав у складі Ризького квартета, у 1856–1885 роках займав посаду соліста оркестра Італійської опери в Петербурзі та епізодично виступав із сольними номерами.

Крім того, Петербурзі К. Маркс-Маркус викладав гру на віолончелі в театральній школі. Його педагогічний хист особливо розкрився в 1857–1893 роках під час роботи в інструментальних класах Придворної співацької капели, де він підготував до вступу в консерваторію в клас К. Ю. Давидова М. Логановського, А. Вербова, С. Морозова, Д. Бзуля та ін. З 1874 року й до кінця життя К. Маркс-Маркус викладав у Петербурзькій консерваторії, де в нього навчалися Є. Вольф-Ізраель, П. Нікольський та ін.

К. Маркс-Маркус був автором численних вокальних і віолончельних творів: п'єс, ансамблів (для 2-х та 4-х віолончелей) та перекладень романсів М. Глинки та О. Варламова. У 1886 році він видав «24 діатонічні та хроматичні гами», що додатково містили різні аплікатурні та штрихові варіанти. Доцільність цієї праці підтверджується тим, що вона була прийнята Петербурзькою консерваторією як методичне керівництво [3, 247].

Появі другої консерваторії в Москві передувала діяльність Музичних класів IPMT, де в 1863 р. був відкритий клас віолончелі. Його вів обрусілий німець **Карл Федорович Езер** (1834–1891), який навчався гри на віолончелі в батька, А. Куммера та Ф. Грюцмахера. У 1862–1890 роках К. Езер був солістом Московських імператорських театрів і концертував (зокрема в 1864 р. він разом із М. Рубінштейном та К. Кларком виконав Потрійний концерт Л. ван Бетховена). У 1863–1868 роках К. Езер грав у квартеті IPMT, а після відкриття консерваторії в Москві (1866) входив до складу її професорів.

Німецький віолончеліст, композитор і педагог **Бернгард Косман** (1822–1910) був першим із віолончелістів, запрошеним М. Г. Рубінштейном вести клас віолончелі в Московській консерваторії. Навчався Косман у представників дрезденської школи – у К. Дрекслера в Дессау, А. Т. Мюллера в Брауншвайзі та Ф. А. Куммера в Дрездені. У 1840–1846 роках Б. Косман працював у оркестрі Гранд-Опера, товаришував у Парижі з Ф. Лістом та Г. Берліозом. У 1847–1848 роках він обіймав посади віолончеліста Гевандхауз-оркестра та педагога по класу віолончелі в консерваторії в Лейпцизі. З 1850 року – віолончеліст Веймарської придворної капели та тріо, що утворилося. Гру Б. Космана характеризували чудовий звук і віртуозна техніка.

Прибувши до Москви, Б. Косман взяв участь в урочистостях на честь відкриття консерваторії. Працюючи на посаді професора Московської консерваторії (1866–1870), він щорічно брав участь у симфонічних зібраннях, де виконував концерти Р. Шумана, К. Еккерта, А. Лінднера та власний (присвячений М. Г. Рубінштейну), фантазію А. Серве на теми Ш. Ф. Лафона, власну фантазію на теми з «Евріанти» К. М. Вебера, шосту сонату Л. Боккеріні, численні п'єси (у тому числі й власні) та перекладення. Увесь час Б. Косман грав і у квартеті IPMT, брав участь у виконанні квінтетів, тріо, сонат. Критика

відзначала чудовий тон і досконалість виконавського стилю віолончеліста. Про педагогічну діяльність Б. Коссмана в Москві відомо лише, що серед його учнів були В. Дмитрієв та А. Брандуков [3, 276].

Серед творів Б. Коссмана – концерт, транскрипції та фантазії на теми з опер «Вольний стрілок», «Евріанта» К. М. Вебера, «Вільгельм Телль» Дж. Россіні та народних пісень тощо. Кілька п'єс він написав для свого учня Г. Кіфера, а Концертні етюд ор. 10 – для А. Піатті. За виключенням кількох етюдів і каденцій до концертів Й. Гайдна, Р. Шумана та А. Раффа, нині ці твори популярністю не користуються.

Карл Фрідріх Вільгельм Фітценгаген (1848–1890, у Росії – Василь Федорович) – німецький віолончеліст, композитор і педагог. Навчався під керівництвом батька (одразу на кількох інструментах: фортепіано, віолончелі, скрипці, кларнеті, валторні). Згодом його педагогом на віолончелі в Брауншвайзі став А. Т. Мюллер, а з 1867 року в Дрездені – Ф. Грюцмахер.

У 1868 році В. Фітценгаген був прийнятий до оркестру Дрезденської придворної капели й розпочав сольну діяльність. За кілька років водночас він отримав запрошення від Ф. Ліста на роботу до Веймара й від М. Рубінштейна – до Москви. Віолончеліст обрав посаду професора в Московській консерваторії й незабаром став одним із найвидатніших виконавців і педагогів у Росії. Серед його учнів – відомі російські віолончелісти – А. Брандуков, П. Данильченко, І. Адамовський, І. Сараджев.

В. Фітценгаген прагнув поповнити обмежений віолончельний репертуар змістовними художніми творами, створюючи власні композиції та численні транскрипції. Особливе значення він надавав перекладенням для віолончелі п'єс П. Чайковського («Ноктюрн», «Пісня без слів», Andante cantabile з Першого квартета). П. Чайковський, у якого з віолончелістом зав'язалася творча дружба, високо цинив його виконавський таланти і доручив прем'єрні виконання 3-х квартетів (1871–1876) та Фортепіанного тріо (1882).

У 1876 році П. Чайковський написав «Варіації на тему рококо» для віолончелі з оркестром, присвятивши їх В. Фітценгагену, який здійснив прем'єру твору. У подальшому В. Фітценгаген значно переробив «Варіації»: дещо змінив сольну партію, переставив місцями варіації та майже зовсім переписав фінал. П. Чайковський не заперечував, і в 1889 році цей варіант був надрукований, ставши основним у концертній практиці віолончелістів.

Власні твори віолончеліста (4 концерти, варіації та сюїта для віолончелі з оркестром, балада, фантазія на теми з опери «Демон», п'єси для віолончелі solo, різні камерні твори) нині не мають успіху. Проте в 2004 році німецький віолончеліст Й. П. Майнц, високо оцінивши музику 2-го концерту та деяких інших композицій свого співвітчизника, здійснив їх запис на диск.

Вершиною німецького віолончельного виконавства й педагогіки кінця XIX – початку XX ст. стала творчість Ю. Кленгеля та Г. Беккера. Ці віолончелісти мали багато спільного: обидва – представники дрезденської

школи («онуки» Ф. Грюцмахера), схожість вбачалась у їх виконавській манері, інтересі до педагогіки та створенні методичних праць і редакцій.

Юліус Кленгель (1859–1933) навчався гри на віолончелі в Е. Хегара. У 1874 році він був прийнятий до Гевандхауз-оркестра, де, починаючи з 1881 й до 1924 року, грав партію першої віолончелі. З 1881 року – викладав у Лейпцизькій консерваторії (з 1889 року – професор). З 1875 до 1930 року Ю. Кленгель був солістом Гевандхауз-квартета. З 1878 року концертував за межами Німеччини, відвідавши майже всі європейські країни. Його концертній манері були притаманні виключна віртуозність і висока культура виконання. Відмінне почуття стилю особливо виявлялося під час виконання сонат Л. Ван Бетховена та сюїт Й. С. Баха.

Педагогічні погляди Ю. Кленгеля засновувалися на принципі розвитку музичної індивідуальності, що включало виховання самостійного мислення та свободу виконавської інтерпретації. Серед його учнів відомі концертні виконавці першої половини ХХ ст. – Е. Фойерман, Г. Пятигорський, У. Пліт, Г. Суджа, Е. Курц, П. Грюммер, Л. Хельшер, К. Шапира та ін.

Ю. Кленгель – автор численної кількості творів: 4-х концертів для віолончелі з оркестром (1882, 1887, 1895, 1901), концерту для 2-х віолончелей з оркестром (1908), 2-х концертів для скрипки та віолончелі з оркестром (1926, 1930), п'єс і транскрипцій для однієї та двох віолончелей; секстету для струнних інструментів (1924); 2 струнних квартетів (1888, 1895); фортепіанного тріо (1890); творів для симфонічного оркестра та ін. Ю. Кленгелю також належать навчально-методичні праці «Технічні етюди у всіх тональностях» (1909), «Щоденні вправи» (1911).

Заслугою Ю. Кленгеля були редакції віолончельних сюїт Й. С. Баха і сонат Й. Брамса, концертів Й. Гайдна, Б. Ромберга, Р. Шумана, К. Давидова (часто з власними каденціями). Кленгелівські каприччі (ор. 3 та ор. 27), Скерцо для віолончелі та фортепіано (ор. 6), Каприс у формі чакони для віолончелі соло (ор. 43) використовуються в концертній практиці й сьогодні. У 2000 році К. Ріхтер здійснив запис 3-х концертів Ю. Кленгеля.

Гуго Беккер (1863–1941) навчався гри на віолончелі в батька, скрипаля Ж. Беккера, а також у Ф. Грюцмахера, А. Піатті, Ж. Десверта та ін. З 1880 року віолончеліст працював у оркестрі Мангеймського національного театра, у 1884–1886 роках був солістом оркестру оперного театру у Франкфурті-на-Майні, у 1890–1906 роках входив до складу квартета Г. Германа. Гастролював у багатьох країнах (також у Росії). Гра Г. Беккера, порівняно з Ю. Кленгелем, завдяки загальній раціональній спрямованості від природи була більш емоційна.

У 1909–1929 роках Г. Беккер викладав гру на віолончелі в консерваторії у Франкфурті-на-Майні та Вищий музичній школі в Берліні. Творчо використовуючи досягнення різних шкіл і спираючись на власний досвід, він напрацював особистий педагогічний метод, що тяжів до

об'єктивно-наукового обґрунтування процесу гри на віолончелі з урахуванням анатомії та фізіології. Спираючись на досягнення фізіології, Беккер спрямовував музичну педагогіку до пошуків фізіологічно виправданих ігрових рухів і найбільш природних прийомів гри.

Педагогічний досвід Беккер узагальнив у етюдах, підготовці до нового видання (1910) «Школи» Ф. Куммера та книзі «Техніка та мистецтво гри на віолончелі» (1929), написаній сумісно з фізіологом Д. Рінаром. У 2-х розділах цієї праці (I ч. «Техніка», II ч. «Мистецтво гри») обґрунтовано прийоми доцільної гри на віолончелі та зроблено художній і методичний аналіз творів (на зразках XVIII ст. – Й. С. Баха та Й. Гайдна та сучасності – Р. Штрауса, М. Рegera, П. Гіндеміта) [1, 7–8]. Структура праці відбиває авторську концепцію розглядати в нерозривній єдності проблеми виконавської техніки й естетики. Серед учнів Г. Беккера відомі віолончелісти XX ст. – Е. Майнарді, Р. Мецмахер, А. Фельдеші, Р. Шустер, А. В. Броун та ін.

До композиторського доробку Г. Беккера входять концерт (1898), численні п'єси, сюїта для віолончелі solo, етюд (у практиці не утрималися). Крім того, він здійснив редакції 2-х сонат Й. Брамса, «Варіацій на тему рококо» П. Чайковського, віолончельних сюїт Й. С. Баха та концерту А. Дворжака, у створенні якого брав безпосередню участь (зразком творчої співпраці з композитором був також «Дон Кіхот» Р. Штрауса).

Отже, педагогічні принципи представників німецької (переважно дрезденської) школи – Б. Ромберга, Ф. Ю. Дотцауера, Ф. А. Куммера, Ф. Грюцмахера, Ю. Кленгеля, Г. Беккера ґрунтувалися на сполученні досконалої техніки з музичною виразністю, звільненні концертного репертуару від легковажної салонної музики, суміщенні оркестрової, камерної та сольної діяльності й максимальному наближенню педагогіки до практичних завдань і розвитку в ній раціональних методичних принципів.

Висновки. Аналіз виконавсько-педагогічної діяльності німецьких віолончелістів XIX ст. дістає висновків, що

1. Оскільки в статті розглянута виконавсько-педагогічна діяльність тільки найвидатніших представників німецької віолончельної школи XIX ст., то розробку цього матеріалу можна продовжити в 3-х напрямках:

- а) подальше вивчення діяльності представників німецької школи;
- б) вивчення діяльності представників віолончельних шкіл інших країн;
- в) вивчення діяльності представників інших інструментальних шкіл (фортепіанної, скрипкової, флейтової тощо);

2. Зважаючи на непідробний інтерес на початку XXI ст. до творчого доробку німецьких віолончелістів-концертантів (запис Й. П. Майнцем творів В. Фітценгагена, К. Ріхтером концертів Ю. Кленгеля тощо), можна констатувати актуалізацію надбань німецької віолончельної школи XIX ст. на сучасному етапі. Отже, вбачається за необхідне відпрацювання нових

підходів і критеріїв щодо оцінки віолончельного репертуару минулого та його використання в педагогічній і концертній практиці сьогодення;

3. Оскільки питання історії, теорії та методології віолончельного навчання, пов'язані з поняттям «виконавська інструментальна школа», детального вивчення у вітчизняній музичній педагогіці не отримали, то є широкі перспективи для їх подальшої розробки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беккер Х. Техника и искусство игры на виолончели / Х. Беккер, Д. Ринар. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
2. Гинзбург Л. С. История виолончельного искусства. В 4-х кн. Кн.1 : Виолончельная классика / Л. С. Гинзбург. – М.-Л. : Музгиз, 1950. – 512 с.
3. Гинзбург Л. С. История виолончельного искусства. В 4-х кн. Кн.3 : Русская классическая виолончельная школа (1860–1917) / Л. С. Гинзбург. – М. : Музыка, 1965. – 617 с.
4. Гинзбург Л. С. История виолончельного искусства. В 4-х кн. Кн. 4 : Зарубежное виолончельное искусство XIX – XX веков / Л. С. Гинзбург. – М. : Музыка, 1978. – 407 с.
5. Зав'ялова О. К. Віолончель у камерно-ансамблевій культурі України : монографія / О. К. Зав'ялова. – К. : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2009. – 256 с.
6. Зав'ялова О. К. Європейська віолончельна школа на класичному етапі (друга половина XVIII–XIX ст.) / О. К. Зав'ялова // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті : зб. наук. праць ; під заг. ред. Н. Є. Трегуб. – Х. : ХДАДМ, 2009. – № 1, 2. – С. 20–25.
7. Риман Г. Музыкальный словарь / Г. Риман ; пер. с 5-ого немецкого изд. Б. Юргенсона, под ред Ю. Энгеля. В 3-х т. – Москва : изд-во П. Юргенсона, 1901–1904.

РЕЗЮМЕ

Зав'ялова О. К. Немецкая виолончельная школа XIX ст.: исполнительско-педагогические аспекты.

В статье рассматривается процесс становления немецкой виолончельной школы в XIX ст. Освещается формирование исполнительско-педагогических традиций школы и их распространение в европейском музыкальном пространстве. Анализируется исполнительская, педагогическая и композиторская деятельность выдающихся немецких виолончелистов и дается историческая оценка результатов их деятельности.

Ключевые слова: немецкая виолончельная школа, выдающиеся немецкие виолончелисты, исполнительско-педагогические традиции, европейское музыкальное пространство.

SUMMARY

Zavyalova O. The German violoncello school of the XIX-th century: performing and pedagogical aspects.

In this article a process of growing the German violoncello school of the XIX-th century is studied. Forming the performing and pedagogical traditions and their spreading in the European musical space are learned. The author analyzes performing, pedagogical and composing activity of the well-known German violoncellists and gives the historical estimation of the results of their work. By the second half of the XIX-th century the European instrumental art had the typical features of universal musical practice, which were expressed in the combination of composing and performing activity. Historically it caused a dependence of the level of instrumental playing and marked the specification of growing instrumental playing schools – violin, harpsichord, flute, violoncello. The idea «instrumental school» in its

broad meaning signifies independently from the shape of artistic playing direction, cultural tradition based on the definite peculiarities of performing and pedagogical practice by means of which the generalization and inheriting playing experience (even without forming the theoretical platform) take place. In its narrow meaning this term characterizes a method of playing the definite instrument, when the practical experience is generalized and systematized in different «methodologies», classes, establishments. However, the problem of playing the bow instruments isn't investigated in theoretical sources. The question of finding out the peculiarities of the development of the playing school, the methodology of teaching and connected with it playing school that had its reflection on the specification of the teaching are represented especially sharply in the violoncello art. Comparing with the XVIII-th century when the leading place in the European musical space was occupied by the Italian and French schools, the main achievement of the violoncello pedagogic of the XIX-th century belonged to the representatives of Germany.

The perspectives of this scientific work which presents the most prominent representatives of the German violoncello school of the nineteenth century are the following: further study the representatives of the German school; study the representatives of violoncello schools in other countries; study the schools of other instrumental (piano, violin, flute).

Key words: *the German violoncello school, a prominent German cellist, performing and pedagogical traditions, European musical space.*

УДК 37.013:316.65«18/19»(73)

А. К. Куліченко

Запорізький державний медичний університет

СПЕЦИФІКА АМЕРИКАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Статтю присвячено висвітленню особливостей американської педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ ст. на прикладі ідей представників педагогіки прагматизму В. Джеймса, Ф. Паркера, Е. Торндайка, Ф. МакМаррі, П. Монро. У дослідженні використано такі теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, інтерпретація історико-педагогічних джерел для з'ясування стану розробленості проблеми та її зв'язку з важливими науковими розвідками сучасності. Автор зазначає, що в США кінець ХІХ ст. ознаменував появу прагматичної педагогіки, принципи якої відрізнялися від традиційної освітньої парадигми.

Ключові слова: *американська прагматична педагогіка, викладання, учитель, навчання, методи навчання, формування особистості, інтерес, стимул, реакція, готовність.*

Постановка проблеми. Для американської школи впродовж багатьох століть були притаманні такі риси: пасивність навчально-виховного процесу (відсутність мислення, прагнення створити щось нове; механічне запам'ятовування й повторення матеріалу у формах читання, письма, слухання, говоріння; виховання людини-«машини», яка запрограмована виконувати тільки певні дії); повний контроль за всіма видами діяльності з боку вихователів і вчителів; відсутність бажання в учителів розвиватися, бути фахівцями, майстрами своєї справи; наслідування авторитарного суспільства, традиційних догм; відсутність зв'язку між змістом навчання й реальним

життям і відсутність взаємин типу «учитель – учень»; у навчально-виховному процесі переважала атомістична філософія.

Проте американська дійсність XIX ст. змусила освітніх діячів замислитися над питанням: «Як пов'язати навчально-виховний процес з економічним і соціальним розвитком країни?». Результатом суперечливих роздумів стало те, що кінець XIX – початок XX ст. породив прагматичну педагогіку (від грец. *πραγμα* – «дія»). Вона не тільки знаменувала новий виток історії педагогічної думки в розвитку американської школи, а й вплинула на школу інших капіталістичних країн – за допомогою цієї педагогіки відбулось узагальнення окремих положень, з якими до цього виступали педагоги США, було відкинуто все мало суттєве для правлячого класу та створено концепцію, що відповідала вимогам американського буржуазного суспільства [1, 415].

Аналіз актуальних досліджень. Серед великого масиву науково-педагогічної літератури, присвяченої американській педагогіці кінця XIX – початку XX ст. виокремлюємо праці О. Джуринського, Л. Гончарова, Т. Кошманової, Г. Куроп'ятника, Л. К'юбана, Г. Севостьянова, Дж. Чайлдза. Аналіз зазначених та інших наукових розвідок дозволив продовжити дослідження окресленої проблеми, спираючись на досвід та педагогічні ідеї представників нової американської педагогіки (педагогіки прагматизму) В. Джеймза, Ф. Паркера, Е. Торндайка, Ф. МакМаррі, П. Монро, які не втрачають своєї актуальності й у XXI ст.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей американської педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. на прикладі ідей В. Джеймза, Ф. Паркера, Е. Торндайка, Ф. МакМаррі, П. Монро.

Методи дослідження. Під час дослідження було використано такі теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, інтерпретація історико-педагогічних джерел для з'ясування стану розробленості проблеми та її зв'язку з важливими науковими розвідками сучасності.

Виклад основного матеріалу. Свобода природного розвитку дитини; інтерес; учитель – помічник учня, а не наглядчак; науковий підхід до розвитку дітей; особлива увага до всіх факторів, що впливають на фізичний розвиток; зв'язок школи із сім'єю [2, 471] – педагогічні принципи американського прагматизму. До того ж настанова «Працюючи – навчайся» – це переосмислення античної тези «Розважаючи – повчай», з тією різницею, що в системі прагматизму дія виникала з боку учня, а не вчителя, як це проголошувала антична філософія.

Предтечею прагматичної педагогіки був В. Джеймз (1842–1910) – американський філософ і психолог, який ґрунтовно розвивав ідеї Ч. Пірса (1839–1914) – основоположника прагматизму й семіотики. В. Джеймза дуже шанували в наукових колах і вважали взірцем у царині теорії психології та освіти. Праця «Бесіди з учителями з психології та зі

студентами щодо життєвих пріоритетів» (1900) справила неабияке враження не тільки на його колег-учених, а й на простих читачів.

В. Джеймз вважав, що «американські вчителі тримали в руках майбутнє своєї країни. Тому, попри хибну думку про те, що психологія – це різновид мракобісся та недосяжності, її основи повинні допомагати вчителеві. Психологія – це наука, а викладання – мистецтво. Але знати психологію – ще не означає бути талановитим педагогом» [4, 3–9].

Психологія та педагогіка схожі на воєнну науку. Стратегія дуже проста для всіх: зацікавити – передбачити – підготувати – передати знання іншому – закріпити результат – сприяти подальшому розвитку. Тож, учитель повинен зацікавити учня тим, чого збирається його навчити, витісняючи будь-який інший об'єкт із його розуму; потім так подати йому знання, щоб учень запам'ятав їх на все життя; і, нарешті, сприяти учнівській цікавості, щоб потім виникло бажання дізнатися, як зазначений об'єкт пов'язаний з іншими явищами. Передбачення та сприйняття – єдині помічники в навчально-виховному процесі [3; 4, 9–10].

Людині, на думку В. Джеймза, властивий потік свідомості, що приводить до певних знань і дій – освіти та прояву поведінки. Освіта, у свою чергу, – це організація набутих навичок поведінки та схильностей до поведінки [4, 22, 29].

Що стосується вчителів, то кожен повинен пам'ятати такі максими: без реакції не буде сприйняття, без кореляційного вираження не буде враження. Справжній учитель ніколи не повинен примушувати дітей робити те, чого сам не може зробити. Найкращим методом у викладанні є не традиційне «втовкмачування» інформації, а всебічний її аналіз із багаторазовим повторенням, що в результаті перетворюється на звичку. Тож варто мати на увазі, що людський характер складається з комплексу реакцій на звички [4, 33, 50, 120, 184].

В. Джеймз був переконаний, що «освіта є більшим, ніж різноманіття можливих реакцій, набутих удома, у школі або під час виконання певного завдання. Кожна набута реакція, як правило, – це або ускладнення, яке прищеплене з природною реакцією, або заміна природної реакції, котра здатна спровокувати той самий об'єкт. Мистецтво вчителя полягає в забезпеченні цих ускладнень та замін» [4, 38–39].

Питання про інтерес, яке є ключовим у прагматичній педагогіці, В. Джеймз тлумачив так: «Інтерес – це продовження природних інстинктів. Природні інтереси знаходяться у площині відчуття. Дитина завжди слідує тому, що робить учитель, а не тому, що він каже. Будь-який об'єкт, не цікавий сам по собі, може стати цікавим, якщо його пов'язати з іншим цікавим об'єктом. Ці два пов'язані об'єкти співіснують: цікава частина демонструє свої властивості у процесі співіснування; а отже, нецікаві речі запозичують інтерес, що стає таким самим справжнім та сильним, як і будь-

яка цікава річ. Із цього всього випливає дуже проста теоретична програма для вчителя про те, чого необхідно дотримуватися, щоб утримувати дитячу увагу: потрібно починати з природних потреб та інтересів дитини й пропонувати об'єкти, які мають деякі безпосередні зв'язки з цими інтересами. Потім поєднати з першими об'єктами та досвідом більш пізні об'єкти та ідеї, які потрібно прищепити. Пов'яжіть нове зі старим у природний та наочний спосіб так, щоб інтерес, який поширюється від точки до точки, нарешті, охопив усю систему думок» [4, 91–96].

Цілком зрозуміло, що наприкінці XIX століття дуже схожі міркування щодо навчання стали ключовими в освітянській течії прогресивізму. Так, наприклад, американський представник прогресивного напрямку Ф. Паркер (1837–1902) був популярним ідеологом прагматизму та дуже часто виступав з лекціями впродовж літніх шкіл для викладачів. На одному з таких семінарів побувала Л. Патридж, яка, власне, й видала в 1885 р. популярні «Записи лекцій про викладання» за згодою самого Ф. Паркера.

На думку Ф. Паркера, «попит на гарне викладання ніколи не був таким величезним, як зараз (мається на увазі кінець XIX ст. – А.К.), і не має значення те, хто ви, – якщо ви добре працюєте, то це привертає увагу. Мистецтво викладання є одним із найвеличніших у світі, воно вимагає дотримання двох речей: чесного, щирого осягнення істини, котра знаходиться в навчальних предметах, та мужнього застосування віднайденної істини. Тому метою наступних століть є подолання традиційної системи викладання та створення нових методів, що врешті допоможуть людині стати на вірний шлях» [8, 20–21].

У диспутах зі своїми колегами Ф. Паркер наголошував на багатьох освітньо-виховних принципах, а саме:

- увесь освітній процес складається з розвитку думок та їхнього вираження. Думка повинна передувати вираженню [8, 84];
- навчання є еволюцією думки, а думка – це розумовий спосіб дії [8, 150];
- ідеальний учитель – відважний і стриманий. Неважливо, що багато освітян відрізняються у використанні методів та засобів навчання, головне – кінцева мета навчально-виховного процесу – формування особистості [8, 164, 166];
- у кожної дитини є величезне бажання втілити свої думки в конкретних формах, що існують у її свідомості. Тому вчитель повинен знати дитину та її особливості [8, 160, 170];
- перш ніж чогось навчати учнів, учитель сам повинен це вміти, бо учень, як це не дивно, навчається, імітуючи вчителя [8, 23, 177];
- вивчення матеріалу повинно мати міждисциплінарний зв'язок [8, 140];
- ручна праця є основою ясного мислення, здорової уяви та гарного здоров'я [8, 181];

- справжня робота відбувається зі справжніми речами, створюючи відчутні результати, результати, які можна побачити й доторкнутися до них. Справжня робота адаптована на кожному етапі відповідно до дитячих здібностей і вмінь. Кожна боротьба приносить успіх та уможливорює кращу роботу. Важка праця, з іншого боку, – це примусова дія розуму на те, що знаходиться за межами проникливості, на незрозумілі слова та заняття [8, 180].

Підсумовуючи свої повчання, Ф. Паркер переконував, що потрібно «дотримуватися двох істин: по-перше, не варто витратити час на будь-що, особливо заради дотримання дисципліни, та на те, що не має практичного застосування в процесі розумового розвитку; по-друге, якщо працю пристосувати до психічного стану й фізичних сил і здібностей, якщо кожен поступальний рух приносить успіх, якщо праця буде реальною, тоді нехай дитина навчається за допомогою праці заради насолоди й успіху, що притаманний людині, щоб контролювати себе та подолати всі труднощі й перешкоди на своєму життєвому шляху» [8, 163].

Без сумнівів, Ф. Паркер у своїй діяльності використовував досвід представників європейської педагогіки: Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Я. Коменського та інших відомих корифеїв педагогіки. До певної міри навіть трансформував його відповідно до американського менталітету й тогочасної політико-економічної ситуації.

З початку ХХ ст. теорія та практика навчання в США була пов'язана з психологічною теорією уродженості та незмінності розумових здібностей. Пропагандистом цієї теорії був відомий американський психолог Е. Торндайк (1874–1949). Він стверджував, що «завдання школи не можуть бути однаковими для всіх школярів» [2, 470]. Професора Торндайка вважали взірцем – «молодий, розумний, жвавий». Він заволодів увагою людей, хоча не дуже був зацікавлений у викладанні. Використовуючи теперішню класичну формулу «Стимул – Реакція», Е. Торндайк був упевнений, що навчання – це зв'язок реакції зі стимулом. Наприклад, два плюс два дорівнює чотири, де «два та два» – стимул, «чотири» – реакція (курсив наш. – А.К.)» [11, 66, 152]. Зазначене явище знаходимо у праці Е. Торндайка «Принципи навчання, засновані на психології» (1906), де «стимул» означає будь-яке явище, що має певний вплив на людину, – слово, до неї звернене, погляд, фраза, повітря, яким вона дихає, тощо. Слово «реакція» вжито у значенні нової думки, почуття, інтересу, фізичної дії або якого-небудь розумового чи фізичного стану, викликаного цим стимулом [14, 8].

Американський психолог запропонував такий поділ стимулів і реакцій:

- стимули можуть бути: *контрольовані вчителем* (його рухи, мовлення, жести, вираз обличчя тощо) та *неконтрольовані вчителем* (фізичні шкільні умови: світло, температура повітря; шкільна матеріальна база: книги, підручники, обладнання тощо; шкільні умови: дії учнів і мотиви,

що ними керують; загальне навколишнє середовище: дії батьків, закони, бібліотеки тощо) [14, 8];

- реакції можуть бути: *фізіологічні* (міцний сон, важкі фізичні вправи та ін.), *розумові* (виділення певного елемента з конкретного явища), *настрєві* (зв'язок уваги, інтересу, переконання з відомими загальними станами всього організму), *емоційні* (зв'язок симпатії, любові, ненависті з відомими станами), *дієві* або *реакції поведінки та навичок* (зв'язок відомих учинків із відомим розумовим станом) [14, 9].

Отже, мистецтво навчання можна розглянути як мистецтво створювати та затримувати стимули з метою виклику або попередження певних реакцій. Коли людина працює разом із природою та життям, а не проти них, то робота стає легкою і тягар менш важким [14, 7, 22].

Е. Торндайк також підтримував своїх колег-педагогів щодо особистості вчителя: «Учитель повинен мати про педагогічні цілі та цінності таке саме ясне уявлення, як про ті принципи навчання, що безпосередньо стосуються його діяльності в класі. Школи, у свою чергу, повинні розвинути вміння дієво брати участь у серйозній життєвій праці та підтримувати вчителів. У більшості випадків кращим засобом у руках учителя є заміна [14, 3, 5, 23] – перетворення недоліків на переваги, формування командного духу.

В освітянина є таке тлумачення інтересу: «Прагнення присвятити свої думки та дії певному явищу називається інтересом. Почуття підйому, розумового збудження, тяжіння до предмета називається інтересом. Джерел інтересу належать: закон асоціації – схильність до певної діяльності, що викликає задоволеність, що зберігається та зростає; сила наслідування, знання» [14, 53].

Е. Торндайк – пропагандист індуктивного методу навчання, у якому виокремив такі його принципи – так звані «формальні ступені навчання»: *підготовка* (встановлення мети роботи та пригадування вже відомих фактів, у зв'язку з якими оцінюються нові факти); *наочне уявлення* (забезпечення знання достатньої кількості притаманних певних фактів); *порівняння й відволікання* (вивчаючи певні факти, учень виводить із них основний загальний факт або закон); *узагальнення* (знайдене загальне положення або закон чітко формулюється учнем); *додаток* (закон або загальне поняття застосовуються до нових фактів, пояснюють їх) [14, 159].

Зауважимо, що дуже часто сучасні педагоги звертаються також до трьох законів навчання Е. Торндайка – закону готовності, закону вправ та закону ефекту, які американський психолог спочатку подав у праці «Вивчення тварин» (1898), а потім розширив у таких напрацюваннях, як «Розумова діяльність тварин» (1911) та «Освітня психологія» (1921).

Закон готовності описує ті ситуації, де учень або сприймає, або не сприймає об'єкт. Готовність – це комплекс підготовчих вправ, що передують діяльності: нагадування учневі про його минулі досвіди,

розумова підготовка до сприйняття нових явищ, спрямовування учнівської уваги на те, що потрібно вивчити та як діяти. Усе це спонукає учня бути готовим навчатися [9, 230–231].

Закон готовності працює у трьох випадках: 1) коли одиниця поведінки готова до дії, то поведінка є задовільною й нічого не потрібно робити, щоб її змінити; 2) коли одиниця поведінки готова діяти, але не діє, то поведінка є дратівливою; 3) коли одиниця поведінки не готова до дії, але змушена діяти, то поведінка є дратівливою [12, 128; 13, 1].

Закон вправ складається із законів вживання (коли мінливий зв'язок відбувається між ситуацією та реакцією, а сила повторення зв'язку за рівних умов збільшується) та невживання (коли мінливий зв'язок не відбувається між ситуацією і реакцією під час певного проміжку часу, а сила повторення зв'язку поведінки зменшується) [13, 2–4]. Закон полягає в тому, що будь-яка реакція буде, за рівних умов, більш тісно пов'язана із ситуацією пропорційно до частоти та сили повторення зв'язку поведінки з цією ситуацією [11, 244].

Закон ефекту діє тоді, коли є мінливий зв'язок між ситуацією та реакцією і він супроводжується задовільним станом, а сила повторення зв'язку поведінки зростає. Коли є мінливий зв'язок між ситуацією та реакцією і він супроводжується роздратованим станом, сила повторення зв'язку поведінки зменшується [11, 244; 13, 4].

Ще одним знаковим американським педагогом кінця XIX – початку XX ст. був Ф. МакМаррі (1862–1936), який спеціалізувався на початковій освіті та популяризував проблемний метод (метод задач) у навчанні, адже не хотів, щоб учні просто запам'ятовували інформацію з підручників, а потім механічно її репрезентували. Навпаки, у його задумах учні повинні були шукати відповіді на певні запитання в книгах, бібліотеках, музеях, розмовляти один з одним, іншими людьми. За таким методом учні мали більший шанс брати участь у навчально-виховному процесі та занурюватись у фактаж, шукаючи істину [10, 67].

У праці «Як навчатися та навчитися викладати» (1909) Ф. МакМаррі засуджував старі традиційні методи навчання й наголошував на тому, що «розумову діяльність називають навчанням подібно до того, як називають певну реакцію на конкретні потреби. Тому мислення й навчання виникають за певних умов і специфічних потреб. Навчання не виникає саме по собі без стимулу або мотиву. Це така робота, яка потрібна для асимілювання ідей. Однак навчання не тотожне з мисленням» [6, 12, 13, 26].

Ф. МакМаррі виокремив чинники, що впливають на навчально-виховний процес: забезпечення конкретних цілей, доповнення думок, формування ідей, оцінювання правильності та важливості тверджень, запам'ятовування, використання ідей, забезпечення позитивного ставлення до знань, сприяння розвитку особистості [6, 32–246].

Школа – це суспільство в мініатюрі зі своїми правилами й порядками. Якщо учень пристосовується до шкільного життя, тоді суспільство не буде здаватися йому непізнаним і страшним. Він виконує завдання, якщо знаходить зв'язок між ним та життям і суспільством. А вчитель, у свою чергу, не тільки повинен ставити питання й пояснювати складні теми, а ще й уміти розмовляти з учнями, розвивати соціальні можливості [6, 105–106, 192, 219].

Тому одним з основних обов'язків навчання є запровадження життєвих об'єктів, або, іншими словами, цілей, в учнівську свідомість. Бо якщо цього не зробити в школі, тоді в дорослому житті учень не зможе обрати вірні орієнтири та професію. Крім того, все залежить від методу навчання. Якщо це хороший метод, то він наблизить учнів до справжніх цінностей і вплине на формування ідей, простимулює інтерес. Учнівська цілеспрямована діяльність – це мета кожної школи [5, 5–6, 9–10, 13].

Ф. МакМаррі запропонував таку модель навчально-виховного процесу: у навчанні, рейтингу вчителів, ставленні до учнів, навчальному плані необхідна одноманітність; основним предметом навчання є те, що постійно використовується; головний елемент навчально-виховного процесу – точність, навіть у деталях; час використання учнем знань, набутих у школі, – майбутнє, а не теперішнє [5, 61].

Відомий завдяки книзі «Короткий курс історії освіти» (1912), П. Монро (1869–1947) – професор Колумбійського університету, теоретик освіти, вважав, що «сучасна йому освіта є доволі еkleктичною (поєднує непоєдане, вибіркове та несумісне. – А К.). Педагогічна думка ніби робила спробу на шляху до гармонії синтезувати найкращий просвітницький досвід, експериментуючи та знаходячи нові методи» [7, 399].

Підсумовуючи багатовікові педагогічні напрацювання та аналізуючи американську освітню ситуацію, П. Монро прийшов до такого: «Вкрай потрібно змінити відповідно до суспільного розвитку шкільний навчальний план, який би представляв життя в усіх його проявах, скорегувати ставлення до професії вчителя, реорганізувати саму професійну підготовку вчителя, звернути увагу суспільства на освітньо-виховний процес, розвивати в учнях такі явища, як інтерес та зусилля» [7, 401–406].

На думку П. Монро, процес використання культурного (життєвого) матеріалу з метою бажаного дитячого розвитку – інструмент учителя. Метод вимагає від учителя знання дитини; знання її інтересів, діяльності та вмінь; майстерності у володінні певним навчальним матеріалом; розуміння процесу, за допомогою якого дитина включає новий досвід у власний; здатності використовувати й підпорядковувати класний механізм і техніку в процесі викладання [7, 407–408].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз та інтерпретація історико-педагогічних джерел засвідчив, що в США кінець XIX – початок XX ст. ознаменував появу прагматичної педагогіки, принципи

якої відрізнялися від традиційної освітньої парадигми. Одними з яскравих представників педагогічного прагматизму були В. Джеймз (головні завдання нової педагогіки: зацікавити – передбачити – підготувати – передати знання іншому – закріпити результат – сприяти подальшому розвитку; найкращий метод у викладанні – всебічний розгляд інформації з багаторазовим повторенням, що в результаті перетворюється на звичку; інтерес є продовженням природних інстинктів); Е. Торндайк (навчання – це організація стимулювання та реакції; три закони навчання: закон готовності, закон вправ і закон ефекту); Ф. МакМеррі (чинники, що впливають на навчально-виховний процес: досягнення конкретних цілей, екстраполяція думок, формулювання й використання ідей, оцінювання правильності та важливості тверджень, запам'ятовування, забезпечення позитивного ставлення до знань, сприяння розвитку особистості); П. Монро (модифікація шкільного навчального плану відповідно до потреб суспільного розвитку) та ін. Перспективами подальших наукових досліджень є порівняння прагматичної американської та української педагогіки кінця XIX – початку XX ст., що дозволило б виокремити схожі й відмінні риси, прослідкувати імплементацію педагогічних ідей американських колег у навчально-виховний процес української школи зазначеного періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. История США : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т всеобщей истории ; ред.: Г. П. Куропятник, И. А. Белявская, И. П. Дементьев. – Т. 2 : 1877–1918. – М. : Наука, 1985. – 600 с.
2. История США : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т всеобщей истории ; ред.: Г. Н. Севостьянов, И. В. Галкина, Л. В. Поздеева. – Т. 3 : 1918–1945. – М. : Наука, 1985. – 600 с.
3. James W. Pragmatism : A New Name for Some Old Ways of Thinking / W. James. – N. Y. : Longman Green & Co, 1907. – 309 p.
4. James W. Talks to Teachers on Psychology : And to Students on Some of Life's Ideals / W. James. – N. Y. : Henry Holt & Company, 1900. – 305 p.
5. McMurry F. Elementary School Standards. Instruction : Course of Study : Supervision / F. McMurry. – N. Y. : World book Company, 1913. – 324 p.
6. McMurry F. How to Study and Teaching How to Study / F. McMurry. – N. Y. : Riverside Press, 1909. – 324 p.
7. Monroe P. A Brief Course of the History of Education / P. Monroe. – N. Y. : The Macmillan Company, 1912. – 470 p.
8. Parker F. W. Notes of talks on teaching, given at the Martha's vineyard summer institute, July 17 to August 19, 1882 / F. W. Parker ; reported by L. Patridge (1885). – N. Y. : E. L. Kellog & Co, 1885. – 206 p.
9. Sharma R. N. Advanced Educational Psychology / R. N. Sharma, R. K. Sharma. – New Delhi (India) : Atlantic Publishers & Dist, 1935. – 580 p.
10. Tenenbaum S. William Heard Kilpatrick : Trail Blazer in Education / S. Tenenbaum. – N. Y. : Harper, 1951. – 318 p.
11. Thorndike E. L. Animal Intelligence. Experimental Studies / E. L. Thorndike. – N. Y. : The Macmillan Company, 1911. – 297 p.

12. Thorndike E. L. Educational Psychology. Volume 1. The Original nature of Man / E. L. Thorndike. – N. Y. : Teachers College, 1921. – 327 p.

13. Thorndike E. L. Educational Psychology. Volume 2. The Psychology of Learning / E. L. Thorndike. – N. Y. : Teachers College, 1921. – 451 p.

14. Thorndike E. L. The Principles of Teaching. Based on Psychology / E. L. Thorndike. – N. Y. : A. G. Seiler, 1906. – 293 p.

РЕЗЮМЕ

Куличенко А. К. Специфика американской педагогической мысли конца XIX – начала XX вв.

Статья посвящена рассмотрению особенностей американской педагогической мысли конца XIX – начала XX в. на примере идей представителей педагогики прагматизма У. Джеймса, Ф. Паркера, Э. Торндайка, Ф. МакМурри, П. Монро. В исследовании использованы следующие теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация, интерпретация историко-педагогических источников для изучения состояния проблемы и ее связи с важными научными исследованиями современности. Автор отмечает, что в США конец XIX в. ознаменовал появление прагматической педагогики, принципы которой отличались от традиционной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: американская прагматическая педагогика, преподавание, учитель, обучение, методы обучения, формирования личности, интерес, стимул, реакция, готовность.

SUMMARY

Kulichenko A. The peculiarities of the American pedagogical ideas at the end of the XIX-th – beginning of the XX-th centuries.

The article deals with the peculiarities of the American pedagogical ideas at the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries, considering ideas of pragmatic pedagogy by such representatives as W. James, F. Parker, E. Thorndike, F. McMurry, P. Monroe. There are the following theoretical methods that are used in the article: analysis, synthesis, generalization, classification, interpretation of historical and pedagogical sources with the purpose to decide the status of the problem and its correlation with important scientific researches of our time.

The author points out that the end of the XIXth century in the US has marked a turning point for the pragmatic pedagogy, which principles differ from the traditional educational paradigm.

Besides, the article proposes the number of the brightest pragmatic pedagogy representatives. Among them there are W. James (the main aims of the new pedagogy are: to provoke interest – to foresee – to prepare – to impart knowledge – to fix a result – to promote further development; the best method of teaching is a comprehensive information review with the help of multiple repetition that, as a result, turns into a habit; the interest is a continuation of unconditioned instincts); E. Thorndike (education is an organization of stimulus and response; three laws of learning: the law of readiness, the law of exercise and the law of effect); F. McMurry (the factors that influence the educational process: achievement of certain goals, extrapolation of ideas, formulation and usage of ideas, evaluation of the statement correctness and importance, memorizing, providing with a positive attitude to knowledge, stimulation of personality development); P. Monroe (modification of the school curriculum according to the social development needs) and others.

As for the prospects for further research, they are connected with the comparison of the American pragmatic pedagogy and Ukrainian pedagogy at the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries. We could distinguish similarities and differences, trace the implementation of the American educational ideas into the educational process of the Ukrainian schools during the named period.

Key words: *American pragmatic pedagogy, teaching, a teacher, learning, teaching methods, personality development, interest, stimulus, response, readiness.*

УДК 378 (410) : 80 (043)

А. О. Подолянська

Черкаський національний університет
імені Б. Хмельницького

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПРОГРАМ БАКАЛАВРА ТА МАГІСТРА ГУМАНІТАРНИХ НАУК ІЗ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У БІРМІНГЕМСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті висвітлюються питання, пов'язані з особливостями професійної підготовки філологів в університетах Великої Британії. На прикладі факультету мов, культур, мистецтва та музики гуманітарного коледжу Бірмінгемського університету проаналізовано зміст, форми й методи навчання на бакалаврському та магістерському рівнях. Автор статті детально описує навчальні плани програм бакалавра та магістра гуманітарних наук із філологічних спеціальностей, характеризує кредитно-модульну структуру підготовки філологів у цьому закладі, звертає увагу на особливості навчання, що в сукупності є складовими професійної підготовки філологів високого рівня та якості.

Ключові слова: *професійна підготовка філологів, модульна система, кредитне значення, бакалавр гуманітарних наук, магістр гуманітарних наук.*

Постановка проблеми. Третє тисячоліття для України відзначається зміною однієї соціально-економічної та суспільно-політичної системи на іншу. Ці зміни відбиваються в усіх аспектах життя українського народу, починаючи з переоцінки духовних цінностей та норм і закінчуючи змінами політичного устрою країни. Система вітчизняної освіти потребує невідкладного втручання як з боку суспільства, так і уряду з метою поліпшення загальних умов її існування й розвитку, покращення матеріально-технічного фонду, розширення напрямів тощо, від чого залежить не просто професійна підготовка фахівців різних галузей, а й майбутнє України в цілому. Модернізація української системи освіти передбачає, передусім, створення реальних умов для розвитку особистісного потенціалу та самореалізації на світовому ринку праці кожного українця [1]. Найвищою цінністю будь-якої нації є особистість, і саме від розвитку та рівня освіченості кожної конкретної особистості залежить інтелектуальний потенціал усієї нації. Відповідно, головним завданням країни є забезпечити своїх громадян такою освітою, яка б відповідала жорстким вимогам сучасності та постійно зростаючим потребам глобалізованого світу.

Приєднання України до Європейського Союзу вимагає виконання низки завдань, одним із яких є знання іноземних мов. Орієнтація мовної освіти на фундаментальні цінності європейської культури, як один із шляхів удосконалення вітчизняної освітньої системи, висуває високі вимоги до професійної підготовки філологів, оскільки має установку підготувати конкурентоздатних, висококваліфікованих фахівців нового покоління,

спроможних до активного життя в глобалізованому світі, що передбачає, передусім, готовність діяти в умовах полілогу культур і плюрилінгвізму [2]. Відповідно, важливим джерелом модернізації системи вищої освіти в Україні, орієнтованої на реалізацію професійної підготовки філологів є аналіз досвіду зарубіжних країн, зокрема Великої Британії, де система вищої освіти є визнаною всім світом.

Аналіз актуальних досліджень. У ході проведення дослідження у сфері професійної підготовки філологів в університетах Великої Британії було з'ясовано, що вагомий внесок у дослідження порушеної теми зробили такі науковці, як: Г. А. Андреева, займалася вивченням проблем теорії та практики педагогічної освіти в Англії; Т. Г. Мойсеєнко, досліджувала тему підвищення кваліфікації вчителів у школах Англії; Л. А. Торяник вивчала дидактику вищої освіти Великої Британії на сучасному етапі; причини, хід і результати реформи вищої педагогічної освіти в Англії (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ ст.) детально проаналізовано в роботі А. В. Парінова; систему професійної підготовки вчителів у Англії розглянуто в дисертаціях Ю. В. Кіщенко, О. Ю. Леонтьєвої, Л. П. Пуховської.

Мета статті – дослідити зміст, форми, способи та методи професійної підготовки філологів у Великій Британії на прикладі Бірмінгемського університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із найбільш затребуваних серед молоді університетів Великої Британії є Бірмінгемський університет, заснований у 1900 році та відомий як найстаріший і головний представник «червоноцеглових університетів» Об'єднаного Королівства.

До складу університету входять п'ять коледжів, кожен із яких включає низку факультетів. Професійна підготовка філологів здійснюється на факультеті мов, культур, мистецтва та музики (School of Languages, Cultures, Art History and Music) гуманітарного коледжу Бірмінгемського університету.

Факультет поділено на шість відділень: відділення сучасних мов; відділення сучасних мов: французькі студії; відділення сучасних мов: німецькі студії; відділення сучасних мов: іспанські студії; відділення сучасних мов: італійські студії та відділення сучасних мов: російські студії [7]. Під поняттям «мовні студії» від англійського «language studies» розуміється вивчення не лише певної мови, а й культури, історії, мистецтва, літератури, різних аспектів життя народу, що розмовляє тією чи іншою мовою [6].

На прикладі відділення сучасних мов: німецькі студії ми розглянули, як відбувається професійна підготовка філологів на здобуття ступеню бакалавра гуманітарних наук (German Studies BA) у цьому закладі.

Отже, відділення пропонує вузькопрофільні, зосереджені в основному на вивченні мови, та комбіновані спеціальності, що поєднують

вивчення німецької мови з немовними предметами, наприклад, «Географія та німецькі студії», «Німецька мова та світова історія».

Зазначимо, що структура бакалаврської програми в різних ВНЗ із філологічних спеціальностей по всій країні принципово не відрізняється – навчання триває чотири роки на денному відділенні (в Шотландії п'ять), система професійної підготовки побудована за модульним принципом, студенти вивчають обов'язкові та вибіркові модулі, третій рік студенти проводять у країні, мову якої вивчають, четвертий рік зосереджено на написанні дисертації. Відмінності полягають у деталях, встановлених самими університетами, тобто зміст і співвідношення обов'язкових та вибіркових модулів, кількість аудиторних годин і годин для самостійного навчання тощо.

Ми розглянули зміст, форми та методи навчання зі спеціальності «Німецька мова». Студенти навчаються чотири роки на здобуття ступеня бакалавра гуманітарних наук на денному відділенні. Зміст навчальних планів кожного року включає обов'язкові та вибіркові модулі, за якими закріплено певне кредитне значення. За кожний рік студентам необхідно набрати мінімум 120 кредитів.

Мета бакалаврської програми полягає в забезпеченні студентів високим рівнем знань усіх форм сучасної німецької мови, формуванні практичних, аналітичних і творчих навичок, умінь та компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності, що безпосередньо пов'язана з німецькою мовою, тобто професія вчителя, викладача, перекладача, журналіста тощо.

Формами навчання є лекційні, тьюторські, семінарські заняття в поєднанні з годинами, відведеними для самостійного навчання. Домінуючим методом навчання філологів є комунікативний – спрямований на розвиток, передусім, іншомовної комунікативної компетенції, що досягається завдяки регулярним обговоренням почутого, прочитаного або побаченого німецькою мовою.

Зі спеціальності «Німецька мова» студенти вивчають великий спектр модулів із таких широких областей:

- «Німецька мова» – на кожному році студенти проходять навчальний курс із німецької мови, завдання якого полягають у розвитку всіх форм мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо та аудіювання). Цей курс представлений обов'язковими модулями. Формою навчання на першому році є групові заняття раз на тиждень, зосереджені переважно на вивченні граматичного устрою німецької мови. На другому та четвертому роках їх замінюють заняття з перекладу, метою яких є забезпечення студентів практичними вміннями й навичками робити граматично правильний переклад. Зміст курсу включає такий аспект як «Німецька мова для спеціальних цілей», де студенти можуть вивчати мову для бізнесу, політики тощо.

- «Історія та спогади» – навчальний курс, метою якого є забезпечення студентів знаннями з різних періодів історії Німеччини цільовою мовою. Формами навчання є поєднання лекцій із семінарськими заняттями, на яких студенти переглядають автентичні відео з подальшим їх обговоренням.

- «Лінгвістика та історія мови» – навчальний курс, що включає низку вибірових модулів, завдяки яким студенти мають змогу вивчати історичний розвиток німецької мови від «зародження» до сьогодення.

- «Література Німеччини» – оглядовий курс, до складу якого входять вибірові модулі, спрямований на ознайомлення студентів із різними літературними напрямками, жанрами, діячами Німеччини в різні історичні періоди.

- «Німецьке кіно» – курс із вибірових модулів, спрямований на розвиток аналітичного та творчого мислення студентів.

- «Політика» – курс, що включає вибірові модулі, зосереджений на ознайомленні студентів із політикою Німеччини з різних ракурсів: від культурної, літературної, кінематографічної політики до політичних партій, систем і загального політичного устрою Австрії та Німеччини.

Окрім модулів, що входять до змісту вищеперерахованих областей філологічного напрямку, студенти вивчають один дослідницький модуль, що не стосується німецької мови – предмет із педагогічних, історичних, економічних чи психологічних наук, який можна вивчати впродовж усієї бакалаврської програми або щорічно змінювати. Цей модуль, незалежно від року навчання, має фіксовану кількість кредитів – 20.

Зміст навчального плану першого року включає вивчення шести модулів, кожний з яких оцінюється у 20 кредитів. Обов'язковий модуль – «Німецька мова» викладається у формі одногодинних групових занять по 10–15 осіб три рази на тиждень, на яких студенти практикують розмовну німецьку мову. Вибіркові модулі такі: «Нариси німецької літератури: тексти в контексті», «Сучасна Німеччина: історія та історичні образи», «Лінгвістика німецької мови: минуле та сучасне», «Політика та економіка». Формами навчання є лекційні, семінарські та тьюторські заняття.

У зміст навчального плану другого року входять такі модулі: обов'язковий – «Німецька мова» – 20 кредитів. Цей модуль включає такі предмети: «Граматика та переклад», «Мовна практика», «Країнознавство», кожний із яких має форму одногодинних занять раз на тиждень упродовж року. Серед вибірових модулів найпоширенішими є: «Життя німецькомовного суспільства в поствоєнний період», «Економіка Німеччини», «Стародавня німецька мова та пам'ятки писемності», «Вступ до німецького кіно», «Література в період лицарства та священництва», «Епоха Просвітництва в Німеччині», «Політичні партії Німеччини та партійний уряд», «Література Німеччини в поствоєнний період». Вибіркові модулі мають різне

кредитне значення, загальна кількість кредитів повинна бути щонайменше 80. Заняття проходять у формі лекцій і семінарів. Пріоритетними методами навчання є: аудіо-лінгвальний, комунікативний, метод «мозкового штурму», метод ситуативного навчання.

Мета та завдання першого та другого років навчання в основному полягають у підготовці студентів до третього року навчання – перебування в німецькомовній країні – Австрії або Німеччині, метою якого є вдосконалення знань мови, формування іншомовної комунікативної компетенції, пряме пізнання культури та способу життя німецькомовного суспільства.

Студенти за власним бажанням обирають одну з форм реалізації модулю: навчання в одному з 12 університетів-побратимів у Німеччині або Австрії, робота в школі в якості вчителя-асистента від Британської Ради, працевлаштування в німецькій компанії за згодою тьютора, поєднання навчання в університеті з трудовою діяльністю в компанії.

Цей модуль є найулюбленішим і найцікавішим для студентів. Завдяки йому студенти в переважній більшості повертаються вже з чітко сформованими планами на майбутнє – чи продовжувати навчання на здобуття ступеню магістра/доктора філософії, чи працювати вчителем у школі, стати журналістом, перекладачем тощо.

Структура навчального плану четвертого року подібна першим двом. Серед обов'язкових модулів студенти вивчають: «Німецька мова» – 20 кредитів, «Теорія та практика перекладу» – 20 кредитів, «Модуль незалежного дослідження сучасної мови» – 20 кредитів. Зі списку вибіркового модулів, кількість і перелік яких змінюються щорічно, студенти вивчають щонайменше три. Найпоширенішими є: «Німецькомовне кіно з 1960 року: образи нації», «Порівняльна германська філологія», «Уряд та політична культура Німеччини», «Роль та значення статі в німецькій літературі в період з 1900 року до сучасності», «Спогади: Німеччина та нацистське минуле», «Опозиційні писання в нацистській Німеччині» [4].

Для отримання ступеню магістра гуманітарних наук Бірмінгемський університет пропонує велику кількість магістерських програм, де здійснюється професійна підготовка філологів. Ми проаналізували магістерську програму зі спеціальності «Літературна лінгвістика».

На денному відділенні студенти навчаються один рік, на заочному – два роки. У зміст курсу закладено шість навчальних модулів, два з яких обов'язкові й чотири – вибіркові. Метою обов'язкового модулю «Мова та література» є забезпечення студентів знаннями з теорії та практики мови для проведення аналізу літературних текстів. Завдання модулю полягають у формуванні у студентів обізнаності стосовно провідних принципів і прийомів стилістичного аналізу, розуміння основних тем стилістики (текстова послідовність та узгодженість, модальність, транзитивність, аналіз

мовленнєвого акту, дискурсивна відповідність думки в тексті, міміка й жести тощо), розвитку аналітичних навичок і вмінь, а також критичного мислення.

У зміст другого обов'язкового модулю «Провідні теми літературної лінгвістики» закладено основні принципи літературної лінгвістики. Студенти досліджують відмінності між друкованою та кінематографічною мовами.

Вибіркові модулі в основному зосереджені на вивченні суміжних із мовознавством дисциплін: соціолінгвістика, психолінгвістика, корпусна, прикладна лінгвістика, мова та спілкування тощо. Метою цих модулів є розвиток у студентів умінь і навичок проводити самостійне дослідження на належному рівні, формування аналітичного та критичного мислення, здатності зробити вагомий внесок у дослідження й розвиток профільної дисципліни.

Обов'язковим елементом програми є написання магістерської роботи, загальним обсягом у 15000 слів. У своїй роботі студенти повинні продемонструвати докорінне тематичне дослідження певного текстового явища, дати йому лінгвістичний опис і пояснення на належному рівні. Метою магістерської роботи є показати знання, отримані з модулів, та здатність працювати над дослідженням в істотному форматі.

Отже, професійна підготовка філологів у Бірмінгемському університеті здійснюється на рівні бакалаврату, магістратури та аспірантури. Зі ступенем бакалавра та магістра гуманітарних наук випускники університету працюють усними та письмовими перекладачами, вчителями, журналістами, публіцистами тощо. Ті, хто вирішує продовжити дослідження у сфері філології (іноземні мови, література, лінгвістика) вступають до аспірантури. Термін навчання складає від трьох, за денною, до шести, за заочною формами навчання. Ступінь доктора філософії надається в разі успішного захисту дисертації у 100000 слів [5].

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що освіта, отримана в одному з вищих навчальних закладів Великої Британії, є визнаною в усьому світі, оскільки випускники британських ВНЗ є конкурентоспроможними, висококваліфікованими, мобільними, багатопрофільними фахівцями будь-якої галузі. Бірмінгемський університет, як потужний представник британської системи вищої освіти, здійснює професійну підготовку філологів на бакалаврському та магістерському рівнях. Зазначимо, що кількість абітурієнтів, які бажають вивчати іноземні мови, культуру, особливості соціально-економічної та суспільно-політичної систем країн світу в університетах Великої Британії щорічно зростає, відповідно, британський уряд і суспільство активно працюють над удосконаленням системи професійної підготовки філологів (учителів, викладачів іноземних мов, перекладачів тощо) [3], що відображається на збільшенні кількості факультетів і спеціальностей філологічного профілю, розширенні зв'язків між університетами з різних

країн світу, підвищення престижності професій, які безпосередньо пов'язані з іноземними мовами.

Перспективи подальших наукових розвідок. Система професійної підготовки філологів в Україні потребує модернізації та вдосконалення, щоб відповідати європейським стандартам вищої освіти. Досвід Великої Британії засвідчує, що основним завданням будь-якого вищого навчального закладу країни є забезпечити студентів якісними практичними знаннями з профільних дисциплін, сформувані необхідні для здійснення майбутньої професійної діяльності вміння та навички, розвинути іншомовну комунікативну й лінгвокраїнознавчу компетенції, підготувати конкурентоздатних, дієвих, креативних, мобільних, активних фахівців, здатних виконувати професійну діяльність у життєвих ситуаціях за різних умов на високому рівні. Тому, до перспективних напрямів наукових розвідок вважаємо за доцільне віднести дослідження: особливостей професійного розвитку філологів, можливостей дистанційного навчання, питань удосконалення навчальних планів програм бакалавра, спеціаліста та магістра в університетах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилюк С. С. Формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті особистісного підходу / С. С. Данилюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 139–143.
2. Дуплійчук О. М. Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя філолога / О. М. Дуплійчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – Серія : «Педагогічні науки». – 2012. – № 1 (39). – С. 75–80.
3. Сергєєва О. В. Основні етапи професійної підготовки перекладачів у Великій Британії / О. В. Сергєєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Випуск 5.
4. Faculty of Arts. Faculty Handbook. – Birmingham : University of Birmingham. – 2013.
5. Postgraduate study Handbook. – Birmingham : University of Birmingham. – 2013.
6. Richards J. C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Jack C. Richards, Richard Schmidt. – Pearson Education Limited. – fourth edition. – 2010. – 644 p.
7. University of Birmingham [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.birmingham.ac.uk/index.aspx>.

РЕЗЮМЕ

Подольная А. О. Анализ учебных планов программ бакалавра и магистра гуманитарных наук по филологическим специальностям в Бирмингемском университете.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с особенностями профессиональной подготовки филологов в университетах Великобритании. На примере факультета языков, культур, искусства и музыки гуманитарного колледжа Бирмингемского университета проанализировано содержание, формы и методы обучения филологов на бакалаврском и магистерском уровнях. Автор статьи детально описывает учебные планы программ бакалавра и магистра гуманитарных наук по филологическим

специальностям, характеризует кредитно-модульную структуру подготовки филологов в данном заведении, раскрывает особенности обучения, что вместе представляет высокий уровень профессиональной подготовки филологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка филологов, модульная система, кредитное значение, бакалавр гуманитарных наук, магистр гуманитарных наук.

SUMMARY

Podolyanska A. The Analysis of the Syllabus of BA and MA Programs in Language Courses in the University of Birmingham.

The peculiarities of professional training of philologists in the universities of Great Britain are shown in the article. On the example of the School of Languages, Cultures, Art History and Music at College of Humanities of the University of Birmingham the author analyses the content, forms and methods of the professional training of philologists at bachelor and master levels. Detailed description of the BA and MA programs syllabuses with a list of compulsory and optional modules and their credit values are depicted in the publication. The author finds out that among a great variety of teaching methods most popular in teaching foreign languages at the University of Birmingham are: the communicative, audio-lingual, «brain-storm» methods. Theoretical material is given mostly at lectures, followed by a number of practical classes, which have a form of small groups. Great attention in the educational process is paid to the tutorials. The teaching and learning foreign languages at the University of Birmingham are mainly aimed at the foreign language competence development, thus classes are organized in such a way that the students speak the target language much. One of the characteristic features of high quality training of philologists is the year abroad module, which takes place in the third university year. The students have a great opportunity to improve their level of foreign language, face the realities of socio-cultural life of people, who speak the target language. The students choose one of the forms of completing the module: to be an assistant in German or Austrian school from British Council, to study at one of the sister-universities, to work for a foreign company where German is an official language. This module is the most interesting and favourite among the students. They continue their study with almost completed idea of the future plans: either to work at school, or to continue study in order to gain MA degree. If the students choose the second option, they have to spend a year (full-time) or two (part-time) at Birmingham more. MA programs have also module structure – the students study compulsory and optional modules. The author analyses MA program in «Literature Linguistics» course with a detailed description of the modules. One of the compulsory elements of MA program is the dissertation. So, the professional training of philologists in the University of Birmingham is realized at bachelor and master levels.

Key words: professional training of philologists, a modular system, credit value, Bachelor of Arts, Master of Arts.

УДК 37.091.4(489)

Л. П. Процай

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ДАНІЯ. СИСТЕМА ОСВІТИ ДАНІЇ

У статті викладено провідні ознаки й особливості функціонування данської системи освіти. Проаналізовано основні етапи її розвитку та становлення. Викладено аспекти роботи освітніх закладів різних рівнів від початкової обов'язкової

школи до вищих освітніх закладів. Зроблено акцент на ефективні методи та принципи роботи шкіл, училищ і університетів. Також приділено увагу особливостям життя громадян в Данії.

Ключові слова: *система освіти, обов'язкова освіта, державні асигнування, приватні освітні заклади, вища освіта, законодавство, фінансування освітніх закладів.*

Постановка проблеми. Важливими ознаками сучасної освітньої модернізації в Данії є інтернаціоналізація змісту навчання й відкритість освітньої системи, її інтеграція в європейський освітній простір; демократизація освіти; удосконалення підготовки учнівської молоді до вступу у світ праці. У цьому зв'язку в країні прийнято низку законодавчих документів, серед них – Закон про діяльність закладів середньої освіти (1990), акт № 459 «Відкрита молодіжна освіта» (1994), наказ Міністерства освіти Данії № 791 про відкриту молодіжному освіту (1994), Закон про професійну освіту (1999) та ін. [5, 93–96].

Слід звернути увагу на те, що єдність вимог до навчання міністерство підтримує у простий спосіб. До початку навчального року всі школи, у тому числі приватні (приблизно 10 % від загального числа), отримують перелік знань, які діти повинні мати до його завершення. У кінці навчального року проводяться перевірки інспекторами й батьками. Батьки самі обирають школу, де буде вчитися їхня дитина. Учні також мають право вибирати собі викладача. Через шкільну раду батьки та учні можуть вимагати звільнення викладача. Кожен педагог регулярно проходить перепідготовку. Де і як – його вибір. Але він зобов'язаний подати документ про підвищення кваліфікації, інакше це позначиться на зарплаті. Найчастіше вчителі самі оплачують своє навчання та навіть витрачають на нього частину відпустки.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом в Україні просліджується тенденція до вивчення досвіду освітніх систем скандинавських країн. Багато науковців досліджують роботу освітніх закладів різних рівнів. Так, проблеми освіти Данії вивчали: Т. Десятов, А. Кузьминський, О. Огієнко, В. Рогінський, А. Роляк, Г. Сагач, Л. Сігаєва, Н. Шугалій та інші вчені й науковці.

Метою написання даної статті є показати особливості функціонування данської системи освіти.

Виклад основного матеріалу. У даній статті ми розглянемо існуючі заклади для дітей, молоді та дорослих. Також з'ясуємо, які особливості процесу навчання вони мають. Система освіти Данії є однією з найбільш демократичних у світі, поряд зі Швецією та Нідерландами. При цьому, серед дорослого населення Данії доля неграмотних не перевищує 1 %, тому Данія – це ще й країна всезагальної грамотності.

Данська система освіти діє з 1994 року. Вона дає повний контроль батькам – вони вирішують: ходити дитині в школу чи ні! Закон передбачає обов'язкову освіту з 7 до 16 років, але при цьому діти не зобов'язані

відвідувати школу. Отримання обов'язкової освіти – безкоштовне. Період обов'язкової освіти: з 1 серпня того року, коли дитині виповнилося 7 років, і до 31 липня того року, коли дитина закінчила 9 клас, а навчання в підготовчих і 10 класах не є обов'язковим. Більша частина фінансування установ приватної освіти – державні бюджетні асигнування. Законодавством дозволяються такі види приватних навчальних закладів: дитячі садки, середні школи, з числа загальних вищих середніх шкіл – тільки гімназії та вищі народні школи. Приватні вищі навчальні заклади заборонені.

Слід зазначити, що в основі освітньої реформи 1994 року лежить ідея про те, що для розвитку інноваційних процесів і підвищення якості навчання необхідно проводити «децентралізацію відповідальності установ освіти з метою мінімізації конкуренції між ними» [1, 109–114]. Таким чином, забезпечення свободи вибору напряму навчання й навчального закладу розглядається як основний елемент модернізації школи. Децентралізація та демократичні принципи зумовлюють виділення достатньої кількості коштів, урахування потреб учнів, наявність альтернативних державних шкіл. Незалежні школи, позашкільне навчання й безліч різних вищих народних шкіл є доказом того, що в галузі освіти в Данії перед кожною людиною відкрита маса можливостей.

У межах реформи трансформувалися й методи управління освітою: детальний і ретельний контроль за діяльністю шкіл змінився визначенням спільних цілей і напрямів їх роботи. Адміністрації навчальних закладів сьогодні відводиться значно більша роль у прийнятті економічних та організаційних рішень. Сенс цього нововведення – у підвищенні гнучкості роботи й відповідальності шкіл перед тими, для кого вони призначені.

Крім того, з 1 січня 1990 року набули чинності нові правила, за якими права шкільної адміністрації помітно скоротилися. Кошти для утримання шкіл накопичуються на рахунках муніципалітету, звідки й розподіляються по місцях. Наймання та звільнення вчителів здійснюється муніципальною радою через шкільну раду. Шкільна адміністрація не має права, як раніше, самостійно розподіляти учнів за здібностями та на цій основі формувати класи. І, нарешті, шкільна адміністрація не може одноосібно розподіляти стипендії між учнями. Справа в тому, що система додаткової освіти в Данії платна. І для підтримки талановитих дітей створена система грантів, тобто стипендій. Окрім шкільної ради, діють педагогічна та учнівська ради. Перша працює під управлінням директора та вирішує методичні завдання. Учнівська рада включає і школярів, і педагогів, але вчителі мають тільки дорадчі голоси. Учнівська рада пов'язана зі шкільною радою, а та, у свою чергу, з муніципальною. На розсуд шкільної ради залишено визначення стратегії розвитку навчального закладу. До шкільної ради входять 7 батьків, два педагоги, два учні та представник мерії, який має право дорадчого голосу. Ні міністерство, ні муніципалітети не регламентують їх діяльність. Середня

освіта в Данії є безкоштовною та загальною. Усі діти від 7 до 17 років протягом 9 років навчаються в загальній середній школі (Folkescole). У державних школах є також факультативний 10-й клас [3].

Виданий після закінчення навчання у школі сертифікат (studenter-eksamen) є необхідною та достатньою умовою для вступу до вищого навчального закладу. Тільки на останньому етапі навчання в середній школі учні обирають для себе спеціалізацію в одній із трьох галузей: загально-науковій (сертифікат Secondary School Leaving Certificate), комерційній (Higher Commercial Examination), технічній (Higher Technical Examination).

Добре відомі в усьому світі спеціальні навчальні заклади – данські вищі народні школи, які є доступними для всіх громадян країни віком від 18 років (у деяких від 16 років). Відмінною особливістю ВНШ є те, що учні, так само як і вчителі та директор навчального закладу мешкають при школах. Курс навчання триває до 40 тижнів. Ще однією особливістю ВНШ є те, що після закінчення цих шкіл не проводяться іспити та не видаються атестати. Такі народні школи почали створювати в середині XIX ст. у сільських районах, в основному, для молодих фермерів. Однак у XX ст. безліч таких шкіл були відкриті в містах.

Вкажемо також ще одну особливість системи освіти Данії: країна постійно скорочує ті варіанти навчання після закінчення «народної школи», які не дають молоді можливості пізніше отримати ще й вищу освіту. І, хоч рівень захоплення молоді освітою університетського характеру в Данії не найвищий у Європі, загалом досягається головне – молодь виходить на ринок праці не з довідкою про закінчення «кількості класів», а з професією.

Забезпечується це тим, що Данія має понад півтори сотні найрізноманітніших після-середніх закладів освіти, як правило, не університетського рівня. Це, зокрема, педагогічні коледжі, технічні чи інженерні школи, школи агрономії, комерції, менеджменту тощо (останні, як це часто спостерігається й у інших країнах, переважно приватні).

Міністерство освіти Данії взаємодіє з іншими соціальними партнерами в царині курсів навчання та профпідготовки, але більшість спеціалізованих професійних закладів незалежні. До Міністерства культури належать мистецькі ВНЗ: Королівська школа мистецтв, консерваторії, школи архітектури, бібліотечної справи. Міністерство праці та зайнятості має центри фахового короткотермінового навчання з орієнтацією на потреби ринку праці Данії.

Законодавство чітко визначає розподіл відповідальності за заклади всіх рівнів між місцевими органами самоуправління, графствами й центральним урядом. Наприклад, Закон про дотації визначає, що середні школи графств фінансуються державою на 100 %, а приватні – на 85 %. Рада графства може вирішити, що школярі повинні за щось відшкодовувати з власної кишені. Якщо якийсь із післясередніх професійних закладів приватний, він однаково на 100 % фінансується з бюджету.

Післяшкільна освіта поділяється на вищу (академічну й неакадемічну) і продовжену (further).

До академічного типу відносяться університети.

До неакадемічного типу належать: вищі інститути «Højere Laereanstaler» (університетські програми в галузі професійної діяльності – архітектура, музика, економіка, інженерія тощо); неакадемічні вищі навчальні заклади Andre Vidergaende Uddannelser (підготовка за спеціальностями, що не відносяться до розряду академічних – журналістика, педагогіка, соціологія).

Данія має розвинену систему вищої освіти, яка цілком однозначно поділяється на університетський і неуніверситетський сектори. Перший включає 5 класичних і 9 спеціалізованих університетів, а також 6 академій музики. Другий – сектор коледжів (College Sector) – складається з понад 130 спеціалізованих закладів із тривалістю навчання 2–4 роки.

Повний цикл навчання разом із докторантурою мають університети в містах Копенгаген (заснований у 1479 р), Орхус (1928), який раніше був цілковито приватним, Одензе (1964), Роскільд (1970), Ольборг (1974).

Викладачі закладів університетського рівня зобов'язані вести активну наукову роботу, брати участь в обмінах і міжнародних проектах. Їх поділяють на ад'юнктів (контракт 3 роки) і лекторів (на ставці); доцентів; професорів.

У Данії для вступу до вищих навчальних закладів університетського типу необхідно надати документ про середню освіту данського зразка або рівнозначні документи (такими вважаються документи про середню освіту, видані країнами Євроспільноти; документи, що видаються Міжнародним офісом у Женеві – international baccalaureate). Відтак, до університету приймають без іспитів – на основі результатів випускних іспитів у школі, тобто в гімназії, де всі оцінки ставляться за 13-бальною системою. Однак при вступі на найбільш престижні факультети університету велике значення мають особисті зв'язки. Навчання в університеті практично безкоштовне.

Для вступу в професійні інститути необхідно представити технічний диплом (Higher Technical Examination).

Підготовку до вступу у вуз можна отримати в університетських центрах, після закінчення підготовчого курсу можна здати спеціальний іспит Higher Preparatory Examination. Тут же можна отримати підготовку з данської мови.

Прийом до всіх вищих навчальних закладів здійснюється відповідно до квот двох рівнів, що встановлюються Міністерством освіти щорічно:

- для резидентів, які мають данські дипломи про середню освіту;
- для нерезидентів або осіб, які мають не данські дипломи, але такі, що відповідають вимогам для вступу до вищих навчальних закладів.

Основною мовою навчання є данська, проте в багатьох вузах викладання ведеться англійською мовою.

У Данії держава прагне всіма можливими способами підтримувати (звичайно, непрямим чином) ті тенденції у вищій освіті, які вона визначає як такі, що сприяють процвітанню нації. Ті ж, які в не настільки віддаленій перспективі допомогти процвітанню нації не можуть, держава м'яко ігнорує.

Таким чином, данська університетська освітня система прагне орієнтуватися, насамперед, на внутрішній ринок країни, а також на найбільш економічно (в довгостроковому плані!) перспективні спеціальності. Зараз це в Данії фармакологія та комп'ютери, і, звичайно, незмінно торгівля, управління та право. Людина, яка володіє нехай, навіть, дуже значними, але непридатними для практики пізнаннями («інтелігент») не викликає в суспільстві великої поваги. Цей освітній принцип «теорії для практики» є запорукою хороших, економічно взаємовигідних відносин між Копенгагенським університетом і данською державою [2].

Проте напрям викладання в Данії є специфічно данським: це видно, передусім, за кількістю годин і підбором дисциплін. Так, головний акцент у вивченні філософії тут робиться на етику, причому наголос принциповий, створює у студента відчуття, що етика є головним змістом філософії та чи не метою світового філософського процесу.

Важливим аспектом у навчально-виховному процесі у вузах Данії є виховання патріотизму та любові до рідної фірми – корпорації – країни (варіант: філософу – філософській школі – країні), і прищеплюється воно особистим прикладом викладачів.

Принагідно зауважимо, що якість життя – характерна особливість данського суспільства, що поєднує в собі соціальне забезпечення, чисте навколишнє середовище та привабливий діловий клімат із високими стандартами в освіті та дослідженнях – також у міжнародній перспективі.

З року в рік зростає число приїжджаючих до Данії студентів за обміном, які навчаються з метою отримання наукового ступеня, а також дослідників і вчених, що доводить, наскільки привабливим та престижним є отримання освіти в Данії. Тим паче, що данські вищі навчальні заклади орієнтовані на міжнародну арену і пропонують великий вибір програм та індивідуальних курсів англійською мовою.

Крім того, Данія – це країна з глобальною перспективою та сучасною новаторською культурою. Чимала кількість вищих навчальних закладів тісно співпрацюють із діловими й дослідницькими організаціями.

У Данії можна отримати кваліфікацію, визнану на міжнародному рівні. Студенти, які приїжджають на навчання за обміном, а також викладачі з інших навчальних закладів мають можливість обрати навчання на одному з більше, ніж 1000 індивідуальних курсів і 130 програм, викладання яких ведеться англійською мовою. Деякі освітні установи також організовують інтенсивні літні програми [7].

Відзначимо, що більшість студентів приїжджає до Данії за угодою про обмін студентами між двома освітніми установами (наприклад, за офіційною програмою обміну типу Socrates / Erasmus) або за двосторонньою урядовою угодою.

Більшість данських вищих навчальних закладів сучасні й обладнані найсучаснішими бібліотеками, лекційними аудиторіями та лабораторіями. Комп'ютери є в бібліотеках, у комп'ютерних кімнатах та (у деяких навчальних закладах) навіть у коридорах – усі студенти мають до них вільний доступ. Бібліотеки також є загальнодоступними, усі студенти можуть безкоштовно брати в них книги, мовні навчальні матеріали тощо.

Як правило, навчання безкоштовне, як для всіх студентів ЄЕС, так і для студентів, які беруть участь у програмі обміну студентами. У деяких випадках студентам, які вже мають високий рівень освіти, надається стипендія або безкоштовне навчання. А деякі університети та інші вищі навчальні заклади надають свої власні стипендії [7].

Крім того, можливе отримання стипендії Ерасмаса Мандаса, щоб отримати ступінь магістра частково в данському і частково в іншому європейському освітньому закладі.

У Данії є три типи вищих навчальних закладів, що пропонують вищу освіту.

1. Професійні училища. Професійні училища пропонують 2-річні програми професійного навчання в таких галузях, як бізнес, технології та інформаційні технології. Вони комбінують навчання теорії та дослідження із застосуванням отриманих знань на практиці. Зазвичай у кінці навчання необхідно надати дослідницьку роботу, розробка якої займає 3 місяці.

2. Коледжі. Спеціалізовані коледжі та центри вищої освіти, а також університетські коледжі пропонують розраховані на 3–4 роки програми навчання в галузі бізнесу, освіти, інженерного мистецтва тощо. Теоретичні дослідження, навчання на практиці та дослідницька робота для отримання ступеня бакалавра завжди є невід'ємною частиною програми навчання.

3. Університети. Університети мають зобов'язання навчати студентів і проводити дослідження на найвищому міжнародному рівні. Деякі університети пропонують навчання на кількох факультетах за безліччю різноманітних дисциплін, а деякі університети спеціалізуються тільки в якихось певних галузях [6].

Усі данці старші 18 років, що бажають отримати вищу освіту, мають право на суспільну підтримку [7].

Є дві головні програми такої громадської підтримки:

* Одна – для осіб старших за 18 років, які навчаються за програмою освіти молоді. Поки студентам не виповнилося 20 років, їхні гранти на навчання залежать від прибутків їх батьків.

* Інша – для студентів, що навчаються за програмами вищої освіти. Студенти мають право на кілька щомісячних грантів, відповідних тривалості вибраної ними програми навчання, плюс ще 12 місяців. Кількість таких грантів не може перевищувати 70, а в межах цієї кількості грантів студенти можуть змінювати свої програми навчання.

На додаток до цих двох видів грантів, студентам пропонують додаткові державні позики, і приблизно половина всіх студентів реально користуються цими позиками на навчання.

Що стосується професійних училищ, то в Данії такі училища пропонують дворічні програми для отримання професійного ступеня (програми AP). Це програми короткого циклу, пропоновані в професійних училищах в галузі бізнесу та техніки в межах усієї Данії.

Вимоги до вступників орієнтовані на освітній рівень данської середньої школи (як правило, у такій школі навчаються 12–13 років). Крім того, при вступі потрібну знати англійську мову та мати необхідну кількість балів за тестами TOEFL або IELTS.

Висновки. Отже, все вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що участь Данії в Болонському процесі мало що змінила, адже данці ввели двоступеневу вищу освіту ще в середині 1990-х років. Останнім часом у них відбувається підвищення уваги до підготовки кандидатів і докторів наук, для яких зростає ринок праці. Цьому сприяє існування в Європейському Союзі Лісабонського проекту наукової співпраці та взаємної підтримки високорівневих наукових досліджень. Без подібної взаємодії з університетами Німеччини й Великобританії данцям було б важко створювати надвисокі технології та інші подібні досягнення. Також очевидним є те, що піклування держави про надання якісних послуг у системі освіти сприяє високим досягненням Данії в розвитку як економічного, так і соціально-політичного боків життя. Данці завжди можуть розраховувати на підтримку у своєму прагненні отримати освіту, а держава завжди може розраховувати на підтримку своїх громадян у прагненні покращення умов взаємодії освітніх закладів і суспільства. Школи сприяють розвитку особистісних якостей дітей, а виші дають можливість отримати не просто освіту, а знання, які стануть у нагоді не тільки самому випускникові, а й усій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленова Т. Г. Демократичность – национальное наследие в образовании и жизни Дании [Електронний ресурс] / Т. Г. Зеленова, С. Ф. Бурухин // Образование за рубежом. – Режим доступу : http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_zh_rubegom/5_1/
2. Тюрин Ю. Датская образовательная система и Копенгагенский университет / Ю.Тюрин // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 179–188.
3. Федотова Е. Е. Допрофессиональная подготовка молодежи в Дании / Е. Е. Федотова // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 93–96.

4. Шугалій Н. Є. Особливості освіти Данії в аспектах забезпечення її якості та участі в європейських процесах / Н. Є. Шугалій // Теоритичний та науково-методичний часопис. – Київ, 2008. – С. 244–254.
5. Andersen K. H. School life in Denmark / K. H. Andersen. – Denmark, 1994.
6. Anweiler O. Comprative education an intermalizatio of education / O. Anweiler // Comparative education review. – 1999. – Vol. 13. № 2. – P. 109–114.
7. Система образования в Дании – стране, практически всеобщей гармонии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aboutstudy.ru/>
8. Учеба в Дании [Электронный ресурс] // «Наука и образование». – Режим доступа : <http://edu.rin.ru/cgi-bin/article.pl?ids=4&id=3523>.
9. Я студент [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.yastudent.ru/articles/1/0/880.html>.
10. Denmark/Handelshojkskole-Syd-Kolding [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.university-directory.eu/Denmark/Handelshojkskole-Syd-Kolding.html>.

РЕЗЮМЕ

Процай Л. П. Дания. Система образования.

В статье изложены ведущие признаки и особенности функционирования датской системы образования. Проанализированы основные этапы ее развития и становления. Изложены аспекты работы образовательных учреждений различных уровней от обязательной начальной школы до высших учебных заведений. Сделан акцент на эффективные методы и принципы работы школ, училищ и университетов. Также уделено внимание особенностям жизни граждан в Дании.

Ключевые слова: система образования, обязательное образование, государственные ассигнования, частные образовательные учреждения, высшее образование, законодательство, финансирование образовательных учреждений.

SUMMARY

Protsai L. Denmark. The educational system of Denmark.

The educational system of Denmark is unique. The first thing you notice, exploring this problem is the existence of an absolutely unique education for children and adults. Denmark is able to prove that in fact no matter what is taught at schools, it is important what knowledge they have after finishing them.

Back in 1814, the Danish monarchy first adopted the Education Act, according to which all children have the right to get 7-year education. It should be noted that law free boarding schools began to open all over the country in all cities. In addition, the colleges for teacher training were established. The purpose of schooling was to prepare a worthy and useful member of the society. The students studied religion, reading, writing and mathematics.

The Education Act changed several times, but when making the last edition in 1993, the Danish Parliament has considered more than 800 projects submitted from various schools of the country. This indicates that the law was passed with the requirements of that society put forward the education system. And this approach to the election of the new directions of the system of education in the country made it possible to provide the knowledge and skills that will enable the students to become a full member of the society in future.

According to the law all have to be educated from 7 to 16 years. It does not matter where the child receives education – at a state («traditional») school or at a private school or even at home. The only criterion is that you need to learn some compulsory subjects in accordance with the standards of education. It means that children should gain knowledge but not to go to school.

Most children attend public schools («Folkeskole»). «People's School» is a public school, which includes kindergarten and grades from the 1st to 10th form. In addition, the school has a group of extended day for primary school children. Danish «public schools» are very diverse. The Education Act defines the purpose of education, certain requirements and local authorities, together with the management of the school and parents are choosing not only the objects but also the teaching methods and means to achieve an aim.

The students automatically, regardless of success in learning are transferred from form to form. All students have the opportunity to receive the same knowledge till the 9th form, and the last 2 years they can learn in another - an alternative school («Efterskole») or in the youth schools or high folk schools.

The law defines the following tasks to help the students to gain knowledge, skills, the ways of expressing themselves and comprehensively promote the personal development of each student and create the conditions for the realization of usefulness of studying, make it possible to believe in their own strength for further active and independent participation in the society. They learn the history, culture and traditions not only of their own people and other nations as well. They get good knowledge about the relationship and interaction between man and nature. The schools teach the basics of democracy in order to prepare decent citizens. The teachers teach the students to be responsible members of the society, the rights and duties of each to society based on democracy. That is why education is based on freedom, equality and democracy.

Key words: *an educational system, right to 7-year education, state schools, further education, alternative education, the Education Act, democracy, decent citizens, knowledge, to achieve an aim, studies.*

УДК 37.036.005.54:001. 8:371. 315. 7.373

Л. М. Сірик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ США В УМОВАХ АКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ОСВІТИ

У статті розглядаються сучасні підходи до евристичного навчання як інноваційної технології освіти. Визначається модернізація евристичного навчання США в умовах активного впровадження сучасних інформаційних засобів освіти. Окреслюється ефективність використання інформаційних технологій під час упровадження евристичних методів навчання в навчальних закладах Сполучених Штатів.

Ключові слова: *евристичне навчання, інноваційні технології, модернізація евристичного навчання, сучасні інформаційні засоби освіти, активне впровадження сучасних інформаційних засобів освіти.*

Постановка проблеми. У зв'язку з входженням України до європейського освітнього та наукового простору підвищуються вимоги до якості й універсальності підготовки випускників вищої школи, їх адаптованості до ринку праці. Створення єдиної зони європейської вищої освіти дає можливість підвищити якість і доступність знань на цьому континенті, упроваджувати новітні педагогічні ідеї та технології, успішно конкурувати з американськими університетами, які лідирують на світовому ринку освітніх послуг.

Ми стаємо свідками суттєвих суперечностей між програмованим навчанням за допомогою комп'ютерів і евристичним навчанням, якому будь-яке програмування протипоказано. Американські дослідники не розглядають цю суперечність як сутнісну та руйнівну для евристичного навчання.

На основі історико-порівняльного аналізу встановлено, що американські науковці А. Ньюел, А. Фейгенбаум та Д. Фельдман першими використали термін «евристичне навчання» як словосполучення, що означало евристичний процес – «поштовх до дослідження або винахід нового», вони також протиставляли це значення алгоритму. Зазначені автори з'ясували, що евристичне навчання включає в себе евристичні правила, методи та стратегії, що мінімалізують пошук розв'язання завдань у великому проблемному просторі.

Американські дослідники (Ф. Бекер, Д. Кобурн, Т. Марей, Ф. Ньюмен) відзначають позитивні тенденції поєднання комп'ютерних засобів із методиками евристичного навчання. ІТ-технології, особливо Інтернет, розширюють можливості евристичного навчання за рахунок оперативного, часто миттєвого доступу до недосяжних раніше пластів навчальної інформації. Одержавши в Інтернеті суперечливі дані про один і той же навчальний об'єкт, і учні, і студенти можуть провести широке аспектне порівняння, зіставлення різних думок, визначень, концепцій тощо. Тобто комп'ютерні засоби, як зауважують і американські, і вітчизняні дослідники, не звужують, а, навпаки, розширюють за додержання певних умов можливості з оволодіння новою та новітньою інформацією, сприяють формуванню пізнавально-творчої самостійності тих, хто навчається. Разом із тим, ІТ-технології в поєднанні з евристичними технологіями вимагають більшої педагогічної компетентності й майстерності. Комп'ютерні технології контролю в поєднанні з евристичною освітою продуктивно вдосконалюють діагностичний апарат навчання, сприяючи його постійній модернізації. Проблема даного дослідження полягає саме в тому, що серед конкурентоздатних технологій евристичне навчання виявилось недостатньо дослідженим в українській педагогіці, передусім, на полі інноваційної освіти зарубіжжя.

Аналіз актуальних досліджень. Проведені вітчизняними й зарубіжними науковцями дослідження інноваційних освітніх технологій, до яких належать і різні варіанти евристичного навчання, виявили потужні можливості освітніх моделей і технологій, які сформувалися на основі ідей гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної, креативної педагогіки (В. Андреев, Д. Армстронг, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Козлова, Б. Коротяєв, В. Лозова, А. Маслоу, І. Прокопенко, О. Савченко, А. Хуторський, А. Сбруєва та ін.). Дослідження проблем творчої самореалізації особистості (Г. Балл, Р. Бернс, Є. Вахромов, Б. Гершунський, Н. Громова, О. Кривонос, А. Маслоу, Л. Рибалко, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) збагатили мотиваційні, змістові, процесуальні компоненти інноваційної освіти навчання, зокрема різних

технологій евристичного навчання. У формуванні концептуальної та процесуальної основи зазначених технологій відіграли значну роль дослідження з педагогіки професійної творчості й майстерності (М. Гриньова, Н. Гузій, Н. Кічук, Б. Коротяєв, М. Лазарев, Л. Мільто, С. Сисоєва, Н. Тарасович та ін.).

Мета статті – виявити модернізацію евристичного навчання США в умовах активного впровадження сучасних інформаційних засобів освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно з дослідженнями американського науковця Т. Руссель застосування навчальних технологій робить традиційний процес навчання більш ефективним і систематичним, але не трансформує його в якісному відношенні [7].

Сучасні інформаційні технології, які застосовуються в системі освіти, характеризуються своєю комплексністю [6]. Вони вміщують у собі можливості сучасної техніки та досягнення в галузі психології, педагогіки, соціології, теорії інформації. Комплексність проявляється також у тому, що все більше застосування знаходить поєднання різних технічних засобів у єдиному процесі з вирішення одного освітнього завдання. Інформаційні технології в освіті продовжують класифікуватися й обговорюватися в термінах основного технічного засобу, що підтримується певною технологією. На даному етапі розвитку освіти доцільним є характеристика тієї чи іншої інформаційної технології в освіті, передусім, після досягнення з її допомогою мети за кращим видом навчальної діяльності. Таким чином, якщо технології навчання розглядати як засоби досягнення деяких освітніх цілей, то їх можна розділити на чотири категорії: засоби навчання; засоби дослідження; засоби застосування (інструментальні засоби); засоби спілкування/комунікації;

Засоби навчання використовуються в навчально-виховному процесі, звичайно у вигляді лекцій, за допомогою підручника, збірника вправ, які пропонуються учню під контролем навчальної системи, у заданій послідовності. Такі засоби включають: інформаційні, коли система дає інформацію; демонстраційні, коли система показує явище; і практичні, коли система вимагає від учня вирішення проблеми/завдання, відповіді на запитання, або участі в іншій заданій процедурі. Приклади таких засобів – комп'ютерне навчання, освітнє телебачення [8].

Засоби дослідження посилюють евристичність навчання й характеризуються тим, що учень має право вибирати необхідну інформацію, використовувати «навчання як відкриття» на різних рівнях (факти, явищі, концепції). «Відкриття» може здійснюватись учнями (студентами) як повністю автономно, так і під керівництвом системи. Засоби дослідження включають великі й малі, тематичні та впорядковані інформаційні бази різного характеру, оснащені відповідною системою посилань і засобів моделювання.

Таким чином, означені комп'ютерні засоби розширюють можливості навчання як евристичної діяльності.

Засоби застосування забезпечують учнів практичною реалізацією отриманих знань у формі, наприклад, складання письмового тексту, аналізу даних, створення іншого практичного продукту, який інтегрує отримані дані. Прикладами таких засобів можуть слугувати: системи обробки текстів і баз даних, електронні таблиці, малі видавничі комплекси, обладнання для відеозапису та редагування.

Засоби спілкування/комунікації дозволяють учням і викладачам оперативно надсилати й отримувати інформацію та повідомлення. Крім світових і локальних комп'ютерних мереж, прикладом таких засобів слугує інтерактивне дистанційне навчання з використанням телевізійних і телефонних мереж [11].

Необхідно підкреслити, що сучасні технології навчання особливо є ефективними для розвитку мисленнєвих навичок високих рівнів, за класифікацією Б. Блума [1], причому особливо в учнів із неадекватним рівнем розвитку цих навичок. Тому можна передбачити, що у випадку більш широкого застосування означених технологій, відбудеться вирівнювання рівня освіченості учнів у бік її підвищення.

Розглянемо технічні засоби, які використовуються в якості засобів навчання. Історично домінуюча навчальна модель являла собою модель трансмісії – учитель передавав знання учням, останні – їх засвоювали. Не дивно, що спочатку освітні технології також будувалися за цією моделлю. Вона й у наш час залишається найбільш поширеною, особливо для відстаючих учнів [1].

Одна з перших систем комп'ютерного навчання (СКН), розроблена Патріком Саппесом [2] в університеті Стенфорд у 60-ті роки XX століття, задала стандарти систем у всіх наступних навчальних програмах. Цей науковець проаналізував навчальні курси з арифметики та інших предметів і створив високоструктуровану комп'ютерну систему, яка забезпечувала зворотній зв'язок для учня, систематизацію уроків і контроль за успішністю учнів.

У 80–90-і роки XX століття особливо поширеною та авторитетною була СКН Університету Іллінойс «Plato». Вона включала сотні учнів і численні тренувальні програми [2].

На даний час СКН являє собою або окремі програмні засоби, або інтегровані навчальні системи (ІНС). Типова СКН має такі характеристики: вона відображає яку-небудь одну галузь знань, включає задачі або запитання з текстовими відповідями або багатьма відповідями, пропонує миттєвий зворотний зв'язок, відмічає неправильні відповіді, узагальнює дані з успішності, генерує вправи для тренування та тестування.

Інтегрована навчальна система (ІНС) використовує комп'ютерну мережу для зв'язку окремих комп'ютерів із центральним та один з одним, як правило, у вигляді комп'ютерного класу. У школах США в 1990 р.

використовувалося близько 10000 комп'ютерних класів, кошти на які були в основному отримані за програмами допомоги учням із відставанням у розвитку. ІНС порівняно з СКН пропонує більш індивідуалізоване й диференційоване навчання в межах основних шкільних предметів (математика, природознавство, мови, читання, письмо). ІНС відрізняється також великими можливостями для контролю та реєстрації успішності учнів. Зміст навчання за допомогою ІНС корелює з основними шкільними підручниками та з більшістю основних шкільних програм. Новою тенденцією у використанні ІНС стала розробка програмного забезпечення, яка дозволяє вчителю самому адаптувати комп'ютерні програми до потреб учнів [3].

У цілому СКН отримали велике поширення в американських школах завдяки тому, що вони не вступають у протиріччя з основними організаційними особливостями існуючих шкільних структур (Newman, 1990). Це такі особливості:

- 1) навчання відбувається в групах із 25–35 учнів і розподілено в часі на сегменти в 45–50 хвилин;
- 2) навчання відбувається або всім класом або індивідуально;
- 3) учитель виконує традиційно домінуючу роль у навчанні – учитель в основному говорить і ставить запитання, а учні слухають і дають короткі відповіді;
- 4) під час самостійної роботи учні в основному виконують конкретні завдання, надані вчителем. Учні не можуть вибрати собі обсяг або зміст завдання чи режим роботи;
- 5) засвоєння шкільної програми розглядається як оволодіння окремими елементами інформації або визначеними вміннями.

Як видно, багато характеристик СКН відповідають особливостям традиційної структури шкільного навчання. СКН виробляє односторонню передачу знань; учню пропонується вивчити представлену йому інформацію. Здебільшого СКН ця інформація належить до однієї окремої галузі знання; використовується набір коротких вправ, які можна виконати за стандартний 50-хвилинний урок. СКО розроблені для використання одним учнем. За наявності інтегрованого класу в ньому можуть проводитись уроки інтегровані у звичайний шкільний розклад.

СКН можуть генерувати велику кількість однотипових задач і тому добре підходять для тренування базових умінь (таких, як грамотність або усний рахунок). Це передбачило їхнє широке використання для тренування базових умінь у відстаючих учнів. Однак, слід зазначити, що останні дослідження в галузі навчання відстаючих учнів виявили інший підхід до вирішення цієї проблеми. Згідно з таким підходом, відстаючі учні повинні мати можливість розвивати розумові навички більш високих порядків і можуть освоїти базові вміння в контексті складних, значущих проблем. Такий підхід відповідає вимогам освітньої реформи 80-х років XX століття,

але не підтримується традиційними СКН. Розумні системи комп'ютерного навчання (РСКН) у 90-і – 2000-і роки розвивались із програм, які здатні відбирати, а пізніше й генерувати задачі, що відповідають рівню освіченості учнів. Однак визначення цього рівня будувалося не на аналізі знань учня з певного предмету, а на даних з успішності виконання ним попередніх задач цієї програми [10]. Більш досконалі програми могли давати задачі, базуючись на моделі знань учнів, аналізувати рішення цих задач, діагностувати здібності учнів і будувати модель розвитку їх здібностей.

Однак РСКН не отримала поки що великого поширення в школах США. Історично РСКН розвивалися здебільшого в математично орієнтованих галузях шкільної освіти й носили більш експериментальний характер, ніж СКН. РСКН збігаються з галуззю дослідницьких проектів, вони пропонують більш усвідомлену модель спілкування комп'ютера з учнем, вміщують більш складний навчальний матеріал, ніж СКН. Їх спрямованість на моделювання знань учнями передбачає використання цих програм у навчанні розумових умінь високого рівня. Однак, у роботі з відстаючими учнями вони не використовуються.

Інформаційні технології все частіше використовуються як засоби дослідження, самостійного створення власних знань, і така тенденція перетворює комп'ютерні технології на вигідного партнера евристичних способів навчання й самоосвіти. Дослідницька спрямованість медіа-технологій передбачає, що учень самостійно задає напрям свого навчання. Факти, явища й концепції пізнаються в процесі так званого «відкриття», або «направленого відкриття». Розглянемо три типи інформаційних технологій, які використовуються для дослідницького навчання (як важливої складової евристичної освіти) – комп'ютерні системи збору інформації (електронні бази даних), мікрокомп'ютерні лабораторії (МКЛ) та інтерактивні відео. Загальним для них є те, що вони створюють контекст, у якому учень чи студент може отримати, використати й вибудувати елементи знання у процесі самостійно реалізованого направленного навчання.

Технологічні засоби навчання як дослідження застосовуються в складних навчальних ситуаціях, що відповідає цілям освітньої реформи, яка реалізується останні 20 років. Так, наприклад, електронні довідники дають швидкий доступ до великих обсягів різної інформації, причому в тому режимі, який заданий користувачем. Отримана інформація може потім бути оброблена й використана для вивчення закономірностей, як у точних, так і в природничих чи гуманітарних дисциплінах. Інформація може бути представлена у вигляді тексту, таблиці, графіків, а також у звуковому вигляді [5].

Необхідно розуміти, однак, що інтелектуальні можливості людини визначаються не обсягом доступної їй інформації, а наявністю концепції її використання. У зв'язку з цим великою є роль учителя, який призначений активно розвивати в учнів концептуальну структуру використання інформації.

Такі нові інформаційні технології, як мікрокомп'ютерні лабораторії (МКЛ) є ефективними засобами навчального дослідження в галузі математичних, фізичних і соціальних наук. Вони надають учневі реальні наукові засоби дослідження світу, дозволяють маніпулювати складними системами й вивчати їх поведінку в реальному часі. Багато МКЛ є міждисциплінарними, таким чином пропонують учням розвивати знання в багатьох галузях.

МКЛ являють собою комплекс реальних вимірюючих інструментів, які поєднані з комп'ютером. Результати вимірювань вводяться в комп'ютер і можуть бути відображені й оброблені. Таким чином, акцент у навчанні переноситься з механічного запам'ятовування великої кількості фактів на пряме спостереження природного процесу, збір і аналіз даних, висування й перевірку гіпотези. Таким чином, ці засоби розвивають мисленнєві вміння та навички високих рівнів (порівняння, дедукція, синтез, оцінка). У США вчителям середніх шкіл пропонуються такі програми, які створені спеціально для учнів із відставанням у розвитку. Вони застосовуються в більше, ніж 300 школах у 21 штаті. Дослідження підтвердили, що даний підхід до навчання відстаючих дозволяє розвивати в них мисленнєві навички високих рівнів, що вважалося неможливим у традиційній школі, а в процесі цього розвитку відстаючі учні засвоюють базові вміння (читання, письмо, рахунок) майже в 2 рази швидше, ніж традиційними методами [5].

Комп'ютер як засіб навчання якісно змінює можливості пізнання, накопичення та застосування знань кожною людиною. Сучасні можливості комп'ютерної техніки дозволяють використовувати її під час вивчення як природничих, так і гуманітарних дисциплін, на всіх етапах процесу навчання – під час пред'явлення навчальної інформації, на етапах засвоєння навчального матеріалу в інтерактивній взаємодії з комп'ютерною програмою, повторення та закріплення засвоєних знань, умінь, навичок, під час поточного й підсумкового контролю та самоконтролю, нарешті на етапі корекції самого процесу навчання і його результатів [5]. Таким чином, означені комп'ютерні програми стають засобом для становлення й розвитку евристичного мислення, творчих умінь учнів і студентів.

У навчанні з комп'ютерною підтримкою домінуючою формою роботи є самостійна діяльність учнів і студентів. Така робота в умовах застосування комп'ютера вимагає створення нових методик і відповідного дидактичного забезпечення навчальних комп'ютерних завдань. Самостійна робота з використанням навчальних комп'ютерних завдань забезпечує індивідуалізацію навчання, підвищує мотивацію до навчання, сприяє набуттю самостійності в прийнятті рішень. Процес навчання стає більш технологічним.

За таких умов комп'ютерні технології (КТ) сприяють позитивній мотивації студентів до навчання («самостійно можу виконати завдання, не боячись зауважень викладача, глузування однокласників»); індивідуалізують навчання (викладач може вести спілкування зі студентом

як у режимі on-line – робота перевіряється, пояснюється, оцінюється «at once» (негайно) за допомогою засобів зворотного зв'язку, так і в режимі off-line (затримано) – робота перевіряється, пояснюється через якийсь час). Негайний зв'язок ефективніший, але занадто швидка реакція – коментар учителя – може перешкодити студентові розкривати хід власних думок. Студент, який навчається за допомогою комп'ютерної техніки, як впливає зі змісту самого цього поняття, значний час проводить автономно від викладача. КТ сприяє тому, що більшість навчальної роботи – це самостійна робота студента, коли викладач виконує функції наставника, консультанта, експерта. Таким чином, орієнтація на вміння самостійно отримувати необхідну інформацію, виокремлювати проблеми та шукати шляхи їх раціонального розв'язання, вміння критично аналізувати отримані знання й застосовувати їх у нових умовах є результатом успішного навчання та розвитку пізнавально-творчої сфери тих, хто навчається.

КТ дозволяють будувати навчання в режимі діалогу «викладач – студент», опосередкованому через комп'ютер, замість традиційного підручника. Особливу роль починає відігравати так званий «електронний підручник», тобто комплекс інформаційних, графічних, звукових і програмних засобів автоматизованого навчання з конкретної дисципліни [5].

Американські наковці Д. Слімен і Д. Браун сходяться на думці, що з розвитком комп'ютеризованих технологій навчання роль викладача стає менш значимою, але жодна «розумна машина» не в змозі замінити «живого спілкування» [9].

Застосування комп'ютерів підвищує інтерес учнів та студентів до знань і робить процес їх засвоєння більш доступним. Заняття, на яких демонструються мультимедійні картини, ілюстрації, знімки, колекції, втілені у віртуальному світі комп'ютерних програм, як правило, викликають підвищений інтерес і увагу всіх студентів. Багато складних, на перший погляд, положень, за умови вмілого застосування засобів комп'ютерної техніки стають доступними та зрозумілими.

Комп'ютерний контроль «загострює» помилки та привертає до них увагу, підводячи до наступного етапу – самоконтролю. Це вища та складніша форма контролю. Уміння здійснити самоконтроль, нехай і за допомогою комп'ютера, говорить про високий ступінь самостійності мислення, рефлексії, самокритичності.

Програма дає учневі можливість починати різноваріантні дії. Можливість вибору й повернення в попередній стан забезпечує психологічний комфорт студента. Навчальні комп'ютерні завдання дозволяють краще реалізувати евристичні, розвиваючі методи навчання, забезпечити модульну структуру змісту навчання.

КТ допомагають оперативно встановити якість загальних результатів самостійної діяльності, перевірити репродуктивні знання, терміни, поняття,

правопис за допомогою контрольних питань, тестів, схем тощо. Творчі (креативні) вміння (узагальнювати, робити висновки, формулювати проблемні завдання, ситуації, створювати розповіді, тексти, тези, статті, доповіді тощо) перевіряти за допомогою комп'ютерних тестів практично неможливо. У цьому випадку починає домінувати викладач. Тобто комп'ютерні технології не можуть забезпечити весь цикл самостійної діяльності, що підкреслює дієву роль викладача в навчальному процесі.

Американський дослідник С. Погроу [5] виділяє такі типи комп'ютерних систем останніх років: тренувальні (призначені для закріплення знань, умінь і навичок); когнітивні (орієнтовані на засвоєння понять і діючі в режимі, близькому до програмованого навчання); проблемного навчання (орієнтовані на розв'язання навчально-пізнавальних задач за принципами непрямого управління); імітаційні й моделюючі; ігрові (використовують методи навчальної гри); тестувальні й екзаменуючі; довідково-інформаційні (надають бази даних і банки знань, інформаційно-пошукові системи, словники тощо) [5].

Відомі американські науковці, програмісти А. Ньюел і Г. Саймон [4] розробили програму «штучний інтелект», яка стала за своєю сутністю евристичною. Програма відображала дві фундаментальні проблеми: представлення знань (knowledge representation) та пошук (search).

Отже, на основі викладеного матеріалу виокремимо деякі позитивні тенденції поєднання комп'ютерних засобів із пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю.

Комп'ютерні засоби, особливо Інтернет, розширюють можливості евристичного навчання за рахунок оперативного, часто миттєвого доступу до недосяжних раніше пластів навчальної інформації. Одержавши в Інтернеті суперечливі дані про один і той самий навчальний об'єкт, і учні, і студенти можуть провести широкоаспектне порівняння, зіставлення різних думок, визначень, концепцій тощо. Тобто комп'ютер у даному випадку не звужує, а навпаки, розширює для учнів і студентів доступ до освоєння нової та новітньої інформації, дає можливість формувати пізнавально-творчу самостійність тих, хто навчається як одну зі складових успішної самореалізації особистості.

Комп'ютерні технології контролю в поєднанні з евристичною освітою продуктивно вдосконалюють діагностичний апарат навчання, відкривають можливості його постійної модернізації. В американській педагогіці описані два види інтеграції комп'ютерної та евристичної технологій.

Перший вид – це застосування фрагментів комп'ютерної технології на окремих етапах евристичного навчання: 1) інформаційному, 2) корекційному, 3) діагностико-оцінювальному.

Другий вид – використання евристичного навчання в цілісному програмованому пакеті комп'ютерної технології. Більшість дослідників схильні розглядати перший вид інтеграції як більш продуктивний, але не

виключають ефективності другого виду поєднання. В обох випадках не втрачається евристичний потенціал навчання й за допомогою комп'ютерних засобів ліквідуються вузькі місця цього навчання. Відбувається заміна сухої інформації на наочно-образну, динамічну, відкриваються перспективи застосування й випробування евристичних тестових завдань, які неможливо перевірити без застосування комп'ютерної техніки.

Висновки. Таким чином, активне вторгнення інформаційно-комп'ютерних технологій у сферу навчального процесу, як виявили американські й вітчизняні дослідники, одночасно ускладнило та збагатило можливості педагога і його учнів, відкрило нові можливості для розвитку особистісно спрямованої (персоналізованої) евристичної освіти. Безальтернативним для неї стало використання позитивних надбань комп'ютерних технологій – доступності й оперативності потрібної інформації, зворотного зв'язку в процесі освоєння знань і вмінь, діалогічної взаємодії в системі «людина-комп'ютер-людина», наявності евристичних програм навчання, число яких збільшується щорічно. Разом із тим, ІТ-технології в поєднанні з евристичними технологіями вимагають більшої педагогічної компетентності та майстерності від учителів і викладачів, умінь вдало й ефективно поєднувати свою професійно-творчу діяльність з досконалим володінням комп'ютерною інформацією, розробленими навчальними медіа програмами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B. Bloom. – New York : Longman, 1964. – 245 p.
2. Coburn J. Plasma Etching and Reactive Ion Etching / J. Coburn. – American Institute of Physics, New York, 1982. – 155 p.
3. Mageau T. Teaching and learning, online / T. Mageau // Electronic Learning (Nov. Dec). – 1990. – P. 26–30.
4. Newell A. Heuristic problem solving / A. Newell, H. Simon, 2004. – 382 p.
5. Pogrow S. Challenging at risk learners: findings from the HOTS program / S. Pogrow // PhiDelta. Kappan, 1990. – P. 389–397.
6. Roman F. Science and models [Електронний ресурс] / F. Roman // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – 2007. – Режим доступу : <http://plato.stanford.edu/entries/models-science>.
7. Russel T. Learning Activity Management System Specialist Schools Trust pilot: a review for Becta and the Specialist Schools and Academies Trust [Електронний ресурс] / T. Russel, T. Varga-Atkins, D. Roberts. – Режим доступу : <http://www.becta.org.uk/research/research>.
8. Russo C. The educational rights of gifted students: Lost in the legal shuffle? / C. Russo // Ford II Roeper Review. – 1993. – № 16. – P. 67–71.
9. Sleeman D. Intelligent Tutoring Systems / D. Sleeman, J. Brown. – Orlando, Florida : Academic Press, 1982. – 345 p.
10. Smick P. Learning through Discovery / P. Smick // M Journal. – 2004. – Vol. 2. – P. 12–16.
11. Treffmger D. Talent recognition and development: Successor to gifted education / D. Treffmger // Journal for the Education of the Gifted. – 1996. – № 19. – P. 181–193.

РЕЗЮМЕ

Сирык Л. Н. Модернизация эвристического обучения США в условиях активного внедрения современных информационных средств образования.

В статье рассматриваются современные подходы к эвристическому обучению как инновационной технологии образования. Определяется модернизация эвристического обучения США в условиях активного внедрения современных информационных средств образования. Определяется эффективность использования информационных технологий при внедрении эвристических методов обучения в учебных заведениях Соединенных Штатов.

Ключевые слова: эвристическое обучение, инновационные технологии, модернизация эвристического обучения, современные информационные средства образования, активное внедрение современных информационных средств образования.

SUMMARY

Siryk L. Modernization of heuristic learning in the United States under active implementation of modern information media education.

This article reviews the new approaches to heuristic learning as an innovative technology of education. Modernization of heuristic learning in the United States under active implementation of modern information media education is determined.

The effectiveness of using information technology is identified in the traditional process of studying which strengthens heuristic of learning and proves that a pupil has a right to choose necessary information, to use learning for «researching» the facts, phenomena, concepts at different levels.

One of the first systems of computer studying which contains individual program techniques or integrated learning systems is characterized.

The characteristic of WSCL (wise system of learning) which became wide spread in the 90th – 2000th years is given.

Three types of informational technologies which are used for researching studying as an important component of heuristic learning (computers systems of gathering information which include electronic data basement), microcomputer laboratories and interactive videos are described in the article.

It is considered that Computer control technology combined with education heuristic efficiently improves diagnostic machine learning, providing its constant modernization.

It is proved that active intrusion of ICT within the scope of the educational process, as it is revealed by the American and Ukrainian researchers, both complicated and enriched capabilities of the teacher and his students have created new opportunities for the personal development aimed at (personalized) heuristic education. There is no alternative to the use of positive achievements of computer technology such as the availability and timeliness of relevant information, feedback during the development of knowledge and skills, dialogic interaction in the «human-computer-human» presence of heuristic training programs, which number is increasing annually.

However, IT technology combined with heuristic techniques requires more teaching competence and skills of the teachers and educators.

Key words: heuristic learning, innovative technologies, modernization of heuristic learning, modern information media education, active introduction of modern information media education.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.134:94

Н. О. Венцева

Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ЗА ЧАСІВ ДИРЕКТОРІЇ УНР

Автором статті визначено особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти за часів Директорії УНР. Проаналізовано джерельну базу дослідження. Визначено види та типи навчальних закладів, які готували майбутніх учителів історії. А саме: створення народних університетів, відкриття вчительських інститутів у Житомирі, Єлисаветграді та Кам'янці-Подільському, створення семінарії в м. Мерефа на Харківщині та ін. Також розглянуто питання введення українознавчих предметів та особливості нормативно-правової бази пов'язані з цією проблемою. Особливу увагу приділено відкриттю мережі Вищих жіночих курсів та особливостям підготовки майбутніх учительок історії. Виявлено також і негативні тенденції означеного періоду.

Ключові слова: Директорія УНР, українізація освіти, народні університети, Вищі жіночі курси.

Постановка проблеми.. Важливою цариною сучасних історико-педагогічних досліджень є площина науково-педагогічного пошуку, що охоплює вивчення педагогічних явищ і фактів у системі вищої історичної освіти України періоду Директорії УНР. Саме в цей період інтенсивно відбувалися процеси становлення, розвитку та трансформації системи вищої педагогічної історичної освіти на українських землях. Отже, вивчення цього питання дає можливість визначити певні закономірності й позитивний досвід підготовки фахівців, який свого часу був забутий і має важливе значення для вдосконалення професійної освіти сучасного вчителя історії.

Аналіз актуальних досліджень Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний і культурний потенціал суспільства. Питання управління вищою освітою на Україні в ХХ ст. досліджує сучасний науковець С. Майборода [6] Теоретико-методичні основи підготовки вчителів історії у ХХ столітті вивчав український учений А. Булда [3]. Народну освіту в Україні в період визвольних змагань розглянуто в працях В. Богуславської та А. Боровика [1; 2]. Питання розвитку вищої жіночої освіти на Україні досліджував К. Кобченко [5].

Метою статті є виявлення змін у структурі вищої педагогічної історичної освіти України, які відбувалися за часів Директорії УНР.

Виклад основного матеріалу. Директорія УНР прийшла до влади в результаті антигетьманського повстання в грудні 1918 р., а 26 грудня було затверджено склад першого коаліційного уряду, який очолив представник

УСДРП В. Чехівський. Трохи раніше (17 грудня) було відновлено роботу Міністерства народної освіти (далі МНО). До 4 січня 1919 р. його очолював П. Холодний, а з 5 січня 1919 р. посаду міністра обійняв І. Огієнко.

Не зважаючи на наказ міністра освіти П. Холодного від 17.12.1918 р., згідно з яким «усі закони та розпорядження, видані гетьманським урядом тимчасово припиняються до виконання» всю поточну роботу в МНО, як і раніше, здійснювали відповідні департаменти: загальних справ, нижчої школи, професійної та позашкільної освіти, середньої та вищої школи [6, 104].

Освітня політика Директорії мала чіткі національні пріоритети. Вважаючи фундаментом своєї реформаторської роботи мовне питання, спираючись на закон від 1 січня 1919 р. про встановлення української державної мови, Міністерство народної освіти УНР 30 січня видало наказ, згідно з яким «викладовою мовою в усіх школах України: вищих, середніх та нижчих, повинна бути мова українська» [2, 82]. Викладання іншою мовою допускалося лише тимчасово, з дозволу відповідних органів. 17 січня в навчально-виховний процес було впроваджено єдиний правопис української мови обов'язковий на всій території УНР.

Важливе значення для розбудови освітньої системи на національному ґрунті мало й доопрацювання «Проекту Єдиної школи на Україні», робота над яким була розпочата ще в 1917 р. У вересні 1919 р. Рада міністрів УНР ухвалила представлений їй варіант, який хоч і не був завершений остаточно, проте визначав основні засади розбудови національної трудової школи в Україні. За «Проектом» школа мала бути якомога більше наближена до життя, а відтак, давати не лише теоретичні знання, а й практичні навички. У документі було сформульовано основні засади діяльності освітньої системи: а) школа є єдиною, тобто здійснювався перехід від нижчої до середньої школи, що давало можливість усім дітям учитися залежно від своїх здібностей; б) усі громадяни мали право на безплатну нижчу, середню та вищу освіту із забезпеченням учнів підручниками й усім необхідним; в) світський характер освіти [3, 52]. Передбачалося, що єдина загальноосвітня школа матиме три ступені: 1. Нижча початкова (I–IV кл.); 2) Вища початкова (V–VIII кл.); 3) Колегія та фахове шкільництво (IX–XII кл.). По завершенню курсу колегії (гуманітарного або реального профілю) відкривався шлях до вищої освіти [1, 66].

Особливе значення надавалося посиленню виховного спрямування навчального процесу, а саме формуванню почуття культурно-історичного зв'язку з українською минулимишнюю. Вивчення історії мало налаштовувати молодь на ініціативу життєтворчих пошуків.

Курс історії поділявся на такі блоки: пояснююче читання та краєзнавство (I–IV кл.): історія побуту, культури, суспільства «місцевої людності». За допомогою бесід, екскурсій учні мали ознайомитися зі своїм селом, містом, школою. Другокласники продовжували вивчати історію рідного населеного пункту. У III класі вчитель роз'яснював учням, хто такі

українці та як вони жили до прийняття християнства. З IV класу розпочинався курс історії з доби перебування України під владою Великого князівства Литовського та Речі Посполитої до початку XX ст. У V класі діти оволодівали знаннями з елементарного курсу історії України від найдавніших часів до сучасності. У VI – так само. У VII–VIII – учитель проводив короткий огляд всесвітньої історії.

У навчальних планах вищої початкової школи на 1918/1919 н.р. на історію як обов'язкову дисципліну виділялася така кількість годин: у V класі – 2 год./тиж., у VI класі – 2 год./тиж., у VII класі – 2 год./тиж., у VIII класі – 3 год./тиж.) [3, 52]. Для забезпечення ефективності впровадження українознавчих дисциплін уряд зобов'язувався переглянути навчальні програми, покращити фінансування установ із підготовки вчителів-українознавців і забезпечити їх більш-менш якісними навчальними матеріалами. Міністерство народної освіти, у свою чергу, продовжувало шукати шляхи для українізації вищої школи. Так, 6 лютого 1919 р. Рада Народних Міністрів ухвалила закон про організацію лектури виключно українською мовою. Ректори КДУУ та КПДУУ отримали обіжник, у якому їм наказувалося проводити іспити з усіх предметів тільки державною мовою.

Заходи примусової українізації, насамперед, стосувалися колишніх імператорських університетів. Так, при Міністерстві народної освіти в січні 1919 р. була утворена «Комісія по справах щодо вищих шкіл та наукових інституцій», одним із завдань якої було перезатвердження штатів Київського, Харківського та Одеського університетів з метою «ліквідації» російських і русифікованих кадрів, що не бажали підкоритися новим умовам. В особливо радикальних колах висловлювалися думки й про повне закриття російських університетів у зв'язку зі складністю їх реформування й відкриття натомість нових, українських.

Не втрачала своєї популярності й ідея створення народних університетів для осіб, які з різних причин не могли отримати вищу освіту в державних університетах. Так, 1 листопада 1919 р. у Кам'янець-Подільському було відкрито такий заклад у складі гуманітарного та природничого факультетів.

Як і в попередні роки, чи не найголовнішою залишалася нестача підготовлених педагогічних кадрів. Тому перед учительськими навчальними закладами ставилося завдання ціною надзвичайних зусиль у стислі терміни значно збільшити випуски підготовлених учителів. Попри те, що на початку 1919 р. на території України нараховувалося 37 учительських семінарій і 8 інститутів, вони не могли повністю забезпечити вітчизняну школу необхідною кількістю педагогів. Тому, на порядку денному планувалося додатково створити базу ще для 28 семінарій і декількох інститутів (загалом довівши їх кількість до 18) [6, 109].

Навесні 1919 р. культурно-просвітня комісія Трудового Конгресу передала Міністерству народної освіти записку, у якій було запропоновано шляхи збільшення кількості вчителів-українознавців і привабливості освітянської праці: 1) поліпшити матеріальне становище діючих педагогів і слухачів учительських інститутів; 2) провести повну українізацію педагогічних ВНЗ, а також 3) подбати про утворення вищої педагогічної школи.

Перед Урядом УНР дуже гостро постало питання забезпечення шкіл кваліфікованими вчителями. Головними причинами їх дефіциту було розширення шкільної мережі та призив учителів-чоловіків до лав збройних сил. Тому вакантні посади штатних педагогів займали так звані замісники, які не мали відповідної фахової освіти. За неповними даними у восьми повітах Волині таких було 419, у чотирьох повітах Херсонщини – 344, у чотирьох повітах Катеринославщини – 154, у чотирьох повітах Чернігівщини – 116 і в п'яти повітах Полтавщини – 142 замісники [2, 88]. Кадрові проблеми значно впливали на якість викладання шкільних навчальних дисциплін, зокрема історії.

Для прискорення подолання прикрих перешкод на шляху підготовки та перепідготовки педагогів через неможливість у стислі терміни реалізувати проекти зі створення повноцінних вищих педагогічних навчальних закладів Урядом і Міністерством народної освіти вживалися неординарні заходи. Зокрема, на підготовку вчителів переводилися окремі навчальні заклади духовного відомства, а найбільш поширеною формою прискореної підготовки вчителів-українознавців стали педагогічні курси.

Перші курси підготовки вчителів для вищих початкових шкіл були створені при Кам'янець-Подільському університеті та при чотирьох учительських інститутах. Однорічні курси підготовки вчителів для середніх шкіл мали стати основною ланкою в забезпеченні викладання українознавчих дисциплін, проте відповідний законопроект був підготовлений і затверджений Директорією лише в середині жовтня 1919 р., тож часу для його реалізації вже не залишалося. Натомість досить результативно діяли тримісячні курси, які були обов'язковими для вчителів середніх шкіл, що недостатньо або зовсім не володіли українською мовою.

Слухачі курсів здобували освіту на різних відділах: а) фізико-математичному; б) природничо-географічному; в) історико-філологічному. Цикл навчання поділявся на семестри, по завершенню яких складалися іспити. Особи, які успішно складали іспити за I семестр направлялися на 1 рік для виконання обов'язків учителя. Після проходження такої практики слухачі продовжували навчання в II семестрі. Завершувалося навчання випускними іспитами, за результатами яких людина отримувала державний документ і право викладати історію у вищій початковій школі [3, 54].

Важливими факторами успішної підготовки вчителів історії визнавався вдалий підбір дисциплін загальнопедагогічної та спеціальної підготовки й

максимальне наближення якості курсової освіти до вимог вищої педагогічної школи. Прагнення поєднати скорочений термін надання освітніх послуг із насиченням змісту кожної дисципліни чітко прослідковується в нормативних документах. Наочним прикладом цього може бути курс історії України. Так, визначалося, що він не може бути епізодичним чи націленим на висвітлення якоїсь конкретної доби, тому що це не дасть можливості слухачам розібратися в загальноісторичному процесі, причинно-наслідкових зв'язках, у важливих проблемах сучасної історії. Необхідно в стислій, але разом із тим у доступній формі, дати слухачам загальний огляд самих процесів, які були характерні для кожної доби. Рекомендувалося звертати особливу увагу на суперечливі проблеми історіографії: мовна й культурна унікальність українського народу, походження дефініцій Русь, Україна, Малоросія. А основу програми складали такі інформаційні блоки з історії України як: 1. Звичайна схема «русской» історії та її критика. Термінологія: Русь, Малоросія, Україна. Питання про окремішність українського племені; 2. Історіографія. Розвиток української історичної науки. Напрями й теорії; 3. Короткий огляд передісторичних часів. Доба Київська. Політична історія Київської Держави. Економічна й суспільно-політична структура; 4. Державна система Київської Русі (теорії). Питання про спустошення Київської Русі після татар (Гіпотеза Погодіна); 5. Галицько-Волинське князівство; 6. Велике князівство Литовське. Політичний устрій; 7. Державний і суспільно-економічний устрій Великого князівства Литовського; 8. Початок козащини. Державний і суспільний устрій Речі Посполитої; 9. Релігійна унія та культурно-національний рух на Україні в XVII–XVIII ст.; 10. Козащина за часів Сагайдачного; 11. Козацько-польські відносини після Сагайдачного; 12. Народна революція XVII ст. (Хмельниччина); 13. Переяславські статті й питання державно-правових відносин Москви та України; 14. Козацько-військовий устрій після революції; 15. Руїна. Її соціально-економічний зміст; 16. Гетьманщина в останній своїй добі. Останні гетьмани автономісти; 17. Правобережна Україна після Руїни. Гайдамаччина; 18. Національна ідея козацької старшини; 19. Нова українська інтелігенція. Кирило-мефодіївське братство; 20. 60-і роки. «Основа». 70–80-і роки. «Стара громада». Українофільство; 21. Галицьке національне відродження; 22. Український рух на переломі ХХ ст. Політичні групи. 1905 рік; 23. Україна в період між революціями 1905–1917 рр.; 24. Рік революції (1917–1918 рр.); 25. Українська справа як міжнародна проблема. Соціальні й національні фактори її розв'язання. Даний матеріал із незначними змінами пропонувався більшості лекторів педагогічних курсів [3, 57].

До навчальних планів і програм загальнопедагогічної підготовки включалися педагогіка та історія педагогіки, логіка, психологія, шкільна гігієна. Наприклад, на Київських річних педагогічних курсах у складі загальнообов'язкових дисциплін були представлені «Вступ до педагогіки (4

год./тиж.), єдиний курс «Теорія навчання, теорія виховання та історія педагогіки» (3 год./тиж.), необов'язковий курс «Педагогічна патологія (вчення про дефективних дітей)» (1 год./тиж.) та шкільна гігієна (2 год./тиж.). Усього на теоретичну загальнопедагогічну підготовку відводилося до 10 год. на тиждень, а філософсько-педагогічне спрямування та переважно класично-університетський підхід у викладанні дисциплін педагогічного характеру в цей період змінювалися на професійно-педагогічний.

Наступним кроком Міністерства народної освіти щодо подолання кризи нестачі педагогічних кадрів було розв'язання питання про організацію єдиних навчальних закладів шляхом злиття вчительських інститутів і вищих педагогічних курсів. На думку урядовців, такий захід виправдовував себе тим, що у професійно-педагогічній підготовці спостерігалися єдині тенденції: 1) узгодження педагогічної теорії та шкільної практики; 2) побудова останньої на основі оглядових і пробних уроків та їх аналізу; 3) розширення й поглиблення змісту теоретичної складової педагогічної підготовки за рахунок збільшення кількості годин і введення нової номенклатури дисциплін.

На жаль, цю ідею не було втілено в життя через постійну військову напругу та фінансову скруту. Поряд з університетами та педагогічними курсами продовжували й надалі функціонувати вчительські (педагогічні) інститути, які готували переважну більшість фахових учителів-істориків. Термін навчання становив 3 роки, умови прийому залишалися здебільшого незмінними, а розробка нормативної документації цілковито покладалася на професорсько-викладацький склад інституту.

У зв'язку з революційними змінами в теорії та практиці навчання й виховання нової педагогічної спільноти кардинальних змін зазнала й академічна педагогічна парадигма, поступившись місцем професійно орієнтованій, що призвело до генерування багатопредметності та інформативної насиченості курсів загальноосвітніх дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка і дидактика», «Історія педагогічних ідей», «Теорія виховання», окремі методики. Практична ж підготовка вважалася логічним продовженням теоретичної та впроваджувалася на старших курсах педагогічних навчальних закладів. Окрім оглядових і пробних уроків, вона включала також психолого-педагогічні спостереження за учнями [4].

Комплексне вивчення історії поступу вищої педагогічної історичної освіти в означений період неможливе без дослідження становища жіночої вищої професійної освіти та її наукових осередків – Вищих жіночих курсів, зокрема Київських (далі КВЖК), діяльність яких зазнала певних перетворень. Наочним прикладом зростаючої ролі жіноцтва у справі боротьби за розширення своїх соціальних і культурних прав стала їх активність у відстоюванні питання про розбудову повноцінних університетів на базі ВЖК та їх українізація. Свідченням модифікації

установи під впливом названих тенденцій був «Проект нового устава ВЖК в г. Києве». У документі зазначалося, що: «ВЖК в г. Києве есть учено-учебное учреждение имеющее целью давать женщинам высшее образование университетского характера и в частности подготовить их к деятельности преподавательской и педагогической...» [7].

З метою реалізації цього завдання Українська громада КВЖК висунула пропозицію про відкриття з 1918/1919 академічного року трьох українознавчих кафедр – історії України, історії української мови, історії українського письменства на історико-філологічному факультеті. Саме тоді група слухачок – членів факультетської ради висловила за відкриття окремого Українського відділення у складі історичного та словесного підвідділів. При цьому планувалось одразу розпочати читання спеціальних курсів українською мовою, а загальних – спочатку російською з подальшим переходом на українську. При цьому зазначалося, що «до викладання по кафедрах українознавства ... вельми бажано й важливо залучити таких фахівців В. Данилевича, О. Грушевського, А. Кримського, С. Єфремова, Ф. Сушицького, які всі в цей час перебувають у Києві».

Уже з осіннього семестра 1917 р. на історичному відділенні читалися «спеціальні залікові курси» з історії Литовської держави професора М. Довнар-Запольського, з історії «малоросійської» літератури професора А. Лободи та з історії українського мистецтва професора Г. Павлуцького. Згодом через відмову А. Лободи від читання вищезгаданих лекцій їх замінили курсом приват-доцента С. Маслова «Література південно-західної Росії в XV–XVIII століттях». З травня 1917 р. приват-доцент Г. Максимович організував лекційні курси з історії Південної Русі, у 1918 р. – курс історії козацтва, а в 1919 – історії Лівобережної України.

У травні 1919р. слухачки виступили з пропозицією введення до циклу предметів історичного відділення соціології та політичної економії, створивши відповідну комісію, яка мала б розробити зазначені питання. А частина курсисток висловила і за організацію для них старшої групи з вивчення грецької мови [5, 198].

Попри складні умови навчання, курсистки часто самі шукали шляхи для розширення власних пізнавальних можливостей, у тому числі й поза навчальним процесом. На КВЖК було засновано кілька наукових гуртків, які не дозволялися владою раніше. У листопаді 1917 р. було вироблено статут історико-літературного гуртка: метою діяльності його членів – професорів, викладачів і слухачок – мало стати «вивчення історії, літератури, етнографії, археології та інших гуманітарних наук». Восени 1918 р. Радою професорів було затверджено статут гуртка з вивчення суспільних наук при КВЖК. Вказані заходи сприяли тому, що поступово курси отримали визначний академічний авторитет і неабияку популярність [5, 57].

Висновки. Отже, протягом свого існування Директорія, спільно з Радою Народних Міністрів і культурно-просвітньою комісією Трудового Конгресу здійснювала низку кроків щодо розвитку вищої педагогічної школи України: було підвищено зарплати викладачам ВНЗ, виділялися кошти на посилення матеріально-технічної бази практично всім вищим навчальним закладам УНР та продовжувалася робота над їх українізацією й удосконаленням навчальних програм. У цей час втілювались у життя проекти зі створення мережі освітніх закладів з підготовки педагогічних кадрів у регіонах УНР. Так, Постановами РНМ від 26 січня та 4 квітня 1919 р. розпочали роботу вчительські інститути в Житомирі, Єлисаветграді та Кам'янці-Подільському, створено семінарію в м. Мерефа на Харківщині та ін. Не менш важливу роль для підготовки якісного фахівця відіграло утвердження державних нормативних документів «Положення про єдину трудову школу», «Декларації про єдину трудову школу», де визначалися основні вимоги до професійної підготовки вчителя, а також викладена широка платформа роботи з учителями суспільних дисциплін.

На превеликий жаль, широкомасштабні реформи вищої педагогічної освіти задумані Міністерством народної освіти були передчасно перервані через низку негативних факторів: шалений супротив і відверте ігнорування урядових починів російською меншиною/русифікованою частиною етнічних українців, катастрофічна нестача коштів, стан перманентного збройного конфлікту, як на сході, так і на заході УНР, відсутність досвіду управління освітньою системою в умовах ідеологічної, політичної, соціально-економічної кризи, а також зовнішньополітичне неусвідомлення України як суб'єкта міжнародних відносин, через що остання залишилася сам на сам у нерівній боротьбі з агресією Радянської Росії.

Перспективи подальших наукових розвідок. Стаття не вичерпує проблему трансформації системи історичної освіти в педагогічних вишах України за часів Директорії УНР. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме, виявлення особливостей розвитку вищої педагогічної освіти України в інші історичні періоди та застосування визначених особливостей у сучасній українській вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславська В. Г. Народна освіта України в Україні в добу національно-демократичної революції 1917–1920 рр. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / В.Г. Богуславська. – Донецьк, 2001. – 241 с.
2. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.) / А. М. Боровик. – Чернівці : КП Видавництво «Чернівцівські обереги», 2008. – 368 с
3. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) : монографія / А.А. Булда. –К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 498 с.
4. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція / Н. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – Вип. 2. – С. 256–265.

5. Кобченко К. А. Жіночий університет Святої Ольги: історія Київських вищих жіночих курсів / К. А. Кобченко. – К. : МП Леся, 2007. – 271 с.

6. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) / С. В. Майборода. – К. : УАДУ, 2000. – 305 с.

7. Проект нового устава ВЖК в г. Києве. Державний архів м. Києва. – Ф. 244. – Оп.1. – Спр. 72. – АРК.10.

РЕЗЮМЕ

Венцева Н. А. Особенности государственного регулирования системы высшего педагогического исторического образования в период Директории УНР.

Автором статьи определены особенности развития системы высшего педагогического исторического образования в период Директории УНР. Проанализированы исторические источники. Выявлены виды и типы учебных заведений, которые готовили будущих учителей истории. А именно: открытие учительских институтов в Житомире, Елизаветграде и Камянце-Подольском, создание семинарии в г. Мерефа и т.д. Также рассмотрены вопросы введения предметов по украиноведству и особенности нормативно-правовой базы, связанной с этой проблемой. Отдельное внимание уделено открытию Высших женских курсов и особенностям подготовки будущих учительниц истории. Выявлены также и негативные тенденции изучаемого периода.

Ключевые слова Директория УНР, украинизация образования, народные университеты, Высшие женские курсы.

SUMMARY

Ventseva N. The features of government control of the system of higher pedagogical historical education in the period of Directory of UPR.

The author of the article determines the features of the development of the system of higher pedagogical historical education in the period of Directory of UPR. An important realm of historical and contemporary educational research is scientific and pedagogical search that covers the study of educational events and facts in higher education Ukraine of historical period UPR Directory. During this period the processes of formation, development and transformation of higher educational of history education in Ukrainian lands were intensive. Thus the study of this question is to determine certain patterns and best practice in training, which once was forgotten and is essential for improving vocational education teacher of modern history. The historical sources are analysed. The kinds and types of educational establishments which prepared the future teachers of history are exposes.

During the existence of Directory jointly with Council of Folk Ministers and commission of Labour Congress the row of measures which developed higher pedagogical education on Ukraine was carried out. The settlements of teachers were enhanceable; money was selected on the improvement of material and technical base of higher educational establishments. The prosecution of improvement of on-line tutorials proceeded. In this historical period the network of educational establishments was created for preparations of pedagogical staff in the regions of UPR. Much attention guidance of Directory UPR devoted to opening the Higher womanish courses and preparation of the future teachers of history.

On January, 26 and April, 4, 1919 there was a set to the work teaching institute in Zhitomir, Elizavetgrad and Kam'yanets-Podolski. The seminaries were opened. The following document was issued «Declaration about single labour school» which had a very important role. The basic requirements to professional preparation of a future teacher were determined. The features of activity of the educational system were formulated in the documents: all citizens have a right to free lower, middle and higher education and providing needments, including by textbooks; society character of education. It was assumed that

single education would have three stages: a lower initial school, a higher initial school; college or special education. After finishing college it was possible to get higher education.

The reforms of higher pedagogical education, planned by Directory, were interrupted by the different factors: a resistance of population, a lack of money, a military conflict, political, economic and social crisis.

The author of the article exposes the further ways of scientific study of this problem.

Key words: *Directory UPR, ukrainization of education, folk universities, Higher womanish courses.*

УДК 37(091)(477)–051Ткаченко

Г. І. Іванюк

Педагогічний інститут

Київського університету імені Бориса Грінченка

ІДЕЇ НОВАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ГУРОВИЧА ТКАЧЕНКА

У статті подано результати історико-педагогічних студій новаторських ідей у теорії та практиці українського педагога Івана Гуровича Ткаченка. За результатами аналізу опублікованих і неопублікованих джерел, навчальних планів, програм, довідок про результати перевірки діяльності школи, виступів, що зберігаються у фондах архіву Педагогічного музею України, узагальнено вагомі новаторські здобутки, що були втілені в практику Богданівської середньої школи та інших шкіл України. Виокремлено значущість педагогічного новаторства й тих ідей, що є суголосними для сучасного розвитку українського шкільництва.

Ключові слова: *ідеї новаторської педагогіки, трудове виховання, модель трудового виховання, інтеграція навчальних предметів, організаційні форми, методи навчання й виховання учнів, інтеграція навчання з виробництвом, соціальна спрямованість навчання й виховання учнів.*

Постановка проблеми. Педагогічна думка в другій половині ХХ століття збагатилася діяльністю педагогів-новаторів, серед яких чільне місце належить Івану Гуровичу Ткаченку (1919–1994). Педагогічна спадщина Івана Ткаченка суголосна провідним ідеям, що сформувалися в українській педагогіці в період лібералізації суспільного життя та впливали на розвиток сільської школи.

Модернізація системи освіти в Україні, зокрема й загальноосвітньої школи потребує осмислення здобутків педагогів минулого, оскільки вони є носієм ціннісних смислів, що є актуальними для розвитку сучасного шкільництва. Виявлення суперечностей може слугувати попередженням щодо повторення можливих помилок.

Мета статті – студіювання й узагальнення ідей педагогічного новаторства в теорії та практиці Івана Гуровича Ткаченка з метою реконструкції історико-педагогічного процесу другої половини ХХ століття та виявлення продуктивних ідей, що можуть бути адаптовані в сучасний освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Новаторські розробки І. Ткаченка були спрямовані на виявлення й упровадження оптимального змісту навчальних предметів та організаційних форм і методів навчання й виховання учнів.

Особливе місце в педагогічній системі було відведене поєднанню знань з основ наук і трудового навчання. Педагог відводив чільне місце диференціації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей. У моделі Богданівської середньої школи (Знам'янський район Кіровоградської області) І. Ткаченко [2, 197–205] реалізував принцип єдності трудового виховання та особистісного розвитку учнів. Значну увагу приділяв інтелектуальному, естетичному та фізичному вихованню у процесі включення учнів до активної роботи на уроках, факультативних заняттях, в учнівських виробничих бригадах, у наукових товариствах, гуртках. Іван Гурович творчо розвинув принцип трудового виховання, що свого часу обґрунтував і впровадив у практику Павлиської середньої школи Василь Олександрович Сухомлинський [6, 11–38].

Новаторський поступ І. Ткаченка суголосний тогочасним соціально-педагогічним пріоритетам, а саме: розроблення змісту, організаційних і методичних умов трудового навчання й виховання учнів. Варто зауважити, що у системі Богданівської школи трудового виховання та навчання учнів чітко простежуємо чинники розвитку сільської школи: праця в природі, зв'язок із сільськогосподарським і промисловим виробництвом села, району, взаємозв'язки із соціально-культурним середовищем села, врахування народних традицій тощо.

Система навчально-виховного процесу в Богданівській середній школі ґрунтувалася на загальних принципах трудового виховання учнів, яке здійснювалося з метою формування позитивних мотивів до засвоєння знань і їх творчого застосування в повсякденній практичній діяльності. У своїй науково-практичній діяльності І. Ткаченко керувався гуманістичним визначенням мети освіти – виховання особистості. Важливим шляхом досягнення цієї мети він вважав навчання й виховання: передачу молодим генераціям цілісного змісту соціальної культури в широкому сенсі цього поняття задля її відтворення та розвитку.

Теоретико-практичне осмислення трудового виховання оприлюднено Іваном Ткаченком у монографії «Богданівська середня школа ім. В. І. Леніна» [6, 41–270]. Навчальна праця в сільській школі, вважав педагог-учений, може виконувати виховні функції за умови поєднання з вивченням наукових основ сучасного виробництва, прогресивних технологій, механізації та автоматизації виробничих процесів. І. Ткаченко впроваджував ідею інтеграції знань із сільськогосподарського виробництва й основ природничих наук як неодмінну умову підвищення навчальної, розвивальної та виховної ролі трудового навчання. Ці ідеї є актуальними щодо модернізації сучасних сільських шкіл.

Іван Гурович ініціював удосконалення поглибленої профільної трудової підготовки учнів старших класів. Цей досвід набув поширення в школах різних областей України. Заслуговує на увагу впровадження в структуру

навчального процесу творчих об'єднань учнів різних вікових груп. Такі групи функціонували й у позакласній навчально-виховній роботі з метою задоволення індивідуальних духовних потреб кожного учня. Педагогічна система І.Ткаченка відображала потреби випускників щодо професійного вибору та відповідала вимогам соціально-економічного розвитку суспільства. Ідея підготовки учнів до праці пронизувала всі сфери освітнього середовища школи. Учні початкових класів Богданівської середньої школи з перших днів залучалися до суспільно корисної праці. Така праця була спрямована на формування в учнів пізнання й усвідомлення її цінності та краси, сутності й значущості розумової діяльності людини, позитивного сприйняття перших пізнавальних і трудових успіхів [7, 42–43]. Такий підхід до організації навчально-виховної роботи в школі зумовлював пошук шляхів до самовдосконалення особистості у процесі рефлексії.

І.Ткаченко обґрунтував наукові основи організації праці дітей на уроці. Важливим критерієм ефективності він вважав рівень організації праці учнів у процесі пізнавальної діяльності. Учителі Богданівської середньої школи в педагогічному процесі вдавалися до організації та проведення самостійних спостережень учнів за заданою тематикою з практичного життя. Варто зауважити, що програмові вимоги з фізики й виробничого навчання реалізовувалися з опорою на практичне застосування узагальнених раніше освітніх результатів. На уроках учні розв'язували завдання з виробничим змістом, готували самостійні роботи за річними темами (наукові реферати), що були пов'язані із сільськогосподарським виробництвом.

Сутність соціально-педагогічної ідеї зв'язку навчання з виробництвом полягала в поєднанні наукового та практичного застосування змісту уроку в сільськогосподарському виробництві. У навчальному процесі учні здійснювали розрахунки стосовно використання мінеральних добрив, проводили лабораторно-практичні роботи на основі сільськогосподарського виробництва. Значна увага приділялася виконанню навчальних завдань із хімії в процесі виробничої практики учнів.

Вагоме місце в системі трудового виховання Богданівської середньої школи відводилось урокам виробничого навчання й у старших класах, що проводилися відповідно до програми «Основи сільськогосподарського виробництва», для реалізації якої відводилося 4 год на тиждень (2 год – за навчальним планом і 2 год – факультативні). Третина часу виділялася на теоретичні заняття. У процесі викладання курсу виробничого навчання в школі використовувалися різні типи уроків: підготовчі уроки; уроки засвоєння нових знань і формування практичних умінь і навичок; уроки тренувальних вправ; уроки-семінари; контрольні-залікові уроки.

Традиційними були спеціальні уроки науково-технічної інформації з метою демонстрування учням на конкретних прикладах досягнень

науково-технічного прогресу в сільському господарстві та стимулювання пізнавального інтересу до вивчення нової сільськогосподарської техніки в тісному взаємозв'язку з програмою основ наук із природознавства та трудового навчання.

Значну увагу в Богданівській середній школі приділяли лабораторно-практичним заняттям із виробничого навчання із застосуванням на практиці різних методів організації та проведення практичних робіт з основ сільськогосподарського виробництва. Широко впроваджувався метод навчально-технічних досліджень. Учні залучалися до дослідження й експериментальної перевірки певних технічних явищ.

І. Ткаченко зазначав, що педагогічна теорія й передова практика роботи вчителів забезпечують взаємозв'язок викладання основ наук із виробничим навчанням як найсуттєвішу ланку навчально-виховної роботи школи. Іван Гурович обґрунтував конкретні шляхи реалізації такого взаємозв'язку: інтеграція змісту політехнічної освіти з практикою застосування міжпредметних зв'язків за природних умов; упровадження тематичних (виробничо спрямованих) екскурсій у навчально-виховний процес школи; самостійне складання та розв'язування завдань із виробничим змістом і завдань, які мають велике практичне значення для певного виробництва, наближення змісту навчання до практичної діяльності мешканців села, економічних потреб села, району; організація навчально-дослідницької, пошукової роботи, спостережень за виробничими об'єктами під час виконання виробничої практики на підприємствах, у колгоспах і радгоспах; навчально-пошукова робота учнів у шкільних кабінетах, заводських лабораторіях, сільськогосподарських підрозділах; виконання лабораторно-практичних робіт і проведення виробничих дослідів безпосередньо за умов сільськогосподарського виробництва; організація самостійних робіт учнів із використанням технічної літератури, довідників, розрахункових таблиць тощо.

Формування інтересу до науки І. Ткаченко розглядав як інтелектуальне тло розумового виховання школярів. Мета полягала в тому, щоб «збудити в учнів інтерес до вивчення даної науки; залучити їх до читання науково-популярної літератури; ознайомити з видатними вітчизняними вченими та їх внеском у скарбницю світової науки; показати застосування науки у виробництві; активізувати роботу в секціях і гуртках; об'єктивно оцінити успіхи кожного учня в оволодінні предметом цієї науки в школі; зробити творчі здобутки окремих учнів надбанням шкільного колективу, сім'ї та громадськості» [6, 147].

Система трудового виховання в Богданівській середній школі передбачала залучення всіх учнів 1–10 класів до дослідництва на шкільній навчально-дослідній ділянці та на навчально-дослідному полі учнівської виробничої бригади. 1965 р. тут було створене учнівське наукове

товариство «Юний дослідник», яке об'єднувало гуртки натуралістів (4–8 класи), тваринників (7–8 класи), квітників (1–8 класи), агрохіміків (9–10 класи), мічурінців (9–10 класи).

Праці І. Ткаченка «Виховуємо любов до праці», «Виховуємо високі моральні якості» [8; 5, 14–28] стали джерелами, що допомагають учителям сільських шкіл розібратись у складних ситуаціях сучасної педагогічної практики. Особливо близькі та зрозумілі ідеї І. Ткаченка з розумового, морального, трудового виховання.

Новаторський досвід І. Ткаченка стосовно інтеграції зв'язків «школа – вищий навчальний заклад» – актуальний для розроблення шляхів розвитку сучасної сільської школи. Богданівська середня школа мала постійні зв'язки з Кіровоградським державним педагогічним інститутом ім. О. С. Пушкіна, Українською сільськогосподарською академією, науково-дослідними інститутами Києва та Москви.

Характерною особливістю, що вирізняла Богданівську середню школу з-поміж інших сільських шкіл, було планомірне впровадження в навчально-виховний процес досягнень науки. На уроках біології вчитель І. Гнатюк «знайомить старшокласників із досягненнями радянських селекціонерів». Учитель виробничого навчання М. Платонов поетапно впроваджує у зміст навчання вивчення нової сільськогосподарської техніки: на першому етапі – вивчення паспортів на нові сільськогосподарські машини; на другому – виробничі екскурсії в тракторну бригаду для практичного вивчення машин; на третьому – керівництво разом із колгоспними механізаторами виробничою практикою учнів, формування вмінь і навичок практично застосовувати машини, агрегати в умовах робіт на полях, фермах. Цікавою формою роботи в Богданівській середній школі були уроки з науково-технічного прогресу (один раз на чверть), під час яких учні могли ознайомитися з науковими досягненнями, що застосовувалися в сільському господарстві. Особливе місце І. Ткаченко відводив удосконаленню змісту й форм проведення навчально-виробничої практики учнів 7–9 класів. Предметом уваги вчителів була не лише реалізація можливостей практики для виховання інтересу до сільськогосподарських професій, а й «фактор економічного ефекту сільськогосподарської праці, її результативність» [4, 3]. Попри значну увагу до діяльності учнівських виробничих бригад у Богданівській середній школі, І. Ткаченко розглядав цей аспект діяльності значно ширше – з огляду на потребу соціального, культурного, економічного розвитку технологічного сільського господарства та села. Він вважав, що «школа повинна підготувати не лише технічно грамотних механізаторів, а й виховати у своїх випускників навички організатора трудового колективу, здатного активно включатись у продуктивну працю» [4, 3].

У статті А. Макарова «Сільський учитель», що побачила світ на шпальтах газети «Тиждень» (1978 р., № 26, 26 червня – 2 липня),

відповідаючи на запитання, І. Ткаченко виокремив головні, на його думку, правила вчителя – ерудиція, емоційність і естетика. Ці ідеї він переніс на навчально-виховний процес, зауважуючи, що необхідно, аби «кожен учень був захоплений якоюсь сферою знань, діяльності. Упевнений, що кращий шлях до багатогранного розвитку особистості – це шлях улюбленої праці, досягнення улюбленої справи. Морально виховує дитину процес творчості, у якому вона є безпосереднім учасником» [3, 13].

І. Ткаченко високо оцінював внесок В. Сухомлинського в розвиток вітчизняної педагогічної думки, його особисту моральну позицію педагога: «Його педагогічні ідеї, все, що він писав і проповідував, знаходилися в гармонії з його власною особистістю. Які його праці та уроки, таким був він сам. З усієї складної дійсності він безпомилково вмів вибирати явища й факти, які могли служити справі виховання» [3, 13].

Суттєвою особливістю, що вирізняла систему трудового виховання в Богданівській середній школі було те, що праця розглядалася як засіб інтелектуального й морального розвитку особистості. Безперечно, що й у цій школі переважав знаннєвий підхід до навчання та праці. Варто виокремити й те, що праця – це завжди діяльність. Відтак, маємо підстави говорити про впровадження знаннєво-діяльнісного підходу, що був новацією для педагогічних систем 1970-х років.

Удосконалення навчальних планів середньої загальноосвітньої школи І. Ткаченко здійснював шляхом інтенсифікації навчально-виховного процесу з опорою на нові педагогічні дослідження та передовий (новаторський) досвід Ш. Амонашвілі, В. Дьяченко, П. Ерднієва, О. Захаренка Е. Ільїна, В. Шаталова, М. Щетініна. Іntenсифікацію навчально-виховного процесу він вбачав у впровадженні технічних засобів навчання, електронно-обчислювальних машин і вдосконаленні організації навчального процесу: замість 45-хвилинного уроку – урок тривалістю 35 хв. Окрім того, І. Ткаченко пропонував ставки вихователів груп продовженого дня передати у фонд виховних годин, з розрахунку 30 год на одну ставку. Він вважав, що школи та групи продовженого дня в сільській місцевості не достатньо задовольняють суспільні запити щодо виховання всебічно розвиненої людини.

Заслугує на увагу новаторський підхід Івана Гуровича до складання розкладу: у першій половині дня запроваджувалось обов'язкове чергування інтелектуальної праці з продуктивною працею, гімнастикою, естетикою; у другій половині дня – здійснення диференціації навчальних занять (самопідготовки) «у поєднанні з практичними заняттями науково-пізнавального характеру (для кожного учня – улюблений вид праці як необхідна умова для діяльності із захопленням і розвитку природних обдарувань, здібностей, повного задоволення зацікавленості та допитливості» [1, 3]. Ключовою ідеєю педагогічного новаторства, реалізованого в Богданівській середній школі, була безперервність і зв'язок

продуктивної суспільно-корисної праці з сільськогосподарським виробництвом, що розвивалося на технологічній основі (зв'язок із науковими досягненнями). Поєднання «праці з гімнастикою та красою», безперервність продуктивної суспільно-корисної праці, на думку І.Ткаченка, забезпечує реалізацію завдання: «виховати в учнів любов до процесу творення й виховати так, щоб прагнення до особистої участі в процесі творення в кожній дитини було головним у її практичній діяльності, і передбачало розумну міру задоволення особистих духовних і моральних потреб» [1, 3].

Щодо організації продуктивної праці в середній школі, то Іван Ткаченко випереджав свій час. У кінці 1970-х років він розробив алгоритм диференціації початкових планів для кожного класу з урахуванням видів продуктивної праці на рік, беручи до уваги: навчальні програми з усіх предметів і трудового навчання; науково-політехнічний потенціал базового підприємства; духовне й інтелектуальне багатство соціально-педагогічного середовища школи; матеріально-технічну базу школи з урахуванням реальної перспективи її модернізації, придбання новітнього обладнання, оснащення нових кабінетів з інформатики й обчислювальної техніки; здоров'я та вік дітей; особливості трудових процесів в умовах промислового й сільськогосподарського виробництва [1, 4]. І.Ткаченко вважав, що види продуктивної праці потрібно розробляти, виходячи з особливостей міських і сільських шкіл та забезпечуючи їх науково-експериментальний супровід [1, 4]. Утілюючи в життя політехнічний принцип, І.Ткаченко вважав недостатнім рівень наукового обґрунтування (з урахуванням досягнень фізіології) видів трудової діяльності й допустимі норми тривалості занять продуктивною та суспільно корисною працею для учнів різних вікових груп.

З огляду на проблему статті, значний інтерес становить оцінка І.Ткаченком новаторства, розвитку моделей шкіл-комплексів, зокрема Сахнівської (Черкаська область), Комишовацької (Кіровоградська область) середніх шкіл. І.Ткаченко високо оцінював функціонування в цих школах ефективних систем підвищення професійно-педагогічної кваліфікації кадрів, оновлення змісту в руслі нових психолого-педагогічних досліджень, вивчення та впровадження в практику передового педагогічного досвіду, мистецтва виховання й навчання педагогів-новаторів. Важливою складовою педагогічних систем, що характеризувала авторські школи, на думку І.Ткаченка, був науково-обґрунтований режим організації навчання й виховання учнів, що забезпечував зміну видів навчально-пізнавальної діяльності, поєднання навчання з продуктивною працею, гімнастикою, естетикою; включення в навчально-виховний процес музичних, спортивних, художніх шкіл; забезпечення єдності педагогічного керівництва роботою дитячих садків і школи; спільна робота школи та базового підприємства з метою створення агропромислових комплексів для забезпечення умов для

продуктивної суспільно-корисної праці впродовж року [1, 7]. Новаторська педагогіка І.Ткаченка була сплавом педагогічної практики та психолого-педагогічної науки; інтеграції педагогічної науки й виробництва, що втілилась у створення науково-виробничих педагогічних об'єднань [1, 8]. Педагогічні погляди І.Ткаченка на новаторство в педагогіці, що базувалися на його особистісних людських якостях, були достатньо безкомпромісні. У статі І.Ткаченка «Не можу мовчати» на адресу ЦК КПРС викладена чітка особистісно-професійна позиція проти нападок директора московської школи № 315 – В.Хадаєва щодо «насадження інфантилізму» в «Школі радості» В.Сухомлинського. І.Ткаченко писав про те, що, по-перше, життєспроможність школи радості «В.Сухомлинського продовжується й розвивається в Сахнівській школі на Черкащині, яку очолює О.Захаренко – народний учитель СРСР, ... у Халданській школі Азербайджанської РСР на чолі з народним учителем СРСР З.Ютюбовим і в багатьох інших школах» [1, 3], а, по-друге, «Школа радості» В.Сухомлинського та його послідовників – «це наша слава, це наша гордість, це наше духовне багатство, це святиня нашої Вітчизни, і ми її на з'їдання «холдеївщині» не дамо і не дозволимо!» [1, 3].

У новаторській педагогіці І.Ткаченко відстоював ідею співробітництва педагогів і учнів. Він жорстко виступив проти нападок Б.Лихачова на «Учительську газету», яка послідовно пропагувала на шпальтах «педагогіку співробітництва» [1, 4].

Висновки. Новаторські ідеї щодо змісту, форм, методів навчання й виховання учнів, запропоновані Іваном Гуровичем Ткаченком, відображають контекстний характер педагогіки радянського шкільництва (кінець 50-х – 80-ті рр. ХХ століття). Варто зауважити, що ідеї новаторської педагогіки, висвітлені вище не були позбавлені ідеологічної компоненти. Однак, заслуговує на увагу те, що новаторська педагогічна система українського педагога ґрунтувалася на загальнолюдських цінностях, а саме: виховання моральності й гідності людини у праці, прищеплювання одвічних ідеалів – добра, справедливості тощо. Суперечності цього поєднання є очевидними, однак варто відзначити, що саме в атмосфері такого підходу проростали й розвивалися паростки новаторської педагогіки гуманізму. Подальше втілення окреслених вище ідей трудового виховання відбувалося в загальноосвітніх школах різних областей України (Сахнівська середня школа Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, Новопокровська школа-інтернат Солонянського району Дніпропетровської області та ін.).

Перспективи подальших наукових розвідок. Студіювання теоретико-практичної спадщини Івана Гуровича Ткаченка уможливило виокремлення продуктивних ідей новаторської педагогіки з метою їх адаптації в сучасний освітній простір щодо профілізації загальноосвітньої середньої школи, зокрема школи в сільській місцевості. З огляду на актуальність проблем удосконалення структури сучасної загальноосвітньої школи, змістово-

методичного забезпечення освітнього процесу, розвитку особистості нової генерації слухним є врахування соціальних чинників професійної орієнтації учнів, що детермінуються потребами ринку праці, ціннісними інтересами особистості, демографічною ситуацією та функціонуванням шкільної мережі. У сучасних умовах розбудови освітнього простору України актуалізується проблема створення предметно-інформаційного, технологічного середовища, адекватних для профільного вибору й підготовки учнів. Окреслені проблеми потребують подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Педагогічного музею України. Папка № 2 (Ткаченко І. Рукопис. Матеріали статті Ткаченко І. Г. до журналу «Комуніст» – «Союз учения, гимнастики и красоты» (20.12.85). – ж. «Комуніст», 1986. № 2; № 13 Матеріали статті Ткаченка І. Г. на адресу ЦК КПРС «Не могу молчать» + копія редакционной колегии «Учительської газети» (11. V. 87)). – С. 7.
2. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні в другій половині ХХ століття : монографія / Ганна Іванівна Іванюк. – К. : Пед. думка, 2007. – 408 с.
3. Макаров А. Сельский учитель / А. Макаров // Неделя. – 1978. – № 26 (26 июня–2 июля). – С. 13.
4. Ткаченко І. Г. Школа селу / І. Г. Ткаченко // Кіровоградська правда. – 1976. – № 84 (10 квітня). – С. 3.
5. Ткаченко І. Г. Воспитываем высокие нравственные качества / Иван Гурович Ткаченко // Нар. образование. – 1979. – № 9. – С. 14–28.
6. Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа ім. В. І. Леніна / Иван Гурович Ткаченко. – К. : Рад. шк., 1975. – 276 с.
7. Ткаченко І. Г. В. О. Сухомлинський про принципи трудового виховання молоді / І. Г. Ткаченко // Організація продуктивної праці школярів : тези доповідей республіканської науково-практичної конференції, Хмельницький, 12–13 травня 1988 р. – К., 1988. – С. 42–43.
8. Ткаченко І. Г. Виховуємо любов до праці. Нотатки педагога / Иван Гурович Ткаченко // Кіровоград. правда. – 1968. – 5 берез. – С. 1.

РЕЗЮМЕ

Іванюк А. І. Идеи новаторской педагогики в теоретико-практическом наследии Ивана Гурьевича Ткаченко.

В статті обобщены результаты историко-педагогических исследований новаторских идей в теории и практике украинского педагога Ивана Гурьевича Ткаченко. По результатам анализа публикаций И. Ткаченко, хранящихся в фондах архива Педагогического музея Украины, охарактеризованы весомые новаторские достижения, которые были воплощены в практику Богдановской средней школы Знамянского района Кировоградской области, а также других школ Украины. Раскрыта значимость педагогического новаторства и тех идей, которые являются созвучными современному развитию общеобразовательной школы в Украине.

Ключевые слова: идеи новаторской педагогики, трудовое воспитание, модель трудового воспитания, интеграция учебных предметов, организационные формы, методы обучения и воспитания учащихся, интеграция обучения с производством, социальная направленность обучения и воспитания учащихся.

SUMMARY

Ivaniuk A. The ideas of innovative pedagogy in theoretical and practical legacy of Ivan Hurovych Tkachenko.

The article presents the results of historical and pedagogical studies of the innovative ideas in the theory and practice of an Ukrainian teacher Ivan Hurovych Tkachenko. The analysis of the published and unpublished sources, curricula, programs and reports on the results of the inspections of school performances held in the collections of the archives of Pedagogical Museum of Ukraine is presented.

The liberalization of public life in the late 50-s of the twentieth century, reform of the Soviet system of education to prepare young people for work in industry, agriculture, culture and science led to a strong pace of innovation in educational theory and practice. The innovative ideas of Ivan Tkachenko are in unison with the social priorities of those days. Noteworthy is the author's approach to the development of content and organizational forms, the methods of labor education and training of the students, implemented in the Bogdanivska secondary school of Znamyansk district in Kirovograd region. In the terms of knowledge as the dominant paradigm of education Ivan Tkachenko successfully embodied the principles of labor education and personal development of the students: intellectual, aesthetic, physical. The teacher did not consider labor education of the students as an end in itself but as a way of formation of positive motivation to learning and creative use in everyday practice. Ivan Tkachenko developed the idea of social and professional component of teaching and education of the students that was based on an understanding of transfer to the youth the essence of social culture. In the period of modernization of activity of secondary school innovative idea to integrate knowledge from natural subjects and agricultural production, the use of science and technology and science knowledge in production processes is relevant. The elements of pedagogical innovation of humanistic orientation are developing training methods, improving the structure and organizational learning and education implemented by the teachers in school practice. The significant innovative achievements have been implemented not only in practice of Bogdanivska secondary school, but also in other comprehensive schools of Ukraine, especially in Sahnivska secondary school of Korsun-Shevchenkivskiy district of Cherkasy region, Novopokrovska boarding school of Solonyanskiy district of Dnipropetrovsk region and others. The article singles out the importance of pedagogical innovation of the second half of the twentieth century and the ideas that are in unison for the modern development of Ukrainian school system.

Key words: the ideas of innovative pedagogy, labor education, the model of labor education, integration of subjects, the organizational forms, the methods of training and education of the students, integration of education with production, social orientation of training and education of the students.

УДК 37.011.3

С. Д. Ісаєва

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України

ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В РЕТРОСПЕКТИВІ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ТОМАСА ГОРДОНА (1918–2002)

У статті досліджується діяльність і життєвий шлях видатного американського вченого, педагога, психолога, засновника асоціації «Гордон трейнінг інтернешенел» Томаса Гордона. Підкреслюється роль педагога як посередника між дітьми та системою ідей і традиціями людства. Називаються якості, якими, на думку Томаса Гордона, повинен володіти вчитель: толерантність, здатність на

співчуття, уміння нейтралізувати негативну поведінку учнів, уміння навчити учнів самостійно вирішувати свої проблеми.

Ключові слова: Томас Гордон, творча спадщина, я-концепція, педагогічна невдача, толерантність, комунікативність.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття перед педагогами постає низка важливих завдань, серед яких розвиток молодих людей, які творчо впливатимуть на навколишній світ, та забезпечення умовами, що надаватимуть можливості вихованцям розкрити свої здібності, самовдосконалитися й відбутися як особистостям.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури свідчить про наполегливі пошуки вченими нових стратегій виховання підростаючого покоління вчителем та формування в учителя певних якостей для набуття спеціальних навичок ефективного спілкування з учнями. Теорії та практиці підготовки майбутнього вчителя присвячено праці видатних педагогів минулого Я. Коменського, І. Песталоцці, Ф. Дістерверга, К. Ушинського, М. Пирогова, пізніше М. Бахтіна, А. Макаренка, В. Сухомлинського, а також наших сучасників Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренко, І. Зязюна, В. Кременя, М. Лещенко, Н. Мойсеюк, В. Семиченко та ін. У своїх працях вони наголошують на необхідності отримання педагогами фундаментальних знань, спеціальної професійної підготовки та постійної самоосвіти [6; 8; 9].

В українському науково-освітньому просторі результати вивчення досвіду підготовки вчителів у США представлено в роботах таких українських дослідників: Я. Бельмаз (підготовка викладачів вищої школи), І. Гушлевська (професійні функції вчителя), В. Дикань (рефлексивний підхід у підготовці майбутніх педагогів), Н. Кравцова (педагогічна діяльність Джона Дьюї), В. Коваленко (педагогічні ідеї Джона Дьюї), Т. Кошманова (педагогічна освіта в історичному аспекті), Т. Ларіна (професійний розвиток учителів у асоціаціях), М. Лещенко (підготовка вчителя до естетичного виховання), Н. Мукан (професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної освіти), А. Сбруєва (реформування системи освіти), Л. Рубан (педагогічна діяльність Дж. Холта), Т. Чувакова (адаптація молодого вчителя до умов роботи) [5; 7; 10; 11; 12].

Проте, на превеликий жаль, поза увагою вітчизняних дослідників залишилася педагогіка американського вченого Томаса Гордона (1918–2002), педагога-дослідника, психолога, творця власної методики, засновника фонду «Гордон Трейнінг Інтернешенел», який також багато часу приділив дослідженню взаємовідносин між учителями й учнями. Будучи визначним представником комунікативної педагогіки, Томас Гордон написав багато книг і статей із проблем міжособистісного спілкування.

Мета статті – проаналізувати та схарактеризувати професійну я-концепцію вчителя в ретроспективі творчої спадщини Томаса Гордона.

Виклад основного матеріалу. Томас Гордон народився 11 березня 1918 року в штаті Іллінойс. Був учнем відомого американського психолога й педагога Карла Роджерса, який викладав курс із психології в Чиказькому університеті в період, коли там навчався Томас Гордон. В одній зі своїх праць, а саме в праці «Про становлення особистості», К. Роджерс розвивав актуальні для педагогіки ідеї (концепція гуманних відносин у середовищі), які досить суттєво вплинули на Томаса Гордона, і в подальшому Томас Гордон застосовував ідеї клієнт-орієнтованої терапії Карла Роджерса у процесі розробки педагогічної системи «виховання без переможців і переможених» [4].

На сьогоднішній день ідеї Томаса Гордона широко застосовуються в професійній підготовці вчителів у багатьох зарубіжних країнах (США, Канада, Великобританія, Німеччина, Польща та ін.). Він є автором дев'яти книг, що опубліковані 32 мовами й більше 6 мільйонів копій яких розпродано по всьому світу [1; 2; 3].

Томас Гордон написав більше 50 публікацій стосовно консультування батьків, учителів щодо навчання й виховання дітей, демократичного прийняття рішень під час розв'язання конфліктів, організаційного менеджменту для керівників різноманітних інституцій.

У 1962 році Томасом Гордоном була створена *асоціація «Гордон Трейнінг Інтернешенел»*, яка, сьогодні, використовуючи систему Гордона, пропонує навчання, підтримку та допомогу батькам, учителям і лідерам по всьому світу з метою сприяння поліпшенню їхніх стосунків із дітьми, учнями й підлеглими.

Томас Гордон розробив засади комунікативної педагогіки, яка поєднує такі компоненти:

- комунікація батьків і дітей;
- комунікація вчителів з учнями й батьками;
- міжособистісна комунікація в ситуаціях професійного та побутового спілкування.

Свою першу програму з ефективної підготовки батьків Томас Гордон представив у 1962 році. Вона сприяла широкому руху неформальної освіти батьків у США, і була запропонована в якості навчальної програми понад мільйону батьків у 43 країнах світу [1].

Спочатку така програма приваблювала, головним чином, батьків, чії взаємовідносини з дітьми вже почали погіршуватись і створювали проблеми. Із часом її визнали як програму, яка допомагала батькам оволодіти навичками запобігання проблемі.

Програма з ефективної підготовки батьків стала поштовхом до появи низки інших програм, книжок і пов'язаних із ними видів діяльності. Відразу після появи перших груп слухачів, які навчались у Каліфорнії на спеціально організованих курсах за програмою з ефективної підготовки батьків, з

Томасом Гордоном почали зв'язуватися представники шкіл, які хотіли якомога більше дізнатися про дану програму.

Усе це змусило Томаса Гордона розпочати розробку спеціального курсу для вчителів, який, відповідно, був названий «Ефективне навчання вчителів». Цей курс знайомив учителів із 1) новими стратегіями ефективного спілкування з учнями без застосування руйнівного впливу сили та влади вчителів, 2) новими стратегіями підтримки дисципліни та 3) новими практичними стратегіями проведення групових обговорень тощо [2].

Курс з ефективної підготовки вчителів викладався в багатьох сотнях шкіл, як державних, так і приватних, майже по всій території США. Деякі американські школи включали теорію та методику ефективної підготовки вчителів у процес професійного розвитку педагогів, розглядаючи її як своєрідний «образ життя» для вчителів, учнів, адміністрації та батьків.

Розглядаючи професійну Я-концепцію вчителя в ретроспективі творчої спадщини Томаса Гордона, передусім, слід звернути увагу на причини педагогічних невдач і розчарувань учителів і шляхи їх подолання, які пропонував американський учений.

На переконання Томаса Гордона, професія педагога може й повинна бути однією із самих життєво стверджувальних професій, однак, на превеликий жаль, для багатьох учителів вона такою не є. Спілкуючись з учителями, Томас Гордон відмічав, що починаючи викладати, вони бачать себе щасливим поводитирями учнів, які жадають знань, мріють усе дослідити й відкрити. Однак, таке відчуття продовжується в учителів недовго, і з часом бажання викладати в них майже повністю зникає. Учителі, усе частіше, почувають себе наглядачами над невільниками, які мріють лише про те, щоб не працювати. Коли вчителі починають це відчувати й розуміти, вони намагаються розібратись у тому, що відбувається й чому викладання не приносить задоволення, про яке вони так мріяли [2, 18–19].

Іноді вчителі звинувачують своїх професорів і наставників у тому, що, у свій час, їх не попередили про «реальне життя». Часом вони звинувачують шкільне керівництво через те, що в класі багато учнів, немає умов для роботи, а зарплати низькі. Іноді вчителі навіть критикують адміністрацію за низький моральний дух школи, відсутність колективізму й погану старанність дітей. Але гірше за все те, що деякі вчителі раптом починають вважати, що в усьому винні вони самі. Кожний рік досить багато вчителів звільняються зі школи, розчаровані результатами своєї роботи й упевненими в тому, що є повними невдахами, оскільки не створені для викладацької роботи.

На думку Томаса Гордона, така ситуація зумовлена певними причинами. Корифеї педагогічної науки з усіма їх знаннями не можуть передати особистий досвід молодим учителям. До тих пір, доки молодий учитель сам не ввійде до класу, йому буде незрозуміло, чому вчительська

праця є важкою, і які вимоги вона висуває до людини загалом. Умови праці й заробітна платня також не відіграють вирішальної ролі. У школах з «ідеальними» умовами роботи й маленькими класами вчителі іноді відчують себе такими ж нещасними. Отримання більш високої заробітної платні за роботу, яка не приносить задоволення, навряд чи може зробити її більш приємною. До того ж, спостереження за сотнями тисяч учителів переконали Томаса Гордона в тому, що ті вчителі, які вважають себе невдахами, блискуче викладають свій предмет [2, 19–20].

Таким чином, Томас Гордон спробував з'ясувати в чому ж приховується справжня причина невдоволення викладачами собою. Розглядаючи загальне уявлення про ідеального вчителя, Томас Гордон наголошував, що в його основі лежать декілька поширених міфів: Міф 1. Гарний учитель спокійний, незворушний, ніколи не показує свого роздратування. Міф 2. Гарний учитель завжди справедливий. Для нього всі діти рівні, незалежно від кольору шкіри, здібностей або статі. Міф 3. Гарний учитель може й повинен приховувати свої справжні почуття від учнів. Міф 4. Гарний учитель однаково ставиться до всіх. У нього не може бути «любимчиків». Міф 5. Гарний учитель уміє організувати цікаве навчання, що розкріпачує дітей, але забезпечує тишу й лад. Міф 6. Гарний учитель завжди послідовний. Він не змінює своєї точки зору, нічого не забуває, не проявляє свого настрою та не робить помилок. Міф 7. Гарний учитель знає відповіді на всі питання. Він мудріший за своїх учнів. Міф 8. Гарні вчителі підтримують один одного й виступають «єдиним фронтом» перед учнями, незалежно від власної думки, цінностей або переконань [2].

З точки зору Томаса Гордона, враховуючи перелічені міфи, складається враження, що гарні вчителі повинні бути в усьому кращими, розумнішими й грамотнішими за звичайних людей. Але, зважаючи на те, що подібні міфи позбавляють учителя людських рис, працюючи над курсом Ефективної підготовки вчителів, Томас Гордон прагнув до того, щоб ідеал учителя не лише виглядав більш реально, але й дозволяв учителям залишатися самими собою з неповторними індивідуальними рисами.

Томас Гордон поділяв учителів на толерантних і нетолерантних. Він відмічав, що нетолерантні вчителі встановлюють «високу планку» для учнів (як правило, і для інших людей також), рідко задоволені природною поведінкою учнів у класі, і в них є непорушні та стійкі уявлення про те, що можна й що не можна робити. Школярі вважають таких учителів надмірно суворими, не люблять їх керівний тон і намагаються по можливості їх уникати. Толерантні вчителі суттєво розширюють межі припустимої поведінки, намагаючись менше засуджувати та проявляти більше гнучкості. Вони рідко нав'язують своє розуміння того, що можна й що не можна, і приймають виявлення будь-яких людських якостей. Учителі, які ладні сварити й засуджувати учня, звичайно вважають, що їх підхід допомагає учням краще поводитися. З точки зору Томаса Гордона, слухним є якраз протилежне.

Осудження, виставляння поганої оцінки, перелік недоліків та інші методи, котрими вчитель користується в подібних ситуаціях, заважають учневі змінитись і ніяк не сприяють його виправленню [2, 21–22].

Відомо, що інколи виникають ситуації, коли навіть самий терплячий учитель у якийсь момент стає нетерплячим, і та поведінка учнів, яка раніше здавалася йому цілком прийнятною, раптом перетворюється на неприйнятну. На думку Томаса Гордона, сприймання вчителем учня залежить від трьох факторів: 1) зміни в учителі, 2) різне ставлення вчителя до різних учнів, 3) зміни в ситуації або в середовищі.

Спочатку розглянемо, як Томас Гордон радив учителю розпізнавати зміни в самому собі. Педагог зазначає, що, загалом, усі люди по-різному реагують на інших людей залежно від свого настрою, стану власного здоров'я, часу доби тощо. Причому часто це ніяк не пов'язано з поведінкою інших людей, яка може залишатися незмінною. Оскільки всі вчителі також живі люди, а не байдужі, бездушні й непохибні роботи, у яких відсутні *сторонні* проблеми й переживання, то й вони реагують на все по-різному.

Чому вчителі по-різному ставляться до окремих учнів Томас Гордон пояснював так. Різне ставлення вчителя до різних учнів спричинюється багатьма причинами. Наприклад, у вчителя може бути особиста приязнь або неприязнь. Оскільки люди відрізняються один від одного (і це стосується як учнів, так і вчителів), неможливо всіх сприймати однаково. Тому, незалежно навіть від причин, до кожного учня підхід завжди буває різним.

Третім фактором, від якого залежить сприймання вчителем учня, на думку Томаса Гордона, є середовище або ситуація, у якій виявляється поведінка учня. Іноді неприйнятною вважається така поведінка учня, до якої іншим разом не було б ніяких претензій. Наприклад, більшість учителів нормально ставляться до сварок або стусанів і штовхань на спортивному майданчику, але дозволити таку поведінку в класі вони не можуть [2].

Окрім усього вищесказаного, необхідно зацентувати, що протягом тривалого часу Томас Гордон також досліджував показну невимогливість учителя. Не є секретом, що інколи вчителі змушені робити вигляд, ніби їх влаштовує поведінка учнів, якою вони насправді незадоволені. Або, навпаки, вчителі роблять вигляд, що вони незадоволені поведінкою учнів, до якої в іншій ситуації не мали б жодних претензій.

Томас Гордон переконаний, що в подібних ситуаціях, у кращому випадку, учні такого вчителя просто не зрозуміють, а в гіршому – вирішать, що він лицемірить. Зі спостережень педагога, коли запитують у дітей, чим їм не подобаються дорослі, то найчастіше вони дають дві відповіді: «Дорослі не чують нас» і «Дорослі прикидаються» [2, 28–34].

Для розв'язання проблем, що неминуче виникають у взаємовідносинах учителів з учнями, Томас Гордон, передусім, радить

навчитися розрізняти «належність» проблеми, тобто навчитися диференціювати, коли проблема «належить» учителю, а коли – учню.

На думку Томаса Гордона, вчителям дуже важливо вміти розрізняти й розпізнавати проблеми, що виникають у житті учнів, але ніяк не позначаються на власному житті вчителя, і проблеми, які самим безпосереднім чином суперечать інтересам учителя, оскільки вчителям необхідно абсолютно по-різному поводитися в таких різних ситуаціях [2, 36–40].

Підкреслимо, що, відповідно до професійної я-концепції вчителя Томаса Гордона, педагог для успішної професійної діяльності й самореалізації повинен навчитися: бути толерантним, здатним на співчуття, володіти стратегіями безпрограшного вирішення конфліктів; уміти нейтралізувати негативну поведінку учнів; забезпечувати розвиток кожного учня на основі формування вмінь самостійно вирішувати власні проблеми.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проаналізувавши погляди Томаса Гордона стосовно ефективної комунікації між учителем і учнями, можна зробити висновок, що цей визначний педагог глибоко висвітлює шляхи її забезпечення; здійснив критичний аналіз поведінки вчителів та причин виникнення їхнього некомпетентного ставлення до учнів; обґрунтував доцільність відкритих і щирих взаємовідносин між учителями й учнями.

Досвід Томаса Гордона може значно збагатити сучасну українську педагогічну теорію та практику, а тому заслуговує на особливу увагу. Водночас, оскільки дана стаття не претендує на вичерпне дослідження даної проблеми, доцільно в подальшому продовжити дослідження педагогічної спадщини Томаса Гордона.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gordon Th. P.E.T. Parent effectiveness training / Th. Gordon. – New York : Three rivers press, 2000. – 335 p. – ISBN 0-609-80693-9.
2. Gordon Th. T.E.T. Teacher effectiveness training / Th. Gordon. – New York : Three Rivers Press, 2003. – 365 p. – ISBN 0-609-80932-6.
3. Gordon Th. Discipline that Works. Promoting Self-Discipline in Children (formerly titled Teaching Children Discipline at Home and at School) / Th. Gordon. – New York : A Plume Book, 1989. – 258 p.
4. Rogers C. A way of Being / C. Rogers. – Boston ; New York : Houghton Mifflin Company, 1995. – 395 p.
5. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США [Текст] : монографія / Я. М. Бельмаз ; Горлів. держ. пед. ін-т інозем. мов. – Горлівка : ГДПІМ, 2010. – 304 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Сергіївна Кошманова. – К., 2002. – 589 с.
8. Кремень В. Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії / Василь Григорович Кремень // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 9–15.

9. Лещенко М. Тенденції розвитку міжнародної освітньої реальності / М. Лещенко, Н. Авшенюк // Педагогічна психологічна наука в Україні : праці в 5-ти томах. – Т. 4 : Навчання й освіта дорослих. – К. : Педагогічна думка. – 2012. – С. 246–257.

10. Рубан Л. Комунікативна дидактика дорослих у педагогічній спадщині Джона Холта (1923–1985 рр.) / Лариса Рубан // Імідж сучасн. педагога. – 2011. – № 1 (110). – С. 66–68.

11. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX - початок XXI століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. А. Сбруєва. – К., 2005. – 41 с.

12. Чувакова Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Григорівна Чувакова. – Ніжин, 2004. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

Исаева С. Д. Профессиональная я-концепция учителя в ретроспективе творческого наследия Томаса Гордона (1918–2002).

В статье исследуется деятельность и жизненный путь выдающегося американского ученого, педагога, психолога, основателя ассоциации «Гордон трейнинг интернешенел» Томаса Гордона. Подчеркивается роль педагога как посредника между детьми и системой идей и традиций человечества. Называются качества, которыми, с точки зрения Томаса Гордона, должен владеть учитель: толерантность, способность сочувствовать, умение нейтрализовать негативное поведение учеников, умение научить учеников самостоятельно решать свои проблемы.

Ключевые слова: Томас Гордон, творческое наследие, я-концепция, педагогическая неудача, толерантность, коммуникативность.

SUMMARY

Isaieva S. The professional I-conception of a teacher in the retrospective of creative heritage of Thomas Gordon (1918–2002).

The activity and life of Thomas Gordon, a prominent American scientist, an educator, a psychologist, the founder of the association «Gordon Training International», is studied in the article. The role of an educator as a mediator between children and the system of ideas and humanity traditions is underlined. According to Thomas Gordon's point of view, human qualities, such as tolerance, ability to sympathize, capacity to neutralize negative behavior of the pupils, capacity to teach the pupils to solve their problems independently, should be owned by a teacher and are emphasized in the article.

Significance and necessity of pedagogical profession is highlighted in the article. Great importance is attached to correct training of future teachers. The role of a teacher as a mediator between children and the system of ideas and humanity traditions is underlined. The topic of the article is conditioned by some tasks which are put before the teachers: 1) the formation of a young man who creatively and actively will affect the world, 2) the conditions that will give a person an opportunity to discover potential skills and talent. Great importance is also given to the ability of effective communication.

The analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature is fulfilled. Thanks to it the home and foreign scientists' searches of new conditions and mechanisms of the younger generation upbringing by a teacher are confirmed. The scientists underline the teachers' need in basic knowledge, special training and constant self-learning. The problem of a teacher's training in acquiring special communication skills is examined by a lot of foreign teachers and researchers.

However, the pedagogical heritage of Thomas Gordon (1918–2002), a prominent American scholar, educator, researcher, psychologist, creator of his own methodology, founder of «Gordon Training International» has remained unnoticed. But it's a well-known fact that he

devoted much of his time to research of the interrelations between the teachers and the students. As a prominent representative of communicative pedagogy Thomas Gordon wrote many books and articles concerning interpersonal communication about leadership, discipline, counseling, parenting, conflict resolution and democratic decision-making.

The professional self-concept of a teacher in a retrospective of creative heritage of Thomas Gordon is analyzed and described. The activity of Thomas Gordon is studied. Special attention is devoted to the professional I-conception of a teacher in the retrospective of creative heritage of Thomas Gordon. The information about his life is given briefly.

Today, Thomas Gordon is widely recognized thanks to his own teaching methods of effective communication and conflict resolution for parents, teachers, leaders.

According to Thomas Gordon's point of view, human qualities, such as tolerance, ability to sympathize, capacity to neutralize negative behavior of the pupils, capacity to teach the pupils to solve their problems independently, should be owned by a teacher and are emphasized in the article.

Key words: *Thomas Gordon, creative heritage, I-conception, pedagogical failure, tolerance, communicability.*

УДК 37(09)(477.52)Ступак

О. В. Похилько

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Ю. П. СТУПАК ЯК ДОСЛІДНИК ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

Стаття присвячена дослідницькій діяльності Юрія Петровича Ступака, зокрема його внеску у вивчення педагогічних поглядів Кобзаря. Здійснено історико-педагогічний аналіз наукових розвідок сумського вченого, у яких він звертається до поетичних і прозових творів Т. Г. Шевченка, а також його «Букваря южнорусского». Обґрунтовується зацікавленість українського класика питаннями навчання й виховання дітей. Стверджується думка про подальше активне вживання та змістове розширення поняття «народна педагогіка» в педагогічних працях Ю. П. Ступака. Звертається увага на спостереження дослідника щодо важливої ролі фольклору у вихованні підростаючої молоді.

Ключові слова: *Юрій Петрович Ступак, педагогічні погляди, Тарас Григорович Шевченко, «Букварь южнорусский», народна педагогіка, фольклор.*

Постановка проблеми. Останні десятиріччя ознаменувалися для нашої країни поверненням до сторінок української історії, до всього того, з чого й складається феномен національного життя, думок і сподівань народу, його культури та науки. Сотні імен наших співвітчизників, чия спадщина до певного часу замовчувалась або залишалася мало вивченою, були повернуті із забуття, інші – доповнені та збагачені новими знахідками, переосмислені під іншим кутом зору.

Серед них гідне місце належить сумському вченому Юрію Петровичу Ступаку, чия діяльність певною мірою сприяла становленню та розвитку національної системи освіти й виховання, автору численних (приблизно 320) наукових праць, публіцистичних і літературних творів, рецензій тощо.

Одним із провідних векторів його наукових інтересів була творча спадщина великого Кобзаря. Серед багатожанрових і різноманітних за тематикою творів Т. Г. Шевченка слід виокремити ті, які найбільш яскраво репрезентують його педагогічні погляди та мають багатий виховний потенціал, спрямований на плекання національної гідності, поваги до своєї Батьківщини, її історії, стверджують високі моральні якості українського народу. У своїх шевченкознавчих працях Ю. П. Ступак наголошує на великій пізнавальній і виховній ролі фольклору, до якого постійно звертався український митець. Дослідження педагогічних поглядів Кобзаря є цінними для сучасної історії педагогіки. Вони дають змогу глибше зрозуміти закономірності розвитку народної педагогіки, досягнути ту роль, яку відігравав Т. Г. Шевченко у становленні національної української школи.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти історико-педагогічної спадщини Ю. П. Ступака були предметом розгляду в працях О. Білецького (1957), О. Дзеверіна (1957), І. Березовського (1968), П. Охріменка (1969). Праці вченого рекомендуються в програмах із дитячої літератури для педінститутів (1961, 1964), у книзі «Советская историко-педагогическая литература» (1960), Українській Радянській Енциклопедії. Натомість не приділено належної уваги його освітній діяльності, цінні відомості про яку містяться в архівних джерелах.

В останні роки сама постать Ю. П. Ступака, передусім, його літературознавчі та фольклористичні праці стали привертати увагу дослідників [1]. Натомість суто педагогічний вектор у його багатоаспектній спадщині, дослідження педагогічних ідей у творчості тих чи інших письменників, зокрема Т. Г. Шевченка, ще й досі не стали предметом вивчення сучасних дослідників.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз шевченкознавчих праць Ю. П. Ступака, виявити й обґрунтувати їх науково-педагогічний потенціал.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної спадщини Ю. П. Ступака засвідчив, що значну увагу він приділяв проблемам виховання засобами літератури. Предметом його зацікавлень були питання як дошкільного виховання в сім'ї, так і протягом усього навчання дітей у школі. Його перші розвідки здебільшого мали суто літературознавчий характер. У них висвітлювалися питання, пов'язані з життям і творчістю видатних українських, білоруських і російських письменників. Серед них І. Франко, П. Мирний, М. Коцюбинський, П. Грабовський, Леся Українка, П. Панч, І. Нехода, О. Донченко, П. Тичина, П. Глібов, В. Короленко, М. Лермонтов, Л. Толстой, М. Горький, Янка Купала, Я. Колас, Петрусь Бровка та ін. У численних працях сумського науковця міститься не тільки критичний аналіз творів. Привертає увагу думка автора про педагогічний потенціал, який несе в собі художня література взагалі.

Пильну увагу Ю. П. Ступак приділяє Т. Г. Шевченку, справедливо вважаючи його провідником народної педагогіки. Як відомо, письменник не залишив спеціальних, суто педагогічних праць, але його проза й поезія, щоденники й епістолярій насичені думками, міркуваннями, порадами щодо освіти та виховання української молоді.

Згадки про шевченківські педагогічні ідеї знаходимо в розвідках Ю. П. Ступака, які не мають, на перший погляд, прямого відношення до Кобзаря. Так, у статті «Фольклор і педагогіка» він згадує Т. Г. Шевченка для підтвердження тези про поцінювання класиками народної педагогіки: «Т. Г. Шевченко в листі до Варфоломея Шевченка від 7 грудня 1859 року писав: «Мати, коли розумна та щира, то й діти вийдуть у люди, хоч попідтинню; а хоч одукована, та без розуму, без серця, то й діти виростуть, як те ледащо в шинку» [4, 135].

В описі матеріалів фонду Державного архіву Сумської області (ДАСО) знаходяться підтвердження стійкого інтересу до творчості великого Кобзаря, який у молодого дописувача виник ще в 30-ті роки минулого століття. Низка його статей («Щоденник Шевченка» (1939), «На могилі Шевченка» (1940), «Образ Шевченка» (рецензія на повість О. Ільченка «Петербурзька осінь») (1946), «Шевченко і слов'янство» (1948), «Шевченко й Герцен» (1951), «Шевченко в білоруській літературі» (1952), «Перебування Шевченка на Сумщині» (1956), «Фольклорні записи Т. Шевченка в нашому краї» (1960), «Буквар Т. Г. Шевченка» (стаття надрукована в січні 1962 року в усіх районних газетах України; написана на замовлення РДАУ) (1962), «Фольклор у букварі Т. Г. Шевченка» (1962), «Використання Т. Г. Шевченком фольклору з навчально-виховною метою» (1963)) та ін. присвячені, як ми бачимо, різним питанням шевченкознавства. Але безперечною є часом імпліцитна, але впевнена думка дослідника про виховний потенціал надбань українського класика.

Остаточно ці спостереження знайшли втілення в невеликій за обсягом, але принциповій праці, яка має узагальнювальний характер, – «Т. Г. Шевченко й народна педагогіка». У ній Ю. П. Ступак уточнює своє тлумачення терміна «народна педагогіка», слушно зауважує, що він поряд із поняттями «народна музика», «народне мистецтво», «народна медицина» має право на існування й науковий вжиток [3, 85]. Ученого приваблюють думки Кобзаря щодо необхідності поєднувати досягнення наукової та народної педагогіки, шкільної освіти з народною системою виховання. Звернення Т. Г. Шевченка до тогочасної народної педагогіки Ю. П. Ступак вважає видатним досягненням у розвитку освітньої справи. Саме сила народної педагогіки, сила народності могла б оздоровити тогочасну шкільну систему освіти, спотворену існуючими порядками. Окрему увагу звертає сумський науковець на виховну роль усної народної творчості, до якої постійно звертався Кобзар. Багатий виховний матеріал

містять, зокрема, думи, приказки та прислів'я. «Саме вони вчать єдності між словом і ділом, кличуть до активності... викривають індивідуалізм, лицемірство, байдужість до людини. Художня довершеність цих творів, їх емоційна сила також має неабияке педагогічне значення» [3, 88]. Фахівець із класичної української літератури, фольклорист і педагог, Юрій Петрович упевнено доводить дієвість і актуальність педагогічних поглядів Т. Г. Шевченка, який протягом усього свого недовгого творчого життя наполегливо пропагував кращі досягнення народної педагогіки, користувався її надбаннями тоді, коли писав свої різноманітні твори. Т. Г. Шевченка як громадянина й патріота не могли не хвилювати проблеми української школи, він дуже добре знав, у якому становищі перебувала народна освіта.

На тлі окремих шевченківських творів різних жанрів (повість «Близнецы», «Прогулка с удовольствием и не без морали», поеми «Гайдамаки», «Наймичка», «Княгиня», низка поезій) Ю. П. Ступак демонструє педагогічні погляди письменника, його міркування про благотворний вплив народної педагогіки. Саме Кобзар доповнив і творчо розвинув педагогічні ідеї Г. С. Сковороди, які значно вплинули на формування педагогічної думки в Україні. Таку високу оцінку дає вчений педагогічному доробку Т. Г. Шевченка.

Наприкінці 50-х – на початку 60-х років ХХ століття Ю. П. Ступак відходить у своїх працях від ідеологізації постаті Т. Г. Шевченка та виступає «з набагато оригінальнішим і свіжим матеріалом» [1, 240], пов'язаним із місцевим краєзнавчим аспектом («Перебування Т. Г. Шевченка на Сумщині» (1956), «Фольклорні записи Т. Шевченка в нашому краї» (1961) тощо).

Також у цей час виходить кілька статей ученого, присвячених аналізу «Букваря южнорусского» («Буквар Т. Г. Шевченка» (1961), «Фольклор у «Букварі» Т. Г. Шевченка» (1962), «Фольклор у «Букваре южнорусском» Т. Г. Шевченка» (1962), «Використання Т. Г. Шевченком народної творчості з навчально-виховною метою (Фольклор у «Букварі» Т. Г. Шевченка)» (1963), «Т. Г. Шевченко і народна педагогіка» (1964)). Така підвищена увага до «Букваря» цілком зрозуміла. Ця невелика Шевченкова книжка мовби додає останній штрих до постаті письменника-патріота.

В останні роки свого життя Т. Г. Шевченко намагався бути корисним рідній школі. Він радісно зустрів звістку про відкриття в Україні недільних шкіл і для них написав «Букварь южнорусский» (СПб., 1861), який займав одне з провідних місць в історії освіти й культури України. «Букварь южнорусский» має такі розділи: азбука, склади, цифри, лічба, текстовий матеріал, на якому вчать читати. Його справедливо можна вважати новаторським, бо він значно відрізняється від букварів того часу (Шейковського, Гаццука, Золотова), що націлювали дітей на вивчення незрозумілих складів, назв, букв, і заохочує учнів до свідомого читання,

осмислення прочитаного. У букварі були й фольклорні твори: приказки та прислів'я, народні думи, на яких Т. Г. Шевченко прагнув формувати душі юних співвітчизників.

У зазначених статтях Ю. П. Ступак наголошував: «Весь зміст «Букваря» свідчить про те, що упорядник дбав не лише про високу якість навчального матеріалу, який дав би учням певні знання, сприяв розвитку їх пам'яті, вмінню читати, писати й рахувати. У центрі уваги Шевченка були завдання виховного характеру. Твори, вміщені в книзі, примушували замислюватися над тим, що «добре й що погано», яким слід бути і т. д.» [5, 92]. Автор аналізує поданий Т. Г. Шевченком фольклорний матеріал – думи та приказки – і зазначає, що «звернення до фольклору в навчальній роботі розкривало перед учнями багатство й красу рідної мови, давало їм зразки соковитого народного слова» [5, 94]. Статті містять не лише літературознавчий аспект, а й педагогічний, учений розглядає «Буквар» крізь призму народної педагогіки, яку «Т. Г. Шевченко протягом усього свого недовгого творчого життя наполегливо пропагував... користувався її надбаннями тоді, коли писав свої твори» [3, 86].

Ю. П. Ступак розглядає «Букварь южнорусский», передусім, як підручник із потужним яскраво виховним підґрунтям, підкреслюючи велике педагогічне значення, яке письменник надавав народній творчості. Зразкам фольклору в «Букварі» відведено майже половину книжки, включає сюди Т. Г. Шевченко й окремі уривки з власних творів.

Учений прискіпливо аналізує майже кожну сторінку шевченківського тексту й доходить висновку, що при всій «різноманітності навчального матеріалу «Букваря» впадає в око спрямованість його на виховання учнів у дусі демократичних і гуманістичних ідей» [5, 92].

У статті звертається увагу на те, які фольклорні жанри активує Т. Г. Шевченко у своєму підручнику. Це «Дума про пирятинського поповича Олексія» та «Дума про Марусю Богуславку». Ці твори, вважає дослідник, Т. Г. Шевченко обрав як важливі з виховного погляду. Перша дума вчить благородству, гуманізму, друга акцентує увагу на вихованні патріотизму, «при цьому для поета неабияке значення мало й те, що подібний героїчний вчинок зробила жінка» [5, 93].

Ю. П. Ступак також виокремлює у «Букварі» такі фольклорні жанри, як приказки та прислів'я. Він нараховує 13 зразків творів цих жанрів, розподіляє їх за змістом і доходить висновку, що «така різноманітність тематики вміщених приказок давала можливість під час навчання за «Букварем» проводити бесіди виховного характеру, пов'язувати розгляд приказок із роздумами над життям і тогочасною дійсністю» [5, 94].

До речі зауважимо, що зацікавленість ученого проблемами дитячого читання, історії дитячої літератури та її сьогодення притаманна всьому його творчому шляху. Ю. П. Ступаку належить велика кількість статей із

промовистими назвами: «Леся Українка і дитяча література», «Глібов і дитяча література», «Коцюбинський і діти», «Іван Франко і діти».

Саме «дитячий» вектор «Букваря» спонукав ученого до більш глибокого дослідження зв'язку Шевченка з дитячою літературою. Наслідком цих напрацювань стали розділи про поета, підготовлені до колективних посібників «Українська дитяча література» (К., 1963) та «Дитяча література» (К., 1967). Автор знову повертається до «Букваря», окреслює кілька тем і циклів у творчості Т. Г. Шевченка (вірші автобіографічного характеру, пейзажна лірика, відповідні уривки з прозових творів). Заключна сентенція – «саме з поезій Шевченка починається на Україні реалістична художня література для дітей» [2, 70] – у даному випадку стосується конкретного розділу, але ширше – усієї шевченківської спадщини.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз творчості Ю. П. Ступака – краєзнавця, літературознавця, фольклориста, культуролога, педагога, дозволяє дійти висновку про особливе місце, що посідають у ній педагогічні погляди Т. Г. Шевченка. У цілій низці своїх розвідок, які включають у себе рецензії, публіцистичні та наукові статті в газетах і журналах, окремі розділи в підручниках Юрій Петрович звертається до художніх творів Кобзаря різних жанрів, у яких вочевидь присутні педагогічні роздуми, висновки, побажання з приводу виховання дітей у сім'ї, ролі батьків, передусім, матері, рідного слова.

Уповні педагогічні погляди Т. Г. Шевченка розкрились у його «Букварі южнорусському» – спеціальному підручнику для недільних шкіл, на які Т. Г. Шевченко покладав великі надії, пов'язані з поширенням освіти серед трудящих. Ю. П. Ступак акцентує увагу на педагогічних новаціях Т. Г. Шевченка, вбачає це в заохочуванні учнів до свідомого читання, розумінні ними кінцевих наслідків навчання.

Учений детально опрацьовує підручник Т. Г. Шевченка й доходить висновку про його педагогічну спрямованість, яка значною мірою досягається завдяки широкому залученню фольклорних творів, зокрема дум, прислів'їв і приказок.

Логічним і послідовним було звернення вченого у своїх подальших працях до постаті Т. Г. Шевченка як провідника передових педагогічних ідей. В авторських розділах колективних посібників «Українська дитяча література» і «Дитяча література» він знову апелює до літературної творчості Т. Г. Шевченка та його «Букваря».

Питання, яке розглядається у цій статті, має наукову перспективу. Доцільно дослідити зв'язок фольклористичних і шевченкознавчих праць Ю. П. Ступака з точки зору реалізації в них педагогічних поглядів Кобзаря.

ЛІТЕРАТУРА

1. П'ятаченко С. В. Шевченкознавчі і фольклористичні праці Ю. П. Ступака / С. В. П'ятаченко // Філологічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. – С. 237–243.

2. Ступак Ю. П. Т. Г. Шевченко / Ю. П. Ступак // Білецький Д. М. Українська дитяча література / Д. М. Білецький, Ю. П. Ступак. – К. : Радянська школа, 1963. – С. 60–70.

3. Ступак Ю. П. Т. Г. Шевченко і народна педагогіка / Ю. П. Ступак // Народна творчість та етнографія. – 1964. – № 2. – С. 85–88.

4. Ступак Ю. П. Фольклор і педагогіка / Ю. П. Ступак // Народна творчість та етнографія. – 1960. – № 3. – С. 135–144.

5. Ступак Ю. П. Фольклор у «Букваре южнорусском» Т. Г. Шевченка / Ю. П. Ступак // Народна творчість та етнографія. – 1962. – № 4. – С. 91–95.

РЕЗЮМЕ

Похилько Е. В. Ю. П. Ступак как исследователь педагогических взглядов Т. Г. Шевченко.

Статья посвящена образовательной деятельности Ю. П. Ступака, в частности, его вкладу в изучение педагогических взглядов Т. Г. Шевченко. Проанализированы работы сумского учёного, в которых он обращается к поэтическим и прозаическим произведениям, а также «Букварю» Кобзаря. Обосновывается насыщенность шевченковского творческого наследия вопросами обучения и воспитания украинских детей. Утверждается мысль о дальнейшем активном употреблении и смысловом расширении понятия «народная педагогика» в педагогических трудах Ю. П. Ступака. Обращается внимание на наблюдения исследователя о ведущей роли фольклора в воспитании подрастающей молодёжи.

Ключевые слова: Юрий Петрович Ступак, педагогические взгляды, Тарас Григорьевич Шевченко, «Букварь южнорусский», народная педагогика, фольклор.

SUMMARY

Pohylko O. Y. Stupak as a Researcher of T. G. Shevchenko Educational Views.

The article focuses on the research activity of Yuriy Petrovych Stupak, precisely on his contribution to the study of educational views of Kobzar.

Among multidisciplinary and versatile works of Shevchenko it is necessary to single out those that most vividly represent his pedagogical views and have rich educational potential, aimed at fostering national dignity, respect for one's homeland and its history and portray high moral character of the Ukrainian people.

In his works Y.P. Stupak emphasizes a great informative and educational role of folklore, which was in the highlight of the Ukrainian artist. The analysis of pedagogical views of Kobzar is valuable to modern history of pedagogy. It allows to understand the regularities of traditional pedagogy, to comprehend the role played by T. G. Shevchenko in the formation of the Ukrainian national school.

The purpose of the article is to make historical and pedagogical analysis of Y. P. Stupak's works devoted to T. G. Shevchenko studies, to identify and determine their scientific and educational potential.

The analysis of Y. P. Stupak pedagogical heritage has proved that he paid much attention to the problems of education by means of literature, identifying T. G. Shevchenko as a conductor of folk pedagogy. The writer did not leave pedagogical works, but his prose and poetry, diaries and epistolary were full of ideas, thoughts, pieces of advice on education and upbringing of Ukrainian youth.

In the description of fund material of the State Archives of Sumy region (SASR) there is evidence of unflagging interest to the works of great Kobzar. Several of his articles are devoted to various issues of T. G. Shevchenko studies.

Finally, these observations were embodied in the work that has generalized nature – «T.G. Shevchenko and folk pedagogy». Y. P. Stupak specifies his interpretation of the notion «folk education» and states that this notion along with the notions «folk music», «folk art», «folk

medicine» has a right for scientific use. The scientist is attracted by Kobzar's ideas to combine achievements of scientific and folk pedagogy, school education and folk system of education.

The article provides the historical and pedagogical analysis of scientific studies of Sumy researcher, where he refers to T. G. Shevchenko poetry and prose and his «South-Russian Primer». It determines the interest of the Ukrainian classic to the issues of children's education and upbringing. The article focuses on further use and meaningful extension of the notion «folk education» in pedagogical works of Y.P. Stupak. Attention is also drawn to the important role of folklore in educating youth.

Key words: Yuriy Petrovych Stupak, pedagogical views, Taras Grygorovych Shevchenko, «South-Russian Primer», folk pedagogy, folklore.

УДК 377(09)(477.52)«196»

О. В. Шипарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАН ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ В 60-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано стан підготовки робітничих кадрів у закладах професійно-технічної освіти Сумщини в 1960-х роках. Акцентовано увагу на позитивних зрушеннях у розвитку мережі професійно-технічних навчальних закладів, збільшенні контингенту учнів, підготовці кваліфікованих робітників. Також звернено увагу на недоліки: недостатню матеріально-технічну базу навчально-виховного та виробничого процесу, проблеми в забезпеченні житлово-побутових умов для учнів і викладачів. Розкрито роль базових підприємств у поліпшенні навчання, проживання, а також проходження виробничої практики учнів професійно-технічних училищ.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, професійно-технічні училища, сільські професійно-технічні училища, міські професійно-технічні училища, технічні училища, кваліфікований робітник, механізатор сільського господарства, базові підприємства, мережа професійно-технічних навчальних закладів.

Постановка проблеми. Професійно-технічна освіта України пройшла тривалий шлях розвитку. За цей час докорінно змінювалися навчальні заклади, нормативно-правова база, яка регламентувала їх роботу, підходи до підготовки кваліфікованих робітників. На сучасному етапі реформування важливо всебічно дослідити особливості розвитку системи професійно-технічної освіти в кожний період, урахувавши регіональний аспект розвитку професійно-технічних навчальних закладів. Північно-Східний економічний район України представляє собою цілісну систему розвитку господарства, освіти й культури, кожна складова якого впливає та зумовлює розвиток іншої. Північно-Східна Україна охоплює Сумську, Полтавську та Харківську області. Недостатнє вивчення особливостей розвитку професійно-технічної освіти даного регіону зумовило вибір теми дослідження, зокрема аналізу стану підготовки кваліфікованих робітників Сумської області в 1960-х роках.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку професійно-технічної освіти як історико-педагогічної проблеми порушені в низці праць видатних науковців.

До проблем історії розвитку систем підготовки кваліфікованих робітників звертались І. Лікарчук, А. Веселов, Н. Глазунова, С. Батишев, М. Пузанов, Г. Терещенко, О. Булгаков. Стан підготовки робітничих кадрів протягом 1959–1987 років схарактеризований педагогом Н. Глазуновою [4]. Вплив науково-технічного прогресу на формування кваліфікованих робітничих кадрів розглянуто у працях видатних науковців С. Батишева [1], О. Булгакова [2]. Окремі аспекти реформування системи професійно-технічної освіти в контексті історичного досвіду представлені в наукових дослідженнях І. Лікарчука [5]. Науковці М. Пузанов, Г. Терещенко [7], А. Веселов [3] дали характеристику періодів розвитку професійно-технічної освіти. Особливості розвитку єдиного типу професійно-технічних навчальних закладів у 50–60-х роках ХХ століття порушено в працях О. Черкашиної [8].

Метою статті є аналіз стану підготовки кваліфікованих робітничих кадрів у професійно-технічних навчальних закладах Сумської області в 60-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У післявоєнний період професійно-технічна освіта Української РСР набула стрімкого розвитку. За статистичними даними, у 1961 році функціонувало 617 професійно-технічних навчальних закладів, у яких навчалося 189,8 тис. чол., у 1966 – 700 з контингентом 285,9 тис. чол., а в 1971 – 892, у яких навчалося 448,0 тис. чол. [6, 185].

З метою покращення підготовки механізаторських кадрів для колгоспів і радгоспів Сумської області сільські ПТУ для проведення виробничої практики були закріплені за колгоспами, де учні під керівництвом викладачів і майстрів виробничого навчання, використовуючи сільгосптехніку училищ і колгоспів, виконували на договірних умовах увесь комплекс передбачених навчальною програмою сільськогосподарських робіт у колгоспах [11, арк. 23].

У рішенні виконавчого комітету Сумської обласної Ради депутатів трудящих № 335 від 26 травня 1967 року відмічено, що протягом 1960–1967 років в області проведена значна робота з розвитку й удосконалення професійно-технічної освіти та поліпшення підготовки кваліфікованих робітників різних галузей народного господарства. Зросла кількість навчальних закладів, зміцнилася їх матеріально-технічна база, поліпшився склад інженерно-педагогічних працівників. Підвищився рівень навчання й виховання учнівської молоді [9, арк. 19–26].

За цей час навчальними закладами професійно-технічної освіти підготовлено 33585 чол. кваліфікованих робітників і механізаторів сільського господарства [9, арк. 20]. Загальні контингенти учнів зросли на

50 %, а річний випуск кваліфікованих робітників і механізаторів сільського господарства збільшився на 44 % [9, арк. 20]. За рахунок відкриття нових і розширення існуючих сільських професійно-технічних училищ збільшилася кількість учнівських місць на 1440 [10, арк. 108].

Значна робота з розвитку системи професійно-технічної освіти проведена в 1966 році. В області відкрито 5 нових професійно-технічних навчальних закладів, у тому числі 3 технічні училища. Прийнято на навчання 7936 чол., а в 1967 році в професійно-технічних училищах Сумської області навчалось 10550 чол.

Як зазначав начальник Сумського обласного управління професійно-технічної освіти в 1960-х роках М. Велигоцький, розвиток професійно-технічної освіти в області «ще відстає від зростаючих потреб народного господарства в кадрах кваліфікованих робітників» [9, арк. 20].

Питома вага річного випуску молодих робітників професійно-технічними навчальними закладами в загальній підготовці робітничих кадрів в області становить у промисловості лише 8 %, у будівництві – 40,4 %, у сільському господарстві – 84,3 % [9, арк. 20].

Переважає більшість робітників у промисловості й будівництві готувалася шляхом короткострокового курсового та індивідуального бригадного навчання безпосередньо на виробництві, що в багатьох випадках не відповідало вимогам техніко-економічного розвитку народного господарства 60-х років ХХ століття.

Немало є фактів, коли великі промислові підприємства й будови (Сумський ливарний завод «Центроліт», Охтирська нафторозвідка, Шосткинський хімзавод, Сумський завод електронних мікроскопів і електроавтоматики, Конотопський завод «Червоний металіст», Сумський м'ясотрест та інші) відчували гостру нестачу кваліфікованих робітників, але не вживали заходів до організації на своїй базі професійно-технічних училищ [9, арк. 20], що негативно відбивалося на ефективному використанні складної техніки. У 1969 році ситуація з підготовкою кваліфікованих робітників для зазначених промислових підприємств зазнала позитивних змін. На виробничій базі Шосткинського хімзаводу здійснювалося будівництво ПТУ на 400 учнів у м. Шостка. З числа великих підприємств на виробничій базі Конотопського заводу «Червоний металіст» не було необхідності в будівництві нового ПТУ, оскільки завод повністю забезпечувався робітничими кадрами, які проходили підготовку при Конотопському ПТУ № 4 [10, арк. 109].

Неповністю забезпечується кадрами кваліфікованих робітників Сумський машинобудівний завод імені Фрунзе, будівельні трести «Сумхімбуд», «Шостхімбуд», «Сумсільбуд», підприємства побутового обслуговування та інші [9, арк. 20].

Унаслідок недостатньої мережі навчальних закладів значна частина випускників загальноосвітніх шкіл не мала можливості одержати професійно-технічну підготовку, що ускладнювало своєчасне й ефективне залучення їх у виробництво.

Особливо відставав розвиток професійно-технічної освіти в Тростянецькому районі. У деяких містах і багатьох районних центрах області в 1960-х роках не було жодного навчального закладу професійно-технічної освіти.

У доповіді начальника обласного управління професійно-технічної освіти зазначено, що обласне управління профтехосвіти, керівники підприємств, будов та інших господарських організацій, виконавчі комітети міських і районних Рад депутатів трудящих не вживали належних заходів для відкриття училищ професійно-технічної освіти та зміцнення їх матеріально-технічної бази. Капітальні вкладення, які виділялися на розширення діючих і відкриття нових професійно-технічних училищ, використовувалися незадовільно. Наприклад, у 1966 році план капіталовкладень виконано лише на 87 % [9, арк. 21].

Із 23 навчальних закладів професійно-технічної освіти області 8 зовсім не мали гуртожитків (Свеське міське ПТУ № 3, Шосткинське міське ПТУ № 10 і Конотопське сільське ПТУ № 3, Лебединське сільське ПТУ № 4, Хотінське сільське ПТУ № 5, Роменське сільське ПТУ № 7, Зноб-Новгородське сільське ПТУ № 9), наявність місць у гуртожитках решти училищ забезпечувало лише 25,3 % учнів. У половині училищ не вистачало меблів, мали місце факти незадовільного побутового обслуговування учнів. У їдальнях Свеського міського ПТУ № 3, Хотінського сільського ПТУ № 5, Роменського сільського ПТУ № 7 та деяких інших був обмежений асортимент страв, якість їх низька, мало готувалося страв із дешевих сортів м'яса, субпродуктів, овочів, молока [9, арк. 21].

Відповідно до архівних джерел, протягом 1967–1969 років було побудовано гуртожиток на 261 місце для Конотопського сільського ПТУ № 3, у 1969 році введено в експлуатацію гуртожиток на 400 місць для Лебединського сільського ПТУ № 4 [10, арк. 109].

Протягом 1967–1969 років побудовано навчальні корпуси Конотопського ПТУ № 8, Лебединського сільського ПТУ № 4, добудовано Путивльське ПТУ № 9, де обладнано 4 навчальні кабінети та бібліотеку з читальним залом. У 1969 році велося будівництво навчальних майстерень для Роменського ПТУ № 2 та Кролевецького міського ПТУ № 11 [10, арк. 109].

У Свеському міському ПТУ № 3, Конотопському міському ПТУ № 4, Білопільському міському ПТУ № 5 виробниче навчання провадилося на застарілому устаткуванні, Сумське міське ПТУ № 12 недостатньо обладнане деревообробним устаткуванням, а Лебединське сільське

ПТУ № 4 – меліоративною технікою. Сумське ТУ № 1 не могло розпочати навчання токарів через нестачу токарних верстатів [9, арк. 21].

Керівники базових підприємств і будов (Свеського насосного заводу, Конотопського паровозоремонтного заводу, тресту «Шостхімбуд», «Сумхімбуд», «Сумсільбуд») мало приділяли уваги зміцненню матеріально-технічної бази училищ, забезпеченню їх сучасними верстатами, приладами й механізмами [9, арк. 21].

Окремі підприємства й господарські організації не завжди надавали учням оплачувані робочі місця для проходження виробничої практики.

В окремих училищах повільно впроваджувалися в навчальний процес досягнення науки, техніки, технічні засоби та інші активні форми й методи навчання [9, арк. 22], що негативно відбивалося на якості підготовки кваліфікованих робітників. Училища були недостатньо забезпечені підручниками.

Керівники окремих підприємств, будов та інших господарських організацій не створювали умов для правильного виробничого використання випускників училищ по спеціальності та присвоєному в училищі кваліфікаційному розряду, для підвищення їх кваліфікації [9, арк. 22], що призводило до значної плинності кваліфікованих робітників.

За інформацією обласного управління професійно-технічної освіти, виконавчі комітети міських і районних Рад депутатів трудящих не приділяли належної уваги роботі професійно-технічних навчальних закладів, не здійснювали будівництво гуртожитків, не завжди піклувалися про побут і відпочинок учнівської молоді. Зокрема не виконано рішення виконавчого комітету обласної Ради депутатів трудящих від 14 травня 1965 року № 351, яким було передбачено на 1967 рік будівництво гуртожитку для Конотопського сільського професійно-технічного училища № 3 за рахунок капітальних вкладень, що виділялися на житлове будівництво [9, арк. 22].

Відповідно до завдання, передбаченого постановою Ради Міністрів УРСР від 22 квітня 1967 року, з будівництва та введення в дію у строки Хотінського сільського професійно-технічного училища № 5 в 1969 році, Маловисторопського сільського професійно-технічного училища № 6 в 1970 році, обласним виконавчим комітетом не виконувалися через обмеження обсягу капіталовкладень, що виділялися на житлове будівництво [10, арк. 108].

Аналіз архівних документів показав [9, арк. 24–25], що для подальшого покращення підготовки кваліфікованих робітників і механізаторів сільського господарства були зобов'язані керівники комбінатів, трестів, підприємств, будов, радгоспів та інших господарських організацій виділяти професійно-технічним навчальним закладам, що діяли та утворювалися на їх базі, відповідні приміщення, безоплатно передавати училищам необхідне устаткування, машини, механізми,

прилади, інструменти й матеріали як для здійснення навчального процесу, так і для виконання в процесі виробничого навчання замовлень підприємств і організацій. Базові підприємства повинні були виділяти учням професійно-технічних навчальних закладів відповідно до планів і програм оплачувані робочі місця для проходження виробничого навчання й забезпечувати спецодягом, спецхарчуванням та іншими послугами за власний рахунок на рівних умовах із робітниками відповідних професій. Базові підприємства й організації мали забезпечувати організований прийом випускників навчальних закладів, використовувати їх на роботі відповідно до спеціальності та присвоєного в училищі розряду, надавати їм житло та створювати умови для підвищення кваліфікації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, стан підготовки кваліфікованих робітників протягом 1960-х років у Сумській області характеризується позитивними зрушеннями. Виконувалися завдання з будівництва професійно-технічних навчальних закладів на виробничих базах великих підприємств. Здійснювалися заходи щодо покращення житлово-побутових умов для учнів сільських ПТУ. У зміцненні матеріально-технічної бази, поліпшенні навчально-виховного процесу велику допомогу надавали базові підприємства в комплектуванні обладнанням і наочними посібниками ПТУ. У той же час потребувала значного покращення навчально-виробнича та матеріально-технічна база училищ. Для створення об'єктивної картини розвитку професійно-технічної освіти Сумщини подальшого аналізу потребує проблема виробничого навчання учнів в окреслений період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков. – М. : Высшая школа, 1977. – 311 с.
3. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А. Н. Веселов. – М. : Профтехиздат, 1961. – 435с.
4. Глазунова Н. И. Подготовка рабочей смены: Развитие системы профессионально-технического образования. 1959-1987 гг. / Н. И. Глазунова. – К. : Вища школа, 1987. – 197 с.
5. Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 287 с.
6. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР : Статистичний збірник. – К. : Статистика, 1973. – 320 с.
7. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К. : Вища школа, 1980, – 232 с.
8. Черкашина Е. Особенности развития единого типа профессионально-технических учебных заведений образования в 50-60 - е годы XX века [Електронний ресурс] / Е. Черкашина. – Режим доступу :

<http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/1609-osoblivosti-rozvitku-edinogo-tipu-profesijno-tehnichnih-navchalnih-zakladiv-osviti-u-50-60-ti-roki-xx-stolittja.html>. –

Назва з екрану. Дата звернення: 17.03.2014.

9. ДАСО, ф. 2196, оп. 9а, спр. 224, 82 арк.

10. ДАСО, ф. 3427, оп. 1, спр. 607, 118 арк.

11. ДАСО, ф. 2196, оп. 11, спр. 163, 93 арк.

РЕЗЮМЕ

Шипарева А. В. Состояние подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных учреждениях Сумской области в 60-х годах XX века.

В статье проанализировано состояние подготовки рабочих кадров в учреждениях профессионально-технического образования Сумской области в 1960-х годах. Акцентируется внимание на позитивных сдвигах в развитии сети профессионально-технических учебных заведений, увеличении контингента учащихся, подготовке квалифицированных рабочих. Также обращено внимание на недостатки: недостаточную материально-техническую базу учебно-воспитательного и производственного процесса, проблемы в обеспечении жилищно-бытовых условий для учащихся и преподавателей. Раскрыта роль базовых предприятий в улучшении учебного процесса, проживания, прохождения производственной практики.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, профессионально-технические училища, городские профессионально-технические училища, сельские профессионально-технические училища, технические училища, квалифицированный рабочий, механизатор сельского хозяйства, базовые предприятия, сеть профессионально-технических учебных учреждений.

SUMMARY

Shyparova A. The state of training of skilled workers in vocational training institutions Sumy region in the 60-s years of the twentieth century.

Vocational education of Ukraine has passed a long way of development. During this time, the educational institution, the legal framework that regulated their work, approaches to the training of skilled workers radically changed. At the present stage of reform it is important to thoroughly study of the peculiarities of the development of vocational education in each period, taking into account the regional aspect of development of professional-technical educational institutions.

The problems of development of vocational education as historical and pedagogical issues have been risen in a number of works of the outstanding scientists.

The article analyzes the state of training of workers in institutions of vocational education in Sumy in the 1960-s. The author focuses on the positive changes in the development of the network of vocational education institutions, increasing school enrolment, training skilled workers. The tasks for the construction of vocational educational institutions on the production bases of large enterprises are performed. The measures to improve living conditions for rural students in vocational schools are implemented. In strengthening the material-technical base, the improvement of the educational process has provided great assistance basic enterprises in the acquisition of equipment and teaching AIDS in vocational schools. The heads of enterprises, construction sites, farms and other economic organizations were required to allocate vocational educational institutions, acted and formed on their basis the relevant premises, free of charge transfer to schools with the necessary equipment, machines, mechanisms, devices, tools and materials for implementation of the educational process and to perform in the process of industrial training orders of enterprises and organizations.

Attention is drawn to the shortcomings: insufficient material and technical base of educational and production process, the problems in providing living conditions for the students and teachers. The individual enterprises and economic organizations are not always provided the students with paid work placements for practical training.

In some schools there was a slow process of implementing into the learning process science, technology, engineering, and other active forms of learning, which negatively affect the quality of skilled workers. Schools were not provided with textbooks. The role of the key enterprises in improving education and residence, as well as practical training of the students of vocational schools is defined.

Key words: vocational education, vocational schools, a city vocational school, rural vocational schools, technical college, a skilled worker, the mechanization of agriculture, the key enterprises, the network of vocational education institutions.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013:17(477)

Р. В. Винничук

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ТА ДОСВІДУ ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті визначено роль виховання загальнолюдських цінностей у становленні особистості, проаналізовано аспекти виховання в сучасній загальноосвітній, вищій школі й системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя, окреслено нові тенденції в теорії та практиці виховання загальнолюдських цінностей в Україні відповідно до сучасних вимог суспільства, що в перспективі матиме більш масштабне узагальнення освітньо-філософських основ, методів і форм роботи як на пряму педагогічного впливу на суспільство й органи влади; розробку методичних засад і засобів для поширення системи загальнолюдських цінностей у сучасній виховній роботі з молоддю, батьками учнів, громадськістю.

Ключові слова: освітньо-виховні ідеї, система виховання, система цінностей, загальнолюдські цінності, культура, «людина світу», цінність педагогічної компетентності вчителів, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Становлення української державності – складний і тривалий процес, який супроводжується глибокою трансформацією політичної, економічної та соціальної сфер, зміною культурних і духовних пріоритетів української освіти, головною метою якої є розвиток особистості учня, суттєве підвищення професіоналізму вчителя. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про освіту», Державна програма «Вчитель» та Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначають завдання, спрямовані на якісне оновлення навчально-виховного процесу, його модернізацію, створення можливостей для найповнішої самореалізації наступних поколінь [5]. Сьогодні однією з актуальних проблем, які розглядають науки про людину й суспільство, є формування універсальних і вічних загальнолюдських цінностей у підростаючих поколінь. Духовно-моральне виховання особистості на пріоритеті загальнолюдських цінностей має ґрунтуватися на принципах відкритості, чесності, єдності думки – слова – справи. Пріоритет гуманістичної освіти у XXI столітті в Україні, як і в усьому світі, є провідним стратегічним напрямом державної політики в освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Наукову розробку сутності загальнолюдських і національних цінностей, духовної культури особистості, її зв'язків із різними видами людської діяльності, теоретичні положення щодо ретроспективного вивчення педагогічних явищ і процесів здійснили такі вчені: А. Бойко, Т. Рогова, Г. Корнетов, Ю. Мануйлов, Н. Побірченко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін. Теоретичне

обґрунтування проблеми виховання цінностей і ціннісних орієнтацій здійснили Є. Артамонова, Н. Асташова, І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Жуковський, М. Каган, М. Лещенко, О. Отич, О. Рудницька, Г. Сагач, Г. Шевченко та ін.

Мета статті – визначити роль виховання загальнолюдських цінностей у становленні особистості, проаналізувати аспекти виховання в сучасній загальноосвітній, вищій школі й системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя, окреслити нові тенденції в теорії та практиці виховання загальнолюдських цінностей в Україні відповідно до сучасних вимог суспільства.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, абстрагування, зіставлення, узагальнення, протиставлення, систематизація – для виявлення системи виховання загальнолюдських цінностей; зіставно-порівняльний, логіко-системний, хронологічно-структурний, ретроспективний аналіз праць – для розгляду провідних освітньо-філософських ідей у сучасній системі освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві високо цінується освіта, тому багато людей прагнуть її здобути. Сьогодні дітям у школах, коледжах, ліцєях, гімназіях тощо надаються знання з різних галузей науки, техніки, культури, проте люди не відчують внутрішнього миру, спокою, добра та щастя. Створення системи освіти на основі загальнолюдських цінностей має передбачати введення до шкільних і університетських програм навчальних дисциплін, метою яких є вивчення історико-педагогічного досвіду реалізації проблеми виховання загальнолюдських цінностей. Тому слід вирішити кілька важливих проблем у сучасній загальноосвітній і вищій школі та системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя:

– по-перше, запровадити вивчення такого навчального курсу, що має сприяти самоідентифікації особистості (формуванню відчуття приналежності до певної культурної традиції), адже саме маргінальність значної частини нашого суспільства несе в собі багато соціально-культурних проблем. Сьогодні духовна криза молоді в багатьох випадках зумовлена неутвердженістю людини в соціумі, відривом «людини культури» від національних основ, які утримують її в межах традиційної моралі;

– по-друге, побудова цього навчального курсу повинна бути такою, щоб дозволити вирішувати комплексні завдання виховання «людини світу»: виховання вселюдської любові, до Батьківщини, патріотизму, формування моральної системи цінностей і мотивів поведінки самодостатньої особистості. Причому, це не абстрактні заклики морального характеру, а можливість доторкнутися до скарбниці загальнолюдських цінностей;

– по-третє, цей курс повинен логічно завершувати вивчення циклу гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки з

його допомогою посилюються причинно-наслідкові зв'язки, що дозволяють вирішити завдання формування світогляду, системи цінностей і переконань учнів.

Ця навчальна дисципліна дасть можливість кожному учневі та студентові зрозуміти, що вивчення й формування загальнолюдських цінностей в освіті або освіта на основі загальнолюдських цінностей – це не просто знання, здобуті з книг, це дія, в основі якої лежить духовно-моральний розвиток особистості через постійну життєву практику «від серця до серця». Вічні загальнолюдські цінності притаманні особистості від народження, про них треба не лише говорити та вивчати, вони мають упроваджуватися й виконуватися в житті кожного. Наприклад, любов, добро, сенс життя – це дійсна природа, ненасильство – це відмова від будь-якого насильства: поглядом, словом, дією, думкою тощо [6].

Вивчення найбільш ефективних шляхів формування ціннісних орієнтацій учнівської та студентської молоді дозволило в процесі дослідження виділити основні напрями організації навчально-виховного процесу: 1) забезпечення під час навчально-виховного процесу принципів наступності, неперервності, змінюваності, розвитку, неповторності, плинності; 2) створення психолого-педагогічних умов для пізнання культурної спадщини різних народів, у якій відображені ціннісні орієнтації персоналії; 3) виділення змісту навчального матеріалу, на основі якого формуються погляди, переконання, ціннісні орієнтації; 4) забезпечення умов для саморозвитку, самопізнання учнів, студентів і вчителів. Особлива увага зосереджувалася на взаємозв'язку загальнолюдських цінностей із конкретними духовними й соціальними потребами, морально-естетичними ідеалами [2, 64].

Однією з педагогічних умов, що мала забезпечувати процес формування загальнолюдських цінностей стало використання креативних методів навчання, які характеризувалися високою комунікативністю, сприяли самостійному та творчому оволодінню знаннями, коли кожен долучений до активного творчого пізнавального процесу, до самостійного пошуку нової інформації – «добування» знань, у підсумку знаходився в ситуації, коли він змушений проявляти ініціативу в усіх видах навчальної діяльності.

Ці знання допоможуть увести особистість вихованця в коло духовного життя нації, народу, бо власне під умілим керівництвом педагогічних працівників у нього в серці закладається чуття світу й Батьківщини в ньому, розуміння кращих і вічних людських цінностей. Цей підхід плекає духовність української нації – формування особистості школяра та студента на засадах духовності й моралі, виховує доброту, людяність, милосердя, чесність, працьовитість, духовно багату особистість, яка усвідомлюватиме свою відповідальність перед Богом, Батьківщиною, народом, людством.

Звертаємо увагу студентів і вчителів на актуальні для сьогодення роздуми про цінність педагогічної компетентності вчителів. Учитель має бути людиною освіченою, високоморальною, людиною зі своїми вихованцями. Шкільна справа мусить мати творчий, живий характер із наголосом на потребі підготовки для шкіл талановитих, самодостатніх, досвідчених педагогічних кадрів. Тільки освічений педагог, справжній творець своєї справи, а не механічний реалізатор чужих ідей, зможе, за його твердженням, усіма здобутими знаннями зацікавити учнів і викликати любов до себе та науки [7].

У сучасній Україні існує нагальна потреба модернізації системи виховання з урахуванням нинішніх тенденцій розвитку суспільства та кращого досвіду впровадження світових виховних систем. У зв'язку з цим практичне значення для сучасного розвитку української держави мають форми громадсько-просвітницької діяльності, у яких реалізуються визначені загальнолюдські цінності – для педагогічно занедбаних дітей та організація навчально-виховного процесу для них; створення пунктів санітарно-медичної допомоги, дитячих консультацій і їдалень, надання реальної матеріальної допомоги.

Одним із факторів формування особистості та системи її цінностей є аспекти естетичного виховання (краса, любов, духовний ідеал) як невід'ємна складова виховання загальнолюдських цінностей. Первинною цінністю у творчому процесі визнається істина, об'єктивність, тобто – «правда життя», яку розглядають як абсолютну естетичну норму. Необхідно шукати красу й життєву правду одночасно. Життєва правда проста, сувора, іноді неприваблива, але якщо оволодіти нею, то й краса міцніша. Тому слід наполягати на єдності та взаємозумовленості категорій морального (совість, честь, гідність, обов'язок) і естетичного (краса, духовний ідеал, щастя) [3].

Ураховуючи потреби України у ствердженні вищих загальнолюдських цінностей, система освіти сьогодні покликана забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом, який би допомагав педагогам виховувати душі, чесні й сильні характери, формувати сумління та громадські чесноти: працьовитість, самопожертву, пошану до старших, – і спонукав би школярів і студентів стати корисними для свого народу. Тому в наш час великий інтерес педагогів, учених і керівників-організаторів навчального процесу до знань аксіологічного змісту та низки причин, пов'язаних зі змінами в житті українського суспільства. До таких причин віднесемо необхідність надання старшокласникам допомоги в соціальній і психологічній адаптації в складних обставинах сучасного соціуму й поширення інформації, що руйнує психіку людини та провокує соціальні, сімейні, міжнаціональні й міжконфесійні конфлікти. Іншою причиною визначаємо необхідність підвищення рівня гуманітарної освіти дітей, що не можливо зробити без поглиблення, розширення та інтеграції знань з

історії, літератури, культури, краєзнавства, без освоєння витоків вищих загальнолюдських цінностей та алгоритмів їх реалізації в життєтворчості кожної людини.

Тому основними вимогами визначено для вчителя сьогодення такі:

- має добре знати історію України, культурологію, знати й поважати спадщину славетних земляків, історичні та духовні надбання українського народу;
- любити дітей, поважати їх внутрішній світ, знати вікові особливості вихованців, основні закономірності розвитку школярів;
- брати за основу не особисті висновки, а історичні й наукові дані, факти та явища сучасного життя, які можуть бути доступні для спостереження;
- використовувати ілюстративний матеріал;
- здійснювати організацію уроків за традиційною моделлю за умови відповідності типу уроку його цілям і завданням;
- використовувати творчі методи навчання;
- теоретичні заняття доповнювати практичними навичками.

Навчаючи старшокласників, необхідно дотримуватися таких психолого-педагогічних принципів:

- пріоритет загальнолюдських цінностей і повага до внутрішнього світу кожного учня;
- єдність навчання й виховання в освітньому процесі;
- рефлексивність навчання;
- суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя й учня в процесі освоєння навчального матеріалу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті проведено осучаснення ідей і досвіду виховання загальнолюдських цінностей у системі освіти України, зокрема – у процесі професійної підготовки майбутніх учителів і культурологів, підвищення кваліфікації вчителів художньої культури ЗНЗ та загальноосвітньої підготовки старшокласників у ЗНЗ.

Доведено, що об'єктивна потреба сучасних модернізаційних перетворень системи національної вищої, загальної середньої та післядипломної педагогічної освіти полягає у зверненні до теоретико-методичної та громадсько-просвітницької спадщини, яка ґрунтується, передусім, на власному баченні загальнолюдських цінностей як гармонізуючої основи розвитку кожної окремої особистості й суспільства в цілому. Відродження таких надбань допоможе різним поколінням фахівців (майбутніх і діючих) зрозуміти історичний досвід, оптимізувати шляхи й засоби впровадження новітніх освітніх концепцій і технологій.

Перспективи розвитку проблеми дослідження становлять: більш масштабне узагальнення філософських основ, методів і форм роботи як

напрямку педагогічного впливу на суспільство й органи влади; розробка методичних засад і засобів для поширення системи загальнолюдських цінностей у сучасній виховній роботі з молоддю, батьками учнів, громадськістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІСДО, 1998. – 204 с.
2. Бойко А. М. Сутність, закономірності та принципи виховання і самовиховання як особистісно-соціального явища / А. М. Бойко // Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії : навч.-метод. посіб. для закл. вищої пед. освіти 3–4 рівнів акредит. / за ред. А.М. Бойко ; Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – К. ; Полтава, 2004. – С. 63–86.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : изд-во Ростовского педагогического ун-та, 2000. – 352 с.
4. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект / наук. творч. колектив : О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії : навч. посіб. в 2 ч. / за ред. А.М. Бойко. – Полтава : АСМІ, 2004. – Ч. 2. – 504 с.
8. Сластенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с.
9. Философский словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.
10. Чернілевський Д. В. Духовна культура особистості : навч. Посібник : вид. 2-ге / за ред. Д. В. Чернилевського. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 460 с.

РЕЗЮМЕ

Винничук Р. В. Актуализация идей и опыта воспитания общечеловеческих ценностей в современной системе образования Украины.

В статье определена роль воспитания общечеловеческих ценностей в становлении личности, проанализированы аспекты воспитания в современной общеобразовательной, высшей школе и системе последипломного повышения квалификации учителя, обозначены новые тенденции в теории и практике воспитания общечеловеческих ценностей в Украине в соответствии с современными требованиями общества, что в перспективе будет иметь более масштабное обобщение образовательно-философских основ, методов и форм работы как направления педагогического влияния на общество и органы власти; разработка методических основ и средств для распространения системы общечеловеческих ценностей в современной воспитательной работе с молодежью, родителями учащихся, общественностью.

Ключевые слова: *образовательно-воспитательные идеи, система воспитания, система ценностей, общечеловеческие ценности, культура, «человек мира», ценность педагогической компетентности учителей, педагогические условия.*

SUMMARY

Vynnychuk R. Actualization of the ideas and experience education of human values in modern educational system of Ukraine.

In the article the role of education in human values of a personality is determined, the aspects of education in modern secondary, high school and post-graduate training of teachers is analyzed, the new trends in theory and practice of human values education in Ukraine according to the requirements of modern society are outlined.

The article can be used in teaching courses of artistic culture in secondary schools, educational, historical, cultural disciplines in universities and for writing the scientific papers, the textbooks and the books, the development of elective courses and special seminars on pedagogy and cultural studies, in conducting educational work with the pupils, the students, the teachers, the organizers of educational, cultural and recreational activities.

It is proved that the objective need of modernization modern transformation of the national higher education, general secondary and post-graduate teacher education is to approach the theoretical, methodological, social and educational heritage based primarily on their own vision of universal values as harmonizing the basis for the development of each individual and society as a whole. The revival of heritage professionals helps different generations (current and future) to understand the historical experience, optimize the ways and means of introduction of the new educational concepts and technologies.

The prospects for the development aspects of the research are the following: a large-scale synthesis of the philosophical foundations, the methods and forms of teaching as direct impact on society and authorities; developing the methodological principles and means for the system of human values in modern educational work with the young people, parents, students, and the public.

Educational system today is designed to ensure filling all parts of the educational process content to help the teachers educate soul, honest and strong characters, to form consciences and public virtues: hard working, sacrifice, respect for elders. Therefore, in our time the educators, scientists and leaders of organizing the educational process pay attention to knowledge axiological content and a variety of reasons connected with the changes in the life of Ukrainian society. These reasons assign the need for the students to take care in the social and psychological adaptation in difficult circumstances of society and dissemination of information, which destroys the human psyche and provokes social, family, ethnic and sectarian conflicts. We determine the need to improve the humanitarian education of children cannot be done without deepening, expansion and integration of knowledge of history, literature, culture, local history.

Key words: educational ideas, a system of education, values, human values, culture, «a man of the world», the value of teaching competence of teachers, pedagogical conditions.

УДК 796.011.3-057.874:796.05(4-6ЄС)

В. І. Ганчева

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти
Міністерства освіти і науки України

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФІЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЗА СПОРТИВНИМ НАПРЯМОМ

Профілізація учнів за спортивним напрямом у сучасній системі освіти може стати запорукою формування гармонійної особистості з досить високим рівнем розвитку фізичних якостей школярів, відповідним рівнем інтелекту та почуттям патріотизму. Нинішній стан фізичного виховання у школі не забезпечує повною

мірою підготовку здорового та вихованого члена суспільства, який би міг обирати майбутній фах завдяки профільному спрямуванню під час навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Запропоновано підхід до впровадження спецкурсів за спортивним напрямом у навчальний процес школярів.

Ключові слова. Система освіти, профільне навчання, фізичне виховання та спорт, навчальні програми, професійна орієнтація, навчальний процес, спецкурс.

Постановка проблеми. Однією з першочергових проблем прогресивного людства є формування гармонійної особистості, яка володіє високим рівнем духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Особливу актуальність вона набуває в умовах будівництва української держави, яка в найближчий час прагне стати повноправним членом європейської та міжнародної спільноти [6]. Сьогодні в українській державі формуються нові підходи до створення шкільних програм, виховання особистості, відбувається перебудова освіти в цілому. Особливо це стосується фізичного виховання та спорту в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки фізичне виховання та спорт у загальноосвітніх навчальних закладах Міністерства освіти і науки України є початковим етапом формування загальної та професійної культури особистості, збереження і зміцнення здоров'я, організації та забезпечення здорового способу життя, розвитку основних фізичних якостей і рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості учнів і врешті-решт вибору майбутньої професійної діяльності [1].

Метою спортивного напрямку профільного навчання є реалізація загальновиховних завдань, а також забезпечення можливостей для рівного доступу молоді, яка не займалася спортом, до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки з фізичного виховання.

Профільні класи спортивного напрямку мають поєднувати реалізацію загально-виховних завдань із завданнями спрямованого й спеціального виховання, тобто виховання засобами обраного виду спорту в комплексній взаємодії: надання теоретичних знань, формування вмінь і навичок з обраного виду спорту; розвиток фізичних якостей і зміцнення здоров'я; формування пізнавальних і творчих здібностей у фізкультурно-спортивній галузі; цілеспрямоване психологічне виховання й удосконалення, формування громадських і патріотичних почуттів.

Профільне вивчення предмета повинне сприяти формуванню стійкого інтересу до нього, пізнанню шляхів зміцнення власного здоров'я засобами обраного виду спорту, розвитку відповідних здібностей, а також орієнтації на професійну діяльність [5].

Професійна орієнтація передбачає систему науково-практичної діяльності загальноосвітньої школи, інших суспільних інститутів, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості. І тому, шкільна робота повинна сприяти професійному самовизначенню учнів,

виявляти й розвивати схильності та здібності, допомагати у формуванні мотивів вибору професії, інтересів професійних, моральних, важливих для майбутньої трудової діяльності.

Отже, профільна підготовка старшокласників, які обрали профіль за спортивним напрямом полягає не у збільшенні часу на уроки фізичної культури, а поглиблення знань з інших предметів, які будуть професійно зорієнтовані на подальшу освіту.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження, проведені за останній період [1, 4], вказують на подальші шляхи вирішення завдань профільного навчання, серед яких основними є створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів; нахилів, здібностей і потреб учнів у процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; формування різнопланових компетенцій учнів на допрофільному рівні; спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності.

Галузевою програмою впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки було передбачено розроблення навчальних програм із профільних предметів і навчальних курсів за вибором, які поглиблюють та розширюють зміст профільних предметів, забезпечують профорієнтаційний вибір учнів основної школи [2]. Стосовно профілізації за спортивним напрямом, то відбувається реалізація загальних виховних завдань, а також забезпечення можливостей для рівного доступу молоді, яка не займалася спортом, до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки з фізичного виховання [3].

Мета роботи. Виходячи з аналізу останніх досліджень і публікацій, метою нашої роботи є дослідження сучасного стану профільного навчання за спортивним напрямом та перспективи його розвитку.

Виклад основного матеріалу. Одним із найактуальніших завдань сучасної школи є вирішення проблеми невідповідності профільного навчання сучасним вимогам суспільства в контексті європейських стандартів освіти.

Проведене нами дослідження шляхом анкетування серед старшокласників мало на меті виявити прагнення респондентів щодо вибору їхньої майбутньої професії та ставлення до спеціальних предметів з основ теорії та методики фізичного виховання та спортивного тренування.

Серед старшокласників було проведено опитування щодо ставлення їх до вибору майбутньої професії. Анкетування здійснювалося серед учнів профільних X і XI класів загальноосвітніх шкіл, серед яких 13 дівчат та 21 чол. – хлопці. Анкета складалася з двох блоків, де перший передбачав виявлення ставлення старшокласників до спеціальних предметів із теорії спортивного тренування, другий – виявлення ставлення до вибору майбутньої професії.

З приводу доцільності введення у шкільний курс теоретичних дисциплін із фізичної культури, то схвально відповіли 100 % десятикласниць та одинадцятикласників. Такої ж думки було 81,8 %

десятикласників та 40 % одинадцятикласниць. Проти введення спецкурсів відповіло 4,1 % десятикласників, та 60 % одинадцятикласниць. Не визначився з даною проблемою лише один респондент з 10-го класу, або 4,1 %. У переважній більшості старшокласникам запропоновані спецкурси подобаються.

Досвід занять різними видами спорту в десятикласниць був 2–3 роки, а одинадцятикласниць – 5–7 років. Хлопці-десятикласники мали досвід занять спортом від 1 до 9 років, у той час як одинадцятикласники – від 4 місяців до 8 років. Високу спортивну кваліфікацію мали в десятому класі 4 юнаки, а в одинадцятому класі – один. Серед дівчат висококваліфікованих спортсменок у досліджуваних групах не було. На поставлене питання стосовно пов'язання майбутнього життя зі спортом позитивно відповіло 37,5 % десятикласниць та 72,7 % десятикласників. В одинадцятому класі позитивно до цього поставилися 40 % дівчат та 60 % хлопців.

Учителем фізичної культури серед десятикласниць хотів би бути один респондент, ще один хотів би бути тренером. Зовсім нічим не займатись у сфері фізичного виховання та спорту визначився теж один, а шість – бажали би продовжити професійно займатися спортивною діяльністю. Серед хлопців-десятикласників бажаних стати вчителем фізичної культури не виявилось, а тренером виявив бажання стати один респондент, не визначився – один, нічим не займатися – три та продовжити свою спортивну діяльність – шість із числа опитаних.

Серед одинадцятикласників (дівчат і хлопців) обрати фах учителя фізичної культури або тренера з обраного виду спорту виявив бажання тільки один юнак і ще дев'ять хлопців – продовжувати професійно займатися спортом. Не захотіли пов'язувати своє майбутнє з фізичною культурою четверо респондентів.

З метою підвищення ефективності навчання в напрямі профільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів нами пропонуються до навчального процесу декілька навчальних програм спецкурсів.

Для учнів 10-х класів:

«Основи теорії та методики фізичного виховання».

Програма спеціального курсу має обсяг 102 години та передбачає набуття нових теоретико-методичних знань з основ теорії та методики фізичного виховання. У процесі реалізації програми здійснюються міжпредметні зв'язки з іншими предметами та дисциплінами (анатомією людини, гігієною, біологією, історією фізичної культури та спорту тощо).

«Загальні основи спортивного тренування».

Програма спеціального курсу розрахована на 102 години. Вона передбачає набуття теоретичних знань з основ спортивного тренування, практичних умінь і навичок. У процесі реалізації програми здійснюються міжпредметні зв'язки з іншими предметами та курсами.

Для учнів 11 класів:

«Теоретико-методичні основи обраного виду спорту».

Програма спеціального курсу розрахована на 102 години. Вона передбачає набуття учнями знань із теоретико-методичних основ обраного виду спорту, практичних умінь і навичок. У процесі реалізації програми здійснюються міжпредметні зв'язки з іншими предметами (анатомією та фізіологією людини, гігієною, біологією, основами фізичної реабілітації, історією фізичної культури та спорту тощо) (табл. 1).

«Основи фізичної реабілітації спортсменів».

Програма спеціального курсу розрахована на 34 години й передбачає вдосконалення учнями теоретичних знань з основ фізичної реалізації спортсменів, практичних умінь і навичок, які були набуті під час вивчення курсу в IX та X класах. У процесі реалізації програми здійснюються міжпредметні зв'язки з іншими предметами (анатомією, біологією, хімією, природознавством, основами здоров'я та фізичною культурою).

Оцінювання спеціальних курсів здійснюється у формі диференційованого заліку в кінці кожного семестру.

Після закінчення школи результати вивчення спеціальних курсів заносяться до атестату про повну загальну середню освіту у вигляді оцінки в балах.

Таблиця 1

**Розподіл аудиторної та самостійної роботи
учнів 11-х класів у процесі організації вивчення дисципліни
«Теоретико-методичні основи обраного виду спорту»
11 клас – 102 години**

№пор.	Теми	Розподіл годин			Всього
		лекції	семінар., заняття	лабор. заняття	
1	2	3	4	5	6
1.	Навчальна дисципліна «Теоретико-методичні основи обраного виду спорту» – мета, завдання, роль і місце в навчальному процесі	2			2
2.	Організаційна структура управління фізичною культурою та спортом	1			1
3.	Спортивна гордість регіону	1	1		2
4.	Історія розвитку, становлення, перспективи та стан обраного виду спорту в Україні	4	2		6
5.	Структура підготовленості спортсменів у спортивних іграх та інших видах спорту. Сторони підготовки, які визначають рівень досягнень	4	2		6

1	2	3	4	5	6
6.	Основи структури тренувального процесу та методики побудови занять	3	2		5
7.	Періодизація спортивного тренування	3	2		5
8.	Особливості підготовки юних спортсменів в умовах ЗОШ (профільні, спортивні класи), ДЮСШ, СДЮШОР та ШВСМ	2			2
9.	Відбір та орієнтація юних спортсменів на початкових етапах підготовки	2	2		4
10.	Фізична підготовка у спортивних іграх та інших видах спорту	4	6	2	12
11.	Інтегральна підготовка у спортивних іграх та інших видах спорту	1			1
12.	Теоретична підготовка у спортивних іграх та інших видах спорту	1			1
Диференційований залік за I семестр					2
13.	Технічна підготовка у спортивних іграх та інших видах спорту.	2	1	1	4
14.	Тактична підготовка у спортивних іграх та інших видах спорту	3	2	1	6
15.	Психологічна підготовка у спортивних іграх та інших видах спорту	2			3
16.	Контроль у спортивному тренуванні	1			2
17.	Стан «спортивної форми» як результат підготовки спортсмена	2			3
18.	Відновлення та стимуляція працездатності в системі підготовки юних спортсменів.	1			2
19.	Лікарське обстеження та лікарсько-педагогічні спостереження за юними спортсменами	2			3
20.	Керівництво командою (спортсменами) під час змагань	1		1	3
21.	Матеріально-технічне, організаційне забезпечення підготовки юних спортсменів	1			2
22.	Реалізація міжпредметних зв'язків з іншими предметами та курсами (біологією, гігієною, анатомією, фізіологією, історією фізичної культури, музичним вихованням та ін.)	1			1
23.	Орієнтація на професійну діяльність	2			2

1	2	3	4	5	6
24.	Гігієна тренувального процесу, особиста та громадська гігієна, самоконтроль і надання першої долікарської допомоги. Техніка безпеки	1	1		2
25.	Режим праці й відпочинку, режим дня та харчування	1	1		2
26.	Вікова періодизація дітей. Особливості розвитку організму від народження до 18-ти років	1			1
27.	Виховання й самовиховання в спорті. Індивідуальне тренування	1	1		2
28.	Позатренувальні та позазмагальні фактори в системі спортивної підготовки	2	2		4
29.	Тестування:				
	– фізичних якостей			4	4
	– психофізіологічних якостей			2	2
	– теоретичних знань			2	2
Диференційований залік за II семестр					2
Всього:		56	32	14	102

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати дослідження свідчать, що в учнів профільних класів існує зацікавленість щодо набуття теоретичних знань і практичних умінь у галузі фізичного виховання та спорту й бажання до постійного їх удосконалення.

Результати проведеного дослідження свідчать про падіння престижу роботи вчителя фізичної культури та тренера, а також у недостатній законодавчій базі в галузі фізичного виховання та спорту в нашій державі.

Нагальним у сучасній загальноосвітній школі є профілізація освіти за спортивним напрямом у контексті європейського вибору держави та впровадження в навчальні програми шкіл навчальних програм спецкурсів.

Наступним кроком загальнодержавної політики в профілізації навчання за спортивним напрямом, на наш погляд, є розроблення нового Положення про спеціалізовані класи та типові програми з теоретичних і практичних дисциплін, які б ураховували сучасний соціально-економічний стан держави й тенденції розвитку олімпійського та професійного спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти / Н. М. Бібік // Директор школи. – 2004. – № 37. – С. 2–3.
2. Галузева програма впровадження профільного навчання // Інформаційний збірник МОН України. – 2008. – № 16–17. – С. 4–16.

3. Іванова Л. Особливості профільного навчання з фізичної культури / Л. Іванова // Фізичне виховання в школі. – 2004. – № 1. – С. 5–6.

4. Липова Л. А. Система профільного навчання в середній загальноосвітній школі: завдання і досвід / Л. А. Липова, П. І. Замаскіна, В. В. Малишев // Профільне навчання: теорія і практика. – К. : ВВП «Компас», 2007. – 192 с.

5. Програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. Спортивний профіль. 10–11 класи // Фізичне виховання в школі. – 2004. – № 2. – С. 7–15.

6. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. В. Андрущенка. – К. : Вид-во «К. І. С.», 2002. – 296 с.

РЕЗЮМЕ

Ганчева В. И. Проблемы и перспективы профилирования учащихся по спортивному направлению.

Профилирование учеников по спортивному направлению в современной системе образования может стать залогом формирования гармоничной личности с достаточно высоким уровнем развития физических качеств школьников, соответствующим уровнем интеллекта и чувством патриотизма. Нынешнее состояние физического воспитания в школе не обеспечивает в полной мере подготовку здорового и воспитанного члена общества, который бы мог выбирать будущую профессию благодаря профильному направлению во время обучения в общеобразовательных учебных заведениях. Предложенный подход к внедрению спецкурсов по спортивному направлению в учебный процесс школьников.

Ключевые слова: система образования, профильное обучение, физическое воспитание и спорт, учебные программы, профессиональная ориентация, учебный процесс, спецкурс.

SUMMARY

Hancheva V. Problems and perspectives in profiling students in sport.

Profiling students in sport in the modern system of education can be the key to the formation of a harmonious personality with high level of development of physical qualities of students, the appropriate level of intelligence and patriotism. The current status of physical education in school does not fully prepare healthy and educated member of society, who could choose the future profession due to the profile direction during training in secondary schools. The approach to the introduction of special courses on sport in the educational process of students is proposed in the article.

The aim of the sports of specialized education is the implementation education tasks, as well as providing opportunities for equal access of young people who are not involved in sports, to obtain the General education core and the initial pre-professional preparation in physical education.

The profile sports classes must combine the implementation of General educational objectives with the objectives of directional and special education, that is education means chosen sport in the complex interactions: theoretical knowledge, the formation of skills in the chosen sport; development of physical qualities and health promotion; the formation of cognitive and creative abilities in sports industry; deliberate psychological education and improvement, the formation of civic and Patriotic feelings.

The results of the study indicate that students of the core classes have interest on the acquisition of theoretical knowledge and practical skills in the field of physical education and sport and the desire for constant improvement.

The results of this study suggest the decline in the prestige of the teacher of physical culture and trainer, as well as a lack of legislative base in the field of physical education and sport in our state.

Relevant in the modern secondary school is a specialisation of education through sport in the context of the European choice of the state and the implementation of the educational program of the school curriculum of courses.

The next step of the national policy of education specialization in sport, in our opinion, is to develop new Provisions for specialized classes and model programs with theoretical and practical disciplines, which would take into account the current socio-economic condition of the state and tendencies of development of Olympic and professional sports.

Key words: the education system, vocational training, physical education and sports, curriculum, professional orientation, training, course.

УДК 372.858

А. М. Дзекунов

Сумський обласний центр позашкільної освіти
та роботи з талановитою молоддю

НАВЧАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі розробки та проведення навчальних екскурсій для дітей середнього та старшого шкільного віку. Розглянуто сутність поняття «навчальна екскурсія». Особлива увага приділена такому виду екскурсій, як екскурсія-реконструкція. Проаналізовано поняття «екскурсійні можливості місцевості». Наведено приклади екскурсійних занять і продемонстровано їх вплив на особистісний розвиток учнів.

Ключові слова: екскурсійна діяльність, навчальна екскурсія, екскурсія-реконструкція, екскурсійні можливості місцевості, краєзнавча екскурсія, музейна екскурсія, екскурсія-гра.

Постановка проблеми. У часи розбудови української держави, значних соціально-економічних змін у суспільстві природно підвищується інтерес до вітчизняної історії, витоків національної культури, непересічних досягнень нашого минулого. Розвиток суспільства неможливий без суттєвого реформування системи освіти. Важливим напрямом такого реформування є звернення до найбільш ефективних форм організації навчального процесу, однією з яких є навчальна екскурсійна діяльність.

На наш погляд, доцільним є включення екскурсіознавства до складу обов'язкової фахової підготовки педагогів. Поверненню екскурсій до навчальних закладів значною мірою сприятиме розвиток методики екскурсійної діяльності, на основі якої можна здійснювати підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів. Зазначимо, що екскурсійна методика являє собою окрему методику, яка пов'язана з процесом поширення знань на основі такої активної форми культурно-виховної роботи, як екскурсія [2]. Відомий дослідник у галузі екскурсіознавства Б. В. Ємельянов вважає, що будь-яка екскурсія надає людині нові знання про природу, суспільство, історичні події, природні явища, тобто вона є складовою процесу навчання, ... складовою педагогічного процесу, набуваючи функцій освіти й виховання людини, формування її світогляду [5].

Аналіз актуальних досліджень. У наш час екскурсія з досить часто вживаних у радянські часи форм організації навчального процесу

перетворилася на майже забуту форму проведення уроків і занять у системі позашкільної освіти. Цій прикрій обставині сприяло багато чинників, зокрема згортання діяльності численних екскурсійних установ, недостатнє фінансування музейної діяльності тощо. Яскравою ілюстрацією цієї тези є той факт, що на сьогодні Сумський обласний краєзнавчий музей пропонує своїм відвідувачам лише чотири екскурсії, тоді як наявні фонди дозволяють проводити на базі музейних експозицій щонайменше десятки цікавих уроків і гурткових занять.

На жаль, поступове згортання екскурсійної діяльності в країні відбилося на інтересі фахівців у галузі педагогічних технологій до методичних засад екскурсійної діяльності. Досить плідно в цьому напрямі в останні роки працювали наші зарубіжні колеги, результатом наукових пошуків яких стали фундаментальні розробки в галузі екскурсіознавства. Постійну увагу до питань екскурсійної теорії приділяла кафедра екскурсійної роботи Російської міжнародної академії туризму. Результатом цієї роботи стало опублікування в 1992 р. навчального посібника «Екскурсіознавство» [5].

Вітчизняна методична література, присвячена цій тематиці, не численна, більшість робіт мають оглядовий характер і не висвітлюють багатьох питань, пов'язаних з організацією навчальної екскурсійної діяльності. У статті «Екскурсії пам'ятними місцями історії й культури» Ф. Л. Курлат і Ю. Е. Соколовський зазначають: «Теорія екскурсійної справи перебуває у стадії становлення... Необхідна значна робота з вирішення екскурсійних проблем» [1].

Слід відзначити, що більшість сучасних видань у галузі екскурсіознавства розрахована на професійних екскурсоводів, а вчителі-предметники, класні керівники, керівники гуртків не мають у своєму розпорядженні простого за викладом матеріалу та ефективних із методичної точки зору посібників, за допомогою яких вони мали б змогу самостійно опановувати основи екскурсіознавства. Створення таких посібників є нагальною проблемою сьогодення, і саме цій проблемі присвячена дана стаття. За останні десятиліття різними видавництвами була надрукована досить велика кількість різноманітних довідників, які містять стислий опис цікавих з екскурсійної точки зору пам'яток історії та культури, зокрема Сумщини [1; 2; 4]. Утім, ця література, яка видавалася як екскурсійна, розрахована на професійних екскурсоводів і мало чим здатна допомогти сучасним педагогам.

Метою статті є узагальнення багаторічного досвіду в галузі розробки та проведення навчальних екскурсій, аналіз екскурсійних можливостей місцевості й методичних засад використання історичних джерел, пам'яток культури в процесі створення маршрутів і текстів екскурсій.

Виклад основного матеріалу. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» визначає екскурсію як «поїздку або похід куди-небудь з

метою відвідати, оглянути що-небудь» [3]. У цьому сенсі екскурсія є формою організації вільного часу дітей та дорослих і містить поверхневе ознайомлення з різноманітними пам'ятками культури. У той же час існує суто дидактичне значення слова екскурсія – однієї з форм організації навчального процесу. Екскурсія – особлива форма навчальної й позанавчальної роботи, за якої здійснюється спільна діяльність учителя-екскурсовода й школярів під час вивчення явищ дійсності в природних умовах (завод, пам'ятники історії й культури, пам'ятні місця, природа тощо) [1].

Особливими рисами екскурсії є, по-перше, проведення заняття у формі прогулянки (походу, подорожі), по-друге, спілкування дітей із предметом, що підлягає вивченню, не опосередковане наочними посібниками та навчальною літературою. Характеризуючи місце екскурсійної діяльності в позашкільній роботі з дітьми, екскурсіоніст Л. Бархаш зазначав, що це – наочний метод отримання певних знань, виховання через відвідування за заздальгідь розробленою темою певних об'єктів (музей, завод тощо) зі спеціальним керівником (екскурсоводом) [1]. В існуючій на сьогодні літературі в галузі екскурсіознавства головною діючою особою екскурсійної діяльності виступає фахівець-екскурсовод, тоді як навчальна екскурсія, тобто форма проведення уроку чи позашкільного заняття повинна розроблятися і проводитися учителем-предметником, класним керівником, педагогом позашкільного закладу.

У сучасній дидактичній літературі поняття «урок-екскурсія» відсутнє, а в системі позашкільної освіти екскурсії використовуються вкрай рідко, якщо не зважати на численні оглядові екскурсії, не присвячені вивченню конкретної навчальної теми. Однак, ніхто не виключав екскурсію з переліку форм організації навчального процесу. Екскурсія – повноцінна, приваблива з дидактичної точки зору форма організації навчання, яка повинна зайняти не аби яке місце серед повсякденно вживаних дидактичних прийомів.

Прихильність учителів і керівників гурткової роботи до звичного заняття в аудиторії пояснюється різними причинами. Вважається, що тривалість заняття у формі екскурсії не вписується у шкільний розклад або розклад роботи гуртка; що під час проведення екскурсії через велику кількість сторонніх чинників важко досягти концентрації дитячої уваги на предметі, що вивчається; що турбота про безпеку й належну поведінку дітей заважають педагогові зосередитися на процесі викладання; що, нарешті, погодні умови й велика кількість інших непередбачуваних чинників ставлять під загрозу своєчасне проведення заняття та виконання навчального плану.

Поступово екскурсія перетворилася з форми організації навчального процесу на спосіб організації вільного часу дітей. При цьому дії, що позначені в календарно-тематичних планах як екскурсії, лише зовні відповідають своїй назві через те, що повністю позбавлені дидактичної складової. Зазвичай екскурсіями називають прогулянки, ігри на свіжому

повітрі або неспортивні одnodенні походи розважального характеру. Усі ці види організації вільного часу дітей мають право на існування, проте ототожнювати їх із навчальною екскурсійною діяльністю не варто.

Водночас ніхто не виключав екскурсію з переліку форм організації навчального процесу. Урок-екскурсія та заняття-екскурсія в системі позашкільної освіти повинно посісти одне з чільних місць. Жодні наочні посібники й технічні засоби навчання не можуть замінити живого спілкування дітей із предметом, що вивчається. Передусім, це стосується таких шкільних предметів, як історія, географія, біологія та гуртків туристсько-краєзнавчого й еколого-натуралістичного напрямів.

Однією з причин, що зумовили нечасте звернення до такої форми заняття, як екскурсія, є, без сумніву, складність самої форми заняття, підготовка якого потребує багато часу та певного рівня педагогічної кваліфікації. Проте, у цієї проблеми є суто методичний аспект: на сьогодні вітчизняна система освіти не має у своєму розпорядженні досконалої методики планування, підготовки та проведення уроків і занять у формі екскурсій.

Головною методичною помилкою сучасних педагогів є традиційне уявлення про екскурсію як про поїздку дітей до місця знаходження тих або інших історико-культурних пам'яток із метою їх огляду, тобто можливість проведення екскурсії обмежена наявністю так званих «екскурсійних об'єктів». Проте, екскурсії можна й треба проводити, передусім, у межах того населеного пункту, у якому живуть і вчаться діти, навіть якщо «екскурсійні об'єкти» там нечисленні або взагалі відсутні.

Поняття «екскурсійні можливості місцевості», запозичене зі сфери комерційного туризму, необґрунтовано використовується під час планування навчальних екскурсій. При цьому кількість екскурсій і їх можливість залежить від наявності й кількості так званих «екскурсійних об'єктів». Ця помилкова теза використовується для обґрунтування нечисленності й навіть повної відсутності повноцінних занять-екскурсій.

Головна мета використання екскурсії під час проведення уроків і занять полягає не в ознайомленні дітей із конкретним об'єктом, навіть якщо цей об'єкт фігурує в темі уроку чи заняття, а у відтворенні історичної атмосфери, духу часу, до якого відносяться події, що вивчаються. У свою чергу, необхідність такого відтворення (моделювання) пояснюється особливостями сприйняття історичного матеріалу, який набуває реальних контурів, стає зрозумілим і краще запам'ятовується, на тлі штучно відтвореного відповідного історичного й емоційного оточення. «Однією з вимог до екскурсовода є володіння розвиненою уявою та вмінням образно мислити. Розповідаючи про відсутній пам'ятник, який розташований в іншому місті чи був зруйнований у роки війни, екскурсовод описує його так, що екскурсанти починають «бачити об'єкт»». Так відбувається тому,

що екскурсовод, на основі особистих спостережень цього об'єкту, ознайомлення з фотографіями чи його реконструкцією заздалегідь створює у своїй свідомості зовнішній вигляд об'єкта й у потрібний момент відтворює його. Багатство уяви екскурсовода залежить від його вміння спостерігати, сприймати та зберігати у своїй пам'яті образи предметів і явищ, які в подальшому перетворюються його свідомістю» [1].

Отже, історико-краєзнавча екскурсія – це подорож у часі, і тому будь-які матеріальні об'єкти, що дозволяють реконструювати минуле, можуть виступати в ролі екскурсійних об'єктів.

У вітчизняній системі освіти й досі триває процес створення та застосування на уроках і заняттях цікавої, інформативної наочності, превалюють вербальні методи навчання, застосовується штучна наочність, навіть у тих випадках, коли найкращою наочністю виступає навколишня місцевість.

У більшості навчальних напрямів, зокрема в історико-краєзнавчій освіті, моделювання часу за допомогою системи складної наочності та технічних засобів навчання втрачає сенс, якщо мета досягається шляхом проведення заняття в краєзнавчому музеї, бібліотеці, лісопарковій зоні або біля стін цікавої в історичному відношенні споруди, розташованої на сусідній зі школою вулиці.

Отже, методична проблема навчальної екскурсії полягає не в пошуку цікавих екскурсійних об'єктів, на відсутність яких нарікають педагоги, а в якомога повному, дидактично правильному й цікавому для дітей використанні наявних об'єктів, кожен із яких може розглядатися як екскурсійний.

Минулі часи недоступні для безпосереднього сприйняття. Моделювання історичного процесу перетворює живе спілкування людей, що жили в інші епохи, на сухі схеми, не здатні збудити інтерес до історії в дітей, особливо молодшого й середнього шкільного віку. Тільки дитяча уява та створені з її допомогою образи є єдиною дієвою основою сприйняття, переробки й запам'ятовування історичної інформації. У свою чергу, кращим способом активізації уяви та формування історичних образів є живе, не опосередковане наочними посібниками, спілкування дітей із зразками матеріальної культури минулих часів. Реконструкція історичних обставин, необхідна для повноцінного сприйняття дітьми історичної інформації, досягається шляхом використання й відповідної інтерпретації під час заняття історичних джерел. Такими, як відомо, можуть бути будь-які матеріальні об'єкти, що несуть на собі відбиток певного часу й через це здатні збудити дитячу уяву, викликати відповідні історичні асоціації.

З історико-краєзнавчої точки зору не існує місцевості, що дозволяє нарікати на недолік історичного матеріалу, необхідного для проведення заняття у формі екскурсії. Кожний клаптик української землі протягом тисячоліть був свідком численних історичних подій і тому сам по собі є

історичним джерелом, здатним збуджувати дитячу фантазію. Зрозуміло, місцевість диктує кількість і тематику занять, побудованих у формі екскурсій, але, з іншого боку, правильно підібрані теми допомагають використовувати місцевість та історико-культурні об'єкти, що є на ній, у повному об'ємі. Чи можна провести екскурсію в чистому полі, маючи у своєму розпорядженні тільки безкрайній простір і лінію горизонту? Звісно що так, якщо темою екскурсії буде життя наших предків у лісостеповій зоні, землеробський характер господарства або, наприклад, воєнна історія України. За умови, що головною метою екскурсії є реконструкція історичного часу, навіть знаходження дітей під час заняття на відкритому і, на перший погляд, нічим не примітному просторі – посеред ланів, луків, степових ділянок, допоможе їм подумки наблизитися до описуваних у розповіді педагога подій, активує дитячу фантазію та сприятиме формуванню живих історичних образів. Хоча традиційна методика побудови екскурсії забороняє включати до розповіді об'єкти, які не можна побачити, така форма екскурсії, як екскурсія-реконструкція, побудована на мінімумі об'єктів для безпосереднього споглядання, необхідних лише для збудження дитячої уяви, має право на існування.

Так, під час проведення екскурсії «Сумська фортеця» ми намагалися вирішити два взаємозв'язані завдання: по-перше, допомогти учасникам екскурсії подумки перенестися в час, що вивчається, і поглянути на описувані в тексті екскурсії події очима будівельників сумської фортеці; по-друге, впливаючи на уяву слухачів, «прив'язати» вулиці сучасного міста й розташовані на них будівлі до уявного, зниклого на сьогодні екскурсійного об'єкту. У результаті екскурсії знайомі вулиці надалі асоціюватимуться в дітей із зниклою історичною спорудою та пов'язаними з нею подіями. Таким чином, у схемі викладу будь-якої історичної інформації – подія – час – місце – уявним залишається тільки час, а місце події набуває конкретності й відчутності. Ефект реальності місця події є головним доводом на користь екскурсії-реконструкції [6].

Таке заняття може бути побудоване на використанні одного-двох історичних джерел. Прочитаний дітьми справжній солдатський лист із фронту й декілька фотографій із сімейного альбому можуть стати основою цікавої бесіди на відповідну тему. Проте заняття матиме більш яскраве емоційне забарвлення й досягне своєї навчально-виховної мети, якщо сумістити ті ж дії з оглядом музейної експозиції або меморіалу, присвяченого Великій Вітчизняній війні. Бажаний результат досягається шляхом комплексного використання різних за формою і змістом історичних джерел, у зв'язку з чим виникає завдання об'єднання цих джерел у межах одного заняття. Одним із найбільш ефективних способів вирішення цього завдання є екскурсія, яка дозволяє долучити до використання в процесі проведення заняття максимальну кількість історичних джерел, знайомство з якими передбачене маршрутом екскурсії.

Підготовка заняття-екскурсії включає три основні елементи:

- вибір місця (маршруту) проведення, що цілеспрямовано активізує дитячу уяву, необхідну для сприйняття певної історичної інформації;
- вибір форми екскурсії;
- створення тексту екскурсії.

Окремою складовою методики екскурсійної діяльності є використання під час планування та проведення екскурсій музейних фондів, що є у розпорядженні педагога. При цьому слід звернути увагу на такі моменти:

- Будь-яка екскурсія, зокрема повністю або частково, побудована на використанні музейних фондів і різноманітних експозицій, є засобом розкриття теми заняття. Відвідування музею повинне бути методично виправданим, а використовувана при цьому частина музейної експозиції входить до списку обладнання заняття. Зауважимо, що не існує такої теми заняття, як «екскурсія до музею».

- Музейні експозиції за їх правильного використання дійсно надають у розпорядження педагога різноманітний, систематизований відповідно до психологічних закономірностей сприйняття, історичний, або будь-який інший матеріал, слугують базою для проведення найрізноманітніших за тематикою та формою уроків і занять. Але при цьому кількість екскурсій, повністю побудованих на використанні в якості обладнання заняття музейних експонатів, повинна бути зведена до мінімуму. Найбільший ефект дає відвідування музею, що є складовою частиною заняття-екскурсії. Відвідування музею зумовлене логікою викладу навчального матеріалу й може бути використане на початку, в середині або на завершальній стадії екскурсії, виконуючи в першому випадку роль вступу до подорожі, а в останньому – роль підсумкової частини екскурсії, що дозволяє узагальнити все побачене й почуте під час попередньої частини заняття.

- За всієї привабливості музейної екскурсії слід пам'ятати про властиву їй статичність, зумовлену правилами поведінки в музейній залі. Ця обставина дещо знижує інтерес дітей молодшого та середнього шкільного віку до екскурсії, як рухливої форми заняття, що проходить у формі невимушеного вільного спілкування. Це слід урахувувати під час розподілу часу, що відводиться на проведення окремих елементів заняття, яке передбачає відвідування музею, виставки тощо. Частина заняття, що проводиться в музейній залі, також припускає використання різноманітних форм організації навчальних дій. Традиційна форма – розповідь, що ілюструється наявними в музеї експонатами, може бути доповнена пропонуваними дітям завданнями: самостійно відшукати (дізнатися за попереднім описом) експонати, що стосуються теми заняття, скласти їх перелік та опис.

Як невелика подорож, що слугує розкриттю теми заняття й відтворенню певного історичного часу, екскурсія може бути наповнена не тільки різним змістом, але й мати різну форму, залежну від поставленої мети

та специфіки матеріалу, що вивчається. Організаційний діапазон екскурсій достатньо великий: від екскурсії-споглядання до екскурсії-дії, що передбачає гру, дослідження, участь у суспільно-політичних, культурних або трудових акціях. Важливість правильного вибору форми екскурсії пояснюється необхідністю уникати ситуацій, що перетворюють екскурсію на малорухливу, нудну дію, що проводиться поза навчальним приміщенням. Тільки колективні дії дітей роблять екскурсію повноцінною й ефективною. Однак, будь-якій прогулянці властива монотонність. Тривала, більше 30 хвилин прогулянка, що не містить ніяких дій екскурсантів, перестає бути цікавою для дітей.

Зупинимось на екскурсіях до меморіальних місць, пов'язаних із трагічними сторінками нашої історії. Спогади про минуле століття, від якого нас відокремлюють лише кілька років, створюють враження суцільної трагедії, якої зазнав український народ і яка залишила по собі мільйони могил наших співвітчизників. Біля деяких із них ще за радянських часів з'явилися величні монументи, більшість увінчана нехитрими надгробками, багато місць поховань жертв минулих лихоліть і досі належать до розряду невідомих. Єдиною запорукою запобігання трагічним подіям у майбутньому – і це відома історична аксіома – є пам'ять про ці події та ввічливе ставлення до численних жертв війн, революцій, репресій, жахливих соціальних експериментів комуністичної влади. На жаль, щира повага до жертв численних лихоліть не стала невід'ємною складовою світогляду молодих українців. Беззаперечне визнання цього прикрого факту має стати початком пошуку інших підходів до патріотичного виховання нашої молоді, без якого неможливо гарантувати подальший демократичний розвиток нашого суспільства. Поступове забуття трагічних сторінок нашої історії є природним наслідком зусиль радянських ідеологів, які намагались акцентувати увагу підростаючих поколінь не на трагічних наслідках революцій і війн, а на героїзмі радянських людей, що вибороли перемогу під керівництвом комуністичної партії. Спогади про злидні, поневіряння та смерть безвинних людей залишалися за межами ідеологічних схем, а на перший план висувався абстрактний воїн-визволитель, що вважав героїчну смерть заради радянської батьківщини єдиною метою свого життя. Усенародне горе перетворювалося на тріумф радянської ідеології й численні жертви війни поступово втрачали звичайні людські риси, перетворюючись в уяві дітей на бронзові монументи. Заходи, начебто присвячені вшануванню жертв війни, мали характер масових мітингів, що проводилися з року в рік за стандартними схемами й під час яких у дитячих душах не могли й не повинні були виникнути співчуття та біль – єдина запорука вдячної пам'яті про безвинні жертви лихоліть.

На нашу думку, заходи, пов'язані з ушануванням пам'яті наших безвинно загиблих співвітчизників, повинні набути іншої форми, і, як наслідок цього, іншого змісту. Не можна ігнорувати відомий вислів про те,

що загибель однієї людини – це трагедія, а загибель мільйонів – статистика. Абстрактні бронзові постаті, встановлені на честь жертв численних лихоліть, повинні набути рис реальних людей, чиє єдине життя забрала війна. Екскурсії до меморіальних місць не повинні бути багатолюдними – галас і метушня, що завжди виникають при великому скупченні дітей, зводять нанівець зусилля педагога й заважають досягненню головної мети екскурсії – вшанування пам'яті жертв трагічних подій нашої історії. Тиша та спокій – головні складові такого заходу. Прості квіти, покладені до підніжжя монументу або скромного надгробку, залишать у душах дітей значно більший слід, ніж помпезний захід, що супроводжується стандартними промовами й бездушними діями. Ідеться про найпростіші дії – хвилина мовчання, уклін, покладення квітів. Знаходження на території меморіалу, перехід від одного пам'ятника до іншого, розповідь педагога в поєднанні з діями дітей роблять останніх свідомими учасниками траурної процесії, метою якої є віддання почесей героям, полеглим у боротьбі за звільнення нашої Батьківщини. Беручи участь у такій екскурсії, діти з пасивних слухачів перетворюються на активних учасників пізнавального процесу та, одночасно, урочистої церемонії, у якій їм відведена головна роль. Місце й текст екскурсії слугують фоном, на якому розгортаються самотійні, – саме так вони сприймаються дітьми – дії, поєднані зі скорботою та співчуттям.

Дії дітей під час екскурсії можуть бути активнішими й різноманітнішими, можуть домінувати над місцем екскурсії та розповіддю екскурсовода, якщо формою екскурсії буде обрана гра. Як приклад екскурсії-гри можна розглянути екскурсію «Прогулянка з Олександром Купріним».

Темою екскурсії є міське життя в кінці XIX сторіччя в місті Суми. Спонуканням для створення екскурсії послугував опис центральної частини міста Суми, включений відомим письменником О. І. Купріним до його оповідання «Як я був актором» [8]. Кілька речень, залишених нам талановитим письменником, достатні для створення цікавої екскурсії. Один із варіантів екскурсії побудований на допущеній Купріним помилці в описі центральної частини нашого міста. Оскільки темою екскурсії є міське життя на рубежі XIX–XX сторіч, прогулянку історичною частиною міста слід почати з розповіді про особливості цього періоду історії, поступово підвівши дітей до знайомства з історичними персонажами, які відвідували наше місто в описуваний час і залишили письмові свідоцтва свого перебування в Сумах. Роздрукований уривок з оповідання отримує кожний учасник екскурсії. Дітям пропонується пригадати колишні назви вулиць і площ історичного центру міста, що фігурують у літературному фрагменті. Після цього оголошується головна мета екскурсії: шляхом зіставлення тексту з описаною частиною міста необхідно знайти допущені письменником помилки.

Діти працюють поодиноці або невеликими групами. У процесі виконання самостійної роботи вони подумки переносяться в місто кінця XIX століття, роблять спробу уявити, як виглядали більше ста років тому описані в тексті оповідання вулиці й будівлі. У ході екскурсії діти працюють з історичним джерелом, проводять самостійне дослідження та мають можливість висловити й захистити власну точку зору. Заняттю властиві динамізм, яскраве емоційне забарвлення й інтерактивність. Сформовані під час такого заняття історичні образи надовго залишаються в дитячій пам'яті. Наведений варіант екскурсії є прикладом екскурсії-гри, побудованої на використанні мінімального історичного матеріалу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати дослідження свідчать: основою повноцінної екскурсії може слугувати будь-яке історичне джерело: кілька рядків із літературного твору або листів сучасників подій, що вивчаються, залишки споруд або їх зображення на світлинах чи листівках, будь-які речі, що несуть на собі відбиток певного історичного часу.

Мінімум інформації, у поєднанні з професіоналізмом педагога та постійним зверненням до дитячої фантазії та уяви, дозволяють створювати екскурсії будь-якого змісту й форми саме в тій місцевості, де живуть і навчаються діти. Але при цьому найважливішим елементом екскурсії стає її текст.

Під час створення тексту екскурсії необхідно враховувати його озвучування в процесі руху; чітко виділити частини, що відповідають окремим етапам заняття, організувати інтерактивне спілкування з дітьми та співробітниками відвідуваних у ході екскурсії установ; передбачити подолання перешкод, що створюються знаходженням на вулиці. Правильно складений текст зменшує або, навіть, повністю ліквідує залежність екскурсії від місця її проведення, дозволяючи проводити екскурсійні заняття в умовах будь-якої місцевості, навіть повністю позбавленої цікавих в історичному відношенні об'єктів. Обсяг тексту повинен відповідати формі екскурсії, якщо йдеться про екскурсію-милування або екскурсію-реквієм, зайві слова лише заважатимуть досягненню поставленої навчально-виховної мети на відміну від екскурсії-реконструкції, у якій текст і вміння педагога його промовляти відіграють вирішальну роль.

На нашу думку, фахівцям у галузі методики викладання, передусім, таких навчальних курсів, як історія та географія, курсів краєзнавства та дисциплін еколого-натуралістичного циклу слід зосередитися на вивченні й аналізі екскурсійних можливостей тієї місцевості, у якій вони працюють із метою якомога повного їх використання в процесі планування та проведення уроків-екскурсій і занять-екскурсій. Особливу увагу слід приділити створенню збірок текстів екскурсій, якими б мали змогу

користуватися педагогами-практиками та доповнити ними регіональний компонент існуючих навчальних програм.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів організації екскурсійної діяльності. Подальшої розробки потребує методичне забезпечення навчальної екскурсійної діяльності та створення посібників для педагогів-практиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранкін В. О. В путешествие по Сумщине / В. О. Баранкін, В. О. Скакун та ін. – Харьков : «Прапор», 1984.
2. Белашов В. І. Золотое ожерелье Сумщины / В. І. Белашов, Г. В. Діброва та ін. – Харьков : «Прапор», 1987.
3. Великий тлумачний словник української мови. – К. : 2002. – 219 с.
4. Голубченко В. Ю. 600 кілометрів по Сумщині / В. Ю. Голубченко, Б. В. Ліницький. – Харків : «Прапор», 1973.
5. Емельянов Б. В. Организация экскурсионной работы: методика, опыт / Б. В. Емельянов. – М. : Профиздат, 1984. – С. 2.
6. История городов и сел Украинской ССР. Сумская область – К., 1980.
7. Ключко Ю. М. Основи екскурсійної методики / Ю. М. Ключко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22–23 листопада). – 2007.
8. Куприн А. И. Избранные произведения / А. И. Куприн. – М. : ГИХЛ 1957. – Т. 2. – 152 с.
9. Методика подготовки и проведения экскурсии : учеб. пособие. – М. : ЦРИБ «Турист», 1980.
10. Святославский А. В. Городская экскурсия. Основы теории и практики / А. В. Святославский. – М. : Центр подготовки туристских кадров, 2001.
11. Смирнов А. В. Как правильно выбрать экскурсию / А. В. Смирнов // Справочник классного руководителя. – 2008. – № 9 (сентябрь). – С. 75–76.

РЕЗЮМЕ

Дзекунов А. М. Учебная экскурсия в системе школьного и внешкольного образования.

Статья посвящена вопросу организации и проведения учебных экскурсий. Осуществлен анализ литературных источников по проблеме исследования. Рассмотрена сущность понятия «учебная экскурсия». Приведены примеры экскурсионных занятий и проанализировано их влияние на личностное развитие учеников. Рассмотрено понятие «экскурсионные возможности местности» и сделан вывод о независимости возможности проведения учебных экскурсий от наличия экскурсионных объектов. Особое внимание уделено такому виду экскурсий, как экскурсия-реконструкция.

Ключевые слова: методика экскурсионной деятельности, учебная экскурсия, экскурсия-реконструкция, экскурсионный потенциал местности, историко-краеведческая экскурсия, экскурсия-игра, экскурсия-реквием, экскурсионная подготовка педагогов-практиков.

SUMMARY

Dzekunov A. The educational excursion in the system of school and out-of-school education.

The article is dedicated to the question of organization and realization of the educational excursions. The analysis of literary sources on issue of research is carried out. The essence of the concept «educational excursion» is considered. The types of educational excursions are pointed out and their typology is described. The examples of excursions are

given and their influence on pupils' personality development is analyzed. The importance of excursions subject connection with the real events of the past and prominent events of present time is underlined.

One of the main reasons that stipulated rare address to such form of activity as an excursion is a complication of preparation that needs much time and certain level of pedagogical qualification. However, this problem has a methodical aspect especially for today as the Ukrainian system of education does not have perfect methodology of planning, preparation and realization of excursions. The aim of this work is an attempt to attract attention to this problem and fill in the gap in the methodical providing of an excursion activity.

The reconstruction of historical events, necessary for valued perception by the children of historical information is achieved by the use and corresponding interpretation of historical sources. Although traditional methodology of construction of excursion forbids to plug in a story object that cannot be seen, such form of an excursion, as the excursion-reconstruction is built on a minimum of objects for direct contemplation.

Any historical source can serve as a basis of an excursion: a few lines from literary work or letters of the contemporaries of studied events, bits and pieces of building or their image on photos or postal, any thing that belong to the studied period. Minimum information in combination with professionalism of a leader of the group and permanent address to child's fantasy and imagination allow creating the excursions of any excursion object.

The creation of excursion text presumes taking into account sounding in the process of motion, breaking to pieces, that answer separate parts of activity, possibility of the interactive intermingling with children and employees of the establishments visited during an excursion. The right completed text diminishes or, even, fully destroys dependence of an excursion on the place of its realization, allowing conducting the excursions in the conditions of any locality.

Key words: *an excursion activity, an educational excursion, a form of organization of the educational process, an excursion-game, historical and region-specific studies, didactic basis.*

УДК 37:316.627–057.87:373

О. О. Єжова

Інститут проблем виховання НАПН України

ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано й теоретично обґрунтовано необхідні та достатні організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Методом експертного оцінювання до них віднесено: формування й ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ; упровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів; упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом; активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів; створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів.

Ключові слова: *просоціальна поведінка, організаційно-педагогічні умови, учні загальноосвітніх навчальних закладів*

Постановка проблеми. Як зазначено у проекті Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років, на часі «системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку» [6]. Необхідно додати, що без приділення уваги до проблем виховання дітей і підлітків, формування в них саме просоціальної стратегії поведінки, «цивілізаційний поступ» і «економічний розвиток» держави виглядають декларативними. Для світової спільноти важливими постають суспільні норми, цінності та їх реалізація в міжособистісних стосунках, що й є підґрунтям просоціальної поведінки особистості, яку розглядають як систему соціально схвальних дій і вчинків.

Отже, у контексті реалізації Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року та майбутньої Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років формування просоціальної поведінки учнів постає одним із важливих і першочергових завдань.

Аналіз актуальних досліджень. Для визначення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) нами були проаналізовані: поняття «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови»; педагогічні умови формування поведінки особистості; вікові психологічні особливості учнів ЗНЗ, які необхідно враховувати у виховній діяльності вчителя.

У попередніх наукових розвідках нами з'ясовано, що існують певні розбіжності у тлумаченні науковцями поняття «організаційно-педагогічні умови» [3]. Так, організаційно-педагогічні умови розглядаються як сукупність факторів, необхідних для формування вмінь і навичок, якостей (Є. Сінкіна); можливостей, що забезпечують ефективне виконання поставлених завдань (Є. Козирєва); обставин, що забезпечують суб'єктно-активну позицію особистості в навчально-виховному процесі (І. Гладкая) та обставин взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (С. Павлов); або взаємодії організаційних форм і педагогічного забезпечення (А. Галєєва); обставин реалізації управлінської функції (Г. Демідова) тощо. Поділяючи позицію О. Галкіної [1], ми згрупували чотири напрями організаційно-педагогічних умов:

- фактор ефективності внутрішнього виховного середовища (виховної системи навчального закладу);
- фактор наявних ресурсів;
- фактор цілеспрямованого управління освітнім процесом;
- фактори навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення поставленої навчально-виховної мети [3].

Відповідно до вищезазначеного під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечуються на управлінському рівні для досягнення запланованої мети й стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю [3]. Організаційно-педагогічні умови можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення й моніторингу здійснюваного педагогічного процесу.

Аналіз наукових джерел щодо педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів свідчить про те, що серед них учені особливу увагу звертають на: створення виховного середовища (Н. Нагайченко); посилення виховної складової в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) (С. Петухов); цілеспрямований вплив референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери учнів (І. Бех); забезпечення умов для самоактуалізації особистості відповідно до загальнолюдських цінностей (А. Журавльов, Ю. Гиппенрейтер, В. Русалов); орієнтацію в процесі науково-методичного супроводу на роботу з емоційно-ціннісною сферою особистості, здійснення педагогами організації рефлексії учнями соціальних значень тих чи інших явищ (Т. Кондратова); забезпечення активної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й учня (Л. Калашникова, Т. Кондратова); використання широкого діапазону інтерактивних видів діяльності (дискусії, тренінги, ділові та рольові ігри, моделювання ситуацій, соціальне проектування тощо); орієнтацію фахівця системи супроводу в процесі формування просоціальної поведінки на середньовікові норми розвитку учнів і врахування їх вікових особливостей (Т. Кондратова, С. Петухов); підготовка педагогів до організації відповідної виховної діяльності з учнями (С. Петухов).

Мета статті – проаналізувати та теоретично обґрунтувати необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов будь-якого процесу вимагає застосування методу експертних оцінок для визначення найбільш вагомих і значущих умов. Тому на основі аналізу педагогічної наукової літератури нами був складений перелік організаційно-педагогічних умов, що був представлений у формі бланка експертного оцінювання. Для складання переліку можливих організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ нами було враховано як групування умов за чотирма факторами, так і напрацювання інших дослідників із

дотичних тем. Крім того, бралася до уваги ієрархічна побудова системи освіти, яка проявляється в управлінні освітнім процесом на трьох рівнях: інституціональному, управлінському та технічному.

До бланку експертного оцінювання були включені чотири групи таких важливих, на наш погляд, організаційно-педагогічних умов як:

1. Перша група (фактор ефективності внутрішнього виховного середовища) – формування й ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ; формування й ефективне функціонування виховної системи навчального закладу; формування й ефективне забезпечення функціонування здоров'ясприятливого освітнього середовища ЗНЗ;

2. Друга група – упровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів; упровадження інтерактивних методів навчання й виховання; упорядкування існуючих форм і методів виховання учнів щодо формування в них просоціальної поведінки;

3. Третя група – упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом; активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів; участь батьків у творенні шкільної політики; міжсекторальна взаємодія фахівців, дотичних до проблеми формування просоціальної поведінки учнів;

4. Четверта група – створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів; упровадження спецкурсів, присвячених питанням здоров'язбереження, суспільним нормам і цінностям, міжособистісним стосункам; готовність учителів до формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ; розроблення різних форм виховної діяльності (виховних годин, тренінгів, проектів, диспутів, дебатів, акцій тощо), спрямованих на формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

До складу експертів були залучені співробітники лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (7 осіб, з них 3 доктори педагогічних наук, 2 кандидати педагогічних наук) та науковці з інших установ (8 осіб, з них 2 доктори педагогічних наук, 4 кандидати педагогічних наук). Отже, загальна кількість експертів склала 15 осіб, якісний склад – 33,33 % доктори педагогічних наук, 40 % кандидати педагогічних наук, 26,67 % аспіранти та пошукачі. Для об'єктивізації експертного дослідження в оцінку експертів був закладений коефіцієнт залежно від наукового ступеня: для докторів педагогічних наук – 1; для

кандидатів педагогічних наук – 0, 5, для аспірантів і пошукачів – 0,25.

Робота експерта полягала в ранжуванні вищезазначених організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. За результатами експертного оцінювання були обрані ті організаційно-педагогічні умови, які посіли у своїх групах перші місця. Так, у першій групі організаційно-педагогічних умов такою виявилася умова «формування і ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ» (загальна сума балів з урахуванням коефіцієнту – 13,5); у другій групі – «впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів» (загальна сума балів – 7,5); у третій групі – «упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом» та «активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів» (загальна сума балів виявилася однаковою – по 11,5); у четвертій – «створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів» (загальна кількість балів – 7).

Отже, необхідними організаційно-педагогічними умовами формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ визнано такі: формування й ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ; впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів; упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом; активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів; створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів.

Зупинимося більш детально на кожній із них. Як зазначено в Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, в умовах нової соціокультурної реальності «сенсом формування превентивного виховного середовища ЗНЗ є уможливлення реалізації педагогічної ідеї, покладеної в основу ставлення й розвитку особистості учня; інтегрування всіх виховних впливів, спрямованих на дитину, у цілісний педагогічний процес, який забезпечує реалізацію ідей і завдань виховання й розвитку особистості в умовах конкретного навчального закладу» [7]. Превентивне виховне середовище ми розглядаємо як упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов і обставин,

взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-педагогічну та правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку й життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи та суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину. Наслідками формування превентивного виховного середовища мають стати створення ефективної виховної системи ЗНЗ, підвищення ефективності й дієвості превентивного виховання; упорядкування належних умов для особистісного зростання кожного учня, соціалізації та подальшого професійного самовизначення; оновлення змісту, форм і методів превентивного виховання учнів з урахуванням їхніх потреб та соціального запиту; впровадження інноваційних виховних технологій формування життєвої й соціальної компетентності учнів, просоціальної поведінки; збагачення ресурсно-інформаційної та програмно-методичної бази ЗНЗ шляхом розроблення виховних програм, методичних матеріалів і посібників, спрямованих на забезпечення сприятливих умов для навчання, виховання й розвитку особистості дитини; оптимізація використання потенціалу фахівців державної системи підтримки людини (пожежна охорона, органи правопорядку, цивільної оборони, охорони здоров'я, охорони праці, охорони навколишнього середовища) для створення безпечного середовища життєдіяльності дитини [7]. Вважаємо, що створення превентивного виховного середовища сприятиме втіленню в життя навчального закладу інших організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів.

Упровадження сучасних технологій виховання, що враховують вікові, індивідуальні психофізіологічні особливості учнів ХХІ століття, забезпечуватиме можливість вироблення дитиною власної просоціальної моделі поведінки й самовизначення в мінливих соціально-культурних умовах сьогодення. Загальновідомо, що для успішного навчання й виховання обов'язково треба враховувати тип провідної діяльності дитини, який залежить від її віку та індивідуальних психофізіологічних особливостей. Тому технології виховання просоціальної поведінки учнів початкової, основної та старшої школи мають відрізнятися [4]. Крім цього, провідною вимогою добору технологій виховання має бути врахування сучасних засобів опрацювання інформації дітьми. Сучасне суспільство – це суспільство цифрових технологій, у якому зростають діти, для яких цифрова діяльність – норма існування, спілкування, навчання. Тому характерною діяльністю для них стала інтерактивність та ігри. Отже, якщо для початкової школи основною діяльністю є ігрова, то для формування просоціальної поведінки мають використовуватися різноманітні ігри

відповідного спрямування; якщо для основної та старшої – комунікаційна, то мають використовуватися такі технології як проектна, колективних справ тощо, які передбачають залучення учнів до участі в соціально значущих проектах класу, навчального закладу, села чи міста.

У нормативно-правових документах, що регламентують освітню діяльність зазначено, що сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, яка обов'язково включає всіх учасників навчально-виховного процесу та регламентує їх діяльність і взаємодію. Уважаємо, що в підготовці й розробці шкільної політики, розпоряджень, наказів адміністрації ЗНЗ, розвитку погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань навчального закладу вагома роль має відводитися громадськості й органам шкільного самоврядування. Саме через них учні основної та старшої школи можуть систематично залучатися до соціально значущої діяльності, без участі у якій неможливе ефективне формування й розвиток у них просоціальної поведінки.

Зважаючи на те, що за результатами експертної оцінки умови «упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом» і «активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні просоціальної поведінки учнів» виявилися рівноцінними, доцільно, на наш погляд, їх не поєднувати. Не дивлячись на те, що упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом передбачає, зокрема, й розвиток громадських форм управління навчальним закладом, до яких належать органи учнівського самоврядування, активізація їх діяльності вбачається нам надзвичайно важливою організаційно-педагогічною умовою у виробленні просоціальної поведінки учнів ЗНЗ. Адже, на сучасному етапі розвитку держави головними завданнями державно-громадського управління освітою є виховання покоління із суспільно значущими соціальними та морально-духовними цінностями, необхідними для вироблення соціально значущих стратегій поведінки. Саме людина з просоціальною поведінкою характеризується ціннісним, усвідомленим, відповідальним, турботливим ставленням до кожної людської особи, до людства загалом, суспільства, природи, Землі, Всесвіту.

Система науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів забезпечує гнучке реагування на зміни життєвих умов і проблеми особистісного розвитку. Одним із перспективних шляхів цього є розроблення й упровадження програми превентивного виховання учнів та підготовки вчителів і шкільної адміністрації з питань адвокації

превентивної освіти, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з батьками, учнями, педагогами, громадськими організаціями й державними установами. Тому науковцями лабораторії превентивного виховання НАПН України розроблено посібник «Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу» [5], у якому розкриваються теоретичні та методологічні засади формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, напрацювання зарубіжних і вітчизняних дослідників, описано компоненти, критерії та показники просоціальної поведінки учнів ЗНЗ, добрано методики для дослідження показників просоціальної поведінки, життєвих цінностей, психологічних властивостей особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, за результатами експертного оцінювання необхідними й достатніми організаційно-педагогічними умовами формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ визначено: формування й ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ; упровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів; упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом; активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів; створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів. У подальших дослідженнях планується впровадити ці організаційно-педагогічні умови на базі експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів та перевірити їх ефективність у формуванні просоціальної поведінки учнів молодшої, основної та старшої шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс] / Ольга Владимировна Галкина. – Самара, 2009. – 19 с. – Режим доступа :

<http://www.dissercat.com/content/rol-i-mesto-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-v-terminologicheskom-apparate#ixzz349LHX8B7>.

2. Єжова О. О. Педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Єжова // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : мат-ли звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік [за заг. ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 172–174.

3. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу / О. О. Єжова // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2014. – № 6. – С. 182–189.

4. Єжова О. О. Функціонування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу як умова формування просоціальної поведінки учнів [Електронний ресурс] / О. О.Єжова // Підготовка педагогів до реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1–11-их класів загальноосвітніх навчальних закладів : ел. зб. науково-практичних матеріалів учасників Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, 15 травн. 2014 р. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – С. 11–14. – Режим доступу :

<http://conf-hano.at.ua/>

5. Кириченко В. І. Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу : посібник / В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Г. М. Даниленко, Т. В. Тарасова. – Х. : Точка, 2014. – 132 с.

6. Концепція розвитку освіти на період 2015–2025 років (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.

7. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності / Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Єжова О. О., Федорченко Т. Є. // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. – № 2. – С. 41–48.

РЕЗЮМЕ

Єжова О. А. Обоснование организационно-педагогических условий формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учебных учреждений.

В статье проанализированы и теоретически обоснованы необходимые и достаточные организационно-педагогические условия формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учебных учреждений. Методом экспертной оценки к ним отнесены: формирование и эффективное обеспечение функционирования превентивной воспитательной среды школы; внедрение современных технологий воспитания, базирующихся на учете возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся; упорядочение системы государственно-общественного управления учебным учреждением; активизация деятельности органов ученического самоуправления в выработке школьной политики по формированию просоциального поведения учащихся; создание системы научно-методического сопровождения формирования просоциального поведения учащихся.

Ключевые слова: просоциальное поведение, организационно-педагогические условия, учащиеся общеобразовательных учебных учреждений

SUMMARY

Yezhova O. The justification of the organizational and pedagogical conditions of formation of students' prosocial behavior of secondary educational institutions.

The article analyzes and theoretically justifies necessary and sufficient organizational and pedagogical conditions of formation of students' prosocial behavior of secondary educational institutions. The list of possible organizational and pedagogical conditions has been drawn up on the basis of the analysis of the theory and practice of educating the students. The organizational and pedagogical conditions are united into the following four groups:

1. The first group (a factor of the effectiveness of internal educational environment): the formation and effective functioning of preventive educational environment of the school; the formation and effective functioning of the educational system the educational institution; the formation and effective functioning of the health of a favorable educational environment of the school.

2. *The second group: the introduction of modern technologies of education, based on the age and individual psycho-physiological characteristics of the students; the introduction of interactive methods of training and education; streamlining the existing forms and methods of education in order to develop prosocial behavior.*

3. *The third group: the regulation of the system of state and public administration institution; the increased activity of the student self-government bodies in the development of school policies on the formation of the students' prosocial behavior; participation of parents in establishing school policy; partnerships specialists, concerning the problem of the formation of prosocial behaviour.*

4. *The fourth group: the creation of a system of scientific-methodical support of the formation of the students prosocial behavior; the introduction of special courses devoted to health care, social norms and values, interpersonal relationships; the willingness of the teachers to the formation of the students' prosocial behavior of the school; the development of various forms of educational activities (educational hours, trainings, projects, discussions, debates shares and so on), aimed at promoting pro-social behavior of the students at school.*

The expert estimates are considered to be the formation and effective functioning of preventive educational environment of the school; the introduction of modern technologies of education, based on the age and individual psycho-physiological characteristics of the students; the arrangement of the system of state-public management of the educational institution; the increased activity of the organs student self-government in developing a school policy on the formation of pro-social behavior of the students; the creation of a system of scientific-methodical support of the formation of pro-social behavior of the students.

Key words: *prosocial behavior, the organizational and pedagogical conditions, the students of secondary educational institutions.*

УДК 372.4:371.315:376.1–056.264

А. І. Кравченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИПЕРЕДЖАЮЧЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено авторський погляд на використання елементів проблемного навчання в якості засобу підготовки до навчання в школі дітей-логопатів. Запропоновано аналіз поглядів на проблему пізнавальної діяльності осіб дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

На основі літературного аналізу автором показано доцільність використання елементів проблемного навчання, зокрема, елементів випередження, для наповнення підготовчого передшкільного педагогічного процесу логопедичних груп спеціальних і масових загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: *мовленнєва підготовка, тяжкі порушення мовлення, випереджаюче навчання, проблемне навчання.*

Постановка проблеми. Інформаційність, як провідна тенденція сучасного суспільства, характеризується посиленням ролі інформації, знань, збільшенням долі інформаційних комунікацій у кожній складовій суспільної інфраструктури. Помітне інформаційне насичення не оминуло й освіту, зокрема дошкільну ланку, у якій роль інформаційності є особливою та неоднозначною.

Ця тенденція має як позитивні, так і негативні наслідки тому, що з одного боку інформативне насичення – це умови розвитку, удосконалення психофізичних процесів дитини, однак з іншого боку таке насичення призводить до гальмування психофізичного розвитку різноманітними медіапродуктами (теле, відео та аудіо засоби) та наднормових вимог з боку дошкільних закладів, шкіл, наслідком яких є психічне й фізичне перевантаження, дезорієнтація внутрішнього та зовнішнього мотивів навчання через невідповідність індивідуальних запитів особистості дитини.

Концепція 12-річної загальноосвітньої школи, на основі якої реформується державна система загальної середньої освіти, передбачає початок навчання дітей із шестирічного віку. При цьому зазначається, що виняток становлять ті діти, які за висновками лікарів і психологів виявляють ознаки шкільної незрілості. Тобто шкільна реформа передбачає диференціацію дітей шестирічного віку за готовністю до шкільного навчання. Сенс такої диференціації – надати необхідну корекційну допомогу дітям, які виявили недостатній розвиток для навчання в школі, щоб створити необхідні передумови для успішного навчання. У реальності ж ситуація занадто не ідеальна, бо дуже часто батьки не прислухаються до висновків спеціалістів і чи то за віяннями моди, чи то з інших особистих міркувань віддають до школи ще не готову до навчання дитину. Особливо складною є сьогодення освітня ситуація для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки в багатьох регіонах України відсутні спеціальні школи для дітей із ТПМ, що не дає ні фахівцям, ні батькам можливості вибору взагалі.

Зважаючи на вищеперераховані умови слід зазначити, що питання готовності старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі є особливо важливим. Його розв'язання вимагає адекватних заходів і засобів для забезпечення повноцінних умов готовності й успішного переходу дітей зазначеної категорії від гри та безпосереднього сприймання до іншого виду діяльності – навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Зі вступом дитини до школи наступає абсолютно новий етап її життя, що вимагає оптимальної та повноцінної підготовки в період старшого дошкільця. Повноцінно готовою до навчання в школі виявляється така дитина, яку школа привертає не зовнішніми аксесуарами, а можливістю отримувати нові знання, тобто – це дитина з достатньо розвиненими пізнавальними інтересами. Тільки таким чином налаштований дошкільник буде достатньою мірою відповідально ставитися до своїх шкільних обов'язків [9].

Проте, одного бажання бути школярем і серйозного ставлення до навчання виявляється недостатньо, оскільки наступною необхідною умовою є свідоме керування своєю поведінкою, зокрема, своєю пізнавальною діяльністю, впливом її на розв'язання навчальних задач. А це стає можливим, якщо в дитини склалась ієрархічна система мотивів, що

дозволяє підпорядковувати особистісні спонуки більш значимим стійким цілям і намірам.

Сучасна школа розпочинає навчання з урахуванням того, що діти, які приходять до першого класу вже мають певний рівень знань, умінь та навичок, а головне – з високим рівнем уваги, розвиненим сприйняттям і мисленням, що дозволяють систематизувати й аналізувати отриману інформацію, обмірковувати та формувати конкретні висновки. Така необхідність висуває певні вимоги до пізнавальної діяльності, що показує ступінь психологічної готовності дитини до навчання в школі.

Поняття **«готовність»** у науково-методичній літературі розглядається як інтегрований результат загальної та спеціальної підготовки до школи, сукупність особливостей дитини, що забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання: тривалий чи короточасний психічний стан готовності організму до пізнавальної діяльності, пізнавальна активність особистості внаслідок впливу середовища й виховання на внутрішні сили, що зумовлює здатність дитини до оволодіння змістом конкретної діяльності [2; 9, 12].

Поняття **«підготовка дітей до школи»** або **«підготовка до подальшої пізнавальної діяльності»** в дошкільній педагогіці й педагогіці початкової школи визначається як *організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною, як суб'єктом, нових знань, умінь і навичок із допомогою дорослих чи самотійно; складне утворення, структура якого включає загальну та спеціальну підготовку до школи й охоплює всі сфери діяльності дитини*. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку (М. Фіцула). О. Савченко диференціює **загальну** (фізична, інтелектуальна, мовленнєва, особистісно-вольова готовність) і **спеціальну** (засвоєння предметних знань, умінь, навичок) **підготовку до школи** [9, 10].

Низка вітчизняних науковців (С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко та ін.), які вивчали психологічну готовність до шкільного навчання, виділили такі її компоненти: **морфогенетичну** (стан здоров'я, рівень фізичного розвитку), **психологічну** (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна сфери), **соціальну** (соціальна компетентність, комунікативні навички) готовність. Н. Гуткіна, крім вище зазначених складових, виділяє також **мовленнєву** готовність, яка передбачає достатній рівень розвитку усного мовлення, а Є. Проскура додає ще й **психологічну готовність до спілкування** [7].

Отже, успішне навчання в школі можливе лише за умови, якщо на момент вступу до неї дитина з мовленнєвим порушенням набула відповідного особистісного, мовленнєвого, інтелектуального та фізичного рівня розвитку, що забезпечить її адаптацію до школи. Тобто, квінтесенцією всього розвитку дошкільного періоду є психологічна готовність дитини до школи. Характерною рисою цього періоду є здатність

підпорядкування мотивів власної поведінки. Це дає можливість дитині керувати своєю поведінкою, яка необхідна для того, щоб включатись у спільну діяльність, приймати систему вимог, яку ставить школа й учитель. Довільність поведінки – один із найважливіших показників готовності до навчання в школі. Л. Божович вважає одним із критеріїв адаптації й готовності дитини до школи – «внутрішню позицію школяра». Це психологічне новоутворення виникає в кінці дошкільного віку та є сплавом двох потреб – пізнавальної та потреби в спілкуванні з дорослим на новому рівні. Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині свідомо формувати свої наміри й цілі та виявляється в довільній поведінці [4, 10].

Наукове обґрунтування й дослідження комунікативного компонента мовленнєвої діяльності (В. Тищенко) та диференціація психологічних механізмів мовлення на специфічні мовленнєві й загальнофункціональні (Є. Соботович) показує спрямованість аналізу мовленнєвих дефектів не лише на виявлення зовнішніх їх проявів у мовленні дитини, але й на пошук психологічних механізмів цих порушень.

Загальнофункціональні механізми мовлення представлені психічними процесами й функціями, які, окрім мовленнєвої, зумовлюють і інші види психічної діяльності людини. Серед них особливе місце посідають пізнавальні процеси (пам'ять, увага, мислення та ін.).

Усі психічні процеси дитини забезпечують успішне пізнання, гармонійний особистісний розвиток і розвиваються завдяки повноцінній мовленнєвій діяльності (М. Вашуленко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Порушення специфічних мовленнєвих механізмів призводять до виникнення первинних мовленнєвих порушень, таких, як алалія (афазія), дизартрія, ринолалія. Тяжкі порушення мовлення мають системний характер: мовлення порушується як цілісна функціональна система, адже, порушуються всі його ланки (фонологічна, лексична, граматична) [12].

У дітей із тяжкими мовленнєвими вадами через мовленнєву патологію розвиваються значні відхилення вище згаданих психічних функцій, що зумовлені низькою біоелектричною активністю та працездатністю головного мозку (А. Винокур, І. Дьоміна, М. Михайлюк), розвиваються різноманітні неврологічні та психопатологічні синдроми, страждають вегетативні функції. Для таких дітей притаманна слабка мотивація, що супроводжується недостатнім рівнем саморегуляції та дій самоконтролю, зниження потреби мовленнєвого спілкування, своєрідність у формуванні центральних психічних новоутворень. Як зазначає І. Мартиненко, стан мотиваційно-вольових складових особистості дітей із ЗНМ (85,7 % шестирічок) свідчить про їхню мотиваційно-вольову неготовність до школи та, відповідно, про психологічну неготовність до шкільного навчання в цілому [11].

Мета статті. Представити теоретичне узагальнення сучасних наукових досліджень щодо використання елементів випереджаючого

навчання для підготовки дітей 6-річного віку з тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Показником психологічної готовності дитини до навчання в школі є повноцінний розвиток таких якостей як уміння слухати, спостерігати, запам'ятовувати, розв'язувати конкретні завдання й готовність і здатність до спілкування. Тому головним завданням працівників дошкільного закладу є формування цих складових психічного розвитку.

Виконання такого завдання вихователем і (або) логопедом зумовлює планомірну та цілеспрямовану корекційно-розвивальну роботу з розвитку пізнавальних і мовленнєвих процесів у дітей із тяжкими мовленнєвими вадами.

Низький рівень мотивації та потреба мовленнєвого спілкування є об'єктивною перешкодою для отримання дитиною певного обсягу інформації, а це – необхідна умова успішного подальшого її розвитку. Це визначає необхідність не просто корекції мовленнєвої функції, а використання в навчальному корекційно-розвивальному процесі таких специфічних методів і засобів, що ефективно допоможуть розв'язати проблему психологічної готовності дітей 6-річного віку із ТПМ до навчання в школі.

Одним зі специфічних альтернативних засобів, що стимулює мотиваційно-потребний розвиток особистості є проблемне навчання з елементами випередження.

Проблемне навчання – це така організація навчальних занять, що має на меті створення під керівництвом педагога проблемних ситуацій та активної самостійної діяльності учнів щодо розв'язання цих ситуацій, у результаті чого виникає творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями та розвиток мисленнєвих здібностей (Г. Селевко).

Проблемна задача або ситуація трактується як протиріччя між уже засвоєними знаннями, вміннями, відношеннями й новими актуальними вимогами. В основу проблемного навчання покладено ідеї американського психолога, філософа та педагога Дж. Дьюї, який у 1894 році заснував у Чикаго дослідну школу. Основою навчання в школі Дж. Дьюї були не навчальний план, а ігри та трудова діяльність [4].

Теорія проблемного навчання проголошує тезу про необхідність стимуляції творчої діяльності дитини й визначає способи реалізації через формування та викладання навчального матеріалу особливим способом. Основу теорії складає ідея про використання творчої діяльності вихованців через постановку проблемно сформульованих завдань та активізацію за рахунок цього їхнього пізнавального інтересу і, як наслідок, усієї пізнавальної діяльності.

Суть проблемного навчання полягає в тому, що педагог завдяки навідиним питанням допомагає учневі самостійно вирішити проблему чи сформулювати певний висновок, а не дає розв'язання в готовому вигляді.

Тобто, знаючи результат, учитель кожного разу підводить до нього учня. І головне завдання вчителя – дати дитині такий метод, за допомогою якого вона зможе отримати результат у деяких випадках навіть невідомий для педагога. Тобто незалежно від виду задачі, вчителю потрібно вчити дитину формулювати однакові запитання для її розв'язання [3; 5; 6].

Сьогодні дошкільна психологія та педагогіка активно займаються питаннями дослідження й використання елементів проблемного навчання.

Дитина дошкільного віку активно включається в самостійну пізнавальну діяльність тоді, коли вона стикається з неочікуваними, маловідомими речами, а педагог організовує навчальну ситуацію так, щоб вона містила елемент відкриття. У таких умовах робота дошкільника має самостійний, пошуковий, дослідницький характер [1].

Отже, правильно створена проблемна ситуація забезпечує високий рівень самостійності, формує пізнавальний інтерес або особистісну мотивацію дитини, розвиває мислення. Потрібно лише адаптувати проблемні ситуації як до вікових так і до психофізичних особливостей розвитку особистості. Наприклад, через недостатню сформованість наочно-образного мислення для дітей із ТПМ необхідно використовувати достатню кількість дидактичного невербального матеріалу (Л. Цветкова, Т. Пирцхалайшвили, 1975) [1, 4].

Повільне засвоєння навчального матеріалу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, що створює особливі, специфічні умови розвитку особистості, висуває вимоги до специфічного застосування елементів проблемного навчання дошкільників із ТПМ, а саме використання проблемних ситуацій з елементами випередження.

Випереджаюче навчання має на меті стислий розгляд навчального матеріалу майбутніх тем програми. Невеликі об'єми інформації викладають протягом 7–10 хвилин у вигляді тез, або мимовільно згадуючи, використовуючи приклади, асоціації тощо. Як зазначають Л. Занков та С. Лисенкова, випереджаюче навчання ефективно під час вивчення тем, складних для сприйняття, адже випередження має на меті розвиток мислення дітей, що випереджає їх вікові можливості. У наукових працях С. Лисенкова характеризує **«випереджаюче навчання»** як коментоване управління, можливість налагодження зворотного зв'язку вчитель – учень, економія часу на занятті, виховання самостійності, високий рівень уваги, вміння зосереджуватися через застосування опорних схем (велика опора) або опорних карток (мала опора). Причому управління, за методикою С. Лисенкової, – це така організація навчальної діяльності, коли кожен учень – учитель! [1].

У якості елементів випередження можна рекомендувати різноманітний тематичний матеріал про зовнішній і внутрішній макро- та мікросвіт людини, адже саме цей напрям не просто цікавить дошкільнят – суть його є частиною

вічного питання для кожної людини – сенс життя та існування. Ця інформація є не просто цікавою, пізнавальною, вона формує засади світобачення дитини, дає можливість реального сприйняття людського буття. Вона розміщена на спеціалізованих офіційних Інтернет-сайтах, у енциклопедичних виданнях для різних вікових груп, офіційних наукових періодичних виданнях, іншими словами є максимально доступною та вимагає лише адаптованого, коректного, чіткого способу застосування.

Навчальний матеріал випереджаючого характеру є альтернативою малоінформативних медіапродуктів, що знижують візуальну увагу дитини, призводять до швидкого забування інформаційного потоку під час телевізійного перегляду, створюють ефект стійкого запам'ятовування емоційних переживань (Г. Штрум, 1972). Тобто екран не тільки «веде» погляд, як маріонетку, а й спрямовує емоції в певному, керованому напрямі, який не завжди співпадає з очікуваннями дорослих на щирість, привітність, доброту, сердечну любов та співчуття з боку їх дітей [8].

Медіапродукти як для дітей, так і для дорослих побудовані за стереотипом і тому не мотивують прояв і розвиток особистої фантазії та творчого мислення дитини. Обмеження рухової активності, що є провідною діяльністю дитини та запорукою розвитку загальної та дрібної моторики, призводить до дефективного розвитку всіх функцій тіла й мозку, а страждають при цьому творчі здібності, фантазія, інтелект.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру як засобу навчання старших дошкільників із ТПМ сприятиме підвищенню рівня мотивації пізнання, а проблемний характер формулювання умови цих завдань допоможе оптимізувати процеси мислення, самостійного засвоєння й використання інформації, довільності поведінки та моторних навичок, що, у свою чергу, стане запорукою повноцінної, оптимальної підготовки дітей 6-річного віку з тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. М. Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. М. Голуб. – Х., 2006. – 20 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : НПО «Образование», 1996. – 176 с.
3. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
4. Логинова В. И. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов пед. институтов / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. – М. : Просвещение, 1988. – 270 с.
5. Матюшкин А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения. Основы проблемного обучения / А. М. Матюшкин // Сост. В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 202 с.

6. Напольнова Т. В. Познавательные задачи в обучении русского языка / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1968. – 55 с.
7. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання у школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Г. Пахомова ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2006. – 258 с.
8. Райнер П. Застывший взгляд / П. Райнер. – М. : evidentis, 2003. – 224 с.
9. Савченко О. Новый этап розвитку 4-річної початкової школи / О. Савченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 6–10.
10. Фіцула М. Педагогіка : навч. посібник / М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
11. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із ЗНМ до шкільного навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. В. Мартиненко ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2007. – 22 с.
12. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 672 с.

РЕЗЮМЕ

Кравченко А. И. Подготовка детей с нарушениями речи к школе с помощью опережающего обучения.

В статье представлен авторский взгляд на использование элементов проблемности в качестве средства подготовки к школьному обучению детей-логопатов. Предложен анализ взглядов на проблему познавательной деятельности дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями.

На основе литературного анализа автором показана целесообразность использования элементов проблемного обучения, в частности, элементов опережения, для наполнения дошкольного подготовительного педагогического процесса логопедических групп специальных и массовых общеобразовательных дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: речевая подготовка, тяжелые нарушения речи, опережающее обучение, проблемное обучение.

SUMMARY

Kravchenko A. Anticipating teaching as a means of preparatory children with speech disorders for school.

The article presents the author's view on the use of elements of problem-based learning as a means of preparing children with speech disorders for school. The article specifies the ambiguous role of modern information saturation that has both positive and negative impacts on the preparations for preschoolers. The readiness of senior preschool children with severe speech disorders to school is especially sharp and one that requires adequate measures and means to ensure the full circumstances.

The author presents an analysis of views on the interpretation of «readiness» and «training» for school from the standpoint of psychological and pedagogical trends and their individual components as well as the problem of learning of preschool-age children with severe speech disorders. So the scholars (E. Proskura) determine the psychological readiness to communicate; S. Kulachkivska, S. Ladyvir, S. Maksimenko offer the characteristic of the individual components of psychological readiness for school (morphogenetic, psychological, social) and N. Hutkina has added a generalized definition of pedagogical speech readiness. Through inter-related violations of speech and learning of school readiness of children with severe speech disorders, which is based on traditional approaches to learning reaches a low level. Indeed, by A. Vinokur, I. Demin, M. Mikhailyuk children with severe speech disabilities through speech pathology have significant deviations of individual mental functions caused by low bioelectrical activity and performance of the brain, developing various neurological

and psychiatric syndromes suffer autonomic functions. These children, as Ivan Martynenko stresses, inherent a lack of motivation, accompanied by insufficient levels of self-control and self-control operations, reducing the need for verbal communication, identity formation in the central mental formations and the state of motivational and volitional components of individual children with speech disorders evidence of their motivational and volitional unwillingness to school and, accordingly, a psychological inability to school as a whole.

On the basis of the views S. Lisenkov, L. Zankova, T. Kudryavtsev, A. Matyushkina, T. Napolnovoyi the feasibility of using problem-based learning (proactive elements) to fill the preparatory process of preschool teaching speech therapy groups and special general mass pre-schools is shown. In particular, the author summarizes that the use of the appointed means for teaching senior preschool-children with speech disorders will contribute to the knowledge of motivation and problematic wording provided these training problem-cognitive tasks help to optimize the processes of thinking, independent learning and use, arbitrary behavior, which in turn will guarantee full, optimal training of six-year- old children with severe speech disorders to learn in school.

Key words: speech training, severe speech, faster learning, problem teaching.

УДК 811.11'373

В. І. Павлюк

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

АБРЕВІАЦІЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ АБРЕВІАТУР ГАЛУЗІ ОСВІТИ

У статті розглядається явище аббревіації як лінгвістичної тенденції сучасної епохи; здійснено аналіз досліджень провідних науковців у галузі аббревіації англійської мови; розкрито сутність поняття «аббревіація», визначено типи аббревіації в сучасній англійській мові та наведено їх приклади; висвітлено особливості аббревіатур галузі освіти та роз'яснено їх значення в системі зарубіжної та вітчизняної освіти; підкреслено значущість розуміння значення аббревіатур на позначення освітньо-кваліфікаційних рівнів

Ключові слова: аббревіація, аббревіатура, ініціалізм, лексичні скорочення, освітньо-кваліфікаційний рівень, галузь освіти, лінгвістика англійської мови, глобалізація.

Постановка проблеми. Аббревіація – це один з особливих субстантивних способів словотворення іменників, яка виконує функцію ущільнення тексту, створюючи більш короткі номінації.

Наша епоха – це час активної аббревіації. Сучасна мовна ситуація характеризується прагненням до використання аббревіатур у всіх галузях словесності. Утворення нових аббревіатур в англійській мові стало сталим явищем, яке все більше розвивається й удосконалюється. Кількість аббревіатур усіх типів зростає, що помічено багатьма дослідниками. Безсумнівно, роль аббревіації в мовній свідомості сучасного суспільства є надзвичайно важливою, саме тому варто говорити про майбутнє цього способу словотворення. За умов світової глобалізації швидко розвиваються та поширюються аббревіатури освітньої галузі, особливо це стосується наукових

ступенів, що є важливим і для вітчизняної науки, яка в останні роки наслідує зразок надання студентам, магістрантам, кандидатам і докторам наук освітньо-кваліфікаційних рівнів європейського зразка. На жаль, відмінність в освітніх системах України та європейських країн, часто унеможливорює розуміння аббревіатур наукових ступенів у свідомості української спільноти.

Вищезазначене зумовлює актуальність нашого дослідження, яке має на меті виокремити аббревіатури галузі освіти в системі лексичних скорочень англійської мови й розкрити особливості їх вживання.

Аналіз актуальних досліджень. У своїх роботах проблематику аббревіації в сучасній англійській мові розглядають такі вчені, як: М. Сегаль, І. Арнольд, С. Чокер, А. Іскаков, Л. Шеляховська, Т. Сергєєва, Л. Сапогова, Е. Дубенець та ін.

Метою статті є аналіз аббревіатур галузі освіти в англійській мові на сучасному етапі їх розвитку.

Методи дослідження – описовий метод, методи аналізу та синтезу.

Виклад основного матеріалу. Провідні науковці в галузі лексикології приділяють значну увагу проблемам вживання аббревіатур у сучасному мовленні. Так М. Сегаль стверджує, що аббревіатури закладаються у свідомості легше, ніж звичайні слова та акцентує увагу на результатах експериментальних досліджень, пов'язаних з інформативністю частин слів. Ці експерименти, проведені психологами, виявили, що вихідні компоненти слів відображені у свідомості й пам'яті легше, ніж остаточні частини. Значення наголошення на першому наголошеному складі, особливо коли це водночас кореневий склад, природно значно вище, ніж на тих словах, що мають кінцевий ненаголошений склад [3, 45].

А. Іскаков стверджує, що чим довший термін або ім'я, і чим частіше люди повинні його використовувати, більш імовірно, що воно буде скорочуватися. Дослідник зазначає, що більшість аббревіатур мають фіксовану форму та їх значення можна шукати у словнику, щоб знайти точне написання [8, 24].

Натомість, Л. Шеляховська вважає, що однією з основних причин виникнення аббревіатур є надмірність інформації [7, 19].

І. Арнольд зазначає, що в англійській мові аббревіатури поширені головним чином як форма асиміляції запозичених слів, завдяки якій ці іншомовні слова наближаються за своїм звуковим виглядом до споконвічно англійських слів з їх характерною однокладовістю.

Вимова аббревіатур варіюється залежно від їх типу. Зокрема, Т. Сергєєва вважає що аббревіатури поділяються на два типи:

1) аббревіатури, семантичний обсяг яких прирівнюється до семантичного обсягу прототипів, слід розглядати як варіанти останніх. Ідеться про виключно термінологічні скорочені одиниці, що не відрізняються за значенням від своїх корелятів і використовуються вузьким

колом фахівців. Такі аббревіатури без вихідної повної форми незрозумілі читачам і, як правило, не вживаються без розшифрування;

2) аббревіатури, які за своїм значенням відрізняються від корелятивів і самостійно функціонують у мові (без розшифрування), є новими словами. Такі аббревіатурні номінації читаються як слова за нормами звукової системи мови і, отже, набувають ознак фонетичної оформленості, здатні до словозміни за загальномовними правилами й регулярно відтворюються в процесі комунікації [6, 175].

Науковець А. Іскаков, у свою чергу, поділяє аббревіатури на такі групи:

1) ряд літер (формується з початкових літер, власне аббревіатура):

BBC – British Broadcast Corporation «Британська трансляційна корпорація»;

CBI – Confederation of British Industry «Конфедерація британської промисловості»;

PCW – персональний комп'ютер текстовий процесор;

UK – United Kingdom «Об'єднане Королівство»;

Іноді літери представляють собою склади слова:

ID – особистість чи посвідчення особи;

TB – туберкульоз.

б) слово, яке утворене від цілого та зберігає, принаймні, один склад вихідного слова:

Ad – реклама; Demo – демонстрація; Flu – грип; Pub – публічний будинок; Phone – телефон; Sitcom – ситуативна комедія.

Існує такий тип аббревіації і для множини:

PP – pages «сторінки»; Ff – following pages «наступні сторінки»; Mss – manuscripts «рукописи».

А. Іскаков розглядає хімічні формули та інші символи як спеціальний тип аббревіатури: H₂O – вода; Fe – залізо; & – і, та; + – плюс; - – мінус [8, 27].

Усичення – це також тип скорочення, на думку С. Чокер, за яким утворення нового слова відбувається шляхом скорочення існуючого: (omni)bus, exam(ination), (in)flu(enza), (tele)phone та ін.

У лінгвістиці англійської мови також виділяють окремий вид аббревіатур – силабічні скорочення, які, як правило, утворюються від початкових складів декількох слів, таких як, наприклад, Інтерпол (International police «міжнародна поліція»). Силабічні скорочення зазвичай пишуться з використанням нижнього регістру, іноді починаючись із великої літери, і завжди вимовляються як одне слово, а не як окремі літери [2, 23].

Л. Сапогова, зокрема, розглядає такі типи скорочень:

1) синтаксичні:

а) семантико-синтаксичні (public – public house, Liberals – Liberal party);

б) морфолого-синтаксичні (sitters – baby-sitter, char – char woman);

2) фonomорфологічні (doc – doctor, mike – microphone, pub – public house, noncom – noncommissioned officer);

3) фонографічні (Dr – doctor, Sgt – sergeant, sec – second, IG – Inspector-General, NATO – North Atlantic Treaty Organization);

4) змішані (a-bomb – atom-bomb, scific – scientific fiction, Eurasia – Europa and Asia) [5, 135].

Е. Дубенець, у свою чергу, виділяє два основних типи скорочень: графічні скорочення й лексичні. Вона вважає, що деякі графічні скорочення латинського походження мають різні англійські еквіваленти в різних контекстах, наприклад pm може вимовлятися як in the afternoon (post meridiem) і after death (post mortem). Графічні скорочення, на думку дослідниці, це результат скорочення слів і словосполучень тільки в письмовій мові, у той час як в усному мовленні використовуються відповідні повні форми. Вони використовуються для економії місця й посилення в письмовій формі.

Найстаріша група графічних скорочень в англійській мові має латинське походження. У цьому випадку скорочення відбувається під час написання латинських слів, у той час як відповідні усні англійські еквіваленти вимовляються в повній формі: eg – For example (Latin exempli gratia), am – in the morning (ante meridiem), No – number (numero), pa – a year (per annum), d – penny (dinarius), lb – pound (libra), ie – That is (idest). У деяких випадках вимовляються початкові літери, наприклад, am [ei 'em], p.m. [pi: 'em] тощо. У таких випадках їх можна розглядати як лексичні початкові скорочення.

У лінгвістиці виділяють також графічні скорочення слів і словосполучень та відповідні англійські еквіваленти в повній формі. Існує кілька таких семантичних груп:

1) дні тижня, наприклад, Mon – Monday, Tue – Tuesday тощо;

2) назви місяців, наприклад, Apr – April, Aug – August, Sep – September тощо;

3) назви графств у Великій Британії, наприклад, Yorks – Yorkshire, Berks – Berkshire та ін.;

4) назви штатів у США, наприклад, Ala – Alabama, Alas – Alaska, Calif – California тощо;

5) звернення, наприклад, Mr, Mrs, Ms [miz], Dr тощо;

6) військові звання, наприклад capt – captain, col – colonel, sgt – sergeant тощо;

7) наукові ступені, наприклад, BA – Bachelor of Arts, DM – Doctor of Medicine. (Іноді в науковому ступені зустрічаються скорочення латинського походження, наприклад. MB – Medicinae Baccalaurus);

8) одиниці часу, довжини, ваги, наприклад f. / ft – foot / feet, sec. – second, in. – inch, mg. – milligram тощо [4, 156].

Вищезазначене вказує на те, що аббревіатури галузі освіти є однією з груп скорочень у системі лексики сучасної англійської мови, яка розвинулася

нещодавно на тлі процесів інтернаціоналізації та глобалізації. Вони достатньою мірою є часто вживаними. Оскільки мова та суспільство знаходяться в постійному розвитку, зміни, які відбуваються в різних структурах життєдіяльності людини, знаходять своє відображення й у освіті.

У нашій статті надалі розглядатимемо аббревіатури галузі освіти, які у своїй більшості, є ініціалізмами та які, на думку С. Чокер, є окремим типом аббревіації. Наприклад, у використанні початкових букв іменника або виразу в якості аббревіатури для нього кожна буква виражається окремо, як у BBC, RSVP, RSPCA та ін.

Скороченню в галузі освіти англійської мови підлягають наукові ступені, такі як:

B.A. (Bachelor of Arts) – «Бакалавр в галузі гуманітарних наук»;

BBA (Bachelor of Business Administration) – «Бакалавр бізнес-адміністрування, академічне післявузівське навчання тривалістю три роки»;

B.Sc. (Bachelor of Science (s)) – «Бакалавр в галузі природничих наук»;

CV (Curriculum Vitae) – «життєпис; широкий, розгорнутий, досить докладний виклад освітнього рівня та професійного досвіду автора» (Надається для розгляду до відділу по набору персоналу організації);

DL (deadline) – «Крайній термін виконання якої-небудь роботи або завершення проекту»;

M.A. (Master of Arts) – «Магістр в галузі гуманітарних наук» (цей ступінь приблизно відповідає українському диплому спеціаліста з вищою освітою);

M.Sc. (Master of Science) – «Магістр в галузі природничих наук». (приблизно відповідає українському диплому спеціаліста з вищою освітою);

MBA (Master of Business Administration) – «Ступінь магістра ділового адміністрування» (програма, яка дає можливість людям, що мають вищу освіту, отримати поглиблені знання в галузі ділового адміністрування. MBA – популярний освітньо-кваліфікаційний рівень в США, Європі, а тепер і в нашій країні в освітній галузі управління бізнесом. Диплом MBA надає широкі можливості для професійного розвитку та кар'єрного зростання);

PA (personal assistant) – «Особистий секретар»;

Ph.D. (Doctor of Philosophy) – «Вчений ступінь, еквівалентний українському ступеню кандидата наук, варіюється залежно від спеціалізації: мистецтво (arts), наука (sciences) та гуманітарні науки (humanities)»;

Sc.D. (Doctor of Science) – «Доктор наук» (згідно з міжнародною системою освіти ступінь Doctor of Science не належить до розряду вчених ступенів, прийнятих у світовій освітній системі) [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аббревіатури галузі освіти є невід'ємною частиною життя людей, які навчаються в наш час. Усвідомлення значущості наукового ступеня є важливою складовою в системах зарубіжної та вітчизняної освіти. Огляд вищезазначених аббревіатур на позначення освітньо-кваліфікаційних рівнів галузі освіти дає підстави

стверджувати, що останні належать до ініціалізмів та їх особливості полягають у використанні початкових літер назви ступеня в якості аббревіатури, кожна з яких виражається окремо на письмі й у мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. .Аббревиатуры и сокращения в сфере образования и карьеры [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.habit.ru/23/115.html>.
2. Англо-русский словарь современных сокращений [Текст] = English-russian dictionary of modern abbreviations : ок. 7000 единиц / В. А. Луцкевич, А. А. Иванова, Н. М. Поташников, И. А. Самойлова. – М. : Русский язык, 2002. – 176 с.
3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 1959. – 305 с.
4. Дубенец Э. М. Лингвистические изменения в современном английском языке. Спецкурс / Э. М. Дубенец. – М. : Глосса-Пресс, 2003. – 256 с.
5. Сапогова Л. И. Опыт семантико-стилистического сопоставления морфемных усечений с прототипами : дис. ... канд. филол. Наук : 10.02.04 / Сапогова Лидия Ивановна. – Тула, 1968. – 275 с.
6. Сергеева Т. Аббревиатуры в системе лексических сокращений / Т. Сергеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – Ч. 2, № 6. – С. 174–179.
7. Шеляховская Л. А. К изучению аббревиатур в современном русском языке / Л. А. Шеляховская // Вопросы словообразования и фразеологии. – Фрунзе : Кирг. ГУ, 1962. – С. 19–21.
8. Yskakov A. Shortening words (английская аббревиатура) / A. Yskakov // English. – 2003. – Jan. № 4. – С. 23–31.

РЕЗЮМЕ

Павлюк В. И. Аббревиация в современном английском языке: особенности применения аббревиатур сферы образования.

В статье рассматривается явление аббревиации как лингвистической тенденции современной эпохи; осуществлен анализ исследований ведущих ученых в области аббревиации английского языка; раскрыта сущность понятия «аббревиация», определены типы аббревиации в современном английском языке и приведены их примеры; освещены особенности аббревиатур области образования и разъяснено их значение в системе зарубежного и отечественного образования; подчеркнута значимость понимания значения аббревиатур для обозначения образовательно-квалификационных уровней

Ключевые слова: аббревиация, аббревиатура, инициализм, лексические сокращения, образовательно-квалификационный уровень, сфера образования, лингвистика английского языка, глобализация.

SUMMARY

Pavlyuk V. Abbreviation in modern english: usage peculiarities of abbreviations denoting educational terms.

The phenomenon of abbreviations as a linguistic tendency of modern epoch is highlighted in the article; the works of leading scientists in the sphere of English abbreviations are analyzed; the essence of the concept «abbreviation» is defined, the abbreviation types of modern English are exploded and their examples are given; the specific peculiarities of education abbreviations and explanation of their significance in the system of foreign and domestic education are analyzed; the importance of abbreviations' meaning understanding of educational qualification levels is stressed.

The leading scientists in the sphere of lexicology pay much attention to the problems of the use of abbreviations in modern speech. So M. Segal argues that the abbreviations are laid in the minds easier than regular words and focuses on the results of experimental studies related to the informative parts of words. These experiments conducted by psychologists have found that the initial components reflected in the words of consciousness and memory are easier than the final part. The value of emphasis on the first part stressed, especially when both the root stock, naturally much higher than those words with final unstressed syllables.

Our epoch is time of active abbreviation. A modern language situation is characterized by aspiring of abbreviations' usage in all its fields. The formation of new abbreviations in English have become the permanent phenomenon, which is constantly developing and improving. The amount of abbreviations of all types grows; this process is noticed by many researchers. Undoubtedly, the role of abbreviation in language consciousness of modern society is extraordinarily important, for this reason it is worth talking about the future of this word-formation. At the terms of world globalization abbreviations of educational sphere develop and spread, especially it touches scientific degrees, that are important for home science, and emulate the standard of a grant to the students, the post graduate students, the candidates and the doctors of sciences in the conditions of the European standard in recent years. The difference in the educational systems of Ukraine and European countries often does impossible understanding of scientific degree abbreviations in consciousness of the Ukrainian society.

Abbreviations education is an integral part of the lives of people who are learning today. Awareness of the importance of science degree is an important component in the systems of foreign and domestic education.

Key words: *abbreviation, acronym, initialism, lexical reduction, educational qualification, educational sphere, English linguistics, globalization.*

УДК 378

Л. В. Пшенична

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ЯК УНІКАЛЬНА САМОБУТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

В основу формування особистості покладені ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання. Її мета – не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації.

Василь Кремень.

Стаття розкриває сутність найважливіших і взаємопов'язаних компонентів, які визначають індивідуальність учителя. Особистісний компонент як система особистісно та професійно значущих стосунків і властивостей особистості учителя є родовими характеристиками людини, які розкривають її ставлення до світу і світу до неї. Ці характеристики постійно ним удосконалюються. Учені стверджують, що особистість учителя визначається соціальною значущістю, здобутою ним своєю працею, професійними здібностями, особистими якостями, результатами діяльності,

вона зорієнтована на духовність – добро, справедливість, свободу, любов, віру, надію, гідність, які є принципами його професійної діяльності й усього життя.

Суб'єктний компонент визначає рівень самодетермінації та спосіб самореалізації вчителя у професійно значущому середовищі. Суб'єктність учителя є соціальною реальністю, способом його існування, життєтворчості, яка несе в собі відповідальність за долю учнів, колег, країни, власну долю та базується на реальній основі його внутрішніх сил.

Індивідуальність – неповторна своєрідність учителя, сукупність тільки йому властивих особливих якостей, вона проявляється в рисах його темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, в особливостях діяльності та творчості. Становлення учителя є складним і тривалим процесом його самовизначення, виокремленості із загального до універсального, перетворення на унікальність і неповторність. Для вчителя це означає, що стати майстром своєї справи може тільки індивідуальність.

Ключові слова: освіта, наука, виховання, компоненти формування індивідуальності вчителя, особистість, суб'єктність, компетентність, досвід, виклики й завдання, творча особистість, інноваційне мислення, самореалізація, самодетермінація, особистісно зорієнтована педагогіка, мотивація, комунікативні здібності, манера поведінки, учитель-новатор, сучасний професіонал.

Постановка проблеми. Освіта й наука – найважливіші сфери людської діяльності. Вони є складними ієрархічними системами, стратегічно пріоритетними, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства, а тому демократичні тенденції в житті суспільства визначили їх як значущі складові й почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її розвитку, умов саморозкриття та самореалізації на різних етапах її життєдіяльності. Саме під час здобуття освіти особистість засвоює культурні цінності, бо зміст освіти черпається й безперервно поповнюється з культурної спадщини різних країн і народів, із різних галузей науки, яка постійно розвивається, а також із життя та практики людини.

Кожній історичній добі притаманні свої виклики й завдання. Сьогодення ставить особливі завдання в галузі освіти, але найголовніше – сформувати нову людину: виховану, компетентну, освічену, патріота, фахівця своєї справи. І ми цілком погоджуємося з науковцем В. Гнатюком, який стверджує, що «виховати громадянина, патріота, гуманіста означає підготувати підростаючу особистість до участі у розв'язанні нагальних і перспективних завдань держави» [5, 5]. Цю місію покликана виконати школа, бо незалежно від епохи, соціальних і політичних змін роль учителя у формуванні особистості залишається незмінною. У школі все починається з Учителя. І хоча результати навчання й виховання учнів залежать від трьох чинників – хто навчає, кого навчають, як навчають, і дуже складно визначити, що найважливіше, але ми вважаємо, що найголовнішою у справі виховання є роль учителя, його особистості, творчої індивідуальності, яка ввібрала в себе досвід, набутий попередніми поколіннями.

У педагогічній термінології вчитель – це людина, яка має спеціальну підготовку та професійно займається педагогічною діяльністю, а в сутності вчительської праці міститься визначна роль учителя в суспільстві, адже на нього покладена відповідальність за долю кожної дитини, учня, підростаючого покоління, суспільства, держави. Звідси, робимо висновок: яким буде вчитель, результати його праці – таким буде сучасне й майбутнє українського суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Учитель – особистість неординарна, багатогранна, неповторна індивідуальність, артистична, освічена, вихована, творча, професіонал, що спонукає до наслідування. Проблема формування творчого стиля педагогічної індивідуальності знайшла своє відображення ще у працях видатних філософів і педагогів минулого: Сократа, Платона, Я. А. Коменського, Ф. А. Дістервега, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського. Уперше і найбільш повно індивідуальність людини як багаторівневу й багатокомпактну її властивість у своїх роботах представив Б. Г. Ананьєв, що з позиції сучасної психолого-педагогічної науки стало стартом для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності вчителя.

Удосконаленню підготовки педагогічних кадрів присвячені праці М. О. Вашуленка, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, М. Б. Євтуха, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехоти, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, М. Д. Ярмаченка, питання їх розвитку й формування як творчих індивідуальностей висвітлюють Н. В. Кічук, О. В. Киричук, Л. М. Лузіна, М. Д. Нікадров, С. О. Сисоєва, а ідеї з формування творчого стилю діяльності педагогів знаходимо в Н. В. Дудніченко, Л. О. Мільто. Особливості індивідуальної творчої діяльності розглядаються в дослідженнях Н. І. Петрової, Є. П. Ільїна, С. А. Гільманова, Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлинського, Н. В. Гузій, Ф. М. Гоноболіна, І. Н. Дьякова, П. Н. Зінченко, В. В. Кудрявцева, О. М. Леонтьєва, О. М. Матюшкіна, А. П. Нечаєва, А. В. Петровського, Я. О. Пономарьова, С. Л. Рубінштейна, В. А. Семиченко, В. О. Сластьоніна, М. В. Ткаченко, Ю. Г. Фокіна.

Останні дослідження вітчизняних учених Л. В. Василенко, І. Г. Єрмакова, В. Г. Кременя, К. К. Платонова, Л. В. Сохань, В. О. Тихоновича та ін. дають підставу стверджувати, що індивідуальність учителя має три найважливіших взаємопов'язаних компоненти: *особистісний* – система особистісно та професійно значущих стосунків і властивостей особистості; *суб'єктний* – рівень самодетермінації та спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі та *індивідуальний* – природна, біологічна, психофізіологічна основа, що складають базову основу його професійної індивідуальності. Ці компоненти доповнюють один одного є неподільними у своїй єдності, представляють учителя як яскраву та неповторну цінність.

Метою статті є визначення компонентів, які впливають на формування й характеризують учителя як індивідуальність.

Виклад основного матеріалу. *Особистісний компонент* – це система особистісно та професійно значущих стосунків і властивостей особистості, який тісно пов'язаний із його сутністю. Сутність і особистість, поряд з індивідуальністю й універсальністю, є родовими характеристиками людини, які розкривають її ставлення до світу та світу до неї. Сутність і особистість педагога мають багато спільного, однак мають різний зміст. Сутність педагога втілює мотиви, наміри, цілі, інтереси, ідеали, сутнісні сили в діяльності, активності, творчості. Вона спрямована на перетворення довкілля й себе, на оволодіння професією, на пошуки й виявлення себе як особистості, бути активним у пошуках смислів, цінностей, це відповідальність педагога перед собою, своїми вихованцями, це прагнення до визнання в педагогічному світі, у громадськості, суспільстві. Діяльність педагога передбачає дослідження природи педагогічного процесу, дослідження й розуміння учня, середовища, у якому він перебуває, бо інтелект учителя входить до числа основних складових його сутності. Саме за допомогою інтелекту педагог аналізує у своїй діяльності різні методи, методики, засоби тощо педагогічних впливів на учнів, користуючись при цьому методами природничих і гуманітарних наук.

Поняття особистості вчителя тісно пов'язане з його становищем у педагогічному світі, громадському житті, суспільстві. Характерні риси особистості сучасного вчителя відображають сьогодення суспільства: економіку, політику, науку, культуру. Його особистість формується й виявляється в колективі та через колектив, через близьке середовище, через суспільство в цілому, виражає його ставлення до Світу та ставлення Світу до нього. Особистість учителя завжди відображає соціальну роль, але ніколи не зводиться тільки до неї, адже суспільству потрібні вихованці, учні, студенти, випускники із ціннісними властивостями, здібностями, знаннями, вміннями, навичками, які вони отримують у процесі взаємодії. У такому розумінні педагог відіграє соціальну роль, виконує соціальну функцію.

Особистість учителя відображає його певний соціальний статус, соціальне визнання, передбачає певний рівень професійних здібностей, професійної культури. Не можна завоювати соціальну довіру й визнання за умови низької професійної віддачі. Учитель-особистість є «суб'єктом, здатним на вчинок», а саме з вчинку в розумінні М. Бахтіна «розпочинається особистість» педагога [2, 11].

Учені стверджують, що рівень учителя як особистості відображає такий розвиток, коли вузький професіоналізм зливається з розвитком людини як особистості. Особистість учителя визначається соціальною значущістю, здобутою ним своєю працею, професійними здібностями, особистими якостями, результатами діяльності. Для учнів це старший товариш, радник, носій знань, культури, моралі, який може й хоче зрозуміти свого вихованця, допомогти йому. Особистість учителя зорієнтована на духовність – добро,

справедливість, свободу, любов, віру, надію, гідність, які є принципами його професійної діяльності й усього життя.

Характерними для особистості вчителя є особисті цінності, моральність, особиста відповідальність, гідність, відчуття себе частиною суспільства й культури, самостійність у прийнятті рішення, здатність до вчинків, духовна спрямованість, виявлення волі під час захисту власних переконань, світогляд. Учитель як особистість, має унікальну композицію особистісних особливостей і систему стосунків з оточуючим педагогічним середовищем. Значущими для вчителя є такі особистісні якості як мотивація та напрям професійної діяльності, емпатія, толерантність, психологічна грамотність і компетентність, рівень розвитку комунікативних організаційних здібностей, виявлення акцентуацій у педагогічній діяльності та багато іншого.

Суб'єктний компонент визначає рівень самодетермінації та спосіб самореалізації вчителя у професійно значущому середовищі. Для вчителя як суб'єкта діяльності характерне захоплення справою, відповідальність за долю учнів, колег, країни, власну долю, він – носій педагогічної діяльності, пізнання педагогічного процесу, джерело активності, спрямоване на вихованців, учнів, колег. Так, А. В. Брушлинський зауважує, що «Бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії: ініціювати та здійснювати... практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої та моральної» [3,10].

Учитель має своє внутрішнє духовне життя: бажання, почуття, розум, воля, потреби, мотиви, емоції, здібності, які виявляються у вигляді дій, вчинків, активності, але як суб'єкт він повинен досягти такого розвитку творчих здібностей, які стимулюватимуть його до генерування нових здібностей, спонукатимуть до самостійної творчої активності, до здійснення практичної педагогічної діяльності. Стати суб'єктом педагогічної діяльності, означає освоїти її, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення та творчого перетворення, бути творцем свого життя взагалі, у тому числі й професійного, оцінювати власну діяльність, контролювати її, аналізувати результати та здійснювати її корекцію. Поєднання знань із досвідом, втілення задумів, реалізація планів і програм, побудова нових проектів є однією з основних умов формування вчителя як суб'єкта діяльності.

Суб'єктність учителя є соціальною реальністю, способом його існування, життєтворчості, яка несе в собі відповідальність за долю учнів, колег, країни, власну долю й базується на реальній основі його внутрішніх сил.

Індивідуальна складова учителя включає в себе природну, біологічну та психофізіологічну основи, що складають базову основу його професійної індивідуальності.

Індивідуальність – це критерій душевно-духовного виміру людини, який відповідно до професійної підготовки учителя можна вважати одним з її рівнів.

Індивідуальність учителя унікальна, досить стійка та дає змогу вчителю досягати високих результатів у мінливих умовах оточуючого педагогічного середовища, вона проявляється в авторстві його професійної діяльності, всього педагогічного життя. Суттєвими її проявами є стиль спілкування, рівень управління, освіченість, культура поведінки.

Як індивідуальність, учитель є неповторним суб'єктом діяльності й його індивідуальність розпочинається тоді, коли система «учитель» оволодіває здатністю до самоорганізації, самовдосконалення, саморегуляції, саморозвитку, самовиховання, та інших «само», що виявляються в генеруванні якісно нових його якостей, можливостей, здібностей, розвитку педагогічного таланту, артистизму. Індивідуальність є умовою й водночас однією з характеристик творчості.

У філософії та соціології під творчістю розуміють діяльність, за допомогою якої створюються нові, суспільно значущі матеріальні й духовні цінності [1, 48–67], бо тільки на основі вирішення творчих завдань засвоюється досвід творчої діяльності, і вчитель стає здатним їх вирішувати з новизною, і, як свідчить практика, кожна індивідуальність проходить один і той самий шлях: від відкриття істин, нових для себе, до відкриття особливих істин, і нарешті, до створення істин, нових для всіх.

Переконаливою є думка Ю. Г. Фокіна, який у своїх дослідженнях дає таке визначення цьому феномену: творчість – це неформалізований процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної чи матеріальної культури, оснований на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта, завдання або проблеми та свідомій відмові від звичних уявлень чи способів [6, 166]. Ці твердження дають змогу виявити основні якості педагогічної творчості як неповторної індивідуальності вчителя: ефективність використання набутого досвіду в нових умовах; гнучкість під час застосування запланованого в невідомих ситуаціях; уміння обґрунтовувати інтуїтивні рішення; уміння фантазувати, бачити ближню, середню та далеку перспективи в роботі; уміння розвивати ідею, реалізовувати її в конкретних умовах; бачення варіантів вирішення проблеми; уміння застосовувати досвід інших, трансформувати рекомендації методичних посібників, теоретичні положення наукових публікацій.

Особливість, своєрідність, неповторність індивідуальності учителя є зовнішніми, частковими й формальними характеристиками. Індивідуальність учителя – це реальність бути самим собою, яка відображає певний ступінь розвитку професіоналізму, майстерності, особистості, розкриває його глибину на рівні духовності: Любов, Добро, Справедливість та інші вічні цінності, загальноприйняті суспільством.

Особистість педагога – це його ставлення до оточуючих, вихованців, колективу, суспільства, тоді як індивідуальність є ставленням до себе, це

внутрішній діалог людини із самою собою, є вираженням його рівня культури. Учитель як індивідуальність живе за власними критеріями, що визначаються смисловими зв'язками, ціннісними орієнтаціями, совістю, вірою. Цінності є глибинним вираженням природи людини, її духовних начал. Усвідомити цінності педагогічної діяльності – половина справи; необхідно ними жити.

Індивідуальність – неповторна своєрідність людини, сукупність тільки її властивих особливих якостей. Вона проявляється в рисах темпераменту, характері, у специфіці інтересів, в особливостях діяльності та творчості. Кожна особистість відрізняється своїм внутрішнім світом, який визначає її індивідуальність особистості набагато сильніше, ніж її зовнішні й фізичні якості.

Учитель – творча індивідуальність, якій притаманна сформованість творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреба у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоутвердження, самовизначення; наявність комплексу мотивацій, серед яких мотив творчого самоутвердження є домінуючим; певний рівень творчих досягнень; особистий стиль педагогічної творчості. Індивідуальність учителя повинна бути підтверджена мрією стати професіоналом, сучасним і відомим педагогом, а для цього вчитель повинен постійно підвищувати інтелектуальну активність через постійне емоційне сприйняття процесів педагогічної діяльності, любов до дітей і прагнення їх зрозуміти, захоплення педагогічною діяльністю, що виконана з майстерністю; активність у організації цікавого життя дитячого колективу, а також здатність до професійної рефлексії через процеси самопізнання й самоаналізу, що створює креативну особистість.

Індивідуалізація вчителя зорієнтована на унікальність професійного образу вчителя; розширення можливостей особистісного та професійного самовизначення; його творче самовираження. Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Учитель впливає на учнів яскравістю власної індивідуальності.

Учитель як особистість, має унікальну композицію особистісних особливостей і систему стосунків з оточуючим педагогічним середовищем. Значущими для учителя є такі особистісні якості як мотивація та напрям професійної діяльності, емпатія, толерантність, особисті моральні, духовні й фізичні якості, психологічна грамотність і компетентність, рівень розвитку комунікативних організаційних здібностей, високий інтелект, широка ерудиція та педагогічна інтуїція, веселий оптимістичний характер і гарний смак, артистизм і педагогічна творчість.

Акмеологія визначає індивідуальність як сукупність своєрідних особистісних проявів майстра, у діяльності якого тісно пов'язані між собою фундаментальні знання та практичний досвід роботи. Майстер, що володіє

яскравою індивідуальністю, є лідером у колективі односторонців, новатором у педагогічній діяльності. У нього можуть бути свої шляхи, принципи, методи, форми та прийоми роботи, але він завжди прагне до нових знахідок. У міру індивідуальних особливостей його розвитку: інтелекту, наукового складу розуму, творчого ставлення до педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, професійна діяльність такого вчителя відрізняється від роботи його колег пошуками нових оригінальних підходів і засобів, він проявляє ініціативу, інтелектуальні здібності та глибину знань, чутливість до протиріч, схильність до творчих сумнівів, спроможність відчувати внутрішню боротьбу, спрямовану на позитив змін, почуття новизни, вміння бачити незвичайне у проблемах, постійна спрага до пізнання. Яскравими представниками індивідуальностей серед педагогів є учителі-новатори.

Індивідуальність учителя забезпечує йому авторитет серед учнів – особливу професійну позицію, яка впливає на учнів, дає право приймати рішення, висловлювати судження й давати поради. Посада вчителя – це умова для авторитету, що автоматично його забезпечує. Справжній авторитет опирається на характеристики вчителя як суб'єкта діяльності й на особливості його особистості: демократичний стиль спілкування з учнями, емпатія, спроможність до відкритого спілкування, позитивна Я-концепція та прагнення до внутрішнього зростання.

Сучасний учитель – творча індивідуальність, що якісно змінює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює свої професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно-значущих якостей, виробляє власну педагогічну концепцію. Для творчої діяльності вчителя характерні інноваційна спрямованість і розвиток себе як індивідуальності в процесі творчої діяльності. Учитель розуміє, що без самовдосконалення, саморозвитку індивідуальності неможливе професійне зростання, тому оволодіває новими технологіями та розробляє власні.

Досвід століть, сучасні вимоги до особистості вчителя стверджують, що сучасний учитель повинен глибоко усвідомлювати роль своєї індивідуальної неповторності, ступінь її впливу на людину, яка росте. Усвідомлення високої професійної самоцінності незмінно приводить до народження відчуття відповідальності не тільки за навчальні знання учнів, але й особистий внесок у їх індивідуальний розвиток. У цьому вищий смисл продуктивності його праці.

Законодавством про освіту вчителю розширені межі на свободу та творчість у професійній діяльності, він отримав право авторської модернізації навчальних програм, організації пізнавальної діяльності учнів і їх розвитку за допомогою сучасних форм, методів, засобів і технологій, що витікають із професійної неповторності його особистості й діяльності. Зроблені перші підходи до створення індивідуальних розвиваючих і

навчальних програм для підготовки майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах. Але в реальному житті право вчителя на індивідуальну своєрідність частіше залишається нереалізованим. Причин цьому багато, але однією з основних, на нашу думку, є слабка індивідуалізація професійної підготовки вчителя. Ця проблема і стане наступною темою нашого дослідження.

Забезпечення якісного рівня освіти має глибинний характер і потребує розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне та професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей. Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, а й бути людиною культури та вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення й демократичних змін. Першочерговим стає підготовка вчителя, діяльність якого полягає в умінні організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, який стимулює досягнення учнів, використовує особистісно зорієнтовану педагогіку, педагогіку співробітництва, розвитку й саморозвитку. Тобто, опис специфічних якостей і властивостей, які висуває суспільство перед учителем, має конкретно-історичну природу.

Так, на початку XX століття, державна освіта в ідеальну модель учителя включала такі якості: фізичне здоров'я; урівноваженість характеру; заповзятість, ініціатива; наявність розвиненої волі; організаторські здібності й навички; достатньо загальна освіта та добре знання свого предмету; прагнення поповнити розумовий багаж новими відомостями й бути в курсі справи; знайомство з основними течіями сучасної рефлексології, педагогіки й методики; знання учнівського колективу; знайомство з методикою свого предмету; соціально-економічна та політична підготовка; інтерес до суспільного життя й активна участь у ньому; ясне та чітке усвідомлення цілей і завдань діяльності; знайомство зі спорідненими формами політико-освітньої роботи; уважне ставлення до учнів; зразкова поведінка вчителя в розумінні дисциплінованості, охайності, колективізму, чуття обов'язку, любов до праці, сумлінності тощо.

Початок XXI століття суть учителя як особистості виявляє у процесі визначення позиції у взаємовідносинах з учнями, колегами, членами суспільства, розкривається в життєвих цілях і мотивах, що стоять за ним, у способах поведінки й засобах дії. Провідними у здійсненні педагогічної діяльності є його ціннісні орієнтації, суть яких полягає в його світогляді, у політичних, філософських, моральних переконаннях, принципах поведінки, тобто таких, які забезпечують стійкість особистості, її визначеність і послідовність поведінки, постійність взаємовідносин із соціальним оточенням.

Але головною та постійною вимогою до педагога, є любов до дітей, до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі, якій він навчає дітей, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури й моральності, професійне володіння різноманітними методами навчання й виховання дітей, комунікативність, артистичність, весела вдача, гарний смак. Без кожного з перерахованих факторів успішна педагогічна робота неможлива. Усі ці властивості не є вродженими. Вони здобуваються систематичною та завзятою працею, величезною роботою педагога над собою, спрямовані на виявлення індивідуальності.

Особистість, суб'єктність та індивідуальність – це три взаємопов'язані, але різні способи існування, становлення, розвитку, удосконалення вчителя. Становлення вчителя як творчої індивідуальності є складним і тривалим процесом його соціалізації; прийняттям ним соціальних функцій і ролей професії вчителя, норм і правил поведінки; формуванням умінь спілкування з оточуючими; становленням самостійної та відповідальної особистості, яка переформатовує наявну суму знань, умінь, навичок у педагогічні здібності, педагогічну культуру. Становлення індивідуальності вчителя є процесом його самовизначення, виокремленості й відокремленості із загального до універсального, перетворення на унікальність і неповторність. «Тільки виражаючи себе у певній індивідуальній формі, може геній створити істинно художній твір» [4, 553]. Для вчителя це означає, що стати майстром своєї справи може тільки індивідуальність.

Висновки. Специфіка розвитку індивідуальності вчителя полягає в тому, що цей процес являє собою розвиток людини в людині. Єдність суб'єктного, особистісного й індивідуального формує в учителів індивідуальність, здатність до творчої педагогічної діяльності, оригінальності й неповторності. Найбільш суттєвими характеристиками індивідуальності є створення в собі нового вчителя на основі прагнення відчувати й виявити свою творчу сутність, неповторні особливості своєї особистості, своєрідність педагогічного стилю, професіоналізм, бажання стати сучасним і відомим педагогом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Г. О. Балл // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібн. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький, 2001. – С. 48–67.
2. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Работы 20-х годов. – К. : НЭХТ, 1994. – С. 11–68.
3. Бруштинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Бруштинский // Психол. Журн. – 1990. – Т. 12. – № 6. – С. 3–13.
4. Гегель Г. Работы разных лет. – В 2-х т. – Т. 2. – 1973. – С. 533.
5. Гнатюк В. М. Управління системою виховання учнів у позакласній роботі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Гнатюк. – К., 2000. – 142 с.

6. Фокін Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ю. Г. Фокін. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Л. В. Индивидуальность как уникальная самобытность учителя.

Статья раскрывает сущность наиболее важных и взаимосвязанных компонентов, которые определяют индивидуальность учителя. Личностный компонент как система личностных и профессионально значимых взаимоотношений и качеств учителя являются родовыми характеристиками человека, раскрывают его отношение к миру и мира к нему. Эти характеристики постоянно ним усвершенствуются. Ученые утверждают, что личность учителя определяется его трудом, профессиональными способностями, личностными качествами, она ориентирована на духовность – добро, справедливость, свободу, любовь, веру, надежду, достоинство, которые есть принципами его деятельности на протяжении всей жизни.

Субъектный компонент определяет уровень самодетерминации и способ самореализации учителя на профессиональном уровне. Субъектность учителя является социальной реальностью, способом его существования, жизнетворчества, что несет в себе ответственность за судьбу учеников, коллег, страны, собственную судьбу и основывается на реальной почве его внутренних сил.

Индивидуальность – неповторимая уникальность учителя, сочетание только ему присущих качеств, она проявляется в чертах его темперамента, характера, в специфике интересов, в особенностях деятельности и творчества. Становление учителя как индивидуальности – сложный и длительный процесс его самоопределения, выделения из общего до универсального, превращения в уникальность и неповторимость. Для учителя это значит, что стать мастером своего дела может только индивидуальность.

Ключевые слова: образование, наука, воспитание, компоненты формирование индивидуальности учителя, личность, субъектность, компетентность, опыт, вызовы и задачи, творческая личность, инновационное мышление, самореализация, самодетерминация, личностно ориентированная педагогика, мотивация, коммуникативные способности, манера поведения, учитель-новатор, современный учитель.

SUMMARY

Pshenychna L. Individuality as a unique identity of a teacher.

Ideas of humanistic paradigm of individuality-oriented education and training are laid in basis of identity formation. Its aim is not to form or even not to educate, but to find, support, develop an individual in a human-being, lay the mechanism of self-realization in him.

Vasyl Kremen.

The present poses unique challenges in education, but most importantly to form a new man, educated, competent, a patriot, a specialist in the chosen sphere. We completely agree with thee scientist V. Hnatyuk who claims that «to educate a citizen, a patriot, a humanist means to prepare the younger person to participate in solving urgent problems and future state». Modern school should complete this mission, because in spite of age, social and political changes the teacher's role in forming the personality remains unchangeable.

The paper reveals the essence of the most important and interrelated components that define the individuality of a teacher. The individuality component as a system of personally and professionally meaningful relationships and properties of a teacher's individuality are generic features of an individual, revealing his attitude to the world and world's treatment of him. These characteristics are being constantly improved by him. The scientists argue that individuality of a teacher is determined by social significance, obtained by him due to his work, professional skills, individual qualities, performance results, he is focused on spirituality – goodness, justice, freedom, love, faith, hope, dignity that constitute the principles of his professional activity and his whole life.

The subjective component defines the level of self-determination and the method of self-realization of a teacher in the professionally meaningful environment. The teacher's subjectivity is a social reality, a way of existence, life creativity that carries responsibility for the students', the colleagues' and country's destinies, for its own destiny and is based on the real basis of its internal forces.

Individuality is an inimitable identity of a teacher, a set of inherent only to him special qualities, it manifests itself in his temperament features, character, interests specificity, in the peculiarities of activity and creativity. The teacher's formation is a complex and long process of his self-determination, separation from the general to the universal, conversion into uniqueness and originality. For the teacher it means that only individuality can become a master of his craft.

The specifics of the individuality of a teacher lies in the fact that this process is the development of a human person. The most significant characteristics of individuality is the creation of a new teacher based on the desire to feel and express their creative nature, the unique features of his personality, originality of pedagogical style, professionalism and desire to become a modern and well-known teacher.

Key words: *education, science, training, the components of a teacher's individuality formation, individuality, subjectivity, competence, experience, challenges and objectives, a creative personality, an innovative thinking, self-realization, self-determination, individuality-oriented education, motivation, communication skills, a teacher-innovator, a modern teacher.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371:316.77 + 347.96:378

О. С. Бовдир

Приватне акціонерне товариство

«Вищий навчальний заклад

«Міжрегіональна Академія

управління персоналом» Херсонський інститут

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

Стаття містить відомості про актуальність проблеми формування комунікативної культури майбутніх правознавців для сучасної юридичної й педагогічної теорії та практики. Це зумовлено недостатньою фаховою орієнтацією студентів вищих юридичних закладів та специфікою майбутньої професійної діяльності. У ній подано детальну характеристику необхідних педагогічних умов, за яких відбувається формування комунікативної культури студентів-юристів. Зокрема зроблено акцент на важливості використання в роботі з майбутніми правознавцями змісту дисциплін гуманітарного циклу на основі міжпредметних зв'язків із дотримання педагогічних принципів.

Ключові слова: майбутні юристи, комунікативна культура, педагогічні умови, міжпредметні зв'язки, ефективність виховного впливу, гуманітарні дисципліни, особистісне утворення, комунікативні навички.

Постановка проблеми. Процеси гуманізації суспільних відносин в Україні активізують прагнення її громадян до суспільного й особистісного самовираження та самоствердження, спонукають до свідомої участі у вирішенні корінних питань суспільного життя. Зазначена сфера людських взаємовідносин буде настільки змістовною, наскільки буде багатим і різноманітним світ окремої людини, коло її суспільних відносин [3]. Тому комунікативна культура особистості, зокрема юриста, безпосередньо пов'язана з реалізацією справжньої міри гуманності та людяності у спілкуванні між громадянами, є передумовою попередження між суб'єктами формального спілкування, емоційно-морального зубожіння й особистісної відчуженості. У зв'язку з цим, проблема формування комунікативної культури майбутніх правознавців для сучасної юридичної й педагогічної теорії та практики є актуальною.

Для розвитку комунікативної культури майбутніх юристів, як основи професіоналізму, у вищому навчальному закладі варто створювати належні умови, серед яких важливою є використання міжпредметних зв'язків у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування комунікативної культури студентів-юристів під час їхньої професійної

підготовки у профільному вищому навчальному закладі стала предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема питаннями формування комунікативної культури фахівців правоохоронної діяльності та інших збройних формувань займалися В. Барковський (у майбутніх працівників кримінальної міліції), М. Ісаєнко (формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС), С. Козак (розвиток іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту) та ін. Учені приходять до висновку, що будь-яка галузь людської життєдіяльності вимагає у процесі підготовки фахівців урахування багатьох аспектів міжособистісної взаємодії, і, передусім, комунікативних якостей особистості майбутнього офіцера-правоохоронця.

Педагогічні умови формування комунікативної культури у своїх дослідженнях розглядали такі вчені, як О. Губа, О. Гура, Л. Дарійчук, В. Киричук, А. Нікітіна, Є. Проворова. Науковці приходять до висновку, що в системі розвитку вищезазначеного особистісного утворення важливими є обґрунтування й урахування різноманітних умов, які сприятимуть формуванню цієї складної якості людини, зокрема: використання засобів мови, стимулювання соціально-комунікативної активності, удосконалення методики виховання тощо.

Метою статті є обґрунтування необхідних педагогічних умов, які є сприятливими для формування комунікативної культури як особистісного утворення майбутніх юристів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна культура майбутнього юриста визначається нами як особистісне утворення, що включає комплекс знань про норми міжособистісної взаємодії, уміння спілкуватися, необхідні емоційно-ціннісні якості (властивості) фахівця, які створюють сприятливі умови для успішного здійснення його взаємодії з іншими людьми шляхом дотримання встановлених корпоративних норм моделі поведінки правознавців.

Для формування вищевказаного особистісного утворення в кожному вищому навчальному закладі мають бути створені належні умови, зокрема І. Тимченко, серед педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, визначає такі: 1) організація різноманітних видів групової та індивідуальної аудиторної діяльності студентів; 2) інтеграція знань з різних навчальних дисциплін; 3) підготовка методичних засобів керівництва навчальною діяльністю студентів [4, 14–15].

Нами також виділено комплекс педагогічних умов, які є сприятливими для формування вищезазначеного особистісного утворення. Вони визначені з урахуванням різних чинників (соціальних, вікових, дидактичних, психологічних та ін.):

- широке використання пізнавального й виховного потенціалів циклу гуманітарних дисциплін як чинника формування когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів комунікативної культури особистості студентів-юристів шляхом встановлення тісних міжпредметних зв'язків; досягнення комунікативної спрямованості у викладанні;

- упровадження в навчальний процес засобів і методів, що сприяють зростанню комунікативної активності й реалізації (розвитку) певних психологічних якостей студентів;

- урахування вікових особливостей і соціального статусу студентів-юристів, їхніх індивідуальних якостей, нахилів та здібностей окремої особистості у процесі залучення до комунікативної діяльності, корегування їхньої поведінки та ставлення до товаришів;

- завдяки реалізації педагогічних умов виховання особистості під час навчальної роботи здійснювати необхідну мотивацію її суб'єктів, зацікавлювати в підвищенні результатів своєї роботи залежно від рівня розвитку культури спілкування, у формуванні вмінь і навичок використання різних форм та стилів спілкування в майбутній правознавчій діяльності тощо;

- застосування методів стимулювання (мотивація професійної підготовки, заохочення успішного засвоєння необхідних комунікативних знань і формування вмінь міжособистісного (групового) спілкування тощо) для успішної організації майбутньої практичної діяльності;

- використання можливостей норм чинного законодавства (пам'яток, кодексів честі), кращих традицій навчальних закладів у процесі виховання комунікативної культури студентів юридичного вузу, формування поваги до норм законодавства, що регламентують відповідальність юриста за порушення честі й гідності особи.

Важливою педагогічною умовою у процесі формування комунікативної культури є відповідна орієнтація змісту дисциплін гуманітарного блоку на основі міжпредметних зв'язків, дотримання при цьому педагогічних принципів. На ній ми й зупинимось більш докладно.

Як показує проведений нами аналіз навчально-методичних комплексів роботи зі студентами, сучасні навчальні плани та програми юридичного ВНЗ значною мірою відображають системний науковий підхід до вивчення об'єктів, предметів, процесів і явищ суспільства. Але існуючий предметний принцип розподілу галузевих знань не дозволяє повністю реалізувати системний підхід у навчанні, не порушуючи (не розмиваючи) межі утворених навчальних предметів. Тому важливим є принцип міжпредметних зв'язків, що дозволяє всесторонньо розкрити багатоаспектні об'єкти навчального пізнання й комплексні проблеми виховання.

Міжпредметні зв'язки вирішують існуюче в предметній системі навчання протиріччя між розрізненим за навчальними дисциплінами

засвоєння знань студентами й необхідністю їх синтезу, комплексного застосування на практиці, у професійній діяльності спеціаліста-юриста.

Набуття таких комплексних комунікативних умінь сучасними студентами-правознавцями – актуальне завдання ВНЗ, що зумовлюється тенденціями інтеграції науки та практики, може бути з успіхом вирішеним із допомогою міжпредметних зв'язків. Необхідність міжпредметних зв'язків підтверджується передовим педагогічним досвідом викладачів ВНЗ і багаточисельними загальнопедагогічними й методичними дослідженнями.

Доцільним є використання міжпредметних зв'язків і під час формування у студентів-юристів комунікативної культури, особливо інтегруючи дисципліни гуманітарного циклу, що є найбільш ефективними в даній роботі.

Відбір змісту дисциплін міжпредметного характеру визначає вибір форм і методів організації навчально-виховного процесу, які сприяють узагальненню, синтезу знань із проблеми, комплексному розкриттю підходів щодо її вирішення шляхом цілеспрямованого розвитку. Як правило, це комплексні форми навчання (семінари, узагальнюючі практичні заняття, домашні завдання (самостійна (реферативна) робота), підготовка доповідей для участі в конференціях тощо). При цьому відбувається активізація педагогічних методів і прийомів навчання й виховання, які забезпечують перенесення та взаємодоповнення комунікативних знань і вмінь студентів із різноманітних предметів гуманітарного циклу та їх узагальнення.

Варто використовувати й спеціальні засоби професійного навчання та виховання, що сприяють організації пізнавальної (виховної) діяльності студентів під час здійснення міжпредметних зв'язків (міжпредметні пізнавальні та практичні комунікативні завдання, можливі проблемні ситуації в діяльності юриста, комплексні наочні посібники, які використовуються під час вивчення інших дисциплін, підручники з інших предметів тощо) [2]. Така перебудова процесу професійної підготовки під впливом цілеспрямовано здійснюваних міжпредметних зв'язків впливає на його результативність: комунікативні знання набувають якостей системності, уміння налагоджувати спілкування на основі узагальнення окремих прийомів стають комплексними, підсилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів майбутніх юристів, більш ефективно формуються їх переконання й досягається всебічний розвиток особистості.

Таким чином, міжпредметні зв'язки за умови їх систематичного й цілеспрямованого впровадження у процес формування комунікативної культури майбутніх правознавців перебудовують увесь процес професійного навчання й виховання, тобто виступають як сучасний дидактичний принцип [3].

Удосконалення комунікативних навичок спеціалістів-юристів вимагає чіткого планування організації діяльності, спрямованої на формування

вищезазначеного особистісного утворення. При цьому викладачам гуманітарних дисциплін, передусім, необхідно у процесі формування комунікативної культури студентів опиратися на науково обґрунтовану систему вихідних педагогічних принципів і правил, що забезпечують необхідний рівень навчання та розвитку відповідно до сучасних вимог суспільства – науковості, послідовності й систематичності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок комунікації, доступності навчального матеріалу, цілісності виховного процесу та єдності педагогічного впливу [5, 365].

Міжпредметні зв'язки визначають цільову спрямованість усіх компонентів процесу професійної підготовки (його завдання, зміст, форм, методів, засобів, результатів), а також забезпечують ефективне вирішення завдань формування комунікативної культури спеціаліста-юриста. Вони можуть мати локальний характер, інтегруючи зміст у межах однієї навчальної теми, охоплювати декілька навчальних тем, пов'язаних загальними для низки предметів провідними ідеями, об'єднувати групу навчальних курсів, що вирішують комплексну міжпредметну проблему.

Отже, процес формування комунікативної культури майбутніх юристів побудований на основі міжпредметних зв'язків дисциплін гуманітарного циклу, перебудовує всі етапи (ланки) діяльності викладача та студентів, їх загальну процесуальну структуру (мета – мотив – зміст – засоби – результат – контроль). Хоч зміст цих ланок різноманітний у діяльності викладача (має керівний характер) і в діяльності студентів (має керований характер), під впливом міжпредметних зв'язків реалізація їх набуває відповідної загальної специфіки.

Висновки. Таким чином, формування комунікативної культури студентів-юристів буде ефективним у разі грамотного визначення педагогічних умов для роботи у ВНЗ. Зважаючи на вищевказане, ефективність такого процесу підвищується, якщо використовувати міжпредметні зв'язки дисциплін гуманітарного циклу, бо саме зміст цих предметів найтісніше пов'язаний із комунікацією та сприяє формуванню комунікативної культури особистості.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження варто проводити в напрямі окреслення педагогічних умов формування комунікативної культури майбутніх правознавців, відповідно до специфіки роботи ВНЗ, узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування комунікативної культури студентів юридичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О. М. Юридична деонтологія [Текст] : підручник / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Харків : Вид-во НУВС, 2002. – 336 с.
2. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

3. Про концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Постанова Президії Академії педагогічних наук України від 19 квітня 2000 (Протокол № 1-7/4-49) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://erudittar.narod.ru/Dokymetu/InstrDok/Gromad.htm>.

4. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ірина Ігорівна Тимченко. – Х., 2001. – 20 с.

5. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

РЕЗЮМЕ

Бовдырь Е. С. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущих юристов при изучении дисциплин гуманитарного цикла.

Статья содержит сведения об актуальности проблемы формирования коммуникативной культуры будущих студентов юридических специальностей для современной юридической и педагогической теории и практики. Это предопределено недостаточной профессиональной ориентацией студентов высших юридических заведений и спецификой будущей профессиональной деятельности. В статье дана детальная характеристика необходимых педагогических условий, при которых происходит формирование коммуникативной культуры студентов-юристов. Сделан акцент на важности использования в работе с будущими правоведами содержания дисциплин гуманитарного цикла на основе межпредметных связей с соблюдением педагогических принципов.

Ключевые слова: будущие юристы, коммуникативные навыки, коммуникативная культура, мотивационная деятельность, педагогические условия, межпредметные связи, эффективность воспитательного влияния, гуманитарные дисциплины.

SUMMARY

Bovdir O. The pedagogical conditions of formation of communicative culture of the future lawyers during study of humanitarian subjects.

The article contains the information about urgency of an issue of communication standards formation of the future lawyers for modern legal and pedagogical theory and practice. It is caused by insufficient career guidance of higher legal education institutions and professional distinctiveness, a low level of moral and ethical sphere of a future lawyer. The detailed characteristics of required pedagogical conditions for communication standards formation of the future lawyers are given. In particular, it is focused on the importance of using the humanity subjects on basis of intersubject communications committing to the pedagogical principles.

On the basis of scientific literature the analysis applicability of raised issue is elaborated, background information of Communication Studies is shortly outlined. The importance of communication culture development for each future lawyer is emphasized; the necessity of using acquired skills in their further career is mentioned. The particular focus is put on the characteristics of different communication styles as psychic atmosphere, emotional well being of lawyer's personality; the necessity of shaping the ability to use different forms and communication styles in further jurisprudential activity.

The description of the most common communication styles is given. The conclusion is drawn that a lack of necessary communication practices has negative impact on lawyer's coming in contact with a client.

Practicability of supporting proper psychological microclimate by humanitarian teachers within the student's group for an effective formation of communication culture,

making the process of interpersonal cooperation correction of relations between teenagers by the experienced teachers is proved.

The dominants of legal professions are emphasized. The importance of special lawyer's features development is shown.

The definitions of the concepts «communication culture» as a constituent of behavioral philosophy together with its functional characteristic as an integral dynamic personality formation that provides adaptation and personal fulfilment of professional lawyer in modern society and «communication cultural pattern» as an underlying form of organization of the value system are presented. The professional growth reflects having knowledge and skills and certain personal qualities necessary for official to do the job successfully.

Key words: *future lawyers, communication standards, pedagogical conditions, intersubject communications, pedagogical impact efficiency, communication cultural, communication styles, personal education, communication skills, psychological macroclimate.*

УДК 796.355-055.2:796.015.367

В. І. Гончаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПОРТСМЕНOK У ХОКЕЇ НА ТРАВІ

У статті представлено результати дослідження фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток у різних періодах річного тренувального циклу, використовуючи низку педагогічних тестів, з метою визначення фізичного стану на відповідному етапі підготовки та корекції навчально-тренувального процесу. За результатами дослідження виявлено динаміку функціональної та фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток упродовж річного тренувального циклу, що дозволяє визначити проблемні етапи, планування засобів і методів фізичної підготовки. Дані педагогічного контролю за рівнем фізичної підготовленості розкривають низку проблем, які вимагають, не тільки теоретичного аналізу, але й експериментальної перевірки.

Ключові слова: *фізична підготовка, фізична підготовленість, висококваліфіковані спортсмени, хокей на траві, педагогічний контроль, тестування, річний цикл підготовки.*

Постановка проблеми. Сучасна система спортивного тренування характеризується прогресивними принципами, широким колом взаємозалежних завдань, науково-обґрунтованим підбором засобів і методів, перспективним багаторічним плануванням, високою організацією контролю, забезпеченням гігієнічних умов тощо [2].

Фізична підготовка по праву займає провідне місце в системі підготовки спортсменів високої кваліфікації, тому питання пов'язані з нею завжди залишаються актуальними. Фізична підготовка була та є основою численних досліджень, їй присвячені фундаментальні праці В. Платонова, М. Булатової [4], А. Годіка [1], В. Пшибильські [6], В. Селуянова [7], О. Федотової [8] та ін.

Одним із чинників, що сприяють підвищенню ефективності тренувального процесу, є контроль фізичної підготовленості спортсменів.

Фізична підготовка відіграє основну роль у формуванні рухових здібностей хокеїсток, а невисокий рівень фізичної підготовленості лімітує їх спроможність в ефективному оволодінні техніко-тактичним арсеналом [8].

У сучасній теорії та практиці хокею на траві проблема фізичної підготовки залишається недостатньо розробленою, що підтверджується відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо побудови й контролю процесу фізичної підготовки, динаміки розвитку фізичних якостей на різних етапах річного тренувального циклу та відповідного застосування спеціальних засобів і методів.

Зазначене вище вказує на актуальність проблеми, що й зумовило вибір мети даної статті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності контролю фізичної підготовленості висококваліфікованих хокеїсток за допомогою педагогічних тестів.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження:

- аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, нормативних документів;
- педагогічні методи дослідження (педагогічне спостереження, педагогічне тестування, педагогічний експеримент);
- медико-біологічні методи (пульсометрія, велоергометрія);
- методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент проводився на базі команди вищої ліги МСК «Сумчанка» (м. Суми), багаторазового чемпіона України з хокею на траві, учасниці й переможниці міжнародних Європейських турнірів (кубок Кубків Європейських країн та Кубок Європейських Чемпіонів), яка є базовою командою національної збірної України. Безпосередньо в основному педагогічному експерименті брали участь 15 спортсменок, середній вік гравців команди – 20,4 років.

Розвиток і вдосконалення системи підготовки кваліфікованих спортсменів до останнього часу пов'язувалися, головним чином, з підвищенням обсягу тренувальних і змагальних навантажень, збільшенням їх інтенсивності. В останні роки в централізованій підготовці спостерігається тенденція до зниження обсягів таких навантажень. Ця обставина потребує подальшого вивчення теоретико-методичних основ спортивного тренування з метою інтенсифікації тренувального процесу й пошуку нових раціональних комплексних засобів і методів підготовки [5; 8 та ін.].

Фізична підготовка є ланкою суцільного ланцюга рівнозначних компонентів, результатом якого стане оптимальна працездатність (рис. 1).

Фізична підготовка, в основі якої лежить рівень розвитку сили та швидкості, гнучкості та спритності, витривалості й координаційних здібностей має таке саме важливе значення, як і інші компоненти,

об'єднанні під загальним поняттям «кондиція спортсмена». Якщо спортсмен швидко стомлюється під впливом змагальних і тренувальних навантажень, то рівень усіх інших якостей знижується. Саме тому, можна вважати рівень фізичної кондиції, під яким розуміється володіння спортсменом високими показниками розвитку фізичних якостей і можливість їх реалізації в умовах прогресуючої втоми, найважливішим компонентом підготовки [1; 4; 6].

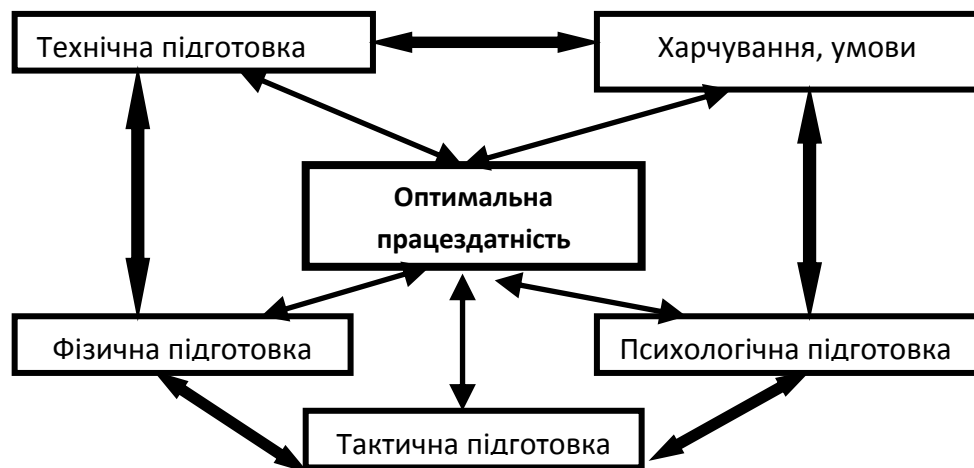


Рис. 1. Система оптимальної спортивної працездатності [10].

Сьогодні хокей на траві являє собою одну з найнапруженіших спортивних командних ігор. Різноманітний зміст ігрової діяльності вимагає комплексного розвитку всіх основних фізичних якостей і досконалої функціональної діяльності організму [3, 8].

Фізична підготовка – це педагогічний процес, спрямований на всебічний і спеціальний фізичний розвиток, удосконалення життєво важливих рухових якостей, підвищення функціональних можливостей і зміцнення здоров'я спортсменів. Як зазначалося вище, від рівня фізичної підготовленості гравців залежить швидкість і якість оволодіння технікою й тактикою та спортивні досягнення. Добре фізично підготовлені спортсмени володіють більш стійкою психікою та здатністю долати психічне напруження. Високі функціональні можливості дозволяють легше долати втому й здобувати перевагу над суперником.

Отже, одним із найважливіших напрямів педагогічного контролю в хокеї на траві є контроль за рівнем фізичної підготовленості спортсменів. З метою контролю досягнутого рівня й визначення динаміки показників фізичної підготовленості хокеїстів проводиться лабораторне та педагогічне тестування. Лабораторне тестування дозволяє визначити потенційні можливості основних функціональних систем. Під час проведення

педагогічного тестування використовують комплекси контрольних вправ, метрологічні характеристики яких (передусім, надійність та інформативність) підтверджені результатами чисельних досліджень [2, 8].

Фізична підготовленість визначалася за допомогою тестів протягом річного тренувального циклу на певних етапах підготовки.

Використовувалися тести, які апробовані багатьма фахівцями [2; 9 та ін.] і відповідають вимогам інформативності й надійності:

Загальна фізична підготовка. *Стартова швидкість* бігу визначалася за часом пробігання 30 м із місця. Час виконання тестів фіксувався за допомогою електронного секундоміру, сумарна погрішність не більше $\pm 0,02$ с. У процесі тестування виконувалося 2 спроби; інтервали відпочинку більше 3 хвилини.

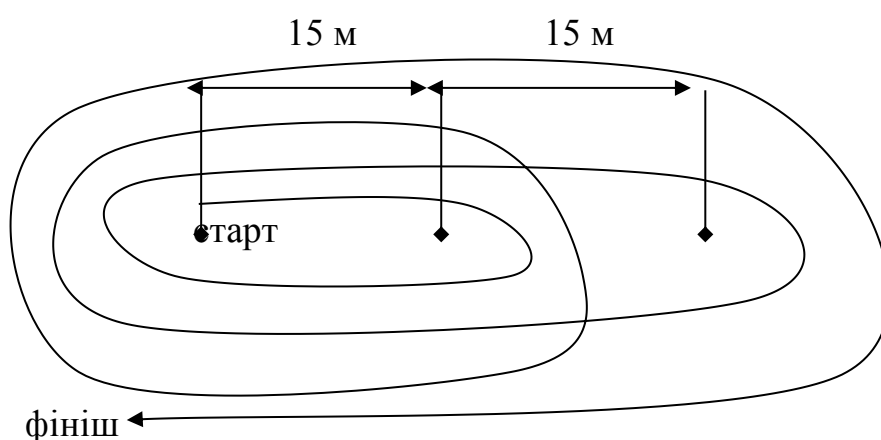


Рис. 2. Схема виконання тесту човниковий біг 180 м

Швидкісна витривалість у комплексі зі спритністю оцінювалася за допомогою човникового бігу (хокеїстки загалом пробігали прямою 180 м та відстань на повороти). Для проведення човникового бігу встановлюється три стійки в 15 м одна від другої (рис. 2). Спортсменка починає біг від стійки 1, пробігає 15 м, оббігає стійку 2, повертається назад, оббігає стійку 1, пробігає 30 м, оббігає стійку 3, повертається назад, оббігає стійку 1 і в такому порядку повторює ще раз без перерви. Уся дистанція долається з максимально можливою швидкістю. Час бігу фіксувався секундоміром.

Для оцінювання *загальної витривалості* (аеробних можливостей) використовувався біг на 2000 м. Ураховувався час долання дистанції спортсменками.

За результатами стрибка в довжину з місця оцінювався рівень розвитку *швидкісно-силових якостей*. Визначався кращий результат із трьох спроб.

Педагогічне тестування проводили протягом двох днів: у перший день – біг на 30 м, човниковий біг 180 м; у другий день – стрибок у довжину з місця, біг 2000 м.

Метою експерименту було вивчення динаміки показників фізичної підготовленості та тренувальних навантажень, спрямованих на розвиток фізичних якостей висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві протягом річного тренувального циклу.

Для обробки результатів дослідження використовувалися поширені методи математичної статистики, описані в спеціальній літературі. Обробка експериментальних даних передбачала визначення: середньої арифметичної величини – $\bar{x}$; середнього квадратичного відхилення – S ; стандартної помилки середньої арифметичної – m ; коефіцієнту варіації – V .

Вірогідність різниць між середніми величинами визначалася за критерієм Стюдента, при цьому попередньо перевірялась гіпотеза про нормальний розподіл результатів вимірювання за критерієм Шапіро-Уїлкі. Достовірність вважалася суттєвою за 5 % рівні значущості ($p < 0,05$), що визнається досить надійним у педагогічних дослідженнях. Використовувалися формули для залежних (пов'язаних) вибірок.

Згідно із закономірностями розвитку спортивної форми, тренувальний цикл у хокеї на траві поділяється на такі періоди: підготовчий, перший змагальний, підготовчо-реабілітаційний, другий змагальний і перехідний. Ці періоди різняться між собою завданнями, співвідношеннями видів підготовки, обсягом та інтенсивністю тренувальних впливів, що застосовуються.

Тестування передбачало визначення показників підготовленості на початку підготовчого періоду, після спеціально-підготовчого етапу, у середині першого змагального періоду, у кінці реабілітаційно-підготовчого періоду та в середині другого змагального періоду річного тренувального циклу підготовки висококваліфікованих хокеїсток.

Одним із найпоширеніших тестів визначення рівня фізичної працездатності спортсменів є тест PWC_{170} . Цей тест використовується для вивчення адаптивних можливостей кваліфікованих спортсменів і відображає, передусім, аеробну продуктивність, тобто працездатність у зонах великої та субмаксимальної інтенсивності.

Тестування хокеїсток на різних етапах підготовки в річному тренувальному циклі (табл. 1) дозволяє констатувати, що найкращі показники були отримані в реабілітаційно-підготовчому періоді $17,38 \text{ кг} \cdot \text{м} \cdot \text{хв}^{-1} \cdot \text{кг}^{-1}$, що, безумовно, є наслідком кумулятивного тренувального ефекту та особливості підготовки на цьому етапі (помірні навантаження після повноцінного відпочинку, проведення навчально-тренувальних зборів).

У процесі змагальної діяльності хокеїстки знаходяться в умовах, які постійно змінюються, що вимагає високого рівня розвитку силових, швидкісних можливостей, а також витривалості в аеробних і анаеробних режимах. У зв'язку з цим певний науково-практичний інтерес викликає

вивчення динаміки фізичної підготовленості хокеїсток відповідно до специфічних умов їх діяльності, адже підготовка спортсменок будується з урахуванням поточного й оперативного станів і перспектив для них. Контроль також складається з діагностики рухових можливостей, їхнього аналізу й педагогічного оцінювання.

Таблиця 1

**Динаміка показників функціональної підготовленості
висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві на різних етапах
річного тренувального циклу (n=15, $\bar{X} \pm m$)**

Тести	Етапи дослідження				
	Початок підготовчого періоду	Спеціально- підготовчий етап	Перший змагальний період	Реабілітаційно- підготовчий період	Другий змагальний період
PWC ₁₇₀ відн., кгм·хв ⁻¹ кг ⁻¹	16,15±0,56	17,14±0,57	16,73±0,67	17,38±0,52	16,33±0,62
Максимальне споживання кисню відн., мл·хв ⁻¹ кг ⁻¹	49,2±1,89	52,02±1,30	50,68±1,79	51,74±1,49	50,30±1,67
Індекс оперативного відновлення, ум. од	16,01±1,06	17,98±0,90	17,70±0,80	17,38±0,58	17,46±0,94
Індекс оперативної адаптації, ум. од	11,1±0,80	12,5±0,42	12,7±0,59	12,9±0,41	12,5±0,90
Інтегральний показник адаптації, ум. од	2824,7±52,1	2691,0±41,7	2658,3±42,9	2679,3±29,5	2691,5±37,4

Оптимальний рівень фізичної підготовленості хокеїсток є свідченням раціональної побудови тренувального процесу. Саме це в більшості випадків визначає успішність виступу спортсменок у змаганнях.

Динаміка рівня фізичної (атлетичної) підготовленості на етапах річного циклу – один із важливих показників раціональності організації та побудови тренувального процесу.

Аналіз даних таблиці 2 дозволяє констатувати, що показники фізичної підготовленості, як, до речі, і функціональної, упродовж річного циклу підготовки зазнають у більшості позитивних змін. Рівень приросту показників має нерівномірний характер і залежить від етапу підготовки.

Відповідно до застосованих засобів у процесі підготовки відбувається поступове зростання швидкості, яка визначалася тестом «Біг на 30 м». Найкращий показник у цьому тесті було зафіксовано в першому змагальному періоді – 4,77±0,04 с.

**Динаміка показників фізичної підготовленості
висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві
на різних етапах річного тренувального циклу
(n=15, $\bar{x} \pm m$)**

Тести	Етапи дослідження				
	Початок підготовчого періоду	Спеціально- підготовчий етап	Перший змагальний період	Реабілітаційно- підготовчий період	Другий змагальний період
Біг 30 м, с	5,01±0,03	4,92±0,03	4,77±0,02	4,88±0,03	4,95±0,02
Стрибок у довжину, см	199,3±1,85	202,9±2,16	205,3±2,08	205,6±1,93	199,8±1,93
Човниковий біг 180 м, с	44,27±0,34	43,23±0,39	41,98±0,39	41,33±0,39	42,30±0,27
Біг 2000 м, с	499,3±4,85	484,7±5,93	489,8±5,16	489,3±5,31	500,6±4,70

Стрибок у довжину характеризував рівень розвитку швидкісно-силових якостей хокеїсток. Результати, отримані нами, різнилися залежно від етапу дослідження, проте на кінцевому етапі (199,8±1,85) вони майже не відрізнялися від початкових (199,3±1,85) загальний приріст склав лише 0,3%. Найвищі показники у стрибках у довжину з місця були отримані в першому змагальному (205,3±1,93) та в реабілітаційно-підготовчому (205,6±2,08) періодах.

Швидкісна витривалість відіграє важливу роль для гри в хокей на траві. Позитивна динаміка в тесті «Човниковий біг 180 м» не тільки відповідає спрямованості в підготовці хокеїсток на траві, але й підпадає під вплив специфічних навантажень. Також на зміну результатів у човниковому бігу на кожному з етапів дослідження впливав стан спортсменок, адже погіршення показників у другому змагальному періоді можна пояснити накопиченням втоми після довгого тренувально-змагального циклу, підсиленням психологічного стресу, тому що значущість перемог у цьому змагальному циклі значно підвищується. Результати впродовж річного циклу підготовки змінилися на 4,4 %, в абсолютних показниках – з 44,27 с до 42,30 с. Найвищі результати зафіксовані в реабілітаційно-підготовчому періоді – 41,33±0,46 с.

За результатами бігу на 2000 м визначається рівень аеробної витривалості. Отримані дані свідчать про приріст показників тесту з 499,3±8,24 с на початку дослідження до 484,7±7,01с після базового стабілізуючого мезоциклу, що склало 2,9%, але вже в першому змагальному періоді, порівняно з попередніми, результати цього тесту погіршилися на 1,0%. Підготовка в реабілітаційно-підготовчому періоді незначно сприяла збільшенню результатів бігу на 2000 м (0,1 % приросту). У другому змагальному періоді швидкість виконання тесту погіршилася на 2,3 %, а загальний середній результат став навіть гірший за початковий .

Для визначення взаємозв'язку між досліджуваними показниками ми використовували кореляційний аналіз. Це дало нам можливість дослідити наявність величини залежності між показниками підготовленості як у командному аспекті, так і за ігровими амплуа.

Отримана інформація може використовуватися з метою коректного планування засобів тренування.

Аналіз даних табл. 3 дає можливість констатувати існування невеликої кількості взаємозв'язків показників у загальнокомандному аспекті. Можемо припустити, що ці зв'язки є визначальними й такими, що легко пояснюються.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок показників підготовленості
хокеїсток на траві у загальнокомандному аспекті (n=15)**

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Стрибок у довжину, см									
2. Човниковий біг 180 м, с	-0,22								
3. Інтегративний показник адаптації, ум. од.	0,01	0,54*							
4. Біг на 30 м, с	0,43	0,04	0,15						
5. PWC ₁₇₀ відн., кгм·хв ⁻¹ кг ⁻¹	0,08	0,32	0,08	0,20					
6. Індекс оперативного відновлення, ум. од.	-0,22	0,13	0,46	-0,04	0,14				
7. Індекс оперативної адаптації, ум. од.	-0,23	-0,07	-0,47	-0,06	0,12	0,96*			
8. Біг на 2000 м, с	0,37	0,56*	0,06	0,59*	0,15	0,15	-0,02		
9. Максимальне споживання кисню відн., мл·хв ⁻¹ кг ⁻¹	0,26	0,23	0,08	0,27	0,97*	0,04	0,03	0,16	

Примітка. * – взаємозв'язок достовірний при $p < 0,05$

Так, човниковий біг на 180 м використовується для визначення швидкісної витривалості, абсолютно адекватним є існування зв'язків із результатами бігу на 2000 м, який визначає загальну витривалість ($r = 0,56$). У той же час інтегративний показник адаптації свідчить про пристосованість функціональних систем спортсменок до роботи на витривалість, тому зв'язок тут взаємозумовлений ($r = 0,54$, $p < 0,05$).

Високий взаємозв'язок існує між показниками функціональної підготовленості, залежними один від одного за своїми формулами визначення, таких як: індекс оперативної адаптації та оперативного відновлення ($r = 0,96$) і рівень фізичної працездатності PWC₁₇₀ відн. та МСК відн. ($r = 0,97$, $p < 0,05$) це пояснюється тим, що МСК визначається через PWC₁₇₀.

Наявність середнього статистичного зв'язку ($r = 0,59$, $p < 0,05$) між результатами бігу на 2000 м та бігу на 30 м може пояснюватися лише певною фізичною підготовленістю гравців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз стану проблеми фізичної підготовки спортсменів високої кваліфікації, у тому числі в командних ігрових видах спорту, засвідчив, що фізична підготовка є однією з важливих ланок у загальній структурі тренування та суттєво впливає на сторони підготовки і, передусім, на змагальну діяльність, підвищуючи або лімітуючи її ефективність.

Фізична підготовка відіграє домінуюче значення в загальній системі спортивного тренування. Особливо це стосується спортсменів високої кваліфікації. Насамперед, це пов'язано з тим, що в процесі змагальної діяльності висококваліфіковані спортсмени найбільш повною мірою реалізують руховий потенціал, що в комплексі з технічною підготовленістю базується на високому рівні фізичних здібностей.

Спостереження за фізичною підготовкою кваліфікованих хокеїсток на траві, хронометрування основних параметрів тренувальної діяльності дозволило вивчити структуру цього важливого розділу підготовки. Співвідношення спрямованості та величини навантажень у цілому сприяло підвищенню рівня фізичної підготовленості хокеїсток, що зрештою дозволило показати високий спортивний результат.

Виявлено динаміку функціональної та фізичної підготовленості кваліфікованих хокеїсток на траві впродовж річного тренувального циклу, що дозволяє визначити проблемні етапи, з метою їх подальшої корекції щодо застосування засобів та методів фізичної підготовки.

Дані педагогічного контролю за рівнем фізичної підготовленості розкривають низку проблем, які вимагають, не тільки теоретичного аналізу, але й експериментальної перевірки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годик М. А. Физическая подготовка футболистов / М. А. Годик. – М. : Терра-Спорт ; Олимпия Пресс, 2006. – 272 с.
2. Костюкевич В. М. Моделирование тренировочных занятий в хоккее на траве / В. М. Костюкевич – Винница : Планер, 2011 – 160 с.
3. Костюкевич В. М. Управление соревновательной деятельностью спортсменов высокой квалификации в хоккее на траве / В. М. Костюкевич – Киев : «Освіта України», 2013. – 192 с.
4. Платонов В. М. Фізична підготовка спортсмена : навчальний посібник / В. М. Платонов, М. М. Булатова. – К. : Олімпійська література, 1995. – 320 с.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое приложение / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
6. Пшибыльский В. Физическая подготовленность квалифицированных футболистов разных игровых амплуа / В. Пшибыльский, З. Ястжемский // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 3. – С. 52–55.
7. Селуянов В. Н. Физическая подготовка футболистов / В. Н. Селуянов, С. К. Сарсания, К. С. Сарсания. – М. : ТВТ Дивизион, 2004. – 191 с.

8. Федотова Е. В. Соревновательная деятельность и подготовка спортсменов высокой квалификации в хоккее на траве / Е. В. Федотова. – Казань : Логос Центр, 2007. – 630 с.

9. Федотова Е. В. Основы управления многолетней подготовкой юных спортсменов в командных игровых видах спорта / Е. В. Федотова. – М. : Компания Спутник +, 2002. – 245 с.

10. Форен Б. Физическое состояние игрока – ключ к успеху / Билл Форен // Говорят тренеры по баскетболу : сборник статей ведущих тренеров мира : методическое пособие. – К. : Преса України, 2005. – С. 55–60.

РЕЗЮМЕ

Гончаренко В. И. Методика педагогического контроля физической подготовленности высококвалифицированных спортсменов в хоккее на траве.

В статье представлены результаты исследования физической подготовленности высококвалифицированных хоккеистов в разных периодах годового тренировочного цикла благодаря ряду педагогических тестов, с целью определения физического состояния на соответствующем этапе подготовки и коррекции учебно-тренировочного процесса. По результатам исследования выявлено динамику функциональной и физической подготовленности высококвалифицированных хоккеистов на протяжении летнего тренировочного цикла, позволяет определить проблемные этапы, в планировании средств и методов физической подготовки. Данные педагогического контроля за уровнем физической подготовленности раскрывают ряд проблем, которые требуют, не только теоретического анализа, но и экспериментальной проверки.

Ключевые слова: физическая подготовка, физическая подготовленность, высококвалифицированные спортсмены, хоккей на траве, педагогический контроль, тестирование, годовой цикл подготовки.

SUMMARY

Goncharenko V. The method of pedagogical control of highly-qualified physical athletes in field hockey.

Modern sports training system is characterized by progressive principles, a wide range of interrelated tasks, evidence-based selection tools and techniques, promising years of planning, control high organization, providing hygienic conditions. Physical training rightfully occupies a leading place in the training of qualified athletes.

One of the factors that contribute to the effectiveness of the training process is the control of physical fitness of athletes. Physical training plays a major role in shaping motor skills of hockey players and a low level of physical fitness limits their ability to effectively mastering the technical and tactical arsenal.

In the modern theory and practice a hockey problem of physical training is underdeveloped, as evidenced by the lack of scientifically based recommendations on the design and process control of physical training, the dynamics of the physical properties at different stages of the annual training cycle and the appropriate use of special tools and techniques.

Until recently developing and improving training of qualified athletes has been associated mainly with an increase in the volume of training and competitive pressures, increasing their intensity. In recent years a centralized preparation tendency to decline such loads is dominated. This fact requires further study of theoretical and methodological foundations of sports training in order to intensify the training process and the search for new sustainable integrated tools and methods of preparation.

The results of the study of physical fitness of highly-qualified hockey players in different periods of the annual training cycle using a variety of educational tests to determine

the physical state at the appropriate stage of preparation and correction of training process are shown in the article. The study has revealed the dynamics of functional and physical fitness of highly-qualified hockey players during annual training cycle, allowing you to identify problematic stages of planning tools and methods of physical training. This pedagogical control according to the level of physical fitness reveals a number of problems that require not only the theoretical analysis and experimental verification.

The analysis of the problems of physical training of qualified athletes has shown that physical fitness is an important link in the overall structure of training and significant impact on the training side and primarily on competitive activity, enhancing or limiting its effectiveness.

Key words: *physical fitness, physical fitness, highly skilled athletes, hockey, pedagogical control, testing, annual training cycle.*

УДК 378.4:004.7:001.895

С. С. Денежніков

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕРЕЖЕВЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена проблемі мережевого проектування як технології формування інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі. Особливий акцент у статті зроблено на аналізі мережевого проектування як способу діяльності, спрямованого на розвиток пізнавально-комунікативної взаємодії в локальних комп'ютерних мережах і глобальній мережі Інтернет та інтерактивних мережевих проєктів, що надають додаткові можливості для моделювання навчально-інформаційного середовища, у якому переважає не просто обмін інформацією, а складаються певні способи комунікації, що сприяють інноваційній освітній діяльності у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, мережеве проектування, інновації, інноваційна діяльність, вищий навчальний заклад, високі технології, освітній континуум.*

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство, як соціокультурна реальність являє собою динамічний стан формування, становлення, переходу від індустріального до постіндустріального етапу розвитку за новим цивілізаційним зразком, заявивши своїм символом торжество знань, освіти, науки, високих технологій у всіх сферах життєдіяльності людини. Інформатизація суспільного буття, особливо з появою та широким упровадженням мереж і мережевих технологій, розвиток інноваційної економіки, з визначаючим домінуванням наукового знання, превалювання знання над власністю в ракурсі соціальної диференціації призводять до того, що інновації стають стратегічним чинником розвитку світової цивілізації.

Інформаційна діяльність, нові знання та новітні технології виступають провідними ресурсами розвитку суспільства будь-якої держави, у тому числі й України. У якості необхідної умови модернізації освітнього континуума в нашій державі виступає розробка та впровадження нових напрямків

педагогіки та філософії освіти, орієнтованих на формування інноваційної діяльності викладачів і побудова практики інноваційної освіти.

Зазначимо, що перехід до нової освітньої проектно-перетворювальної парадигми значною мірою актуалізує значимість практикоорієнтованих досліджень, пов'язаних, передусім, із проектуванням інноваційної діяльності учасників освітнього процесу як провідного фактора розвитку вітчизняної освіти в межах європейського та світового освітніх просторів. Вищезгадані процеси породжують запити стосовно створення нових та вдосконалення існуючих технологій формування інноваційної освітньої діяльності, серед яких слід виділити мультимедійне та мережеве проектування.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі інноваційного розвитку сучасної вищої освіти присвячена достатньо велика кількість наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Проблемі інноваційної освітньої діяльності присвячені праці О. Мосіюк [5] та В. Цикіна [9]. Проблема мережевих комунікацій і технологій у керуванні інформаційно-мережевою інфраструктурою освітньої діяльності піднімається у працях К. Афанасьєвої [1], А. Вітушко [2], А. Годованюк [4] та ін. Філософсько-світоглядним основам розвитку мереж та освітніх інновацій присвячені наукові дослідження А. Табачкова [8], А. Разумова [6] та А. Сунгурова [7]. Окремо слід відзначити авторський доробок колективу дослідників проекту «Глобальне майбутнє 2045» [3], наукові розвідки якого присвячені конвергенції авангардних технологій сучасності та їх впливу на інноваційну освітню діяльність.

Мета статті – виявити сутність і специфіку мультимедійного та мережевого проектування як технології формування інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Процеси інтеграції української вищої освіти у світовий освітній простір, глобальні процеси розвитку мультикультурного інформаційного середовища, ставлять нові запити перед вітчизняною вищою школою та нову стратегічну мету – «формування єдиного світового освітнього простору за неодмінного збереження культурного й національного різноманіття вітчизняної системи освіти та пошуку нових пріоритетів крос-культурної взаємодії». Провідним чинником стає використання інноваційних педагогічних технологій, націлених, з одного боку, на індивідуальний розвиток особистості – учасника навчально-виховного процесу, творчу ініціацію, вироблення навички самостійного пошуку в інформаційних потоках, здатності самостійно мислити, добувати й застосовувати знання, з іншого боку, на формування особистісно-орієнтованого навчання; особистості, діяльність якої спрямована на свідоме, самостійне, активне засвоєння кластерів знань, умінь і навичок, формування професійних компетенцій в умовах динаміки соціокультурних змін.

Розробка новітніх способів проектування інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі має конкретне втілення в багатьох аспектах, серед яких ми можемо виділити такі:

- **антропологічний** – зумовлений значимістю технологій проектування як механізму формування інноваційної освітньої діяльності учасників освітнього процесу з їхньою позиційною самовизначеністю стосовно перспективних потреб суспільства й держави;
- **технологічний** – спрямований на розвиток напрямів інноваційних досліджень у їх взаємозв'язку з розвитком мереж і мережевої освіти, присвячених проблемі розробки умов і механізмів мережевої взаємодії на різноманітних рівнях системи освіти протягом усього життя, теорії та практики мережевих організацій тощо;
- **соціокультурний** – визначається соціальною необхідністю та значимістю теорій та ідей інноваційного розвитку сучасної системи вищої освіти з урахуванням потреб суспільства;
- **медійний** – визначається широким поширенням інформації та розвитку маскультури – деякого «ідолу», якого прагнуть наслідувати всі учасники «телекомунікаційної спільноти», але критерії чи сутність якого – не визначені [2, 325].

Сьогодні існує ціла низка проблем і об'єктивних протиріч між визнанням необхідності формування можливостей учасників освітнього процесу реформувати й будувати практику інноваційної освіти та недостатньою розробкою технологій проектування інноваційної освітньої діяльності вищого навчального закладу, заснованих на мережевій парадигмі сучасної освіти. У цих умовах виникає проблема між необхідністю розробки нових форм інноваційної освітньої діяльності та недостатньою вивченістю можливостей застосування механізмів мережевої проектно-діяльнісної кооперації в умовах освіти протягом усього життя й забезпечення реалізації мережевого проектування як технології проектування інноваційної освітньої діяльності у вищій школі.

Відзначимо, що впровадження авангардних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес сприяє розвитку нових способів організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності студентів, основу яких становить, за вищеназваною технологією **проектний метод**. Сьогодні проектний метод розглядається як раціоналізаторська інтелектуальна технологія, спрямована на інноваційне навчання. Значне місце в ньому займає дослідницький компонент: постановка й аналіз проблеми, збір інформації, знаходження прийнятних (можливих) варіантів рішень, оцінка ресурсів і ймовірнісних результатів, рефлексія щодо зробленого тощо. Використання комп'ютерів і комп'ютерних мереж істотно збільшує можливості мультимедійного й мережевого проектування [4, 133].

У навчально-освітньому процесі мультимедійне та мережеве проектування являє собою цілеспрямовану діяльність, результатом якої є мультимедійний проект як форма представлення знань за допомогою різноманітних засобів і носіїв інформації (відео- і аудіотексту, графіки, анімації тощо), а також спосіб інтерактивної взаємодії з нею. Сучасні студенти, як правило, добре володіють комп'ютерними технологіями на рівні користувача. Але в багатьох вузах вони набувають ще й спеціальні знання, що дозволяють таким студентам проектувати інформаційно-технічне середовище: розробляти сайти, бази даних, програмне забезпечення веб-порталів тощо. Тому під час організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності студентів у курсі філософії слід урахувати цей факт.

Використання медіапроекування в процесі вивчення фундаментальних і прикладних дисциплін не означає формування «мислення в картинках», швидше, ідеться про активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів: забезпечення доступного викладення навчального матеріалу підвищеної складності й засвоєнні категоріального апарату спеціальних дисциплін, систематизації знань і розвитку як логічного, так і образного мислення. Слід взяти до уваги, що дискурсивна мова не є єдиним способом наукової рефлексії, поряд із нею існують недискурсивні, зокрема, образні форми мислення. У ході навчальної та науково-дослідницької роботи студенти набувають навичок складання медіатекстів із базових загальноосвітніх і психолого-педагогічних дисциплін. Вищеназвані види робіт можуть виконуватися як індивідуально (одним студентом), так і колективно (творчою групою студентів, магістрантів, аспірантів). Сучасні методики медіапроекування базуються на реалізації різноманітних творчих завдань: тематичні бази даних, відеофільми, словники, хрестоматії, електронні презентації, Web-сторінки тощо [1, 12].

Представлені в медіапроектах ілюстративні ряди складаються з фотографій, малюнків, відеоряду, таблиць, графіки, карт, схем тощо. Підібраний матеріал повинен відповідати тематиці проекту. Деколи це зробити непросто, оскільки ідеться про «перекладення» абстрактної наукової мови на мову візуальних образів, тому поряд з образотворчою та предметною наочністю слід застосовувати структурно-логічну й умовно-знакову наочність.

Зауважимо, що електронне інформаційно-довідкове видання являє собою сукупність структурованих даних деякої предметної області (тематичні бази даних, словники, довідники, хрестоматії, Web-сторінки та ін.), містить відомості наукового-педагогічного характеру, які розташовані в порядку, зручному для їх швидкого пошуку, і не призначені для «суцільного» читання [7, 14].

Зазначимо, що електронна презентація в навчально-освітньому процесі виступає як подання навчальної лекції (слайд-лекції), студентської доповіді на семінарському занятті, самостійної роботи студента (наприклад, реферату) на екрані монітора. Тематичні електронні презентації виконуються в програмі Microsoft PowerPoint, хоча можливе використання інших аналогічних програм. Перевага цієї програми полягає в тому, що в неї включені шаблони оформлення, зручний інтерфейс створення слайду, вставки слайдів з інших презентацій, введення тексту, реорганізації презентації, додавання нотаток доповідача тощо. На слайдах презентації, що включають текст та інформаційні об'єкти, відображається основний зміст усного виступу або письмової роботи в тезисній формі, тому не варто «перевантажувати» презентацію текстом, а слід знаходити для нього інші форми подання.

Мережеве проектування як спосіб діяльності спрямований на розвиток пізнавально-комунікативної взаємодії в локальних комп'ютерних мережах і глобальній мережі Інтернет (Веб-форум, теле- і відеоконференція, електронна пошта тощо). Інтерактивні мережеві проекти надають додаткові можливості для моделювання навчально-інформаційного середовища, у якому переважає не просто обмін/передача інформації, а складаються певні способи комунікації. Їх основна особливість полягає в тому, що вони здійснюються у віртуально-мережевому середовищі й можуть проводитися в різних форматах: on-line або off-line. Асинхронна природа мережевих комунікацій дозволяє користувачеві вступати в діалог у зручний для нього час, вирішуючи проблему просторових і часових обмежень. Віртуальне спілкування, безсумнівно, повинно враховувати особливі мовні засоби, норми взаємодії, зумовлені технологічними особливостями, які можуть як сприяти діалогу, так і ускладнювати взаєморозуміння [9, 184].

Існують різні форми мережевого проектування, розробку і/або участь у яких можуть взяти студенти. Тематика мережевого проекту може бути запропонована як викладачем, так і студентами, які далі приступають до його реалізації: вивчають літературу з теми, опрацьовують питання, що виносяться на обговорення, готуються до можливої дискусії. За аналогією з традиційними навчальними формами роботи виділимо такі форми проектування мережі: Інтернет-семінар, Інтернет-колоквиум, «круглий стіл», теле- і відеоконференція тощо.

Варто підкреслити наявність вагомої потенції в цьому відношенні, яку має технологія мережевого проектування, котра може бути здійснена в межах певного мережевого співтовариства студентів, магістрантів, аспірантів тощо. У підходах до проектування сьогодні намітилися дві провідні тенденції:

➤ перша тенденція пов'язана з високою вибірковістю учасника освітнього процесу у вищій школі, який навчається за різними освітніми напрямками;

➤ друга тенденція – максимальна відкритість освітнього простору.

Провідні дослідники визначають у своїх наукових працях, що сутність мультимедійної та мережевої проектної діяльності проявляється в духовно-практичній активності, спрямованій на ідеально-перспективне освоєння світу. Сам процес мережевого проектування відзначається високим ступенем евристичності, інноваційності, цілеспрямованості, систематичності, технологічності тощо. Цей процес включає в себе моменти невизначеності, конкретності, компромісу, інтелектуальної гри [6, 29].

На сьогоднішній день у світовій освітній мережі все більшої популярності набувають міжнародні телекомунікаційні освітні проекти, основу яких складає «спільна навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, творча або ігрова діяльність учасників-партнерів, яка організована на основі інформаційно-комп'ютерної телекомунікації, має певну загальну проблему, соціально значиму мету, узгоджені методи проведення, способи вирішення проблеми, спрямовані на досягнення спільного результату» [8, 42].

Відомий дослідник О. Мосіюк виділяє такі способи діяльності під час проведення роботи над мережевим проектуванням у галузі вищої освіти:

- співбесіда, постановка проблеми та знаходження шляхів і альтернативних підходів до її вирішення;
- демонстрація зразка стилю аргументації, прийомів роботи над проектом, виділення головних, істотних параметрів у проекті;
- формування й побудова аргументованих доведень, захист своєї особистої позиції; детальна побудова проекту, планування й поетапне його виконання;
- пошук і відбір необхідної інформації, її сприйняття й осмислення, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, обробка й фіксація отриманої інформації різними способами (тексти, замальовки, креслення, схеми, буклет тощо);
- повідомлення наукової інформації з використанням різноманітних засобів, прийомів, засобів наочності, практичних дій; формулювання гіпотез і представлення способів їх перевірки;
- спостереження, моделювання, вивчення ілюстрацій і їх осмислення; моделювання ситуацій знайомства, проведення переговорів про особливості наукової проблеми представленої в мережевому проекті;
- інтерпретація результатів проведеної науково-дослідницької діяльності;
- обмін електронними файлами та презентаціями, які висвітлюють індивідуальне бачення проблемного поля мережевого проекту зі своїми іншомовними партнерами;

- складання колажу з фотографіями й іменами учасників проекту з використанням наочності (малюнків, таблиць, відео, веб-сторінок, інформаційних ресурсів Інтернет);
- обмін електронними листами, спілкування в чатах з учасниками проекту за кордоном, партнерами;
- ведення діалогу в режимі реального часу (on-line);
- участь у різних інтелектуальних, творчих програмах, форумах, акціях, обмінах між різними освітніми установами, різними країнами [5, 242].

Наведені способи діяльності сприяють зануренню учасників мережевих проектів у культуру різних країн, адаптації останніх до явищ іншої культури, розвитку толерантності, формування емпатичних стосунків. Толерантність, терпимість і усвідомлення себе як носія національної культури сумісні, оскільки є властивістю самої людської природи, які протиставляти не можна.

Сьогодні мультимедійне й мережеве проектування являє собою системно-мережеву організацію інноваційного освітнього простору, в якому на основі проектно-діяльнісної кооперації створюється мережевий змістовий і організаційно-управлінський ресурс, який виступає джерелом розвитку індивідуальних ресурсів співорганізованих суб'єктів інноваційної освітньої діяльності [3, 99–100].

Зазначимо, що соціокультурний смисл мережевого проектування полягає в тому, що управлінська технологія є методологічною основою розвитку інноваційної інфраструктури освітнього континуума. Антропологічний контекст мережевого проектування полягає у способах організації суб'єктів інноваційної діяльності в умовах розбудови практики інноваційної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інтегральним показником ефективності мережевого проектування інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі виступає внутрішній потенціал мережі як сукупність можливостей побудови практики інноваційного розвитку вищої освіти та включає два компоненти – готовність учасників освітнього континуума до інноваційної освітньої діяльності та якість інноваційної діяльності вищого навчального закладу в умовах динамічних соціальних змін.

Перспективними напрямками подальших досліджень у цьому руслі вважаємо аналіз сутнісних складових медійних технологій як чинника впровадження інновацій в освітній процес у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва К. Деперсоналізація автора в умовах розвитку мережних комунікацій / Катерина Афанасьєва // Вісник Книжкової палати.– 2011.– № 8.– С. 11–13.
2. Вітушко А. Інтелектуальні технології в керуванні інформаційно-мережевою інфраструктурою / А. Вітушко // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.– 2009.– Вип. 25.– С. 322–327.

3. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Издательство МБА», 2013. – 272 с.

4. Годованюк А. Забезпечення новизни наукових комунікацій засобами соціальних мереж / А. Годованюк, Г. Пономаренко // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2010. – Вип. 27. – С. 129–136.

5. Мосіюк О. Концепція соціальної освітньої мережі як інноваційного засобу навчання / О. Мосіюк // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 240–245.

6. Разумов А. Е. Научное познание и гуманитарность образования / А. Е. Разумов // Философские науки. – 2013. – № 11. – С. 26–33.

7. Сунгуров А. Ю. Инновации в социуме и политике: аналитический обзор / А. Ю. Сунгуров // Философские науки. – 2013. – № 3. – С. 5–20.

8. Табачков А. С. Информационное общество в контексте истории / А. С. Табачков // Вопросы философии. – 2014. – № 10. – С. 37–45.

9. Цикин В. А. Философская интерпретация современного образования / В. А. Цикин. – Сумы : Palmarium Academic Publishing. – 2014. – 246 с.

РЕЗЮМЕ

Денежников С. С. Сетевое проектирование как технология формирования инновационной образовательной деятельности в высшем учебном заведении.

Статья посвящена проблеме сетевого проектирования как технологии формирования инновационной образовательной деятельности в высшем учебном заведении. Особенный акцент в статье сделан на анализ сетевого проектирования как способа деятельности, направленного на развитие познавательно-коммуникативного взаимодействия в локальных компьютерных сетях и глобальной сети Интернет и интерактивных сетевых проектов, которые предоставляют дополнительные возможности для моделирования учебно-информационной среды, в которой преобладает не просто обмен информацией, а складываются определенные способы коммуникации, которые способствуют инновационной образовательной деятельности в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: информационное общество, сетевое проектирование, инновации, инновационная деятельность, высшее учебное заведение, высокие технологии, образовательный континуум.

SUMMARY

Dieniezhnikov S. The network design as a technology of forming innovative educational activity of higher educational establishment.

The article is devoted to the problem of the network designing as a technology of forming innovative educational activity of higher educational establishment. The special accent in the article is done on the analysis of the network designing as to the method of activity sent to development of cognitive-communicative co-operation in local computer networks and global network the Internet and interactive network projects, which give the additional possibilities for the design of educational-informative environment, the exchange of information, but there are certain methods of communication, which assist innovative educational activity in higher educational establishment.

Modern informative society as sociocultural reality shows by itself the dynamic state of forming, becoming, transition from industrial to the postindustrial stage development on a new civilization standard, declaring the symbol of the triumph of knowledge, education, science, high-tech in all spheres of vital functions of man. Informatization of public life, especially with appearance and wide introduction of networks and network technologies, development of

innovative economy, with the attribute prevailing of scientific knowledge, prevailing of knowledge above property in foreshortening of social differentiation result in a volume, these innovations have become the strategic factor of the development of world civilization.

Informative activity, new knowledge and the newest technologies have come forward as leading resources of the development of the society of any state, including Ukraine. As a necessary condition of modernization of educational continuum development and introduction of new directions of pedagogics and philosophy of education come forward in our state, oriented to forming of innovative activity of tutors and construction of practice of innovative education.

The author comes to the conclusion that passing to the new educational project-converting paradigm in a considerable measure actualizes the meaningfulness of full-practice researches, related in the first turn to planning of innovative activity of the participants of educational process as a leading factor of the development of home education within the framework of European and world educational space. The above-mentioned processes generate queries in relation to creation of new and perfection of existent technologies forming an innovative educational activity, among which it follows to distinguish the multimedia and network planning.

Key words: *informative society, network planning, innovations, an innovative activity, higher educational establishment, high-tech, educational continuum.*

УДК 378.011.3-051

В. В. Желанова

Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У представленій статті розглянуто етимологію поняття «модель», зафіксовано певні характеристики зазначеного феномену. Репрезентовано модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. В узагальненому схематичному вигляді показано її структуру й логіку. Схарактеризовано мету технології, її концептуальну, змістовну й процесуальну частини, а також результат. Відбито процес практичного впровадження технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у рефлексивно-контекстному освітньому середовищі ВНЗ.

Ключові слова: *модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів; рефлексивна парадигма освіти; принципи контекстного навчання; педагогічний інструментарій технології контекстного навчання; рефлексивна компетентність, мотиваційна сфера, смисли, професійна суб'єктність; рефлексивно-контекстне освітнє середовище.*

Постановка проблеми. У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її гуманізації та орієнтації на «особистісний вимір» усе більшого значення набувають практико зорієнтовані освітні технології, що дозволяють вибудувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш продуктивною у цьому плані є технологія контекстного навчання, оскільки саме вона пов'язана з подоланням цілої низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті та призводять до таких недоліків, як: відсутність професійної

мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання в практичній роботі, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо. До того ж, процес технологізації фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності в контексті реалізації провідних положень нового Державного стандарту початкової освіти, який об'єктивно зумовлює використання нових технологій навчання в початковій школі. У зв'язку з цим перед професійною освітою виникла проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до їх компетентного застосування. Ми вважаємо, що технологія контекстного навчання містить значний потенціал щодо розв'язання зазначеної проблеми. Отже, постає необхідність цілісної репрезентації авторської технології, а також процесу її практичного впровадження в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища у формі відповідної моделі.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков), розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проблематика досліджень феномену педагогічної технології представлена такими найбільш поширеними напрямками: концептуальні засади технологічного підходу (А. Алексюк, В. Беспалько, П. Гусак, М. Данилов, Л. Даниленко, М. Кларін, О. Мороз, Г. Селевко, Д. Чернілевський); практичні аспекти технологічного підходу і в шкільній, і в професійній освіті (С. Бондар, В. Євдокимов, В. Кукушин, О. Падалка, В. Петюкова, Л. Піроженко, О. Пометун, С. Сисоєва); упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (П. Гусак, О. Євдокимов, І. Манькусь, І. Смолюк); обґрунтування технології контекстного навчання (А. Вербицький); технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів (Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошніченко, Н. Побірченко). Різні аспекти теорії та практики моделювання розкриті в працях М. Амосова, В. Ахутина, А. Братко, В. Глушкова, М. Кларін, В. Штофф та ін. Проте при такій високій зацікавленості різними аспектами впровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, питання, пов'язані з розробкою моделі технології контекстного навчання у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, залишаються поза увагою науковців.

Мета статті полягає в розробці й обґрунтуванні моделі технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «модель» походить від фр. *modele* і лат. *modulus* – міра, зразок, норма й означає зразок, зразковий екземпляр якого-небудь виробу, або відтворений, зазвичай у зменшеному вигляді, зразок якої-небудь споруди [2, 361]. Відомі визначення моделі як ізоморфного аналогу реального прототипу, у якому елементи структури моделі та практики взаємно однозначно відповідають одне одному (А. Братко, П. Волков, А. Кочергін) [1]; як системи, що подумки уявляється або матеріально реалізується й, відбиваючи, й відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт (В. Штофф) [4, 28]. Більш ґрунтовним є розуміння моделі як штучно створеного взірця у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що, будучи подібним об'єкту (чи явищу), відбиває й відтворює в більш узагальненому вигляді якості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта [2]. Відзначимо, що саме це трактування моделі є узагальнювальним для нас.

З огляду наведених думок, є очевидним, що всі вони певним чином стосуються таких якостей моделей, як: відповідність, подібність системи-оригіналу, цілеспрямованість, відволікання, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу, репрезентація, екстраполяція.

Окрім цього, уже в етимології поняття «модель», а також у представлених визначеннях фіксуються її певні характеристики, а саме: 1) її співвіднесеність із певним предметом чи процесом дійсності; 2) її схематичність, що виявляється в тому, що в моделі відтворюються лише істотні, необхідні властивості й характеристики предмета; 3) модель становить більш зручний об'єкт для розгляду або маніпулювання з ним, що стає можливим завдяки її схематичності порівняно з модельованим оригіналом; 4) на відміну від свого оригіналу, який може мати і штучне, і природне походження, модель завжди створюється людиною; 5) мета її створення полягає в тому, щоб, не звертаючись безпосередньо до оригіналу, здійснювати з ним певні ідеальні дії, досліджувати його властивості або представляти їх у наочному вигляді.

Беручи до уваги зазначені положення, надамо характеристику моделі сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів. 1. Вона є концептуальною, оскільки створена на підставі вивчення ідей поліпарадигмальної та поліпідхідної методології, феноменологічних властивостей рефлексії, педагогічної рефлексії, рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів майбутніх учителів початкових класів, а також їхнього теоретичного осмислення. 2. Вона співвідноситься з результативною метою контекстного навчання та є прогностичною. 3. Вона є схематичною, оскільки в ній відтворюються лише найістотніші ознаки та

властивості модельованого феномену. 4. Вона є інтегрованою, оскільки спрямована на формування сукупності самостійних рефлексивних конструктів, а також рефлексивно детермінованих. 5. Вона є структурно-логічною, оскільки відбиває структурну будову технології контекстного навчання й відбиває логіку поетапного формування рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери особистості. Зауважимо, що саме остання характеристика синтезує в собі всі попередні.

Надамо графічний опис моделі на рис. 1. Як бачимо, її першим складником є мета. Варто відзначити, процес цілепокладання щодо технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів ми пов'язуємо з визначенням результативної мети, а також із з'ясуванням проміжних процесуальних цілей, які полягають у створенні умов щодо досягнення кінцевої мети.

Результативною метою технології контекстного навчання є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтується на контекстній рефлексії та представлена самостійним рефлексивним конструктом, такою в нашому випадку є рефлексивна компетентність і рефлексивно-детермінованими конструктами, якими є мотиваційна, смислова сфера особистості та її професійна суб'єктність. Процесуальна мета технології контекстного навчання пов'язана з моделюванням різних типів професійного контексту майбутніх учителів початкових класів у межах рефлексивно-контекстного освітнього середовища.

Логіку моделювання авторської технології ми будуємо згідно з науковими підходами Г. Селевка щодо структури педагогічної технології, яка містить такі компоненти: концептуальну основу, змістову, процесуальну частини [3].

Концептуальною основою розробленої технології є поліпарадигмальна та поліпідхідна цілісність когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, рефлексивно-контекстного, технологічного, задачного, середовищного наукових підходів, що синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти. Зазначені парадигми й підходи деталізовано в стратегічних і тактичних принципах технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, що набувають конкретного втілення в змістовому й процесуальному складниках розробленої технології.

Зміст технології контекстного навчання становить цілісний досвід професійної діяльності вчителя початкових класів, інтеріоризація якого відбувається в процесі трансформації мотивів, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що забезпечує формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів.

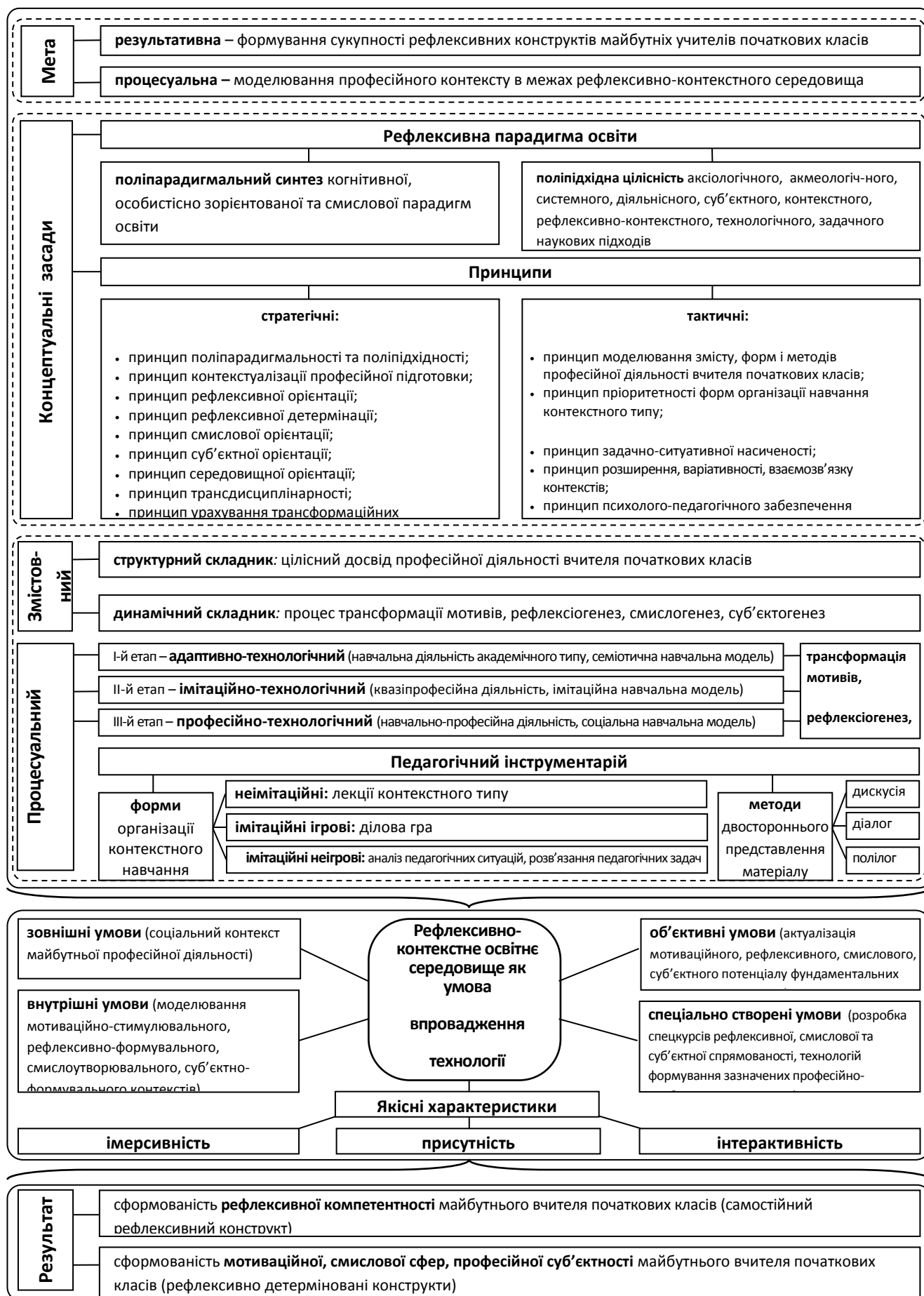


Рис. 1. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

Процесуальна частина технології контекстного навчання представлена процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезом; смислогенезом; суб'єктогенезом. Розгортання зазначених динамічних процесів співвідноситься з етапами авторської технології, які відповідно до теорії контекстного навчання збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною діяльністю, а також навчально-професійною діяльністю студентів і визначаються як адаптивно-технологічний, імітаційно-технологічний і професійно-технологічний етапи.

Як бачимо з моделі, педагогічний інструментарій пропонованої технології є сукупністю певних форм і методів, алгоритмів взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі контекстного навчання. При цьому використовуються імітаційні та неімітаційні форми організації навчання.

Неімітаційні – представлені лекціями контекстного типу. Їх різновидами є такі: проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, рефлексивно зорієнтована лекція.

У технології контекстного навчання особливої ваги набувають імітаційні форми організації навчання, що спрямовані на забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності, у ході якої студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. У свою чергу, імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові (контекстні ділові ігри) й неігрові (аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач).

У нашому розумінні ділова гра є, з одного боку, формою контекстного навчання, а з іншого – видом квазіпрофесійної діяльності студентів. Структурно вона становить три «накладені» одна на одну моделі: імітаційну, ігрову та контекстуальну.

Аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач ми репрезентуємо як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання і як методів навчання. Мета розв'язання задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою розробленої нами технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що полягає у формуванні сукупності рефлексивних конструктів.

Окреслені організаційні форми контекстного навчання ґрунтуються на використанні методів двостороннього представлення матеріалу, якими є дискусія, діалог, полілог. При цьому особлива дослідницька увага приділяється рефлексивному діалогу, який містить значний потенціал

щодо устанавлення «міжсуб'єктних» взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою; прийняття партнерів по спілкуванню такими, якими вони; самовизначення студента в певній ситуації; формування подібних установок у викладача та студента щодо однієї й тієї самої ситуації; усвідомлення своїх намірів, мети, засобів самоздійснення, відповідальності за результат; зважування всіх позитивів і негативів та труднощів; усвідомлення свого «Я»; ціннісного ставлення до «іншого»; устанавлення «рефлексивних» взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою.

Окремий блок моделі пов'язаний з її впровадженням в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища, який розуміємо як вид професійно зорієнтованого освітнього середовища й визначаємо як багаторівневу педагогічно організовану систему умов і можливостей, а також як засіб освіти, які забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ і сприяють ефективності процесу формування сукупності рефлексивних конструктів.

При цьому зазначена система умов і можливостей є сукупністю зовнішніх умов, що пов'язані з моделюванням соціального контексту майбутньої професійної діяльності, та внутрішніх умов, що пов'язані з моделюванням мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формульовального, смислоутворювального, суб'єктно-формульовального контекстів, які впливають на рефлексивну діяльність і сприяють формуванню рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів.

У поданій моделі виокремлено також об'єктивні можливості, які пов'язано з актуалізацією мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – з розробкою спецкурсів рефлексивної, смислової та суб'єктної спрямованості, а також технологій формування зазначених професійно-особистісних конструктів.

Репрезентована модель відбиває й такі характеристики рефлексивно-контекстного середовища, як імерсивність, присутність, інтерактивність.

Зазначимо, що імерсивність у форматі реалізації середовищного підходу в технології контекстного навчання проявляється в максимальному наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів; присутність – у відчутті присутності в професійному середовищі за умови безпосереднього фізичного знаходження в навчальній аудиторії. При цьому імерсивність середовища

відрізняється від присутності тим, що перше поняття пов'язане з технологічними характеристиками середовища, а друге – з визначенням суб'єктивних компонентів середовищного досвіду.

Інтерактивність у форматі рефлексивно-контекстного освітнього середовища реалізується у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного. Тобто їхні відносини будуються на підставі міжсуб'єктної взаємодії, яка надає можливість середовищу розширюватися та збагачуватися, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх учителів початкових класів.

Підсумковий компонент моделі пов'язаний із результатом упровадження технології контекстного навчання, що передбачає сформованість рефлексивної компетентності (самостійний рефлексивний конструкт), а також мотиваційної, смислової сфер, професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, репрезентована модель в узагальненому вигляді відбиває мету контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що полягає у формуванні рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової сфери й професійної суб'єктності майбутнього фахівця; відповідає структурі технології контекстного навчання, що містить концептуальну, змістову й процесуальну частини; окреслює логіку технології відповідно адаптивно-технологічному, імітаційно-технологічному і професійно-технологічному етапам, що співвідносяться з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю. У поданій моделі представлено процес практичного впровадження технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища. Отже, дана модель є наочним завершенням реалізації методу моделювання, який являє собою засіб, прийом пізнання, що дозволяє за допомогою штучно створеної системи відтворити іншу, більш складну систему, що є об'єктом безпосереднього дослідження. Такою в нашому випадку є технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Розглянута у статті модель дає можливість викладачеві й студентів цілісно уявити сутність та особливості впровадження зазначеної технології й може стати для них орієнтиром у процесі контекстного навчання. Проте окремого вивчення з використанням методу моделювання потребує феномен рефлексивно-контекстного освітнього середовища. Цей аспект дослідження буде предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. – М. : Мысль, 1969. – 384 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов. – 4-е изд., доп. – М. : ООО „А ТЕМП“, 2006. – 944 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

РЕЗЮМЕ

Желанова В. В. Структурно-логическая модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

В представленной статье рассмотрена этимология понятия «модель», зафиксированы определенные характеристики данного феномена. Презентовано модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов. В обобщенном схематическом виде показаны ее структура и логика. Охарактеризована цель технологии, ее концептуальная, содержательная и процессуальная части, а также результат. Отражен процесс практического внедрения технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов в рефлексивно-контекстной образовательной среде ВУЗа.

Ключевые слова: модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов; рефлексивная парадигма образования; принципы контекстного обучения; педагогический инструментарий технологии контекстного обучения; рефлексивная компетентность, мотивационная сфера, смыслы, профессиональная субъектность; рефлексивно-контекстная образовательная среда.

SUMMARY

Zhelanova V. The structural and logical model technology of contextual learning of a future elementary school teacher.

In the present article the etymology of the term «model» is presented, the qualities of the model (relevance, the similarity of the original system, commitment, distraction, abstraction of some parts and the system parameters of the original, representation, extrapolation are stated. There are certain characteristics of the phenomenon: its correlation with a particular object or process reality; schematic; convenience for review or manipulation; always create man; opportunity not referring directly to the original, to make that ideal action to investigate its properties and present them in a visual way. The represented model of contextual education technology of a future primary school teacher is shown in the schematic of the structure and logic. The author determines the purpose technologies associated with the formation of the aggregate reflective constructs of primary school teachers (productive purpose), with a professional context modeling within-reflexive contextual environment (procedural purpose). The analysis of the conceptual part, based on the reflective paradigm of education as poly-paradigmatic synthesis of cognitive, personal, semantic paradigms of education as well as systematic, axiological, acmeological, active, subjective, contextual, reflexive, technological and environmental approaches of a task. We consider the content of the proposed technology, containing a structural component (holistic professional experience of a primary school teacher) and a dynamic component (the transformation of motives reflex genesis, sense genesis, subject-genesis). It deals with the procedural part of the technology under adaptive-technology, simulation and technological

and vocational stages of the process and its pedagogical tool and as a combination of simulation non-simulation (gaming and non-gaming), organizational learning context type and techniques of bilateral presentation of the material, which is discussion, dialogue, polylogue. The practical implementation of learning technology context of a primary school teacher in a reflexive context-university educational environment as multi-system conditions, namely, external and internal, objective and custom designed are reflected. It is proved that the qualitative characteristics of reflexive-context environment is immersive presence, interactivity. It is shown that the implementation of technology learning is a contextual formation of the reflective competence and reflexive deterministic constructs, which are the motivational sphere, meanings, professional subjectivity of a primary school teacher.

Key words: *a model of contextual learning technologies of the future primary school teachers; reflexive paradigm of education; the principles of contextual learning; ptools contextual learning technologies; a reflexive competence, motivational sphere, meanings, professional subjectivity; reflexive and contextual learning environment.*

УДК: 371.937

Н. Ю. Колесниченко

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

АТЕСТАЦІЯ АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЗА КРИТЕРІЯМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ВИМІРУ

Стаття присвячена висвітленню сутності педагогічного експерименту з апробації моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. Висвітлено сутність і способи організації специфічних видів самостійної роботи, які сприяють атестації академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру. Особливу увагу приділено висвітленню методичних прийомів роботи бакалаврів романо-германської філології з європейським мовним портфоліо.

Ключові слова: *професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, компетентнісний підхід, професійна компетентність, формування професійної компетентності, атестації академічних досягнень, портфоліо, європейський мовний портфоліо.*

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій світової освітньої парадигми стало висування комунікативних освітніх дисциплін, передусім, іноземних мов, у ряд пріоритетних. Через це, іншомовна освіта стає не тільки показником інтелектуального розвитку, оволодіння загальнолюдською та професійною культурою, але й гарантією соціального благополуччя, умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології як фахівців сфер міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукових досліджень зарубіжних учених (К.-R. Bausch, Ch. Edelhoff, I. Gogolin, H. Klein, H. Christ, D. Cross, H.-J. Krumm, M. Krüger-Potratz, W. Littlewood, F. Meißner, G. Neuner, A. Raasch, B. Hufeisen, K. Schröder) доводять, що процес професійної

підготовки бакалаврів романо-германської філології у країнах ЄС розвивається відповідно до таких положень:

- іншомовну освіту тлумачать як один із пріоритетів у державній політиці країн Євросоюзу;

- вища лінгвістична й іншомовна педагогічна освіта на рівні професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій;

- ринок робочої сили на території європейських країн визнається провідним чинником розвитку іншомовної освіти та, відповідно, сфери професійної (лінгвістичної, іншомовної педагогічної) освіти бакалаврів романо-германської філології;

- орієнтація на розширення міжкультурних і науково-освітніх зв'язків між вітчизняними й зарубіжними навчальними закладами, що здійснюють професійну підготовку бакалаврів романо-германської філології (згідно з принципом академічної мобільності студентів, викладачів, учених) [9, 5].

Вивчення науково-педагогічних джерел українських учених (Н. Бідюк, Л. Голубенко, М. Князян, С. Ніколаєва, О. Савченко, О. Семенов, Л. Таланова, Т. Яблонська) засвідчує, що в контексті нових викликів часу та європейської освітньої інтеграції дослідження проблеми підготовки майбутніх бакалаврів у нашій країні загалом і бакалаврів романо-германської філології зокрема й досі залишається методологічно не до кінця осмисленим і теоретично не обґрунтованим належним чином, оскільки розпочалося тільки на початку нового тисячоліття. Іншомовна освіта тлумачиться як єдиний процес навчання, виховання й розвитку особистості засобами іноземної мови, а іншомовне спілкування – як процес розвитку їх комунікативного потенціалу в умовах міжкультурної комунікації. Через це всі відомі концепції підготовки фахівців з іноземних мов характеризуються логічною цілісністю й систематичністю, однак не завжди повно відбивають багатоплановий зміст освітньо-професійного процесу в умовах реформування вищої філологічної/лінгвістичної освіти. Зумовлено це тим, що в означених концепціях різняться випадки відносин між загальнопрофесійною та спеціальною підготовкою фахівців у сфері іноземних мов.

Не зважаючи на популярність настанов компетентнісного підходу, у сучасній теорії відсутня єдність думок науковців щодо визначення сутності професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології як її вагомого прикінцевого освітнього результату, а також способів і технологій її формування. Це засвідчує необхідність конкретизації провідних ознак професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології, а також розробки більш дієвих способів оцінки їх академічних досягнень щодо її формування в навчально-виховному процесі бакалаврату.

Метою статті полягає у висвітленні результатів педагогічного експерименту щодо апробації способів атестації академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру.

Виклад основного матеріалу. Упровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології, передусім, кардинально змінює результативно-цільову основу їхньої лінгвістичної освіти [4, 68]. Це, насамперед, передбачало узгодження впродовж навчання бакалаврів романо-германської філології його мети, критеріїв і процедур діагностики рівнів досягнення ними ключових компетенцій та необхідних для успішної професійної діяльності компетентностей, як у межах усієї системи їх фахової підготовки (адміністративна стратегія впровадження компетентнісного підходу), так і в межах викладання окремих навчальних дисциплін (локальна стратегія впровадження компетентнісного підходу), що входять до її складу.

Ураховуючи реальні обмеження, що мали місце під час проведення започаткованого педагогічного експерименту на базі бакалаврату факультета романо-германської філології ОНУ ім. І. І. Мечникова, ми переважно спиралися на локальну стратегію впровадження компетентнісного підходу за рахунок інноваційно-педагогічної діяльності окремих викладачів, які підтримували модернізаційні зміни [5]. При цьому, особливу увагу було приділено налагодженню контролю й, особливо, самоконтролю досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру.

Оскільки у зв'язку з процесами глобалізації та євроінтеграції перекладацька діяльність відіграє все більш значну роль, як у сфері світового та європейського співтовариства, так і в житті нашої держави, зорієнтованої на поступове входження в єдиний європейський соціально-економічний, культурний, науковий і освітній простір, то ми намагалися довести до усвідомлення провідних суб'єктів навчання того факту, що значно зросли й вимоги до професійно-лінгвістичної та перекладацької компетентності бакалаврів романо-германської філології. Через це методичне забезпечення сучасного процесу їх навчання на засадах компетентнісного підходу, повинно передбачати ґрунтовну тематичну перекладацьку підготовку для роботи в конкретній галузі за відповідним напрямом спеціалізації.

Так, вводячи у межах запропонованого експерименту аспект позааудиторної тематичної підготовки, бакалаври романо-германської філології з експериментальних груп активно залучалися до участі в наукових конференціях за певним фаховим спрямуванням (соціологічним, психологічним, педагогічним, культурологічним, економічним, юридичним та ін.). При цьому за мету ставилося набуття ними, як предметної компетенції щодо актуальних питань сучасної науки, так і відповідної іншомовної

лінгвокомунікативної та суто перекладацької компетентності. Для цього використовувалися різні форми організації їхньої самостійної роботи, як-от:

– *solo work*, тобто самостійна робота бакалаврів романо-германської філології як майбутніх перекладачів без допомоги викладача-наставника, спрямована на проведення відповідного наукового дослідження й узагальнення його результатів у вигляді наукової роботи, реферату, доповіді, з подальшою їх публічною презентацією іноземною мовою під час обговорення на науковій студентській конференції;

– *self access work* – самостійна робота бакалаврів романо-германської філології в навчальному ресурсному центрі («Школа перекладацької майстерності»), спрямована на переклад письмових чи усних наукових текстів (статей, тез доповідей, анотацій) інших дослідників;

– *autonomous learning* – самостійна робота бакалаврів романо-германської філології без участі викладача в навчальному процесі, яка була спрямована на проведення цілеспрямованої пізнавально-пошукової роботи з перекладу власними силами, демонстрацію власних досягнень щодо перекладу спеціальної тематики, пошук односторонніх і зразків, аргументацію правомірності власної точки зору чи професійної позиції в певних питаннях;

– *self-directed learning* – самостійна робота бакалаврів романо-германської філології з наданням їм права вирішувати, що робити й чого не робити, яка передбачала розвиток їх творчих здібностей на підставі оволодіння вміннями аналізувати, прогнозувати й ухвалювати оптимальні рішення за певних умов, ураховуючи чинники стосовно своїх професійних можливостей і потенцій та індивідуальних обмежень [2, 137].

Так, у ході підготовки наукових доповідей, запропонованих на факультетських та університетських науково-практичних конференціях, бакалаври романо-германської філології не тільки осмислювали предметну інформацію, концентруючи свою увагу на концептуальному та понятійному апараті дослідження, але й мобілізували резерви своєї особистості професіонала емоційного, інтелектуального й волевого характеру. При цьому вони виявляли такі професійно важливі якості, як ініціативність, активність, наполегливість, самоконтроль, упевненість у собі, які забезпечують мобільність і адаптованість до роботи в умовах перекладацького сервісу.

Цьому сприяло відповідне дидактичне керівництво й супровід двох викладачів, які здійснювали наставництво бакалаврів романо-германської філології як майбутніх перекладачів під час опанування основ професійно-орієнтованого перекладу:

– провідного науковця в галузі виконаного дослідження (Scientific adviser);

– мовного консультанта та майстра перекладу (Language adviser), що здійснював контроль письмової й усної презентації доповідей майбутніх перекладачів іноземною мовою.

Як наслідок, наукові доповіді бакалаврів романо-германської філології, як правило, характеризувалися науковістю, усебічним обґрунтуванням актуальності проблеми дослідження, логічністю його структури й повнотою розкриття теми, багатством іншомовної репрезентації, що відбивала досить високий рівень володіння спеціальним тезаурусом іноземної мови у професійних цілях. Це відбувалось у вигляді адекватного використання ними різноманітних лексико-граматичних і синтаксичних конструкцій тощо.

Ураховуючи вимоги інформаційного суспільства, було впроваджено таку нову організаційно-методичну форму контролю поведінки й оцінки академічних досягнень суб'єктів навчання, як портфоліо, який упродовж останнього десятиріччя виявився вкрай популярним у американській системі вищої освіти [3, 35], оскільки здатен візуально презентувати досягнення та прогрес бакалаврів романо-германської філології впродовж навчання, а також міру вияву ними відповідних здібностей, умінь, якостей, компетенцій. За допомогою портфоліо викладачі, які брали участь у експерименті, спеціально готувалися до здійснення атестації та оцінювання рівнів сформованості набутих бакалаврами романо-германської філології компетенцій і компетентностей.

Так, користуючись портфоліо, ми, під час проведення спеціальної методичної наради з викладачами, робили наголос на відмінності цих понять, які здебільшого розуміються як синоніми, оскільки атестація означає збір інформації або даних, а оцінювання передбачає вияв доказів шляхом перевірки цієї інформації на якість за прийнятими критеріями щодо надання їй оціночної ваги щодо визначення досягнень суб'єктів навчання. Тому, ураховуючи поради D. Byrne [7], було узгоджено, що атестацію слід використовувати для контролю академічної поведінки бакалаврів романо-германської філології під час виконання ними навчальних завдань шляхом збору переконливих свідчень їх активного навчання й аналізу здобутих результатів. Через це, бакалаври романо-германської філології повинні були збирати та зберігати колекцію продуктів своєї навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності в спеціальній теці – портфоліо, який набував значущості як «портфель цінних паперів» [7, 53], що свідчив про індивідуальні інтереси, здібності й компетенції його власника.

При цьому ми, розкриваючи концепцію портфоліо перед бакалаврами романо-германської філології, зосереджували їх увагу не тільки на розумінні його сутності як контейнера для збереження ділових паперів, але й як засобу, що містить продукти їх академічних і творчих

зусиль та рефлексивний аналіз учіння, демонструє успішність професійного зростання й удосконалення особистості його власника. Через це, бакалаври романо-германської філології усвідомлювали, що портфоліо в його реальному використанні набуває ваги як метод самонавчання, самоатестації та самооцінювання, оскільки стає предметом збереження їх власних думок, ідей, проектів, навчальних досягнень, які знаходяться в постійному розвитку, і які час від часу доцільно піддавати інтроспекції.

Зокрема, ураховуючи те, що самооцінка є рушійною силою роботи бакалавра над портфоліо, ми, застосовуючи цей методичний засіб, намагалися залучити бакалаврів романо-германської філології до активної самоатестації й самооцінювання, що давало їм змогу здійснювати більш адекватний самоконтроль перебігу й результатів власного навчання. Це одночасно сприяло набуттю ними певних соціальних та особистісних компетенцій, зокрема відповідальності за своє навчання. У зв'язку з цим ми розуміли, що для того, щоб відповідати новим вимогам, бакалаври романо-германської філології, як такі, що навчаються, повинні вміти, принаймні, скласти власне досье – портфоліо про ті компетенції, якими вони вже володіють.

Тому, враховуючи міжнародну тенденцію щодо можливості загального введення особливого документа, який відображає ступінь володіння суб'єктами навчання знаннями в дії, тобто відповідними компетенціями, оскільки існує досвід створення в 1997 році Радою Європи подібного документа в межах вивчення іноземних мов, що отримав назву «Європейський мовний «Портфоліо» («European Language Portfolio» [8]), ми в межах нашого експерименту цілеспрямовано використали метод портфоліо.

З цієї причини, ураховуючи особливості й можливості спеціальності бакалаврів романо-германської філології ми під час оцінювання результатів їх навчання з профільних дисциплін спиралися на «Європейський мовний «Портфоліо». Останній ми розглядали як упорядковану групу документів, у яких кожний із майбутніх перекладачів може зібрати за певний проміжок часу й подати в систематизованому вигляді свідчення власної професійної кваліфікації, досягнень і досвіду як у вивченні іноземних мов, включаючи прийоми самостійної роботи, що виконана ним з іноземної мови, так і в різних видах перекладу.

При цьому мовний портфоліо ми розглядали як один із можливих шляхів здійснення систематизованого самоконтролю в процесі оволодіння майбутнім перекладачем іноземною мовою та технологіями перекладу, що надає можливість фіксувати динаміку мовного розвитку майбутніх перекладачів у якості вторинної мовної особистості. У зв'язку з цим, слідом за С. Ніколаєвою [6, 24], під «мовним портфоліо» ми розуміли особливий дидактичний засіб, що передбачає зібрання індивідуальних праць бакалаврів романо-германської філології як майбутніх перекладачів, яке

здійснюється протягом певного часу, показує стадії в процесі вивчення ним іноземної мови та його особистісно-професійного зростання. Ми також розуміли, що мовний портфоліо може демонструвати як продукти навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів романо-германської філології, так і портфель їх досягнень як професіоналів, оскільки ключовими елементами під час формування мовного портфоліо стають процеси рефлексії того, хто вивчає мову та саомоніторингу [2, 126].

У зв'язку з цим, ознайомлюючи бакалаврів романо-германської філології з особливостями роботи з мовним портфоліо як особливим дидактичним засобом, ми звертали їх увагу на те, що мовні портфелі можуть відрізнятися як за своїм змістом, так і за структурою. Зокрема, структура мовного портфеля, рекомендованого для використання бакалаврами романо-германської філології під час вивчення профільних дисциплін, повинна була включати до складу своїх обов'язкових елементів такі розділи:

- мовний паспорт, у якому міститься інформація про те, де й коли вивчалась іноземна мова (мови), описуються факти й досвід її реального використання, наводиться оцінка рівня володіння нею через певний проміжок часу;

- мовна біографія, яка становить собою короткий опис історії вивчення мови, у тому числі самооцінку комунікативних умінь у процесі реалізації основних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання, письма – з використанням міжнародної шестирівневої шкали (або її адаптованого українського аналогу, у якому враховуються національна специфіка й вітчизняні традиції в цій галузі), а також спеціальних контрольних аркушів (питальників), що повинні допомогти бакалаврам романо-германської філології оцінити те, що вони вміють робити іноземною мовою, наскільки легко або важко це їм дається, чи є це для них значущим; визначення мети та планування власної навчальної діяльності;

- досье, яке складають документальні свідчення мовного й особистісно-професійного розвитку бакалавра романо-германської філології як особистості, яка вивчає іноземну мову в спеціальних – професійних цілях (мови), а саме: твори, доповіді, статті, реферати, а також сертифікати про складання іспитів, свідчення про успішне закінчення курсів або участь у міжнародній програмі, дипломи тощо.

У результаті використання мовного портфоліо в практиці навчання іноземних мов, а також теорії та практики перекладу бакалаврів романо-германської філології, включених в експериментальні групи, було зафіксовано низку переваг, що свідчать про дидактичний потенціал цього засобу навчання, які зводилися до такого:

- систематичний збір даних, що містяться в мовному портфоліо й особливо їх аналіз дозволять як самим бакалаврам романо-германської філології, так і викладачам більш адекватно визначити глибину й реальний

стан здібностей суб'єктів навчання щодо здобуття ними основних компонентів лінгвокомунікативної та перекладацької компетентності;

- використанню в навчальному процесі мовного портфоліо передуює стадія планування, яка містить свідому постановку конкретної освітньої мети з боку майбутніх перекладачів, визначення ними змісту своєї навчальної та творчої діяльності, самостійне складання розкладу збору даних і розробку оцінних критеріїв;

- інформація, що вноситься до мовного портфоліо, є значимою для всіх зацікавлених осіб (студентів, викладачів, адміністрації навчальних закладів, роботодавців);

- мовний портфоліо створюється з урахуванням як мети і завдань навчання, так і потреб індивідуального самоконтролю майбутніх перекладачів;

- мовний портфоліо надає інформацію, отриману з одного боку, за допомогою природного саомоніторингу в процесі вирішення майбутніми перекладачами реальних навчальних завдань, а з іншого – у вигляді продуктів креативної навчальної діяльності – творчих робіт, відібраних ними самостійно.

Переконуючи бакалаврів романо-германської філології в необхідності здобуття якісної освіти, яка розглядається наразі як капітал їх особистості, ми спонукали їх до поширення подібних портфоліо й на інші предметні сфери, зокрема, на педагогічну траєкторію їх професійного саморозвитку в якості викладачів іноземної мови, а також теорії та практики перекладу, що передбачено їх сертифікатом про кваліфікацію.

Висновки. Отже, використовуючи портфоліо в якості засобу документального підтвердження прогресу в здобутті мовної, педагогічної та перекладацької компетентностей, бакалаври романо-германської філології тим самим реальними фактами – продуктами своєї самостійної діяльності – підтверджували власну інтелектуальну, мотиваційну та практичну готовність до виконання відповідних професійних функцій. Цьому здебільшого сприяла атестація академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру.

Загалом, описані вище методичні способи реалізації концептуальної моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу, сприяли більш інтенсивному формуванню в них професійної компетентності фахівця сфери міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ., під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Желясков В. Я. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту, форм і методів навчання майбутніх перекладачів / В. Я. Желясков // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – № 5. – С. 119–125.

3. Иноязычное образование в XXI веке : Материалі межд. науч.-практ. Интернет-конф. / под. ред. Ю.С. Воротникова. – Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2008. – 173 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. ; під заг ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

5. Міжнародна науково-практична конференція: з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкіна : 19–20 лютого 2009 р. : зб. наук. пр. / ред. кол. : Л. М. Голубенко (голова); С. В. Плотницька (відп. ред.) та ін. – Одеса : Астропринт, 2009. – С. 40–45.

6. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 89 с.

7. Byrne D. Teaching Oral English / D. Byrne. – L. : Longman, 1977. – 132 p.

8. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. – Strasbourg: Council of Europe. – 2000. – 37 p.

9. Koch-Priewe B. Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung / B. Koch-Priewe // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – N 1. – S. 1–9.

РЕЗЮМЕ

Колесниченко Н. Ю. Аттестация академических достижений бакалавров романо-германской филологии по критериям компетентностного измерения.

Статья посвящена анализу сущности педагогического эксперимента по апробации концептуальной модели профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии, основанной на идеях компетентностного подхода. Раскрыта сущность и способы организации специфических видов самостоятельной работы, которые способствуют аттестации академических достижений бакалавров романо-германской филологии по критериям компетентностного измерения. Особое внимание уделяется отражению методических приемов работы бакалавров романо-германской филологии с европейским языковым портфолио.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, компетентностный подход, профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, аттестация академических достижений, портфолио, европейский языковой портфолио.

SUMMARY

Kolesnychenko N. Validation of academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the criteria for competence measurement.

The article is devoted to highlighting the essence of the pedagogical experiment in testing the model of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the competence approach.

The core and methods of specific types of self-study that promote academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the criteria for competence measurement have been analyzed. Among these types of self-study are the following:

- solo work – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology as future interpreters without help of a teacher-mentor directed to conduct proper scientific research and summarize the results in a scientific work, essays or reports with a public presentation in a foreign language during the debate at the students' scientific conferences;

- self access work – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology in the educational resource center («School of interpreting skills») directed to written or oral translation of scientific texts (articles, abstracts, annotations) by other researchers;

- *autonomous learning – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology without a teacher in the classroom, which is aimed at carrying out targeted cognitive research on interpreting by themselves demonstrating their achievements on the translation/interpreting of special topics and search for like-minded people and samples, supporting the rightfulness of their own point of view or professional positions in certain matters;*

- *self-directed learning – a self-study of bachelors of Romance-Germanic Philology that gives them the right to decide what to do and what not to do, that provides for the development of their creative abilities on the basis of learning to analyze, predict and make the best decisions under certain conditions, taking into account the factors regarding their professional capabilities and potentials and individual constraints.*

Particular emphasis is laid on the coverage of instructional techniques of work of bachelors of Romance-Germanic Philology with the European language portfolio. A special didactic tool that is aimed at collecting individual works of bachelors of Romance-Germanic Philology as future interpreters is understood by the "language portfolio". Collecting individual works should be carried out within a certain period of time thus demonstrating the stages of personal-professional growth in the in-depth study of foreign languages and their application in the situations of intercultural communication.

The analysis proves that the use of the instructional techniques mentioned above contributes to the certification of academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology according to the criteria for competence measurement.

Key words: *professional training, bachelors of Romance-Germanic Philology, competence approach, professional competence, formation of professional competence, certification of academic achievements, portfolio, European language portfolio.*

УДК 796.011.1:796.011.3:796.03]:17.022.1(477.52)

С. А. Лазоренко, М. Б. Чхайло

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

В. Б. Романова

Державний вищий навчальний заклад
Українська академія банківської справи
Національного Банку України

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ СОКІЛЬСЬКОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СУМСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті робиться спроба обґрунтувати теоретичну та практичну актуальність, на теренах сьогодення, сокільського фізичного виховання як одного з основних складників гуманістичної освіченості майбутнього вчителя фізичної культури. Сокільський рух розпочав своє існування в кінці позаминулого століття завдяки зусиллям чеського спеціаліста Мирослава Турша, і мав сприяти гармонізації інтелектуального, морального та фізичного розвитку молодшої людини, як взірця громадянина кожної окремо взятої країни. На основі ретроспективного аналізу та в контексті сучасної парадигми сокільського виховання у статті окреслені предметне поле й обґрунтовано гуманістичні потреби в підготовці майбутнього фахівця в галузі фізичної культури та спорту.

Ключові слова: *гуманізм, дегуманізм, гуманізація фізичної культури, сокільське фізичне виховання, парадигма сокільського фізичного виховання.*

Постановка проблеми. Гуманізм – течія в західноєвропейській культурі епохи Відродження, яка визнає людину найвищою цінністю у світі, де здійснюється повага до гідності й розуму людини, право на щастя в житті, вільний вияв природних почуттів і здібностей. Гуманістичний світогляд протиставляється ідеологіям, для яких людина не стоїть на вершині піраміди цінностей: релігійному, де найголовнішою цінністю проголошується Бог; класовому – для якого найважливіші інтереси певного класу (у більшості випадків пануючого та можновладців); імперському – для якого найпершою цінністю є інтереси імперії та ін.

Поняття гуманізму як суспільного явища вперше з'явилося в епоху Ренесансу. На той час людство накопичило досить вагомі надбання в культурі, мистецтві, природничих і суспільних науках. Це була епоха заперечення норм життя середньовіччя з його жорстокістю людей один до одного, до природи, міждержавними війнами, переходу до нових стосунків. Таким чином, в історії людства з'явилася нова ідеологія, яка почала відстоювати найкращі сторони у відносинах між людьми, яка заперечувала нерівність людей в фінансовому, майновому та інших відносинах. Ідея гуманізму полягає в закріпленні норм людяності в суспільстві, у звільненні людини від рабського, феодального способу мислення.

Але за час еволюції людського соціуму гуманістичні константи поступово змінюють свій знак на протилежний. Людство на теренах сьогодення обирає зовсім інші цінності, які повністю суперечать канонічним гуманістичним ідеям. Де-юре, ми намагаємося говорити про гуманізм, а де-факто, процеси дегуманізації беруть гору над людяністю та моральністю. Дегуманізація сучасного суспільства, відсутність у ньому високоморальних ідеалів, аксіологічних настанов призвели до того, що останнім часом принцип гуманізації став провідним в освітній практиці. Дегуманізація – процес втрати гуманістичних цінностей і гуманістичних ідеалів у суспільстві, що залежить від цілої низки чинників, пов'язаних із політичним, економічним і соціальним життям суспільства. Процес дегуманізації деструктивно впливає на всі сторони людського життя, а насильство, тероризм, аморальність не передбачають розвитку людства взагалі. Тому дегуманізація є каталізатором прискорення зворотного процесу в житті людства – гуманізації. В основі гуманізації фізичного виховання повинна лежати світоглядна філософська концепція «людяності». На сьогодні гуманізація – це соціально-психологічний процес трансформації свідомості й поведінки індивідів, їх ставлення, соціальних інституцій, усього суспільства відповідно до гуманістичних світоглядів. Сьогодні «гуманізм» трактується як складна система світоглядних ідей і ціннісних характеристик, що відводять особливу роль людині у світі.

Аналіз актуальних досліджень. Гуманізація різних сфер життєдіяльності людини необхідна, як альтернатива явищу дегуманізації.

Тому цей процес не залишив осторонь і освітянську галузь. Гуманістичні підходи в освіті неодноразово ставали предметом наукових досліджень і обговорень. Тому не випадковим є проголошення в Законі України «Про освіту» того, що одним із найважливіших напрямів розбудови національної системи освіти є гуманізація та гуманітаризація всіх аспектів діяльності вищих навчальних закладів, «олюднення» процесів навчання й виховання. Втілення гуманістичного напрямку розвитку системи вищої освіти передбачає реалізацію двох взаємопов'язаних складових: фундаментальної фахової підготовки й належного рівня здоров'я та фізичної підготовленості майбутніх спеціалістів.

М. Добрускін вважає, що гуманізація освіти – головний елемент нового педагогічного мислення, який стверджує полісуб'єктну сутність освітнього процесу, і головним змістом якого є – розвиток індивідуальності. Гуманізація освіти передбачає вирішення нових завдань, які полягають у наданні допомоги особистості самостійно проявляти ініціативу в досягненні знань, поєднання культурного, соціального, морального та професійного розвитку молодшої людини. Цей соціально-педагогічний принцип вимагає перегляду змісту, цілей і технологій у сучасній освітній системі. Гуманізм сучасної педагогічної думки повною мірою залежить від відносин «викладач–учень». Якщо раніше педагог передавав знання учням і був керівником освітнього процесу, то гуманізація освіти передбачає установлення дружніх, колегіальних відносин співпраці між суб'єктами навчального процесу. У такій співпраці учні повинні самостійно орієнтуватись у «просторі» знань, обирати необхідну їм інформацію, а викладач – надавати цей «простір» і реально оцінювати перспективи самостійного засвоєння матеріалу, активізувати внутрішній потенціал і бажання учнів до самоосвіти й передбачати майбутній інтелектуальний розвиток індивідуальності у цій взаємній співпраці [1]. Ці позиції у своїх дослідженнях розкривають К. Добриніна [2], В. Іваницький, Т. Козлова, В. Пешков [5], С. Русанова [11].

З точки зору досліджень сучасних науковців, саме освіта повинна забезпечити шлях розвитку особистості до її вершини – творчості й культури. Таким чином, модернізація освіти в бік гуманізації призводить до того, що головним стає комплексний розвиток особистості: духовний, моральний, інтелектуальний, фізичний і психологічний розвиток як нерозривний та єдиний педагогічний процес. Звернення освіти до гуманістичних ідей і гуманізації процесу викликало значний інтерес до вивчення проблеми гуманізації виховання особистості у фізичній культурі.

Гуманізм давньоелінської агоністики був об'єктом дискусій і обговорень видатних філософів золотої Грецької доби. Педагоги середньовіччя також приділяли особливу увагу гуманізації навчального процесу і в його контексті фізичного виховання зокрема. Та особливої гостроти це питання набуло серед науковців сьогодні. Вивченню концепції

гуманізації процесу залучення населення до рухової активності, як методологічної основи формування системи спорту для всіх в Україні, присвячена низка наукових публікацій М. Дутчака [3–4]. Автор визначив основні положення концепції гуманізації процесу залучення населення до рухової активності в Україні та окреслив перспективи актуалізації. А також розглянув сутність, еволюцію та технології процесу гуманізації фізичної культури та спорту в Україні. Науковець указав на суперечності й особливості гуманізації фізичного виховання та спорту в країні, на соціальні й педагогічні аспекти гуманізації та дегуманізації фізичного виховання різних груп населення.

На фізичне виховання як структурний елемент навчально-виховного процесу покладена відповідальність показати учням правдивість життя в усій його величі та протиріччях, коли людина стверджується в ньому завдяки власним тілесним і духовним зусиллям. Тілом людина отримує насолоду від життя, душею – задоволення від успіху. Фізичне виховання є її органічною частиною, що відкриває через тіло шлях до серця молодої людини, адже історично всі міфологічні уявлення людини починалися з усвідомлення її тілесної природи. Тому гуманістичні ідеали й цінності фізичного виховання та спорту визначив у своїх філософських працях М. Ібрагімов. Соціально-гуманістичній сутності фізичної культури та спорту присвятив низку публікацій доктор філософських наук В. Косяк [6]. Гуманістичні цінності процесу фізичного виховання студентства, як альтернативи шкідливим звичкам, розглянув у своїй монографії білоруський професор В. Кряж [7]. Гуманізацію фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу описали С. Лазоренко та М. Чхайло [8]. На використанні гуманістичного підходу під час створення умов для професійно-прикладної фізичної підготовки студентів, акцентував увагу науковців Л. Пилипей [10].

Останнім часом у багатьох вищих навчальних закладах нашої країни набула популярності сокольська система фізичного виховання. Але на превеликий жаль, у науковій літературі мало приділяється уваги розкриттю гуманістичних цінностей цієї виховної концепції.

Метою статті є визначення гуманістичних цінностей сокольської фізичної культури на прикладі виховання студентів спеціалізації «Захист Вітчизни» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та перспективи їх застосування для підготовки фахівців у галузі фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Засновником «Сокольської гімнастичної системи» був чеський політичний діяч, педагог і гуманіст Мирослав Тирш (1832–1884). Він разом із журналістами часопису «Народны листы» в середині XIX ст. починають створювати національну чеську гімнастичну систему, яка базувалася на національних традиціях чеського народу.

Ідеологію Празького товариства «Сокіл», створеного у 1862 році, автор гімнастичної системи, виклав на сторінках статті «Наші завдання, шлях та мета», де зазначив, що малі народи можуть стати повноцінною складовою частиною людства тільки за умови належної внутрішньої солідарності й водночас наполягав на тому, що головним у навчанні та вихованні повинні стати гуманістичні й національні засади та принципи.

Наприкінці XIX – на початку XX ст., завдяки зусиллям двох відомих українців – батьків української історії М. Грушевського та української фізичної культури І. Боберського сокільська гімнастика починає свій шлях на теренах Галичини та Львова. Не випадково, професор кафедри Української історії Львівського університету М. Грушевський, писав: «У сфері освітній і народно-організаційній дав себе знати незвичайний розвій читалень Просвіти і товариств гімнастичних, т. з. «Січей» і «Соколів», які нечувано зворушили народні маси, розбудили в них бажання, освіти, організації й солідарності». Великі завдання окреслив історик перед сокільськими товариствами у статті «Сучасне сокільство і наука нашої минувшини.»: «...завдання організацій сокільських – послужити великому ділу будови нової України – без панування й поневолення. України свободної від неволі політичної, суспільної і духовної».

У колах української спортивної громадськості Галичини XX ст., одразу помітили високий фаховий рівень молодого професора І. Боберського: у 1901 році під час вступу до спортивного товариства «Сокіл» на загальних зборах його обрали заступником голови товариства та доручили керувати освітянським гуртком із підготовки вчителів фізичної культури. У червні 1901 року за підтримки І. Боберського створено гурток для підготовки гімназійної молоді до публічних гімнастичних виступів, а в навчальні програми Першої академічної гімназії введено забави та ігри з м'ячем для учнів молодших класів.

У 1902 р. львівські фізкультурники-соколи прилюдно виступають із вправами – і тим самим позитивно впливають на ставлення громадянства до фізичного виховання. Вони намагаються будь-якими способами (створюють свої школи, спортивні гуртки, клуби, видають навчальні посібники) поширювати фізичну культуру між українськими масами в усіх куточках краю. Наприкінці XIX – початку XX ст. український «Сокіл» у Львові був єдиним фізкультурним товариством, що ставило за мету гармонійне виховання тіла й духу. За час очолення І. Боберським сокільського руху (у 1908–1914 він був головою товариства «Сокіл-Батько») з його ініціативи створюються нові спортивні структури, набувають поширення та розвитку окремі види спорту, товариства, клуби не лише у Львові, а й у провінції. Так, у 1906 його учні з академічної гімназії засновують перший український спортивний гурток, де набувають розвитку легка атлетика, футбол, бокс, хокей на траві, лещетарство (загальний термін для позначення видів

спорту, у яких використовуються лижі або сноуборд), туризм і санний спорт. Професор допомагає організувати аналогічні гуртки не тільки в селах, а й у містах, наприклад, у гімназіях Тернополя та Перемишля, котрі переростають у спортивні товариства «Поділля» і «Саянова Чайка». Завдяки активній участі І. Боберського в Західній Україні щодо організації цих товариств було засновано 974 сокільських гнізд і близько 800 січових товариств. Майже кожне третє село Галичини мало свої фізкультурні товариства. І. Боберський першим приділив увагу залученню до спортивно-гімнастичних товариств жінок.

Розвиваючи ідею національної єдності та волю до незалежності, самовідданості, не дбаючи про класові, станові, майнові, професійні різниці серед своїх членів українське сокільство прямувало до ідеалу гармонійно розвиненої особистості кожного члена суспільства, прагнучи вишколити всю націю, піднести рівень її національного розвитку для самоідентифікації в політичному універсамі. Тенденціям поширення сокільської ідеї всією Україною, завадила жовтнева революція 1917 року. Комуністична ідеологія деструктивно ставилася до самовираження незалежної думки всіх країн Радянського Союзу, у тому числі й українців. Тому сокільський рух на Галичині проіснував до 1938 року, а після входження Західної України до СРСР, дещо втратив свою актуальність.

Але так тривало не довго, після здобуття Україною незалежності в 1991 році, сокільське фізичне виховання набуває другої хвилі актуальності. І вже потреба в ньому не обмежується територією Західної України. Одним із перших регіонів Східної України, який почав розвивати сокільство став слобожанський регіон – Сумщина. Сокільську ідею відтворено на факультеті фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в 1998 році. Передумовою створення фізкультурно-спортивного товариства «Сокіл» у педагогічному університеті було вивчення й переосмислення оновленого змісту історії та надбань вітчизняної фізичної культури, можливості та здобутки якої довгий час мінімізувалися радянською ідеологією. У північно-східному регіоні України історично впливова діяльність «Соколу» була незначною порівняно з регіонами Західної України. Було з'ясовано, що тільки на Чернігівщині «соколи» вели активне фізкультурно-спортивне життя й займалися культурно-просвітницькою та пропагандистською роботою. Тому на початку 1998 навчального року професорсько-викладацьким колективом факультету фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка було прийнято рішення створити осередок фізкультурно-спортивного товариства «Сокіл» та сформувати сокільську групу студентів – майбутніх учителів фізичної культури. Для цієї групи була розроблена експериментальна програма «Сокільська модель фізкультурної освіти», яка мала на меті відновити старі, добрі гуманістичні

цінності сокільської моделі фізичного виховання позаминулого століття та зберегти традиції зв'язку поколінь, для цього було створено: сокільську атрибутику – статут, емблему, прапор, форму; розроблено режим дня до якого входили – ранкова зарядка дворазове тренування, навчальні заняття й самостійна підготовка; організовано громадську роботу в загоні охорони порядку та можливість займатися суспільно-політичною діяльністю. Сокільська модель фізкультурної освіти, на сьогодні, включає в себе такі головні компоненти:

По-перше, вивчення історичних традицій фізкультурної освіти за часів існування «Сокільства». Світоглядна інтерпретація ідей «Сокільства» може служити основою відкритого й цілісного сприйняття та усвідомлення подій, які відбуваються в сучасний момент нашого державотворення, самоідентифікації української нації в політичному світі. Чим повніше навчання відображає постнекласичну науку та нове філософсько-світоглядне осмислення її результатів, тим більше його відвертість, тим глибше його дія на формування високоморальних і гуманістичних поглядів майбутнього вчителя фізичної культури.

По-друге, розвиток інтеграції різних способів засвоєння людиною знань про фізичну культуру та спорт: педагогіка, психологія, мистецтво, філософія, медицина, історія фізичної культури, олімпійський і професійний спорт та ін. Розвиток інтеграції спирається на холістичні тенденції розуміння об'єктивної реальності як у науці, так і у філософії (Холізм – «філософія цілісності» – напрям у сучасній західноєвропейській філософії, який розглядає цілісність світу як наслідок творчої еволюції, що спрямовується нематеріальним і непізнаваним «фактором цілісності»). Сучасна фізкультурна освіта як наука про опанування людиною знань про себе, повинна забезпечити інтеграцію різних засобів її освоєння й тим самим збільшити творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій цілісного відкритого сприйняття й усвідомлення необхідності вивчення більш широкого спектру наук.

По-третє, розвиток і включення у процес фізичного виховання синергетичних уявлень про духовну й фізичну культуру, розвиток яких розуміється не як лінійний, однонаправлений процес, пов'язаний із необхідністю, а як процес, що передбачає можливість вибору одного з багатьох шляхів, що визначається випадковістю. Безлад, нестійкість, хаос не є, з точки зору синергетики, якимось руйнівним, деструктивним відхиленням від еволюційного шляху, а є необхідним її етапом, конструктивним початком, котрий веде до більш складніших новоутворень. Як приклад виховання стійкості, патріотизму, гуманізму, моральності тощо, притаманних сокільській фізичній культурі.

По-четверте, вільне користування різними інформаційними системами, які сьогодні відіграють важливу роль у фізкультурній освіті.

Синергетична теорія переконливо довела, що розвиток індивідуума можливий тільки у відкритих системах, які постійно обмінюються із зовнішнім середовищем, речовиною, енергією та інформацією. Переробка, аналіз і засвоєння нової інформації, її інтеграція між індивідами, групами, організаціями й державами ведуть до виникнення нових форм упорядкованості. Недооцінення та неповнота використання інформації призводить до загибелі всієї системи. Сучасні тенденції розвитку галузі фізичної культури та спорту, об'єм знань, що накопичився у вітчизняному фізичному вихованні та постійно зростає, вимагають на включення фізкультурної освіти в єдиний інформаційний процес.

По-п'яте, особиста спрямованість процесу навчання й виховання, тобто за основу береться не соціум як цілісна система, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, неупорядкованості, і в той же час – джерело розвитку. Особистий образ власного тіла виховання формується через систему понять фізичної культури, тому світоглядні категорії завжди мають соціокультурне вимірювання й визначають характер практичного застосування набутих навичок і вмінь під час фізкультурної практики.

По-шосте, сокільська модель фізкультурної освіти передбачає зміну ролі наставника: перехід до сумісних дій у нових ситуаціях. Така модель передбачає демократизацію стосунків між учасниками освітнього процесу, нівелювання стратифікації між учнями й викладачами. Основою реалізації фізкультурної освіти, служить новий тип відносин, який дозволяє взаємну допомогу, співпрацю та співтворчість. Ситуація сумісного творчого пізнання нового, коли учасники процесу об'єднуються в єдину структуру, що володіє властивостями функціонально орієнтованого навчального середовища, дозволяє реалізувати освітні моделі для кожної людини, що, у свою чергу, покращує людяність навчального процесу [9].

Результати впровадження сокільської моделі фізкультурної освіти вже на початку її застосування дали про себе знати. Адже сокільська система виховання молоді передбачає формування в індивідуума наукового світогляду, фізичного вишколу, глибоких переконань і стійких морально-психологічних принципів. І тому багато випускників-соколів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка працюють викладачами у вищих навчальних закладах у обласному центрі та в регіоні й досягли високих показників у професійній діяльності. З часу існування спеціалізації «Сокіл» у її лавах виховувалися майбутні науковці, які захистили кандидатські дисертації серед них: А. В. Леоненко, П. Ф. Рибалко, Р. М. Стасюк, А. О. Титович та ін. Почесне звання «Заслужений працівник фізичної культури і спорту України» отримав С. В. Чередніченко, фахове звання «Заслужений тренер України» мають А. Д. Красілов, А. В. Леоненко, О. М. Сітало та О. А. Томенко. Серед випускників і студентів-соколів чотири мають звання «Майстра спорту України міжнародного класу» (Сітало

Олександр, Фролова Вікторія, Данько Сергій, Резник Андрій), більше півсотні «Майстрів спорту України» та «Кандидатів у майстри спорту України» з олімпійських і неолімпійських видів спорту.

Рішенням Сумської міської ради зі студентів спеціалізації було створено громадське об'єднання «Загін охорони громадського порядку «Сокіл»» на добровільних засадах з метою сприяння органам місцевого самоврядування, правоохоронним органам, прикордонним військам та органам виконавчої влади. На даний час загін є пропагандистом здорового способу життя, гарантом безпеки та справедливості в обласному центрі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Основою системи управління процесом гуманізації фізичного виховання повинна стати реалізація педагогічних та інноваційних технологій, побудованих на принципах суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача та студента. Застосування таких технологій дає можливість демократизувати освітній простір та зорієнтувати його на досягнення високих показників у майбутній професійній діяльності випускників вищих навчальних закладів. Саме такою технологією є Сокільська модель фізкультурної освіти, реалізація якої на практиці дає можливість втілити в життя гуманістичні ідеї з належного в існуюче в усіх сферах людського життя.

Як наслідок, зробленого аналізу результатів нашого дослідження, окреслимо перспективу подальших наукових пошуків впровадження сокільської моделі фізкультурної освіти в навчальний процес вищих навчальних закладів Сумської області та Східної частини нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добрускін М. Е. Гуманізація як стратегія вищого образования / М. Е. Добрускін // Філософія і общество. – 2005. – Вип. № 3 (40). – С. 87–109.
2. Добрынина К. В. Формирование готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. В. Добрынина. – Самара, 2006. – 20 с.
3. Дутчак М. В. Стратегія і тактика розвитку спорту для всіх в Україні / М. В. Дутчак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. [ред. Єрмаков С. С.], – Х. – Львів : ХДАДМ (ХХПІ), 2003. – № 16. – С. 3–16.
4. Дутчак М. В. Протиріччя та особливості гуманізації фізичного виховання та спорту / М. В. Дутчак // Спортивна наука України. – 2008. – № 4 (19). – С. 12–26.
5. Иваницкий В. Н. Гуманізація фізкультурного образования как предпосылка эффективности физического воспитания студентов / В. Н. Иваницкий, Т. Г. Козлова, В. Ф. Пешков // Теория и практика физ. Культуры : тренер : журнал в журнале. – 2007. – № 7. – С. 45.
6. Косяк В. А. Некоторые аспекты гуманизации вузовского образования / В. А. Косяк // Гуманізація вищої освіти: філософські виміри : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. – Суми-Бердянськ : СумДУ, 2003. – С. 59–62.
7. Кряж В. Н. Гуманізація фізического воспитания / В. Н. Кряж, З. С. Кряж. – Минск : НИО, 2001. – 134 с.

8. Лазоренко С. А. Гуманизация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов в условиях высшего учебного заведения / С. А. Лазоренко, Н. Б. Чхайло // Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани : материалы Всероссийской научно-практической конференции (12 –13 декабря). – Казань : Отечество, 2013. – С. 140–143.

9. Підлісний В. І. Парадигма сокольського виховання майбутнього вчителя фізичної культури : монографія / В. І. Підлісний, О. В. Бріжатиї, А. В. Леоненко. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 142 с.

10. Пилипей Л. П. Використання гуманістичного підходу при створенні умов для професійно-прикладної фізичної підготовки студентів / Л. П. Пилипей // 36. наукових праць «Молода спортивна наука». – Львів. – 2006. – Вип. 10., Т. 1. – С. 299–304.

11. Русанова С. Н. Физическая культура в структуре представлений о здоровом образе жизни : автореф. дис. ... доктора соц. Наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / С. Н. Русанова. – Саратов, 2006. – 40 с.

РЕЗЮМЕ

Лазоренко С. А., Чхайло Н. Б., Романова В. Б. Гуманистические ценности Сокольского физического воспитания Сумского региона.

В статье делается попытка обосновать теоретическую и практическую актуальность, на поприщах нынешнего времени, сокольского физического воспитания, как одной из главных составляющих гуманистической образованности будущего учителя физической культуры. Сокольское движение начало своё существование с конца позапрошлого века благодаря усилиям чешского специалиста Мирослава Тырша, и должно было способствовать гармонизации интеллектуального, морального и физического развития молодого человека, как образца гражданина каждой отдельно взятой страны. На основе ретроспективного анализа и в контексте современной парадигмы сокольского воспитания в статье очерчено предметное поле и обоснованы гуманистические потребности в подготовке будущего специалиста в отрасли физической культуры и спорта.

Ключевые слова: гуманизм, дегуманизм, гуманизация физической культуры, сокольское физическое воспитание, парадигма сокольского физического воспитания.

SUMMARY

Lazorenko S., Chkhaylo M., Romanova V. The humanistic values of «Sokol» physical education in Sumy Region.

Humanization in different spheres of people's life is needed, as an alternative to the phenomenon of dehumanization. Therefore, this process does not leave a side the educational sphere. The humanistic approaches in education repeatedly were a subject of debate. That is why the declaration is in the law of Ukraine «On Education» that one of the most important areas of the development of the national education system is humanization and liberalization of all aspects of higher education, «humanization» process of training and education. The implementation of humanistic direction of the higher education system provides for implementation of two interrelated components: basic qualifications and good health and physical fitness of the future professionals.

Recently, a lot of higher education institutions of our country have become popular «Sokol» system of physical education. Unfortunately, in the scientific literature, little attention is paid to disclosure humanistic values to this educational concept.

Therefore, the authors of this article attempt to justify the theoretical and practical relevance, in the territory of present «Sokol» physical education as one of the main components of humanistic education of future teachers of physical culture. «Sokol» movement began to exist

at the end of the last century thanks for the Czech specialist Miroslav Tyrš and was aimed to harmonize intellectual, moral and physical development of a young person as a citizen of each country. Based on a retrospective analysis and in the context of the modern paradigm «Sokol» education is outlined in article a substantive field of humanistic and justified the need of training future specialists in physical education and sport.

The basis of the system of managing the humanization of physical education should be teaching and implementation of innovative technologies built on the principles of subject-teacher-student relationship. The use of such technology makes it possible to democratize educational environment and its target to achieve high performance in their future careers graduates. It is this technology «Sokol» model of physical education. Implementation in practice makes it possible to implement humanistic ideas of a good existing in all areas of human life.

Key words: *humanity, dehumanization, humanization of physical culture, «Sokol» physical education, paradigm of «Sokol» physical education.*

УДК 378.147:51

С. В. Лейко

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена дослідженню питання, що стосується розробки алгоритму формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. У статті виділено й теоретично обґрунтовано етапи формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, а саме: початковий, базовий і творчий. Розроблена поетапність передбачає конкретизацію завдань і цілей кожного етапу, визначення й відтворення в навчальній програмі дисципліни відповідного змісту навчального матеріалу, вибір і застосування оптимальних методичних засобів і програмного інструментарію. Розкрито сутність кожного з виділених етапів, проведено аналіз впливу на процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

Ключові слова: *математична компетентність, алгоритм, науковий підхід, загально-дидактичні принципи, специфічні принципи, педагогічні умови, рівень математичної підготовки, критерії відбору, майбутній інженер-будівельник.*

Постановка проблеми. Сьогодні вища школа орієнтується на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Вирішення цієї проблеми неможливе без удосконалення математичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Математична компетентність необхідна майбутнім інженерам-будівельникам для розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у повсякденному житті, а також для успішного оволодіння спеціальними дисциплінами та розв'язання задач професійної діяльності.

Процес формування математичної компетентності є складним і багатограним, поєднує в собі діяльність як викладача, так і студентів, тому розробка й використання в процесі вивчення вищої математики теоретично обґрунтованого алгоритму формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників сприятиме

ефективності процесу засвоєння математичного матеріалу та набуттю вмінь і навичок щодо застосування його у своїй професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування математичної компетентності у студентів різних спеціальностей є предметом наукових досліджень багатьох учених: І. В. Бачевської, Д. О. Булавина, І. М. Главатського, М. С. Головань, О. В. Комісаренко, Е. М. Токарчук, В. Г. Плахової, Я. Г. Стельмах та інших.

Проте, не зважаючи на певну вивченість даного питання й очевидну значимість математичних дисциплін у підготовці спеціалістів будівельної галузі, сьогодні спостерігається протиріччя між потребою у фахівцях, які володіють сучасними математичними методами й навичками застосування їх у професійній діяльності, та недостатнім рівнем підготовки таких фахівців в умовах традиційної системи математичної підготовки у ВНЗ.

Мета статті – розробити та теоретично обґрунтувати алгоритм формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Основною метою математичної освіти є формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією математичного пізнання, забезпечення інтелектуального розвитку особистості, неперервності та наступності в системі вищої освіти. Тому одним із головних завдань для досягнення кожним студентом високого рівня сформованості математичної компетентності є розробка алгоритму даного процесу.

О. М. Токарчук, зокрема, називає такі етапи формування професійної математичної компетентності економіста: нормативно-пропедевтичний, навчально-професійний, продуктивно-узагальнюючий [2].

Д. О. Булавін у модель процесу формування економіко-математичної компетентності економіста включає взаємозв'язок і взаємозалежність таких модулів: функціонально-цільового, процесуально-методологічного, змістовно-проблемного, організаційно-технологічного [1].

Для виявлення можливостей ВНЗ у формуванні математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників вивчені державні стандарти, навчальні плани, програми навчання, а також проведені бесіди з викладачами випускаючих кафедр. На основі отриманих матеріалів розроблено алгоритм, що дозволяє стимулювати формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Алгоритм ґрунтується на таких наукових підходах: компетентнісний, діяльнісний, системний, технологічний, інтеграційний, проблемний, дослідницький.

В основі розробленого алгоритму лежать такі загально-дидактичні принципи: науковості, системності й послідовності, доступності, свідомості

й активності, наочності, гуманізації, міцності засвоєння знань, відкритості й варіативності.

До специфічних принципів ми віднесли такі: професійної спрямованості, фундаментальності, зворотного зв'язку, цілепокладання.

Нами виділено такі педагогічні умови, що сприяють процесу формуванню математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників, а саме: оптимальний баланс прикладної та фундаментальної складових математичної підготовки, з урахуванням специфіки майбутньої професії; інформаційно-методичне забезпечення викладання дисципліни «Вища математика», формування позитивної мотивації у процесі вивчення вищої математики, застосування педагогічного моніторингу й педагогічного контролю за якістю засвоєння математичних знань майбутніх інженерів-будівельників.

Розроблений нами алгоритм формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників має такі етапи: початковий, базовий і творчий (Рис. 1).

Метою запропонованого алгоритму є поетапне, кероване, неперервне, цілеспрямоване формування математичної компетентності.

Розроблена поетапність передбачає конкретизацію завдань і цілей кожного етапу, визначення й відтворення в навчальній програмі дисципліни відповідного змісту навчального матеріалу, вибір і застосування оптимальних методичних засобів і програмного інструментарію. Кінцевим результатом функціонування даного алгоритму є сформованість математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

На початковому етапі відбувається закладення основи, базису математичної підготовки у вигляді засвоєння основних математичних категорій, понять, операцій і методів. Завдання цього етапу полягає у визначенні й наданні необхідної кількості навчальної інформації для успішного засвоєння студентами курсу вищої математики. Процес набуття математичної компетентності, на нашу думку, починається із засвоєння фундаментальних математичних понять, операцій і методів, що входять до гносеологічного та праксіологічного компонентів математичної компетентності.

На цьому етапі увага акцентується на формуванні й усвідомленні основних математичних понять і методів, на встановленні взаємозв'язків між ними в середині самої дисципліни та зв'язків із тими знаннями, які отримані раніше.

Завдання й задачі, які пропонуються студентам, є найпростішими та типовими, розв'язання яких не потребує ґрунтовних математичних знань і знань з інших дисциплін. Умови таких задач можуть містити певну термінологію майбутньої професійної діяльності, що збільшить мотивацію навчальної діяльності студентів.

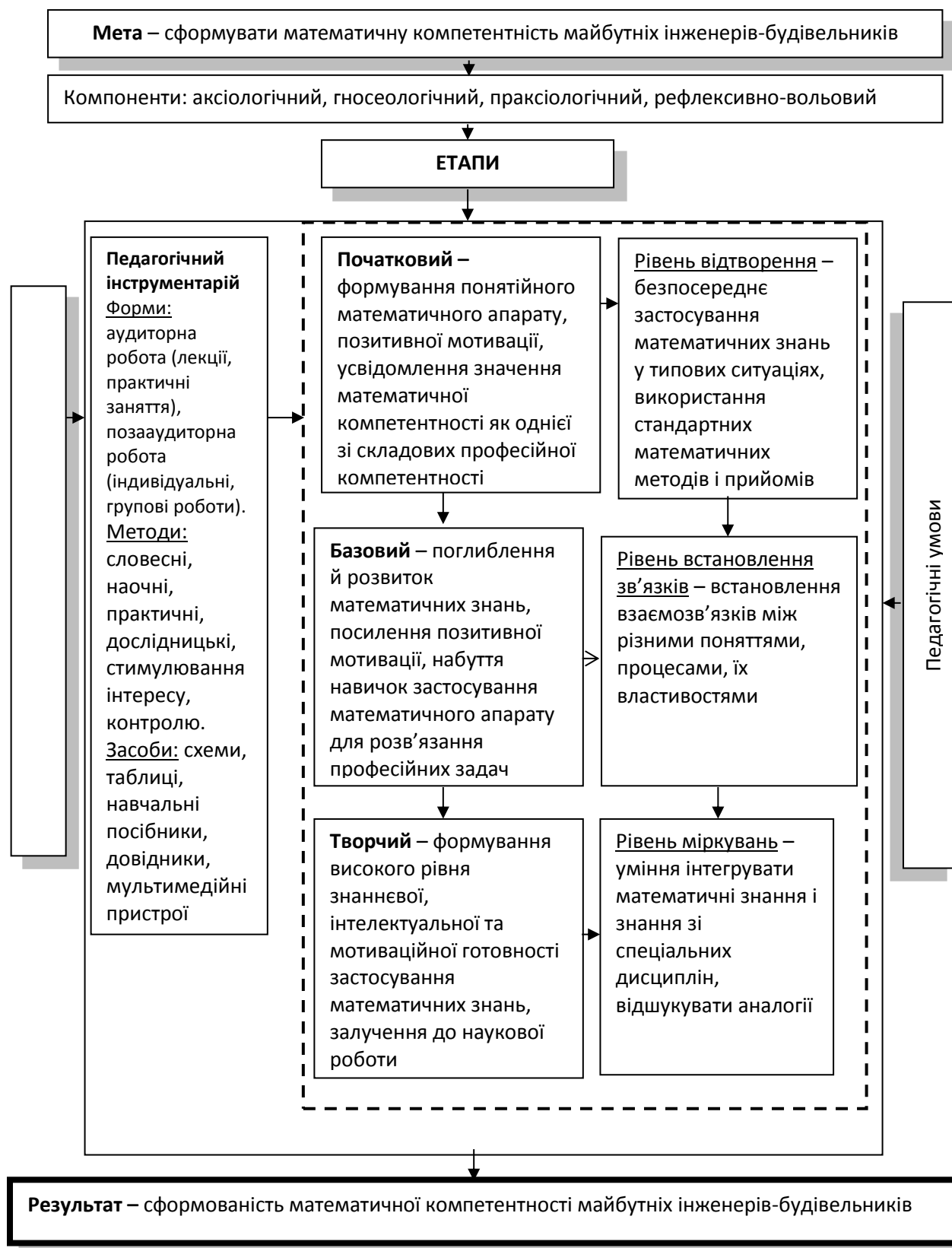


Рис. 1 Алгоритм формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників

Початковому етапу відповідає рівень відтворення сформованості математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників. Рівень відтворення: безпосереднє застосування математичних знань у типових

ситуаціях, використання стандартних прийомів і методів розв'язання, розпізнання й ідентифікування математичних понять, об'єктів і властивостей; виконання стандартних алгоритмічних процедур; безпосереднє виконання математичних обчислень.

На базовому етапі відбувається тренінг та розвиток набутих на першому етапі математичних знань, умінь і навичок. Цей етап здійснюється за допомогою введення в зміст навчального матеріалу професійно орієнтованих математичних задач, розв'язання яких потребує використання математичного апарату. Це сприятиме розвитку навчально-пізнавальних і професійних мотивів вивчення студентами дисципліни «Вища математика», усвідомленню ціннісного значення математичних знань для майбутньої професійної діяльності.

Базовий етап характеризується глибоким і повним оволодінням математичного матеріалу, сукупністю різноманітних математичних операцій, методів і технологій його застосування, розвитком математичного й інженерного типів мислення, що відповідає рівню встановленню зв'язків сформованості математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників. Рівень встановлення зв'язків: використання репродуктивної діяльності під час розв'язання математичних задач, які не є типовими, однак усе ж відомі студентам або незначною мірою виходять за межі відомого. Даний рівень сформованості математичної компетентності передбачає встановлення взаємозв'язків між різними поняттями, процесами та їх властивостями; наявність умінь перекладати професійні задачі на математичну мову, будувати й досліджувати математичні моделі явищ і будівельних процесів.

Практичні завдання можуть бути реконструктивно-варіативними, з перенесенням відомого способу дій у нестандартну ситуацію внутрішньо-предметного або професійного характеру; містити декілька варіантів розв'язання створеної проблемної ситуації.

На творчому етапі увага акцентується на розвитку в майбутніх інженерів - будівельників творчих, дослідницьких умінь, навичок самоосвітньої діяльності, умінь самостійно відшукувати й опрацьовувати необхідну інформацію, здатності до самостійного створення нової інформації, питань і завдань.

Цей етап відповідає рівню міркувань сформованості математичної компетентності. Даний рівень передбачає наявність математичних знань, що передбачають уміння інтегрувати знання з різних розділів вищої математики та знання із загально-інженерних і спеціальних дисциплін, уміння вибирати оптимальний математичний інструментарій, самостійно розробляти план розв'язання проблемної ситуації та складати алгоритм дій, відшукувати аналогії та закономірності, проводити паралелі, узагальнення, обґрунтовувати отримані результати.

Для залучення студентів до активної навчально-пізнавальної, науково-дослідницької роботи, їм пропонуються індивідуальні або групові завдання евристичного типу, відкриті завдання й такі, що містять не достатню кількість інформації в умові, потребують знання, пошук і використання додаткових даних з інших дисциплін.

Висновок. Ефективність процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників і якість його результату визначаються комплексною взаємодією всіх його компонентів розробленого нами алгоритму. Дана поетапність дозволяє проілюструвати протікання досліджуваного процесу, демонструє розвиток математичних умінь і навичок від елементарного використання математичних обчислювальних операцій до вирішення реальних професійних завдань, що вимагають ґрунтовних знань математичного апарату та не входять до кола типових математичних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данильчук О. М. Математична компетентність при підготовці спеціалістів економічного профілю у вищому навчальному закладі / О. М. Данильчук, Д. О. Булавін // Збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції. – Красноармійськ : КІІ ДонНТУ, 2012. – С. 41–46.
2. Токарчук О. М. Математична компетентність як складова професійної підготовки майбутнього економіста / О. М. Токарчук // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2012. - № 3. – С. 18–24.

РЕЗЮМЕ

Лейко С. В. Алгоритм формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки.

Статья посвящена исследованию вопроса, что касается разработки алгоритма формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки. В статье выделены и теоретически обоснованы этапы формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки, а именно: начальный, базовый и творческий. Разработана поэтапность предполагает конкретизацию задач и целей каждого этапа, определение и воспроизведение в учебной программе дисциплины соответствующего содержания учебного материала, выбор и применения оптимальных методических средств и программного инструментария. Раскрыта суть каждого из выделенных этапов, проведен анализ влияния на процесс формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: математическая компетентность, алгоритм, научный подход, общедидактические принципы, специфические принципы, педагогические условия, уровень математической подготовки, критерии отбора, будущий инженер-строитель.

SUMMARY

Leyko S. The algorithm of forming mathematical competence of future civil engineers in the process of professional training.

The article investigates the issues concerning the development of the mathematical algorithm of competence of future civil engineers in the process of training. The formation of mathematical competence is complex and combines a career as a teacher and the students, because the development and use in the study of higher mathematics theoretically justified algorithm of mathematical competence of future engineers, contribute to the efficiency of the process of mastering the material and mathematical skills, acquisition and skills to use it in their careers.

The article highlights and theoretically grounds the stages of formation of mathematical competence of engineers in the professional training, namely: the initial, basic and creative. At the initial stage mathematical training base in the form of assimilation mathematical categories, concepts and methods of operation take place. The purpose of this phase is to determine and provide the necessary amount of training information for successful mastering course of higher mathematics. At the basic step the development is acquired in the first phase of mathematical knowledge and skills. This step is carried out by an introduction to the content of teaching material professionally oriented mathematical problems which solution requires the use of mathematical apparatus. At the creative stage attention is focused on the development of future engineers-builders creative, research skills, self-education activation, ability to independently retrieve and process the information, the ability to manually create new information, issues and problems.

The essence of each of the selected stages, the analysis of the impact on the development of mathematical competence of engineers is defined. The developed phased specification provides goals and objectives of each stage, identify and the subjects of the content of the educational material selection and application of the best teaching tools and program effectiveness of the process of formation of mathematical competence of future engineers and the quality of its outcome determined by a complex interaction of all the components of the proposed algorithm.

This allows illustrate phased process flow researched, demonstrates the development of mathematical skills, from basic use of mathematical computing operations to solve real professional tasks, which require thorough knowledge of mathematical tools and do not fall within the typical mathematical problems.

Key words: *a mathematical competence, an algorithm, a research approach, the didactic principles, the specific principles, the pedagogical conditions, the level of mathematical-term training, selection criteria, a future civil engineer.*

УДК 371.14+316.485

О. І. Мармаза

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ KEY-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Мета даної статті полягає у висвітленні сутності, з'ясуванні можливостей кейс-технології для вирішення професійних задач, визначенні особливостей її використання під час магістерської підготовки майбутніх керівників навчальних закладів. У статті обґрунтовано актуальність застосування компетентнісного підходу як методологічної основи організації навчального процесу у вищій школі.

Розкрито сутність, представлено види (професійні, соціально-виробничі, соціально-побутові) та класи (стереотипні, діагностичні, евристичні) управлінських задач. Визначено категорії компетенцій (інструментальні, міжособистісні, системні). З'ясовано особливості, принципи та техніки (ситуаційний аналіз і аналіз конкретних ситуацій (АКС), рольова гра, дискусія) використання кейс-технології під час магістерської підготовки майбутніх керівників до управлінської діяльності.

Ключові слова: магістерська підготовка, задачі управлінської діяльності, компетенції, кейс-технологія.

Постановка проблеми. У контексті радикальних соціально-економічних змін у країні, нагальних потреб у фахівцях нової генерації та їхньої конкурентноздатності на сучасному ринку праці відбувається реформування системи освіти в Україні. У Законі України «Про вищу освіту» [2] визначено цілі, прогнозовано результати, окреслено шляхи модернізації вищої школи, зазначено засоби оптимізації підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які б мали високий рівень фахових знань, наявність професійно важливих якостей, виявляли творчу активність. За цих умов набуває більшої актуальності компетентнісний підхід як методологічна основа організації навчального процесу у вищій школі. Він передбачає, що «результатом професійної освіти повинна стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, більш високий рівень підготовленості спеціаліста» [4, 30].

З огляду на це навчальні дисципліни, що входять до освітніх програм магістерської підготовки майбутнього керівника навчального закладу, повинні мати більшу практичну спрямованість і зосередженість на вирішенні професійних задач. Для формування необхідних видів компетенцій студентів управлінських спеціальностей доцільно навчати за допомогою інноваційних інтерактивних технологій, які дозволяють розвивати аналітичне мислення, уміння прогнозувати, формувати управлінські навички. Однією з таких технологій є кейс-технологія. Вона сприяє розвитку професійної творчості й активності, удосконаленню самостійної роботи, мотивує до навчання, дозволяє превентивно готуватися до ефективної управлінської діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз першоджерел з означеної проблеми засвідчив, що існує достатня науково-методична база щодо застосування кейсових технологій у процесі магістерської підготовки майбутнього керівника.

Так, питання перспектив розвитку системи вищої освіти, удосконалення професійної підготовки фахівців стали предметом досліджень Г. Балла, Я. Болюбаша, С. Гончаренка, М. Євтуха, В. Кременя, В. Лозової, Н. Ничкало, І. Прокопенка та ін.

Своє розуміння сутності та потреб у переході до компетентнісного підходу під час підготовки фахівців у вищій школі виклали Н. Бібік,

В. Дивак, І. Драч, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, В. Маслов, О. Овчарук, Н. Приходькіна, З. Рябова та ін.

Аналіз ролі та значення використання педагогічних і професійних задач у навчальному процесі здійснили Н. Бордовська, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кравченко, Кузьміна, А. Чернишова та ін.

Науково-теоретичне підґрунтя інтерактивних технологій та їх використання розкрито в роботах В. Авдєєва, А. Балаєва, В. Большакова, В. Глухова, А. Кобишева, А. Козлова, Г. Попова та ін.

Поняття кейсів знайшло відображення в роботах В. Абчука, І. Богачек, Л. Громової, А. Панфилової, Б. Шуфчука, А. Яковлева та ін.

Разом із тим, немає чіткого розмежування понять «педагогічна ситуація» та «професійна задача»; не висвітлено механізми перетворення педагогічної ситуації на професійну задачу та засоби її вирішення; кейс-технології не розкривають особливості вирішення задач управлінської діяльності керівника навчального закладу.

Мета даної статті полягає у висвітленні сутності, з'ясуванні можливостей кейс-технології для вирішення професійних задач, визначенні особливостей їх використання під час магістерської підготовки майбутніх управлінців.

Виклад основного матеріалу. Управління навчальним закладом – це складна системна діяльність.

Задача діяльності – це мета діяльності, що задана в певних умовах, яка спрямована на вирішення протиріч та проблеми, що виникла. Отже, щоб вирішити проблему необхідно поставити задачу.

Під час підготовки майбутніх фахівців необхідно усвідомлювати види задач діяльності управлінця:

- професійні задачі – задачі діяльності, що безпосередньо спрямовані на виконання завдання, яке поставлено перед фахівцем як професіоналом;

- соціально-виробничі задачі – задачі діяльності, що пов'язані з діяльністю фахівця у сфері виробничих відносин у трудовому колективі (наприклад, комунікативне спілкування);

- соціально-побутові задачі – задачі діяльності, що виникають у повсякденному житті та пов'язані з домашнім господарством, відпочинком, родинним спілкуванням, фізичним і культурним розвитком тощо й можуть впливати на якість виконання фахівцем професійних і соціально-виробничих задач;

Клас задачі діяльності – це ознака рівня складності задач діяльності, які вирішуються фахівцем. Поділяються на три класи:

- стереотипні задачі діяльності – передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором добре відомих, раніше відібраних складних операцій і потребує використання значних масивів операційної та раніше засвоєної інформації;

- діагностичні задачі діяльності – передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання рішення із застосування відповідних операцій і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації;
- евристичні задачі діяльності – передбачають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації.

Результатами навчання у вищій школі є набори компетенцій, що включають знання, глибину усвідомлення й навички особи, яка навчається. Компетенції бувають загальні та спеціальні.

За робочою класифікацією загальні компетенції розділено на три категорії: інструментальні, міжособистісні й системні [1].

Інструментальні компетенції: когнітивні (здатність розуміти й використовувати ідеї, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, вирішувати проблеми тощо); технологічні (уміння, пов'язані з використанням техніки); комунікативні (здатність спілкуватися). Міжособистісні компетенції – це: уміння виражати почуття, здатність до критики та самокритики, прихильність до етичних цінностей. Системні компетенції передбачають здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі здібності, здатність адаптуватися до нових ситуацій, відповідальність за якість.

Спеціальні компетенції стосуються предметних областей: опанувати предметну область, здатність демонструвати знання з історії дисципліни; критично відстежувати й осмислити розвиток теорії та практики, здатність логічно й послідовно викладати знання; уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни, зв'язок між її розділами, бути здатним провести незалежне дослідження та зробити оригінальний (самостійний) внесок у дисципліну; оволодіти компетенціями на професійному рівні, здатність правильно використовувати методи й техніку дисципліни; продемонструвати творчий підхід, здатність оцінювати якість досліджень у даній предметній галузі.

Останнім часом у підготовці студентів управлінських спеціальностей до вирішення задач діяльності та формування компетенцій перевага надається інтерактивним технологіям. Особливе місце посідають кейс-технології.

Кейс-технологія сприяє розвитку аналітичного, прогностичного потенціалу студентів, формуванню комунікативної компетентності, умінню моделювати в системі методів майбутньої діяльності. Вона створює ситуацію превентивної адаптації майбутніх керівників до своєї професійної діяльності, формування відповідних компетенцій.

Ще в умовах навчального процесу вузу студент повинен навчитися приймати гіпотетичні управлінські рішення, тобто розв'язувати різні види

задач. Кейс-технологія – це інструмент інтенсивного та інтерактивного навчання, який дозволяє продемонструвати як теорію можна застосовувати на практиці.

Розробка кейсів повинна бути відбуватися з урахуванням принципів ефективного використання кейс-технологій: кейс має відповідати цілям навчання; бути максимально наближений до реальної професійної діяльності; кейси повинні розрізнятися за рівнем узагальнення, кількості наданої інформації, складністю проблеми; вони не можуть бути із застарілого матеріалу, їх необхідно постійно оновлювати.

За класифікацією кейс-технології належать до методів аналізу. Цілі кейс-технологій – це розвиток навичок аналізу та критичного мислення; поєднання теорії з практикою; демонстрування прикладів прийняття управлінського рішення; наведення прикладів різних точок зору; формування навичок оцінки альтернативних варіантів рішення в умовах невизначеності.

До основних технік кейс-технологій відносять ситуаційний аналіз і аналіз конкретних ситуацій (АКС), рольові ігри, дискусію [3].

Під час магістерської підготовки студентів управлінських спеціальностей ефективною є техніка ситуаційного аналізу. Проблемною ситуацією називають конфлікт, який виникає у мисленні студента в той момент, коли йому пропонується задача, для якої в нього недостатньо наявних знань і способів діяльності. Таким чином, задача передбачає необхідність свідомого пошуку відповідного засобу для досягнення зрозумілої мети, усвідомленого результату, але безпосередньо недоступного.

Метод ситуаційного аналізу дозволяє вирішити принаймні три основних педагогічних задачі: включити студента в активну навчальну діяльність, налагодити зв'язок між теоретичними знаннями студента та практичним їх застосуванням, задіяти мотиваційний підхід до управління навчальним процесом.

Особливий інтерес для студентів являють собою практичні ситуації з реального життя. По-перше, студенти вчаться практично застосувати теоретичні матеріали, принципи, правила, процедури, технології, про які вони дізналися під час лекційних занять. По-друге, відбувається зв'язок теорії та практики, слово викладача підкріплюється реальним прикладом-ситуацією.

Ситуації можуть бути різними за складністю та можуть мати декілька варіантів рішень.

– Задача з невизначеними вихідними даними. Щоб вирішити таку ситуацію, студент повинен спочатку визначитись із достатністю інформації, умовами, без яких рішення взагалі неможливе.

– Задача з невизначеністю в постановці проблеми. Студент повинен, передусім, сформулювати завдання: що робити? навіщо робити? чому треба робити? як робити?

– Задача із зайвою інформацією, непотрібними даними. Такі ситуації вчать студента працювати з інформацією, групувати її, відкидати зайву, відбирати релевантну.

– Задача з протиріччями, невірними даними. Тут проблема полягає в тому, щоб студенти вчилися перевіряти інформацію, джерела її надходження, враховували її валідність і достовірність.

– Задача вірогідного рішення. У реальному управлінському житті для прийняття ефективного рішення мати значення може кожна деталь. Тому студент повинен учитися приймати вірогідні рішення (якщо, то...), тобто моделювати під час прийняття рішення.

– Задача на знаходження помилки. Студент повинен знаходити й аналізувати помилки під час вирішення ситуації, наслідки цього невірного рішення. Таким чином, виховується уважність, старанність під час прийняття рішення, формується відповідальність за свою роботу.

Можна виокремити три основні типи ситуацій, з якими стикається керівник: стандартна, критична й екстремальна. Стандартна ситуація певною мірою типова, може повторюватися, має схожі причини, умови. Її рішення схоже з попереднім. Його можна врахувати в майбутньому. Критична ситуація нетипова, неочікувана, руйнує плани, норми, правила. Вона вимагає негайного й радикального втручання. Екстремальна ситуація завжди унікальна, не має аналогів вирішення.

Методи ситуаційного аналізу дозволяють викладачеві повести студентів за собою, легко ввести в педагогічне «поле»; забезпечують активне включення в навчальний процес студентів різних можливостей і рівнів попередньої підготовки; дозволяють встановити зворотні зв'язки зі студентами; сприяють ненав'язливому контролю.

Під час кейс-технологій у студентів формується готовність взяти на себе відповідальність; здатність працювати колективно, у складі групи; уміння висловлювати думку та відстоювати її в разі потреби; уміння долати опір, переконувати, аргументувати; застосовувати різні комунікативні техніки, моделі спілкування; здатність висувати ідеї, формулювати пропозиції; уміння передбачати, прогнозувати; уміння продуктивно використовувати час.

Аналіз конкретних ситуацій (АКС) передбачає класичний (гарвардський) підхід до підготовки майбутнього менеджера. Він полягає в тому, що студентам пропонується текст з детальним змалюванням ситуації, що склалася. Чітко ставиться задача. Надаються всі необхідні матеріали (плани, накази, положення, статuti тощо). Щоб вирішити АКС, необхідно не тільки теоретично обґрунтувати рішення, але й виконати певні розрахунки, побудувати таблиці, провести анкетування, співбесіди тощо. Іноді для підготовки майбутнього керівника використовують «інформаційний

лабіринт». Студенти отримують добірку документів. Необхідно виявити ті, які можна використовувати під час вирішення ситуації.

Аналіз конкретних ситуацій пов'язаний із творчим підходом до їх вирішення. Задача викладача – включити студента в пошукову роботу, допомогти самостійно обґрунтувати та прийняти рішення. Аналіз конкретних ситуацій, як правило, використовують як індивідуальне завдання або як завдання для спільної роботи декількох студентів.

Ступінь активності студентів під час кейс-технологій залежить від таких чинників, як: інтерес до змісту матеріалу ситуації; зручність і пристосованість приміщення; компетентність викладача як кейс-тренера; теоретична підготовка студентів; мотивація до навчання та професійної підготовки тощо.

Для більшої ефективності кейс-технології можна задіяти також рольові ігри. Основна мета рольової гри буде полягати в інсценуванні реальної ситуації з розподілом ролей. У такий спосіб учасникам надається можливість відчувати особливості вирішення ситуації з урахуванням посади, компетентності, поведінки, статевої приналежності тощо. Таким чином, створюється певний соціально-психологічний фон. Це робить навчальний процес творчим, цікавим, нетрадиційним.

Можливі різні підходи до розподілу ролей, вербального репертуару, стратегії поведінки учасників рольової гри: за заданим сценарієм, з частковою імпровізацією, з повною імпровізацією.

Рольові ігри під час кейсів дозволяють учасникам найбільш повно розкритися. Разом із тим, вони завжди мають великий відсоток ризику «заграти» проблему, перевести вирішення ситуації у фарсове явище. Тому таке доповнення методу кейсів під силу тільки підготовленому викладачеві, який має високий рівень комунікативної майстерності.

Кейс-технологія майже завжди передбачає введення елементів дискусії. Як відомо, дискусія – це обмін думками. Дискусія формує комунікативну культуру; розвиває навички відстоювати позиції, «вести свою лінію»; формує вміння слухати й чути, уміння вести діалог; дозволяє вільно оперувати професійними термінами. Під час дискусій майбутні керівники вчаться відмовлятися від своєї точки зору, варіанту рішення. Це формує толерантність, терпимість, повагу до думок інших. Дискусія може бути спонтанною та програмованою. Спонтанна дискусія виникає по ходу вирішення ситуації. Програмована дискусія – та, що запланована як елемент кейсу. Важливо вчити студентів правилам проведення дискусії, бо заняття може перетворитися на «базарний майданчик».

Кейс-технологія має як переваги, так і недоліки перед іншими методами професійного навчання. До переваг можна віднести те, що метод кейсів дозволяє під час вирішення ситуації оцінити роль теоретичної підготовки, виявити її прогалини, визначити свої сильні та слабкі місця для

професійної діяльності. Він дозволяє превентивно готуватися до різних ситуацій, які можуть мати місце в реальному професійному житті. Метод кейсів має комунікативну основу, що створює сприятливу ситуацію для обміну думками, з'ясування різних підходів до рішення ситуацій. Проте, іноді під час кейс-ситуацій може скластися думка, що на прийняття рішення завжди буде достатньо часу, емоцій, ресурсів. Відтак, у реальному житті можуть очікувати розчарування, розпач. Можливість різних варіантів рішення створює ситуацію подеколи безвідповідального ставлення керівника до його наслідків.

Основні результати (ефекти) від реалізації кейс-технологій полягають у тому, що студенти отримують комунікативні навички: точне висловлювання думки, уміння слухати, аргументовано говорити, висувати контраргументи тощо; розвивають уміння та навички на основі наявних знань; переконуються, що в більшості ситуацій не буває одного варіанту рішення; усвідомлюють, що наявність знань завжди є недостатньою, тому їх треба постійно поповнювати; у них формується впевненість у власних можливостях вирішувати реальні управлінські проблеми; кейс-технології дозволяють здійснювати самооцінку та сприяють розробці індивідуальних програм саморозвитку; формують інтерактивні навички, які дозволяють активно взаємодіяти з іншими партнерами; змінюють (або коригують) мотивацію навчання студентів.

Висновки. Отже, кейс-технології – це ефективні засоби вирішення задач діяльності та формування компетенцій.

Якщо труднощі, з якими стикається керівник у професійній діяльності є типовими, то їх необхідно включати у вигляді кейсів ще в період магістерської підготовки. Це дозволить превентивно підготувати майбутнього керівника до їх здолання, водночас інтегрувати теоретичну та практичну складові магістерської підготовки висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя, авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
3. Панфилова А. П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова, Л. А. Громова, И. А. Богачек, В. А. Абчук. – Спб. : Питер, 2004. – 240 с.
4. Рябова З. В. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна та ін. – К. : ТОВ «Альфа-реклама», 2014. – 338 с.

РЕЗЮМЕ

Мармаза А. И. Использование кейс-технологии в процессе магистерской подготовки профессионала.

Цель данной статьи – раскрыть сущность, установить возможности кейс-технологии для решения профессиональных задач, определить особенности ее использования во время магистерской подготовки будущих руководителей учебных заведений. В статье обоснована актуальность использования компетентного подхода как методологии организации учебного процесса в высшей школе. Раскрыта сущность, представлены виды (профессиональные, социально-производственные, социально-бытовые) и классы (стереотипные, диагностические, эвристические) управленческих задач. Выделены категории компетенций (инструментальные, межличностные, системные). Определены особенности, принципы и техники (ситуационный анализ, анализ конкретных ситуаций (АКС), ролевая игра, дискуссия) использования кейс-технологий во время магистерской подготовки будущих руководителей к управленческой деятельности.

Ключевые слова: магистерская подготовка, задачи управленческой деятельности, компетенции, кейс-технология.

SUMMARY

Marmaza O. The use of case-technology in the process of master's training of a specialist.

The purpose of this article is to highlight the conception, finding opportunities of the case-technology to solve professional tasks, determining the specifics of its use during the master's training of a specialist.

The urgency of the application of the competence approach as a methodological basis of the organization of educational process in higher school is grounded in the article. The conception, the types (professional, social and productive, social) and the classes (stereotypical, diagnostic, heuristic) of the management tasks are exposed.

It is established that a case-technology promotes the development of analytical, predictive potential of the students, the formation of communicative competence, the ability to model in the system of methods of future activities; creates a situation of a preventive adaptation of the specialists to their professional activity. It is a tool of intensive and interactive learning, which allows to demonstrate how theory can be applied in practice.

It is noted that the development of case studies should be based on the principles of effective use of the case technology: the case must meet the learning objectives; to be as close to real professional activity as possible; cases should vary according to the level of generalization, the quantity of provided information, the complexity of the problem; they may not be of outdated material, they must be constantly updated.

The features, principles and techniques (situational analysis and case studies, role play, discussion) of using of a case technology during the master's training of a specialist for management are clarified.

The main results of using a case technology are that the students receive communication skills; develop skills and knowledge based on existing knowledge. The students are convinced that in most cases there is no other alternative solution; that having knowledge is always insufficient. Case technologies allow self-esteem and promote the development of individual self-development programs; form interactive skills that allow to interact with other partners; to change motivated student learning.

The author has come to the conclusion that if the difficulties faced by the specialist in professional activity are typical, they must be included as case studies in the period of master's training. This will allow preparing preventively the specialist to overcome them, at

the same time to integrate the theoretical and practical components of the master's training of a highly qualified and competitive specialist.

Key words: *master's training, the tasks of management activity, competence, a case-technology.*

УДК 378.141

О. О. Матвеева

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ДІАГНОСТИЧНІ ПРОЦЕДУРИ В МОДУЛЬНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Виконавські знання (знання особливостей артикуляції, фразування, педалізації тощо у творах різних стилів, форм і жанрів) для майбутнього вчителя музичного мистецтва є одними з основних. Однак, практика музично-педагогічної освіти, аналіз діючих стандартів і програм свідчать про недостатню увагу до змістовного наповнення й діагностики цієї галузі музичних знань. У статті визначено положення модульної організації навчання, які є орієнтирами реалізації діагностики виконавських знань студентів, що включає поточне й підсумкове тестування; теоретично обґрунтовані області тестування виконавських знань і структурні елементи програми дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)».

Ключові слова: *діагностика, модульне навчання, виконавські знання, області тестування, структурний елемент програми.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги, що висувуються до якості вищої освіти потребують звернення до об'єктивних методів одержання інформації про рівні навченості майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Тому, значне місце в наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (В. С. Аванесова, Б. Г. Ананьева, С. І. Архангельського, Л. І. Божович, І. Є. Булах, М. Б. Євтуха, І. А. Зимньої, І. В. Іванюка, Д. В. Колесова, А. М. Леонтьєва, І. Я. Лернера, А. К. Маркової, П. І. Підкасистого, Ю. А. Романенко, В. А. Сластьоніна, Н. Ф. Тализиної, Д. Б. Ельконіна тощо) займає проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень. У той же час, визначення результатів навчальної діяльності, своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз здійснення навчального процесу, визначення тенденцій, динаміки формування професійної компетентності, як складного утворення – ці риси притаманні діагностичній діяльності, що стає більш актуальною сьогодні. Діагностика поєднує комплекс дій, що спрямований на отримання інформації про психологічні особливості, рівні навченості студентів і взаємовідносини в навчальних групах, а отже, застосовуються методи перевірки, оцінювання, накопичення статистичних даних, їхній аналіз, виявлення динаміки тенденцій та прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності.

Аналіз досліджень з педагогічної діагностики (Ю. К. Бабанський, Б. П. Бітінас, Н. В. Бордовська, Н. К. Голубєв, І. Ю. Гутнік, В. П. Давидов,

П. П. Дерюгін, І. А. Зимня, К. Інгенкамп, О. І. Кочетов, В. І. Лозова, В. Г. Максимов, І. П. Підласий, О. О. Реан, О. П. Тряпіцина тощо) свідчить, що вчені однакові у визнанні необхідності діагностики й систематичного докладного аналізу навчальних досягнень тих, хто навчається, а також особистісних якостей з метою оптимізації навчального процесу.

Застосування діагностичних процедур у вищій музично-педагогічній освіті, як свідчить аналіз практики вишів, є недостатньо системним, існує нагальна потреба в розробці й упровадженні в навчальний процес діагностичних матеріалів, нових інноваційних методів оцінювання, що надають більш об'єктивні данні про рівні навченості студентів. Особливо це стосується виконавських дисциплін, де оцінюється формування вмінь і навичок і майже не враховується необхідність діагностування виконавських знань студентів.

Метою статті є визначення діагностичних процедур у модульній організації навчального процесу на виконавських дисциплінах у вищій музично-педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Вивчення дисциплін професійної науково-практичної підготовки спрямоване на формування виконавських компетенцій випускника музично-педагогічного профілю. Формування виконавських компетенцій, як складного утворення, пов'язане з організацією процесу навчання, що регламентується кредитно-модульною системою.

Модульне навчання має своє коріння як у педагогічній теорії, так і практиці. Основна ідея цієї технології полягає в розбивці змісту кожної дисципліни на окремі компоненти, відповідно до професійних, педагогічних і дидактичних завдань. На думку М. Б. Євтуха «Кредитно-модульна система – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульної організації навчального процесу та використанні кредитів ECTS для обліку навчального навантаження студентів та результатів освітньої діяльності. Головне призначення модульної системи полягає в заміні організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, які б забезпечили його демократизацію, умови для зміни місця студента в навчанні (перетворення його з об'єкта на суб'єкт цього процесу), надали б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадили в дію принцип індивідуалізації навчання» [2, 151]. Останню думку розбудовує П. А. Юцавеченє, підкреслюючи, що: «Сутність модульного навчання полягає в тому, що той, хто навчається, більш самостійно або повністю самостійно може працювати згідно із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить у собі цільову програму дій, банк інформації й методичне керівництво з досягнення поставлених дидактичних цілей. При цьому

функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої» [5].

Таке визначення змісту модульного навчання відповідає змісту й організації навчального процесу на виконавських дисциплінах вищої музично-педагогічної освіти, де цільовою програмою вивчення курсу є індивідуальний план студента, що визначає програмні твори.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики за спеціальністю 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика., освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за навчальною дисципліною «Основний музичний інструмент» та навчальних програм із дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)» різних вишів дозволив дійти висновку, що поряд з оволодінням уміннями, пов'язаними з опануванням нотного тексту музичного твору, та створення власної інтерпретаційної версії, майбутній учитель музичного мистецтва повинен володіти знаннями про виконання штрихів, різних прийомів фразування, педалізації в музичних творах різних форм, стилів і жанрів, різних композиторів та композиторських шкіл.

Отже, аспект знань і їхнього застосування, що необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва вказаний в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, але не має визначення конкретних тем, їхнього змістовного наповнення та засобів діагностики. Це зрозуміло, адже таке широке коло музикознавчих і виконавських знань, що висвітлюють засоби виконання музичних творів різних форм, стилів та жанрів, дуже важко описати у формі понять і визначень. Однак, формування вмінь і навичок майбутніх учителів повинно відбуватися на основі отриманих виконавських знань, що є однією зі складових сформованої виконавської компетентності. Це підтверджує визначення компетентності, що вживається у НРК. Згідно з цим документом, результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності тощо), які набуває або здатна демонструвати особа після завершення навчання [3].

Отже, вважаємо, що формування виконавських компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва регламентоване модульною організацією навчального процесу повинно поєднувати формування виконавських умінь на основі засвоєння виконавських знань. Опанування студентом виконавськими знаннями відбувається самостійно, функція викладача – забезпечити процес навчання інформаційним матеріалом, засобами діагностики, а також методичним керівництвом для досягнення дидактичних цілей.

Визначимо положення кредитно-модульної системи, які є орієнтирами реалізації системи діагностики:

- кредитно-модульна система є формою організації діагностичного обстеження формування виконавських компетенцій студента;

- модуль є завершеним блоком інформації, а також містить у собі цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених цілей;

- навчальний матеріал викладається у вигляді дрібних порцій інформації, кожна з яких становить навчальний крок;

- довжина навчального кроку залежить від матеріалу, після вивчення якого необхідно відповісти на контрольні запитання. Якщо відповіді правильні, то пропонується наступний крок, якщо відповіді невірні, то повторюється попередній крок;

- дрібна структурна частина, що відповідає конкретній цілі діяльності в модульному навчанні, називається елементом;

- під час формування системи навчальних елементів зі змістового модуля виділяються групи навчальних елементів, які мають схожі змістові ознаки (поняття; явища; відношення; алгоритми дій);

- одним із критеріїв формування модулів є відкритість діагностики, що означає надання студентам контрольованих характеристик на початку кожного навчального модуля із зазначенням їхньої кількісної оцінки й методів діагностики. Розглянемо зазначені положення.

Модуль є завершеним блоком інформації. Аналіз змісту модулів у навчальних програмах різних вишів (кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка, кафедри теорії і методики мистецької освіти та кафедри інструментальної підготовки Інституту мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди) дозволив дійти таких висновків:

- основним змістом роботи на виконавських дисциплінах є робота над музичним твором;

- навчальні програми виконавських дисциплін охоплюють усі музичні стилі, форми й жанри; залежно від поглядів розробників програм, їхнє вивчення належить до різних років навчання, семестрів і модулів;

- найбільш уживаною формою програм є послідовне вивчення музичних творів відповідно принципу історизму;

- зміст програм припускає визначення рівня музичних знань, понять, музичного тезауруса студента;

- в основному, дисципліни виконавського спрямування складаються з двох модулів у семестрі, кожний із яких припускає виконання певної програми, найчастіше, вона складається з 3 творів.

Отже, інформаційний блок модуля, згідно з програмами, може включати – твір крупної форми (соната, варіації, концерт), кантиленні та віртуозні п'єси; поліфонічний твір стародавнього композитора, перша або друга та третя частини сонати композитора-класика, концертна п'єса; дві різнохарактерні мініатюри французьких композиторів-клавесиністів тощо.

Необхідність визначення якості виконавських знань студентів у результаті освоєння ними програм модулів припускає поточне тестування, де областю тестування є програма, що виконується студентом. Уважаємо, що кожний студент повинен тестуватися за тією програмою, яку він виконує, тобто області тестування відбиті в тесті, повинні охоплювати твори, що виконуються студентом (питання, що ставляться до нього), так і тему, до якої вони належать.

Також вважаємо за необхідне тестувати не знання, наприклад, тільки виконавських завдань у сонаті Л. Бетховена, а знання виконавських завдань у сонатах Л. Бетховена. Наприклад, програма, що виконується: Й. С. Бах. Прелюдія й fuga фа діез мажор з 1 т. ХТК; Л. Бетховен. Соната №7, D-dur, op. 10 № 3, 1 частина; І. Шамо. «На трійці» з циклу «Картини російських живописців». Области тестування – клавірна творчість Й. С. Баха; Фортепіанні сонати Л. Бетховена; П'єси українських композиторів ХХ ст. Уважаємо, що студент, який виконує першу частину сонати D-dur op. 10 № 3 Л. Бетховена, у своєму репертуарному списку має ще кілька сонат або варіації Л. Бетховена й повинен знати основні риси його фортепіанного стилю, особливості виконання артикуляції, динаміки тощо.

Отже, тестування знань на виконавських дисциплінах має свої *особливості*. По-перше, результати поточного тестування порівнюються між собою, результати узагальненої діагностики порівнюються з результатами модуля, заліку або іспиту, які проходять у формі концертного виступу; по-друге, якщо поточне тестування з будь-якої іншої навчальної дисципліни припускає контроль якості освоєння змісту її розділу, який засвоїли всі студенти, то на модуль, залік або екзамен із виконавських дисциплін кожний студент виносить «свою» програму, що складається з різних творів (у вимогах до модулів вказується форма твору); по-третє, обмежений час заняття не завжди дозволяє викладачеві повністю викласти знання про предмет вивчення, про систему положень і понять про той або інший музичний матеріал, який виконує студент. Тому, більше часу припадає на самостійне вивчення студентом необхідної інформації, за допомогою методичного керівництва й організації ефективного зворотного зв'язку через засоби діагностики (тестування, опитування, бесіду) або самодіагностику. Отже, реалізація навчальної програми забезпечує успіх навчання тим, що студентові надається можливість себе контролювати.

Навчальний матеріал викладається у вигляді дрібних порцій інформації, кожна з яких становить навчальний крок. Особливістю виконавських дисциплін є одночасне покрокове вивчення навчального матеріалу у вигляді освоєння виконавських знань і формування виконавських умінь.

Основою побудови програми діагностики з виконавських дисциплін стали положення, висунуті О. Алексєєвим, який розглядає наукові

передумови організації музичних занять. Учений вказує на систематизацію навчального процесу, що іноді приймає жорсткі форми: засвоєння строго регламентованого програмою курсу ведеться шляхом послідовного оволодіння невеликими дозами досліджуваного матеріалу. Кожний наступний «крок» не може бути зроблений, якщо не вирішена задача попереднього. Дослідник вважає, що така нормативність викладання непридатна для практики навчання у виконавських класах, однак використання принципів системного методу з точки зору більш продуманого, послідовного, ефективного введення навчального матеріалу й залучення учня до музично-виконавського мистецтва – дуже бажано [1, 43].

Для визначення «кроків» був проведений аналіз думок педагогів-музикантів про етапи роботи над музичним твором. Можна зробити висновок про те, що: (1) більшість дослідників визначають 3 етапи в розучуванні музичного твору, де 2-й етап може розбиватися на два етапи, для більш точного формулювання виконавських завдань; (2) завдання етапів і методи їхнього виконання у своїй основі ідентичні; (3) кожний етап припускає як аналітичну, так і практичну діяльність з освоєння виконавських навичок і може бути розбитий на кілька кроків.

Дрібна структурна частина, що відповідає конкретній меті діяльності, називається елементом. Етапи роботи над музичним твором є наповненням поняття «структурний елемент програми», який «має загально визнану змістовну значущість, і на його основі складається тестове завдання для педагогічного вимірника» [4, 108]. Дотримуючись принципу систематичності й послідовності процесу засвоєння знань, кожний наступний структурний елемент освітньої програми є логічним продовженням попереднього, що сприяє поглибленню знань про предмет, освоєнню нових технічних прийомів, ознайомленню з новими музичними формами й жанрами, розширює емоційний фонд студента, розкриває шляхи можливого використання їх у практичній діяльності тощо. Унаслідок цього, кожний структурний елемент програми вимагає логічного обґрунтування понять, що знову вводяться, або закономірностей, методологічною основою яких є теорія музикознавства, інші дисципліни, що розкривають теоретичні й виконавські основи музичного мистецтва. Отже, процес вивчення структурного елемента складається з декількох етапів:

- 1) підготовчий етап, тобто логічне обґрунтування нового матеріалу за допомогою відомих понять і закономірностей;
- 2) сутнісний етап, що полягає у викладі змісту розглянутого питання;
- 3) мотиваційну паузу, тобто осмислення доцільності засвоєння отриманої інформації [4, 112].

Під структурним елементом у системі ВМПО будемо розуміти окремий музичний твір певної форми, жанру, типу викладу, вивчення якого повинна супроводжувати необхідна інформація музично-теоретичної, музично-

історичної, виконавської спрямованості. Таким чином, довжина навчального кроку залежить від матеріалу, після вивчення якого необхідно відповісти на контрольні запитання. Уважаємо, що кожний структурний елемент навчальної виконавської дисципліни повинен бути підкріплений відповідним методичним забезпеченням. У якості такого забезпечення пропонується: мистецтвознавча література, що описує особливості виконання музичних творів, а також записи виконання музичних творів для самостійного прослуховування й аналізу, контроль якого проходить у вигляді поточного тестування на підготовчому етапі роботи над музичним твором і на завершальному етапі під час здачі модуля.

Отже, діагностика сформованості виконавських компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва, відповідно до етапів розучування музичного твору, має кілька кроків.

Висновки й перспективи подальших розвідок. На підставі вищевикладеного була розроблена програма покрокової діагностики виконавських компетенцій студентів. Також, на основі вивчення освітнього стандарту; вивчення навчальних програм дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», був запропонований Бланк експертизи цієї дисципліни, представлений на розгляд незалежних експертів. У результаті проведення незалежної експертизи освітньої програми, яка передбачає оцінку змістовної значущості кожного питання; складання специфікації майбутнього тесту із зазначенням прогнозованих труднощів тестових завдань, а також змістовної валідності майбутнього тесту, були розроблені тести на прикладі дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)». Вважаємо, що необхідно проводити роботу зі створення тестових завдань і тестів для інших музичних інструментів (скрипка, гітара, баян, аккардеон, балалайка, домра тощо), що мають свої особливості звукоутворення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : «Музыка», 1978. – 287 с.
2. Євтух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова № 1341 Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua>.
4. Сафонцев С. А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергей Александрович Сафонцев. – М., 2006. – 416 с.
5. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Матвеева О. А. Диагностические процедуры в модульной организации учебной деятельности будущих учителей музыкального искусства.

Исполнительские знания (знания особенностей артикуляции, фразировки, педализации и др. в произведениях различных стилей, форм и жанров) являются для будущего учителя музыкального искусства одними из основных. Однако, практика музыкально-педагогического образования, анализ действующих стандартов и программ свидетельствуют о недостаточном внимании к содержательному наполнению и диагностике этой области музыкальных знаний. В статье определены положения модульной организации обучения, которые являются ориентирами реализации диагностики исполнительских знаний студентов и включают текущее и итоговое тестирование. Теоретически обоснованы области тестирования исполнительских знаний и структурные элементы программы дисциплины «Основной музыкальный инструмент (фортепиано)».

Ключевые слова: диагностика, модульное обучение, исполнительские знания, области тестирования, структурный элемент программы.

SUMMARY

Matveyeva O. The Diagnostic Procedures in the Modular Organization of the Training of Future Teachers of Music.

The performing knowledge (knowledge of the peculiarities of articulation, phrasing, pedaling etc. in the works of different styles, forms and genres) is of prominent importance for the future teachers of musical art. However, the practice of musical and pedagogical training, the analysis of existing standards and programmes indicate insufficient attention to the content component and diagnostics in the given sphere of musical knowledge. On the basis of analysis of the practice of musical and pedagogical training, existing standards and programmes on the discipline «Major Musical Instrument (piano)» as well as the principles of the National Framework of qualifications it has been determined that acquisition of performing skills and habits has to be achieved within acquisition of the performing knowledge which functions as one of the main components of professional competence of any graduate specializing in Music and Pedagogy.

The article generalizes the new data on the problem under research and determines the principles of modular organization of teaching that present the orientation allowing for students' performing knowledge diagnostics including daily and final testing. Much attention is given to determining the spheres of performing knowledge testing and it is stressed that to carry out objective assessment every student should undergo testing according to the programme they complete. It is substantiated that a specific piece of music of a certain form, style and genre serves as a programme structural element of the discipline «Major Musical Instrument (piano)». Every subsequent structural element of the programme of studies presents a logical sequence within the training framework and promotes deepening of knowledge about the discipline, acquisition of new techniques, introduces to new musical forms and genres, makes the emotional potential of a student wider etc. Thus, every structural element of the programme requires that all introduced notions or principles are logically elaborated on the basis of theory of music data and other relevant sources revealing theoretical and performance foundations of music as an art.

Key words: diagnostics, modular training, performing knowledge, the spheres of testing, the structural element of the programme.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЇ ЕЛЕКТРОННИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ВИДАНЬ»

У статті запропоновано й описано модель процесу формування інноваційної поведінки студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань». Дано визначення поняттю «інноваційний студент» та «інноваційна поведінка студента». Обґрунтовано вибір педагогічних умов формування інноваційної поведінки студентів. Зазначено структурні компоненти інноваційної поведінки студентів, а також методи й форми організації навчання з метою формування інноваційної поведінки студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: модель, інноваційна поведінка студентів, інноваційна компетентність, інноваційний студент, технології електронних мультимедійних видань.

Постановка проблеми. Сьогодні різкі політичні, соціальні та духовні зміни в житті суспільства частково дестабілізують економіку в країні, тому особливої уваги набуває проблема формування стабільної економічної ситуації, формування інвестиційної привабливості нашої держави, розвитку найбільш перспективних напрямів народного господарства. Особливо актуальним напрямом народного господарства для нашої країни є ІТ-індустрія, яка сьогодні дуже стрімко набирає обертів. Розвиток такої галузі неможливий без формування інноваційних фахівців, які здатні створювати все новіші та цікавіші інформаційні продукти й послуги, що здатні задовольнити найвибагливіших споживачів. На сьогоднішній день інноваційний фахівець у будь-якій галузі – це вже не примха роботодавця, а звичайна необхідність розвитку бізнесу та формування прибутку підприємств. Така тенденція стосується й мультимедійних підприємств, які займаються створенням і поширенням мультимедійних продуктів. Але слід зазначити, що формування інноваційних фахівців у мультимедійній галузі – це завдання вищої школи, яка повинна не лише надавати професійні компетентності, але й виховувати особистість кожного майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування інноваційних особистостей розглядали багато вітчизняних і зарубіжних учених, наприклад: Е. Хаген, Й. Козелецькі, Дж. Д'юї, В. Шевченко, Ю. Карпова. Дослідженням основних якостей інноваційної особистості займалися такі вчені, як: Е. Хаген, Ю. Карпова, А. Інкелес, А. Лебедев, В. Шевченко та ін.

Сучасні вчені зазначають, що інноваційна особистість – це один із типів сучасної елітарної особистості, якій притаманні такі риси, як відкритість експериментам, ініціативність, креативність [6]. Більшість учених вважають, що одна з найбільш важливих характеристик

інноваційної особистості – це її творчий потенціал, або креативність – уміння створювати щось нове, включаючи нові продукти, процеси та способи, або застосовувати відомі чи нові продукти за новим призначенням. Питання творчого потенціалу особистості досліджували А. Гасанов, О. Пономарьов, М. Кабанець, М. Лазарева.

Й. Козелецькі говорить, що «інноваційна особистість – це особистість, яка творить сучасність, тобто, здатна вплинути на хід соціального розвитку» [7]. Інноваційна людина сприймає світ не як незмінну та гармонійну структуру, до якої легко можна пристосуватися, а як систему завдань, які потрібно вирішити; як «область пізнавальної та практичної непевності» [7].

Як зазначають учені, концепцію інноваційної людини складно втілити в життя в умовах сучасної системи освіти, оскільки є багато соціальних, психологічних і економічних перешкод. Й. Козелецькі вважає такими перешкодами: мотиваційні перешкоди та консерватизм викладачів, управлінців і експертів, їх інертність у справі модернізації освіти, упередження викладачів щодо частково-пошукових, проблемних, творчих методів навчання, матеріальні затрати необхідні для інноваційного навчання [7]. Це говорить про те, що вища освіта потребує модернізації, моделювання нових педагогічних процесів, використання нових методів і технологій у формуванні інноваційних особистостей з інноваційною поведінкою, тому необхідно визначити, яким буде педагогічний процес формування інноваційної поведінки та які методи допоможуть сучасному викладачеві сформувати й виховати інноваційного студента.

Мета статті – описати модель процесу формування інноваційної поведінки студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань».

Виклад основного матеріалу. Оскільки метою даного дослідження є опис моделі формування інноваційної поведінки студента, а також опис характеристик інноваційного студента, слід визначитись із поняттям «інноваційний студент» та «інноваційна поведінка студента». Під поняттям інноваційний студент ми розуміємо інноваційну особистість, яка проявляє інноваційну поведінку під час навчання у вищому навчальному закладі. Поняття інноваційної поведінки студента ми трактуємо, як систему дій і вчинків студента, направлену на розробку й упровадження інновацій під час навчання та орієнтовану на подальшу професійну діяльність, яка включає: систему мотивів і цінностей студента, його інноваційну компетентність, інноваційні особистісні якості та закріплений у свідомості патерн поведінки [5]. При цьому, процес формування інноваційної поведінки студентів слід розглядати, як процес педагогічного впливу на поведінку студента, направлений на формування готовності студента до впровадження інновацій під час навчання й у подальшій професійній діяльності. У свою чергу, готовність студента до реалізації інноваційної поведінки (ГРІП) — це активно-

діяльнісний стан особистості, пов'язаний зі створенням і реалізацією інновацій у навчальному процесі та в подальшій професійній діяльності.

З метою надання чіткого та зрозумілого опису процесу формування інноваційної поведінки студентів, а саме готовності студентів до реалізації такої поведінки, вважаємо доцільним використати метод педагогічного моделювання.

Першим етапом моделювання є визначення методологічної основи моделювання. Предметом моделювання в даному дослідженні став процес формування інноваційної поведінки студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань». Методологічною основою для моделювання є розгляд інноваційної поведінки з точки зору системної методології, як системи, що включає в себе такі складові: систему мотивів і цінностей студента, інноваційну компетентність студента, інноваційні особистісні якості, закріплені у свідомості патерн поведінки.

Гіпотеза, що лежить в основі моделі полягає в тому, що формування інноваційної поведінки студентів можливо з використанням проектно-тренінгового підходу в навчанні, який базується на інформаційних та інтерактивних технологіях навчання та являє собою систему методів, які направлені на розробку й реалізацію ідей і який передбачає розробку студентами проектів професійної спрямованості під час проведення навчальних занять, тренінгів, виконання курсових і дипломних робіт.

Наступний етап – створення моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного явища. Для моделювання процесу формування інноваційної поведінки був обраний логіко-семіотичний [1] тип моделей, тобто моделей, які конструюються із спеціальних знаків, символів і структурних схем. До складу даної моделі увійшли такі основні блоки: цільовий, змістовий, технологічно-діяльнісний і оцінювально-результативний.

Розглянемо детальніше основні блоки. Цільовий блок покликаний розкрити мету та завдання, які будуть вирішені у процесі формування інноваційної поведінки студентів (рис. 1).

Спираючись на цільовий блок було сформовано змістовий блок моделі формування інноваційної поведінки студентів. Даний блок містить такі педагогічні умови:

- застосування проектно-тренінгового підходу в процесі вивчення професійних дисциплін, у процесі розробки курсових, дипломних проектів і на спеціальних тренінгах за фахом (повинен включати в себе

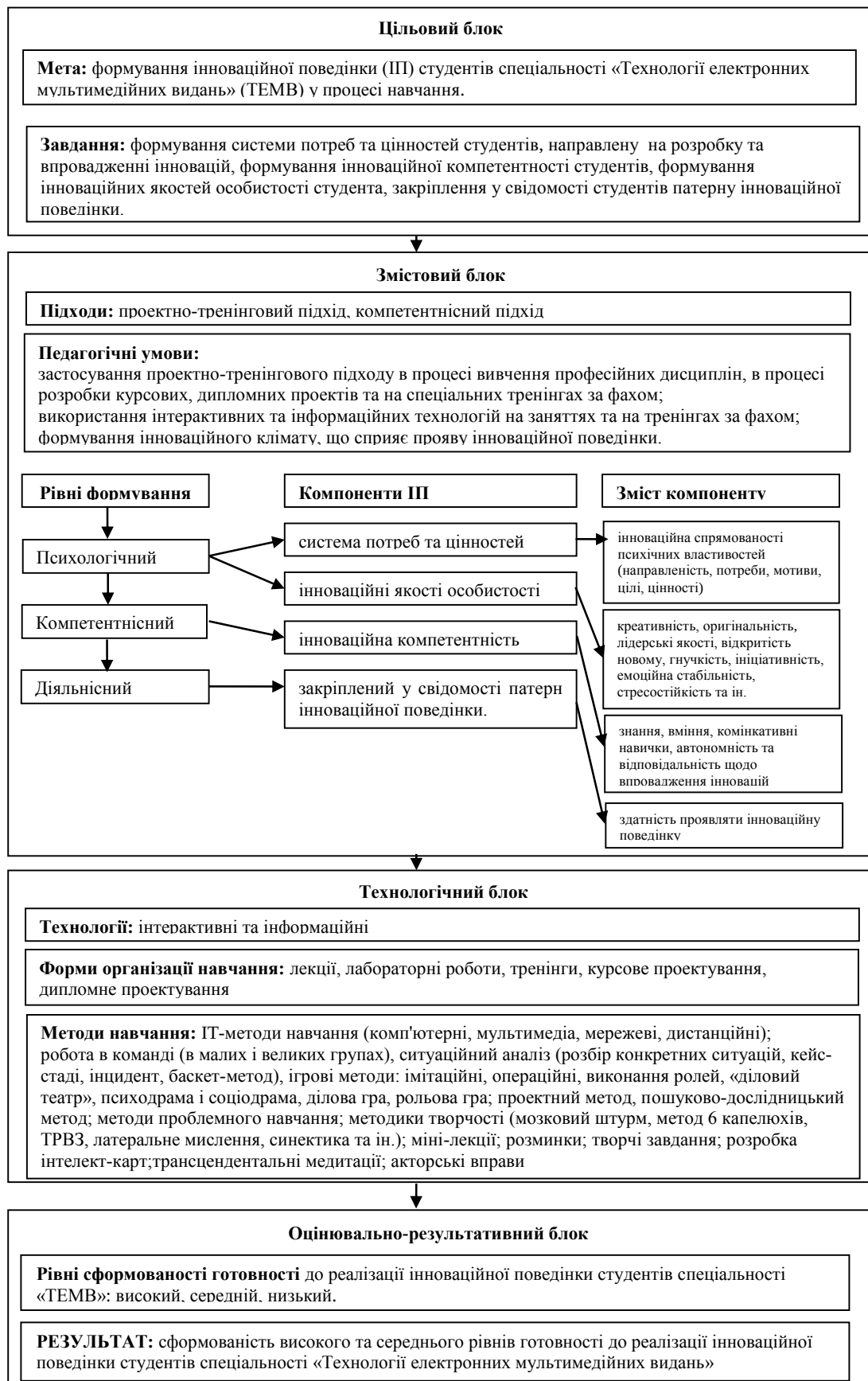


Рис. 1. Модель процесу формування інноваційної поведінки студента спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань»

розробку професійних проектів із використанням тренінгових методів, які покликані формувати нові ідеї у студентів, має формувати інноваційну компетентність студентів);

- використання інтерактивних та інформаційних технологій на заняттях і на тренінгах за фахом (формування патерну інноваційної поведінки й інноваційних якостей);
- формування інноваційного клімату, що сприяє прояву інноваційної поведінки під час навчання (формування інноваційної культури студентів, їх потреб і цінностей у навчальному середовищі).

Також у змістовому блоці були визначені рівні формування інноваційної поведінки студентів (психологічний, компетентнісний, діяльнісний), виходячи з основних компонентів даного типу поведінки, що передбачають поетапне формування інноваційної поведінки студентів, яке буде непомітним для них самих, та яке дозволить викладачеві відслідкувати позитивні зміни в поведінці студентів на кожному етапі.

У технологічному блоці описані основні інструменти формування інноваційної поведінки, серед яких: ІТ-методи навчання, робота в команді, ситуаційний аналіз, ігрові методи, проектний метод, пошуково-дослідницький метод, методи проблемного навчання, методики творчості, міні-лекції, розминки, творчі завдання, розробка інтелект-карт, трансцендентальні медитації, акторські вправи. Використання даних методів повинно бути впроваджено у вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, а також у розробку курсових і дипломних проектів студентів та під час проведення окремих тренінгів за фахом.

Оцінювально-результативний блок містить рівні сформованості готовності до реалізації інноваційної поведінки студентів спеціальності «ТЕМВ»: високий, середній і низький. Рівень буде визначатися за ознаками сформованості складових інноваційної поведінки, як інтегральний показник. Тобто критеріями рівня сформованості готовності до реалізації інноваційної поведінки студентів спеціальності «ТЕМВ» можна назвати: сформовану систему потреб і цінностей студентів, направлену на розробку й упровадження інновацій, сформовану інноваційну компетентність студентів, інноваційні якості особистості студента та закріплені у свідомості патерн інноваційної поведінки.

Діагностика сформованості кожного з компонентів проводитиметься за допомогою педагогічного експерименту з подальшим кількісним і якісним аналізом отриманих результатів та розробкою методичних рекомендацій щодо впровадження запропонованої моделі у процес навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У даному дослідженні розроблено модель формування інноваційної поведінки студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань» у процесі навчання, яка складається з цільового, змістового, технологічного й

оцінювально-результативного блоків. Дана модель дозволяє досягти поставленої мети за умови реалізації запропонованих педагогічних умов, застосування проектно-тренінгового підходу в навчанні та використання тих методів навчання, що сприяють формуванню інноваційної особистості.

Слід зазначити, що моделювання не описує всіх складових процесу формування інноваційної поведінки, а передбачає спрощення й деякі обмеження. Валідність даної моделі можна визначити за практичними результатами її дієвості, тобто у процесі використання проектно-тренінгового підходу для формування інноваційної поведінки під час навчання з попередньо обраними обмеженнями. Наступним етапом моделювання буде застосування моделі в педагогічному експерименті, перевірка її валідності та змістова інтерпретація результатів моделювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтушенко Н. І. Основні етапи, принципи й засоби педагогічного моделювання як методу навчання [Електронний ресурс] / Н. І. Євтушенко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Pedagogica/73579.doc.htm.
2. Карпова Ю. А. Инновационная среда как объект социологии инноватики: проблема управления / Ю. А. Карпова // Инноватика. – 2008. – № 10 (120). – С. 114–119.
3. Ключко В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2009. – № 325. – 240 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика» / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
5. Сергієнко О. В. Основні компоненти інноваційної поведінки студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань» / О. В. Сергієнко // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 червня 2014 р. / Харк. нац. економ. ун-т. ім. С. Кузнеця. — Х. : ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2014. – 378 с.
6. Шевченко В. Н. Инновационная личность как социальный тип / В. Н. Шевченко ; Институт философии РАН // Научные ведомости БелГУ. Сер. Философия. Социология. Право. – 2010. – № 2 (73), вып. 11. – С. 37–51.
7. Kozielecki J. Psychotransgresjonalizm. Nowy kierunek psychologii / Józef Kozielecki. – Warszawa : Żak, 2001. – 293 p.

РЕЗЮМЕ

Пушкарь А. И., Сергиенко О. В. Модель процесса формирования инновационного поведения студентов специальности «Технологии электронных мультимедийных изданий».

В статье предложена и описана модель процесса формирования инновационного поведения студентов специальности «Технологии электронных мультимедийных изданий». Дано определение понятию «инновационный студент» и «инновационное поведение студента». Обоснован выбор педагогических условий формирования инновационного поведения студентов. Отмечено структурные компоненты инновационного поведения студентов, а также методы и формы организации обучения с целью формирования инновационного поведения студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: модель, инновационного поведения студентов, инновационная компетентность, инновационный студент, технологии электронных мультимедийных изданий.

SUMMARY

Pushkar O., Sergiienko O. The model of the formation of innovative behaviour of the students of specialty «Technologies of electronic multimedia publications».

The article refers to the issue of the formation of innovative personality in modern society and the importance of the formation of innovative behaviour of the specialists in the sphere of multimedia technologies during their study in universities.

An innovative personality is a personality that creates modernity and influence on the process of social and economic development of the society. The scientists determine that the formation of an innovative personality is a complex process that requires serious efforts of modern education in overcoming the social, psychological and economic barriers. This suggests that the higher education should be modernized and it needs to do modelling of new pedagogical processes, using the new methods and technologies in the formation of innovative personalities, so it needs to determine what will be the pedagogical process of the formation of innovative behaviour and what methods will help the modern teacher. Therefore, the aim of this research is to develop a model of the formation of innovative behaviour of the students of specialty «Technologies of electronic multimedia publications» and also to choose those pedagogical conditions, methods and technologies that will give a positive result in the formation of an innovative personality.

The paper proposes and describes a model of the formation of innovative behaviour of the students of specialty «Technologies of electronic multimedia publications». The paper gives the definition of «innovative student» and «student's innovative behaviour». The author describes the pedagogical conditions of formation of the innovative behaviour of students and the basic components of the model of the formation of innovative behaviour of the students, which includes: the purpose and objectives, the approaches, the pedagogical conditions of the formation levels (psychological, competence and activity level), which include the formation of such components of innovative behaviour as the system of needs and values, innovative qualities of a personality, innovative competence and fixed in the minds pattern of innovative behaviour. In addition, the article presents the technologies, the forms of organization and teaching methods that will be used in the formation of behaviour and defined the expected result from the process of implementing this model in the educational process of the students of specialty «Technologies of electronic multimedia publications».

Key words: a model, innovative student's behaviour, innovation competence, an innovative student, technologies of electronic multimedia publications.

УДК 37.034: 377.5

Ю. О. Руденко

Сумський кооперативний технікум

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИХОВАННЯ АКсіОЛОгіЧНОГО КОМПОНЕНТУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема формування інформаційної культури, значущість її складової – ціннісного компоненту, для студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Доведено актуальність поставленої проблеми, важливість її вирішення. Розкрито сутність головних цінностей людини, трансформація їх у інформаційному суспільстві. За допомогою комплексно-комбінованого методу досліджено ціннісні орієнтації студентів-першокурсників

Сумського кооперативного технікуму. Визначено поверхнєве ставлення до таких цінностей, як цінність творчості, цінність знань, цінність інформації. Намічено шляхи виховання аксіологічного аспекту в межах формування інформаційної культури.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційне суспільство, цінності, цінність інформації, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Сучасний історичний розвиток людства все частіше називають епохою інформаційного суспільства. Прогрес у такому суспільстві відбувається завдяки стрімкому нарощуванню інформаційно-технічного потенціалу та за умови залучення в інформаційно-орієнтовані сфери діяльності все більшої кількості людей. Інформаційна епоха поставила людські відносини на якісно новий інформаційний рівень, стала основою розвитку та позитивних зрушень у всіх галузях суспільного життя й задоволення потреб, зумовила розкриття та якнайкращу реалізацію громадянських прав і свобод особистості.

Процес інформатизації поширюється на всі сфери соціальної активності, включаючи повсякденне життя, дозвілля, професійну діяльність. Нових рис набуває й духовне життя людини, змінюється її світогляд, стиль мислення. Усі ці якості, знання, уміння людини знайшли своє відображення в такій характеристиці, яку було визначено як «інформаційна культура особистості» та яка є невід’ємним компонентом загальної культури [5; 9].

Підґрунтям культури особистості виступають морально-етичні, громадські, соціально-економічні, правові цінності. Провідні вчені-філософи зазначають, що природа культури визначається характером соціальних дій індивідів, основу яких складають цінності. П. Сорокін стверджує, що «саме цінність є фундаментом всякої культури» [11, 121], а А. Гусейнов говорить, що ціннісні орієнтації – це відображення у свідомості людини тих цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі та світоглядні орієнтири [4, 67].

Трансформація суспільства в інформаційну епоху детермінувала світоглядні трансформації, у тому числі й трансформацію цінностей. Основними змінами відзначилося переміщення інтересів людини з духовної, інтелектуальної сфери в матеріальну, вивільнення від моральних ідеалів, заміна реальних відносин віртуальними, творчості – споживанням, а життя – грою, перетворення культу знань і освіченості на культ задоволення [8]. Переорієнтація цінностей призвела до ілюзорної за змістом поведінки, коли активність не передбачає відповідальності за прийняті рішення.

Зазначені зміни торкнулися всіх вікових верств суспільства, але найбільшого впливу набула молодь, найактивніша група населення, найзалежніша від інформаційно-комунікаційних засобів і глобалізації світу. Тому освіта, як осередок культури, навчання й виховання, що здійснюється професіоналами, повинна усвідомлювати реальну ситуацію, признавати її та намагатися змінити. Щоб уникнути небажаного психологічного й емоційного викривлення інформаційної свідомості молодих людей, щоб

сформувати в них стійкі цінності, значущі в інформаційному суспільстві, освітня система вищих навчальних закладів повинна визнати існуючу проблему та докласти певних зусиль для її вирішення. Дієвим шляхом вирішення проблеми є формування інформаційної культури в межах виховної системи та розгляд її не тільки з технічного боку зазначеного питання, а й з духовної та морально-етичної сторони.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування інформаційної культури активно розглядаються останнє десятиріччя. Ціннісний аспект означеної проблеми вивчали Т. Адорно, Р. Г. Апресян, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, О. Титаренко. Підходи до формування інформаційної культури досліджували А. Вітухновська, Н. Гендіна, В. Коган, О. Романишева. Сутність інформаційної культури як феномену загальної культури особистості висвітлена в роботах Т. Богданової, Н. Волкової, А. Столяревської, О. Ільків, М. Близнюк.

Метою статті є аналіз ціннісних орієнтацій у контексті інформаційного суспільства серед студентів, що навчаються у вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації та визначення шляхів виховання аксіологічного компоненту інформаційної культури.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають філософи, цінності інформаційного суспільства не існують окремо від цінностей звичайного суспільства. Як і у звичайному суспільстві, в інформаційному утверджуються цінності свободи, прав людини, справедливості, гуманності, толерантності, відповідальності. Стрижневим цінностями інформаційного суспільства, як «суспільства знань» визнано інтелект, розум. Значущості та нового забарвлення набуває цінність інформації. Ідеться не про біологічну інформацію або інформацію в неживій природі, а змістовну інформацію, яка визначає соціокультурне життя людини, формує матеріальне середовище життєдіяльності та є основою міжособистісних взаємовідносин [8; 9].

До вищих навчальних закладів вступають майже дорослі люди, які вже мають певний сформований інформаційний світогляд, який базується на ціннісних уявленнях і переконаннях. Студенти, які вступають до ВНЗ І–ІІ р.а. отримують професію молодшого спеціаліста за короткий термін – два, три роки. Педагогічним працівникам таких закладів необхідно максимально, у короткий термін ефективно застосовувати виховні методи, щоб дипломований спеціаліст став гармонійною інформаційно-освіченою людиною зі сформованим інформаційним світоглядом і певними навичками морально-етичної поведінки, здатної успішно співіснувати та професійно діяти в інформаційному середовищі. Логічно спочатку навчального року здійснювати діагностику існуючого стану інформаційної культури студентів-першокурсників, розглядаючи її як багатокомпонентний феномен.

Для діагностики аксіологічної складової інформаційної культури, тобто розуміння та пріоритети ціннісних орієнтацій студентів-першокурсників, доцільно використовувати комплексно-комбінований

метод. Така діагностика була здійснена серед студентів усіх спеціальностей Сумського кооперативного технікуму.

В анкеті був запропонований бланк зі списком базових цінностей, які треба було оцінити за 5-бальною шкалою за значущістю. Результати анкетування показали, що перші місця займають такі цінності як справедливість, любов до життя, відповідальність, гідність. 89 % студентів вважають, що одвічні людські цінності в епоху глобальної інформатизації суспільства не втрачають своєї актуальності й залишаються значущими незалежно від епохи розвитку людства, але моральні стандарти як норми в інформаційному суспільстві є результатом не самоорганізації норми, а дії інформаційних технологій на індивідуальну й масову свідомість. Цінності інформаційного суспільства (розум, освіченість, інтелект) у таблиці рангів зайняли останні позиції, що говорить про не усвідомлення їх значущості. За результатами анкетування було виявлено тенденції зміни ціннісної орієнтації в бік цінностей задоволення, потреб на поверхневий, найчастіше, розважальний досвід використання інформаційних технологій і електронних взаємостосунків не сформували інформаційну картину світу з її ціннісними категоріями, закономірностями, правилами й нормами.

Одночасно було проведене тестування на розуміння цінностей інформаційного світу. Результати тестування показали: невірно тлумачиться цінність свободи, цінність творчості. Студенти мають викривлене поняття про цінність інформації в інформаційному світі, недооцінюють роль інформації, закони її поширення.

Результати діагностики дали змогу стверджувати: сучасний студент-першокурсник має низьку інформаційну культуру, зокрема, недостатній розвиток інформаційного світогляду, слабку сформованість інформаційної поведінки, відсутність однорідної системи моральних цінностей. Небезпечною є відсутність раціонального інформаційного мислення, яке заміщено моделями поведінки, сформованими вміло спрямованими потоками інформації.

Дослідники інформаційного суспільства вважають, що причинами такої трансформації цінностей є втрата безпосереднього зв'язку людини з реальним світом; знецінення реального світу та втрата його чуттєвого сприйняття; втрата моральної відповідальності людини. Додамо, що недосконалість навчально-виховної системи, її локальність і розірваність у часі.

Роль вищого навчального закладу для формування інформаційних моральних цінностей особистості надзвичайно велика. Саме у ВНЗ, з його виховним потенціалом, з його можливостями надавати більш широке поле діяльності студент піднімається на вищий рівень особистісного розвитку, стає істинно інтелігентною особистістю. Виховна система формування інформаційної культури студентів повинна включати аксіологічний компонент, мати гуманістичний характер, бути безперервною та

послідовною. Її метою повинен стати образ ідеальної людини інформаційного суспільства, яка у своєму особистісному та професійному житті керується морально-етичними принципами, розуміє значущість і роль інформації, має раціональний інформаційний стиль мислення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналізуючи вищесказане можна стверджувати, що стрімкий розвиток інформаційного суспільства відбувається не тільки завдяки нарощенню інформаційно-комп'ютерних технологій, а, насамперед, людському фактору. Духовна сфера людини, її світорозуміння, здатність до творчості, тобто високий рівень інформаційної культури, є рушійними силами інформаційного прогресу. Людині психологічно прийнятно мати ціннісні орієнтири, як базові, так і соціально значущі. Свідомі переконання, моральні установки керують поведінкою, взаємовідносинами, а, відтак, аксіологічний компонент відіграє важливу роль у гармонійному співіснуванні суспільства незалежно від його типу. Протиріччя в ціннісних орієнтаціях є причиною непослідовності й неадекватності в поведінці.

На освіту покладається важлива задача виховання, яка сьогодні поширюється й на виховання інформаційної культури, її аксіологічного компонента.

Визначимо етапи виховання ціннісних основ для навчальних закладів, що готують молодших спеціалістів:

- визначення базових цінностей інформаційного суспільства та їх включення у зміст виховання інформаційної культури студентів;
- виділення специфічних особливостей цінностей для студентів, які мають різну професійну спрямованість;
- діагностика й аналіз рівня сформованих цінностей (знання, усвідомлення, емоційне прийняття, переконання) та стратегія їх виховання;
- пошук засобів і методів залучення студентів до соціально значущих цінностей інформаційної культури з урахуванням їх майбутньої професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баева Л. В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей / Л. В. Баева. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – С. 22.
2. Барановська О. А. Інформаційні компетентності – випускникам XXI сторіччя / О. А. Барановська // Вісник післядипломної освіти. – Київ, 2009. – Вип. 1. – С. 215–216.
3. Герпшунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. Пособие / Б. С. Герпшунский. – М., 2003.
4. Гусейнов А. А. Философия, мораль, политика / А. А. Гусейнов. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2002.
5. Данильчук Е. В. Проблема формування світоглядної компоненти інформаційної культури особистості при навчанні інформатики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ito.Su>
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000.

7. Лапин Н. И. Проблема социокультурной трансформации / Н. И. Лапин // Вопросы философии. – 2007. – № 6.

8. Мантатова Л. В. Стратегия развития: Ценности новой цивилизации / Л. В. Мантатова. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – С. 242.

9. Рахманкулова Н. Ф. Новые-старые ценности человека информационной эпохи / Н. Ф. Рахманкулова // Информационная эпоха: проблема ценностей : сб. науч. работ. – М. : АМИ, 2007.

10. Романишина О. Інформаційна культура – складова загальної культури особистості / Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : збірн. наук. праць Міжн. науково-практичної конф. – Хмельницький, 2005. – С. 89–91.

11. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – Издательство политической литературы Серия: Мыслители XX века. 1992. – С. 156.

РЕЗЮМЕ

Руденко Ю. А. Актуальность воспитания аксиологического компонента информационной культуры студентов.

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры, значимость ее составляющей – ценностного компонента, для студентов, обучающихся в высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации. Доказана актуальность поставленной проблемы, важность ее решения. Раскрыта сущность главных ценностей человека, трансформация их в информационном обществе. С помощью комплексно-комбинированного метода исследованы ценностные ориентации студентов-первокурсников Сумского кооперативного техникума. Определено поверхностное отношение к таким ценностям, как ценность творчества, ценность знаний, ценность информации. Намечены пути воспитания аксиологического аспекта в рамках формирования информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура, информационное общество, ценности, ценность информации, ценностные ориентации.

SUMMARY

Rudenko Y. The relevance of education axiological component of information culture of the students.

Informational development of the society cannot but provoke the formation of the new value orientations. In this regard, the identification of specific value orientations of the students is certainly relevant. With the help of complex combined method the value orientation of the first-year students of Sumy Cooperative College was investigated.

Thus, the results of social and cultural studies of value orientations of the youth in the information society have showed changing values towards entertainment.

It has been revealed that both are prone to rapid renewal. The powerful information and communication technologies respond quickly and on the volume and the quality of the evolving information, at the same time, they accumulate and become not only an essential social resource, but also the mechanism of forming a new hierarchy of values in the information society.

This paper deals with the problem of the formation of information culture of the students, in particular, the importance of values component. The urgency of the problem, the importance of its solution is defined. The essence of the main human values, transformation them in the information society is given. The value of information and knowledge as the new value categories is determined. The analysis of value orientations of the students, the ways education axiological aspect within the formation of information culture is presented.

The stages of education values are the following:

- *definition of the basic values of the information society and the inclusion of content information culture education students;*
- *allocation of the specific features values for the students with different professional orientation;*
- *diagnosis and analysis of existing values (knowledge, awareness, emotional acceptance, belief) and the strategy of education;*
- *search tools and techniques to attract the students to socially relevant information culture values with regard to their future profession.*

The role of higher education institutions to form the moral values of the individual information is extremely high. It is in high school with its educational potential, with its capability to provide a wide range of the students' activities to a higher level of personal development a person is becoming truly educated.

Key words: *information culture, information society, values, value of information, values.*

УДК 37.091.12+37.013.75

С. І. Стрілець

Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто особливості організації навчального процесу під час вивчення дисципліни «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі». Представлено авторську методiku підготовки майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій із викладання курсу. Названо базові положення запропонованої методики. Зазначено, які теоретичні та практичні навички мають бути сформовані; наведено технологічну карту дисципліни, де описано різні рівні оцінки очікуваних результатів. Детально схарактеризовано елементи робочої програми курсу. Підкреслено, що міждисциплінарне поле знань формується на базі так званих суміжних дисциплін, спрямованих на формування інтегрального знання на базі єдиного понятійного апарату.

Ключові слова: *підготовка вчителя початкових класів, дисципліна «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі», засоби інноваційних технологій, методичне забезпечення, технологічна карта.*

Постановка проблеми. Однією з проблемних ситуацій у системі вищої освіти є вирішення протиріччя між значним ростом зацікавленості викладачів вишів до засобів інноваційних технологій, з намаганням використовувати їх у своїй професійній діяльності та недостатньою розробленістю науково-методичних засад підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження інноваційних технологій навчання, на що звернено також увагу у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [3].

Аналіз актуальних досліджень. Науковцями з'ясовано, що одним із перспективних практичних утілень інноваційних моделей навчання є технологічний підхід, проаналізований у роботах В. П. Беспалька, В. В. Гузеєва, М. В. Кларіна, О. Б. Єпішевої, В. Ф. Любичевої, В. М. Ченціва. Визначено, що технології проектування та конструювання навчального

процесу, орієнтованого на отримання гарантованих результатів навчання педагогічних дисциплін, можуть і повинні використовуватись у підготовці майбутніх учителів початкової школи, але, як показує аналіз науково-методичних досліджень, втілюються недостатньо.

Мета статті – розгляд особливостей організації навчального процесу під час вивчення дисципліни «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» [2], що передбачає формування готовності майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій навчання у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах різного рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняний і зарубіжний передовий досвід показує, що провідним методологічним принципом якісної підготовки майбутніх педагогів початкової школи є поєднання базового та варіативного компонентів у змісті навчання. Варіативний компонент передбачає розширення можливостей студента у виборі шляхів професійного й особистісного розвитку індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності, поведінки та сфери професійної діяльності, можливе введення варіативних курсів. Такі курси визначаються «не лише обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку» [1, 33].

Запропонована дисципліна «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» спирається на компетентісний підхід, із використанням критерію трудовитрат студентів у вигляді залікових (кредитних) одиниць. Навчальним планом передбачено вивчення дисципліни «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» (денна форма навчання) на 5 курсі в загальному обсязі – 108 годин, з них 36 годин – аудиторні заняття, а 72 години – самостійна робота. Курс підготовки – магістри, напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр, характеристика навчального курсу – за вибором, рік підготовки – 5, семестр – 10, кількість кредитів – 3, модулів – 3, змістових модулів – 4. Факультет початкового навчання, кафедра дошкільної та початкової освіти.

Методичним забезпеченням у викладанні курсу стане навчально-методичний посібник «Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика», який є складовою комплекту навчально-методичних матеріалів за програмою навчання студентів факультету початкового навчання. Посібник орієнтований на вивчення теоретичних питань, пов'язаних із характеристикою інноваційних технологій навчання, розглядом їх дидактичних властивостей, організацією та проведенням занять на основі інноваційних технологій навчання. Зміст посібника узагальнює результати досліджень, проведених автором протягом останніх 10 років, пов'язаних із питаннями вдосконалення професійної компетентності у студентів та викладачів вищої школи в галузі сучасних технологій навчання. Посібник складається з передмови, трьох модулів, кожен з яких містить відповідні

лекційні теми, практичні заняття, списки основної та додаткової літератури, завдання для самостійного опрацювання, у кінці вміщені бібліографічний список, термінологічний словник та додатки.

В умовах реалізації індивідуально-орієнтованого навчального процесу пропонується наступна структура організаційно-методичного забезпечення дисципліни й покроковий план роботи над його виконанням. У структуру цього забезпечення входять: 1. Робоча програма дисципліни. 2. Діагностичні карти залишкових знань. 3. Технологічна карта дисципліни. 4. Контрольно-вимірювальні матеріали. 5. Інформаційний ресурс з дисципліни.

У розробці змісту навчально-методичного комплексу до курсу «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» використовували компоненти, що, як наголошує Є. Суліма, полягають «не стільки в засвоєнні знань, скільки в забезпеченні умов для самовизначення й самореалізації особистості» [5, 8]: 1) нормативно-правовий – містить нормативні документи, що регламентують взаємодії між учасниками освітнього процесу у віртуальному освітньому середовищі; когнітивний – представляє розроблення змісту програм, курсів, навчальних матеріалів, електронних ресурсів для підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності в освіті; 2) процесуальний – визначає систему взаємодій у віртуальному освітньому середовищі для підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності; 3) креативний – припускає розвиток творчих здібностей в інноваційній педагогічній діяльності, включення майбутнього вчителя початкових класів у процес розробки нових програмних продуктів для освіти, участь у конкурсній професійній діяльності; 4) результативний – визначається рівнем готовності до впровадження інновацій у практику освітніх установ, можливістю тиражування ефективних моделей підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Відповідно у доборі змісту курсу керувалися такими принципами: загальні – науковість, безперервність, систематичність, індивідуальність, диференційованість; специфічні – інтерактивність, педагогічна доцільність застосування потенціалу віртуального освітнього середовища, розвитку нових освітніх потреб тощо.

Теоретичні знання: технологічний підхід в освіті; інноваційні технології навчання, їхня суть, види, функції; педагогічне проектування та моделювання інноваційних технологій, методика впровадження інноваційних технологій навчання в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів різного рівня акредитації, формування готовності майбутніх педагогів до їхнього застосування.

Особлива увага звертається на педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, педагогічне проектування та моделювання інноваційних технологій,

методику їхнього впровадження в навчальний процес [4].

Практичні навички: педагогічне проектування й моделювання інноваційних технологій, розроблення методики впровадження інноваційних технологій навчання.

Умови зарахування курсу: виконання практичних занять, самостійних та індивідуальних завдань, складання заліку.

Важливе місце в реалізації програми курсу відведено організації самостійної роботи студентів, тому що тільки в процесі самостійної роботи майбутній педагог початкової школи може адаптуватися до вивченого матеріалу.

Робоча програма дисципліни адресована безпосередньо студенту, тому в ній міститься тільки інформація, необхідна студенту для освоєння дисципліни та планування конкретних результатів навчання. Зокрема: найменування дисципліни; кількість кредитів; міждисциплінарне поле знань; рівні очікуваних результатів; тематичне структурування; джерела пошуку інформації (література, інтернет-ресурси, каталоги та бази даних, інформаційно-пошукові системи, медіа-ресурси тощо); організація позааудиторної роботи; організація самостійної роботи.

Зупинимось детальніше на вказаних елементах робочої програми. Міждисциплінарне поле знань формується на базі так званих суміжних дисциплін. Ці дисципліни спрямовані на формування інтегрального знання на базі єдиного понятійного апарату, утворюють взаємопов'язану цілісність у межах конкретної освітньої програми та об'єднані певною тематичною єдністю. При цьому суміжними будуть дисципліни не тільки, що вивчалися попередньо, у плані послідовності освоєння, але й подальші, оскільки ці дисципліни складають єдиний інформаційний блок. Міждисциплінарний підхід до навчання дозволяє навчити студентів самостійно «добувати» знання з різних галузей, групувати їх таким чином, щоб вирішити конкретну практичну задачу. У процесі вивчення навчальної дисципліни «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» здійснюються міждисциплінарні зв'язки з дисциплінами: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання педагогіки». Завдання опису очікуваних результатів вимагає від викладача нового осмислення змісту дисципліни, її функціонального призначення, форм контролю якості знань та навчально-методичного забезпечення. Тому результати навчання визначаються не тільки з точки зору подання навчання (бути здатним розуміти), але і з точки зору подання конкретних результатів (бути здатним демонструвати розуміння).

Студент повинен мати уявлення: про інформатизацію системи освіти; про основні ознаки технології, про класифікації технологій навчання, про різноманітність інформаційно-педагогічних технологій (ІПТ) і їх дидактичні функції; про можливості використання педагогами ІПТ у професійній діяльності; про способи формування мотивації учнів до використання ІПТ;

про вплив сучасних ІПТ на розвиток здібностей учнів, про засоби інноваційних технологій. Однак варто пам'ятати, що тотальне використання персональних комп'ютерів учнями початкової школи збуриє нормальний ритм діяльності цих закладів так, що, як переконливо доводить О. Корсак, спираючись на міжнародні дослідження результатів інформатизації освіти Японії, наслідки виявляються «не приємно-очікувані, а вражаюче негативні» [2, 59].

Пізнавальна діяльність студентів передбачає:

1. Знайомство з напрямками інноваційної системи освіти;
2. Знайомство з основними видами засобів інноваційних технологій;
3. Вивчення механізмів мотивації до застосування засобів інноваційних технологій навчання у студентів;
4. Аналіз факторів, що впливають на розвиток мислення, творчих здібностей у студентів.

У зв'язку з цим основні завдання такі:

1. Розкрити поняття, пов'язані з інформатизацією та інновацією, у тому числі інформатизацією та інновацією освіти.
2. Знайомство з основними напрямками інформатизації системи освіти.
3. Познакомити з різноманітністю сучасних інноваційних технологій навчання та їх дидактичними можливостями.
4. Показати переваги використання ІПТ у педагогічній діяльності.
5. Розкрити механізми мотивації до застосування ІПТ у студентів.
6. Познакомити з факторами, що впливають на розвиток мислення, творчих здібностей у студентів.

Під час проектування очікуваних результатів використано різні рівні оцінки очікуваних результатів:

- пороговий;
- стандартний;
- еталонний.

Пороговий рівень передбачає відображення тих очікуваних результатів, що визначають мінімальний і достатній набір знань і вмінь для вирішення професійних завдань відповідно до рівня кваліфікації. Стандартний рівень передбачає відображення сформованих заданих компетенцій, що дозволяють виконувати професійні завдання й удосконалювати кваліфікаційну підготовку на наступних рівнях. Еталонний рівень передбачає відображення придбаних студентом компетенцій, що дозволяють креативно вирішувати професійні завдання, самостійно використовувати потенціал інтегрованих знань для освоєння нових галузей і вдосконалення рівня своєї кваліфікаційної підготовки. На кожному рівні заплановано додаткові види робіт, які стимулюють майбутнього вчителя початкової школи для досягнення більш високого результату.

Усі результати навчання мають конкретну оцінку в прийнятій системі оцінки знань. Це означає, що кожен очікуваний результат перевіряємо тим або іншим способом. Технологія перевірки відображається в технологічній карті дисципліни. Технологічна карта дисципліни – опис форм, критеріїв і методів оцінки якості знань і вмінь з дисципліни. Технологічна карта дає студенту уявлення про очікувані результати навчання та способи їх перевірки (табл. 1).

Таблиця 1

**Технологічна карта дисципліни
«Інноваційні педагогічні технології у вищій школі»**

БАЗОВИЙ МОДУЛЬ (перевірка очікуваних результатів, представлених у робочій програмі дисципліни)				
Очікуваний результат	Вид перевірки якості знань	Форма, метод, засіб роботи	Мінімальна кількість балів (мінімальний стандарт навчання)	Максимальна кількість балів
Знає та розуміє	Усне опитування, співбесіда	Інноваційні лекції, практичні, консультації, метод «мозкової атаки»	10	25
Уміє	Комбіноване опитування, тестування, реферування	Коментування, проблемні ситуації	10	25
Здатний	Модульний контроль, рейтинг студента, ІНДЗ, СРС, розробка проекту	Робота в дискусійних групах, творчі завдання, методи «ток-шоу», «мікрофона», «коло ідей»	10	25
Разом:			30	75
ДОДАТКОВИЙ МОДУЛЬ				
Очікуваний результат	Вид перевірки якості знань	Форма, метод, засіб роботи	Мінімальна кількість балів	Максимальна кількість балів
для виконання еталонного рівня	Усні відповіді, співбесіда	Мікровикладання, дидактичні ігри, робота в підгрупах	15	10
для підвищення порогового рівня	Модульний контроль, захист ІНДЗ, розробка проекту, колоквиум	Метод кейс-стаді, ІНДЗ, СРС, розробка проекту	15	15
Разом:			30	25

Були задіяні підходи: антропоцентричний (особистісно-орієнтований); системний (облік усіх факторів навчання в комплексі); діяльнісний (навчання в середовищі навчання); компетентнісний (націленість на формування компетенції); футуральний (орієнтований на професійні інтереси студентів і майбутню професійну діяльність).

Практичні заняття передбачають оволодіння вміннями й навичками, необхідними майбутньому вчителю початкової школи для професійної діяльності. Практичний компонент професійної підготовки розрахований на оволодіння педагогічними методиками й технологіями роботи педагога з різними засобами інноваційних технологій. Розроблена спеціальна система індивідуальних, практичних завдань, що наближають студентів до реальної професійної діяльності педагога з дітьми.

Важливими елементами практичної підготовки є вміння планувати свою діяльність, обирати доречні інноваційні засоби. Усі компоненти теоретичної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій взаємопов'язані та взаємозумовлені.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати (теоретичні знання): основи педагогічної діяльності, дидактики вищої школи; технологічний підхід в освіті, традиційні та інноваційні технології навчання, засоби інноваційних технологій, їхню суть, види, функції; педагогічне проектування та моделювання інноваційних технологій; методику впровадження засобів інноваційних технологій навчання в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів різного рівня акредитації; педагогічні технології, а також мати уявлення про наукову організацію праці викладача вищого навчального закладу; методики підготовки та проведення лекцій, семінарських (практичних) занять, активних методів навчання, організації самостійної й науково-дослідної роботи студентів і сучасну систему оцінювання знань студентів; психологічні особливості студентів, володіти педагогічною взаємодією з ними, а також умінням спілкуватися; основні категорії, об'єкт, предмет вивчення дисципліни; основні поняття; концепції.

Висновки. Таким чином, саме на основі єдиних вимог базового стандарту створюються реальні умови для задоволення потреб майбутнього педагога в розширенні, поглибленні, спеціалізації підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей студента. У системі варіативного компонента для підготовки майбутніх педагогів початкової школи засобами інноваційних технологій можна запропонувати спеціальну навчальну дисципліну «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі». Ефективність її впровадження залежить від ступеня наукового управління навчальним процесом, розробки класифікації та створення специфічних педагогічних умов. Запропонована дисципліна повинна не просто

розвивати інтелект студентів, підвищувати його можливості – вона має практично його зорієнтувати, скеровуючи на самостійне навчання й розвиток, розширюючи їх інноваційний і креативний потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балагура Олена. Суспільство і вища національна освіта у процесі трансформації [Текст] / Олена Балагура // Вища школа. – 2013. – № 5. – С. 27–34.
2. Корсак Олена. Сучасні труднощі у створенні сприятливих педагогічних умов для формування фахової компетентності у молоді [Текст] / Олена Корсак // Вища школа. – 2013. – № 12. – С. 53–61.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. [Електронний ресурс] / Режим доступу:
<http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>.
4. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі: Навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2012. – 200 с.
5. Суліма Євген. Інноваційні виклики сучасності й динаміка модернізації національної освіти [Текст] / Євген Суліма // Вища школа. – 2013. – № 7. – С. 7–12.

РЕЗЮМЕ

Стрілець С. І. Методическое обеспечение подготовки учителей начальной школы средствами инновационных технологий.

В статье рассмотрены особенности организации учебного процесса при изучении дисциплины «Инновационные педагогические технологии в высшей школе». Представлена авторская методика подготовки будущего учителя начальных классов средствами инновационных технологий при преподавании курса. Названы основные положения предложенной методики. Указано, какие теоретические и практические навыки должны быть сформированы; приведена технологическая карта дисциплины, где описаны различные уровни оценки ожидаемых результатов. Подробно охарактеризованы элементы рабочей программы курса. Подчеркнуто, что междисциплинарное поле знаний формируется на базе так называемых смежных дисциплин, направленных на формирование интегрального знания на базе единого понятийного аппарата.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, дисциплина «Инновационные педагогические технологии в высшей школе», средства инновационных технологий, методическое обеспечение, технологическая карта.

SUMMARY

Strilets S. The methodical support of primary school teachers' preparation by means of innovative technologies.

The article deals with the peculiarities of organizing the educational process while studying the discipline «The innovative pedagogical technologies at a higher educational institution». The author's methodic of the future primary school teacher's preparation by means of innovative technologies in teaching the course is represented. The basic principles of the suggested methodic are given. The theoretical and practical skills which must be formed are pointed to; the technological map of the disciplines where different standards of assessing the results expected are described. The components of the working syllabus of the course are characterized in details.

It is determined that the leading principle of methodological quality future primary school teachers' training is a combination of basic and variable components in the content of training. The variable component involves empowering the student in choosing the ways of professional

and personal development, individual creativity, an individual style of activity, behavior and spheres of professional activity, the possible introduction of variable rates. The curriculum subject «Innovative educational technology in higher education» and its main structural elements are characterized. The structure organizational methods of discipline and a step by step plan for working on its implementation are proposed. The identifiable components that were used in developing the content of educational and methodical complex for the course «Innovative educational technology in higher education» are presented. The legal, procedural, creative and effective components are described in details. The principles used by the author in the selection of course content are discussed. The book «Innovations in higher teacher education: Theory and Practice», which is a part of teaching materials for curriculum primary education students is analyzed. It is noted that the book is focused on the study of theoretical issues related to the characteristics of innovative learning technologies, considering their teaching of properties, organizing and conducting classes on the basis of innovative learning technologies. Theoretical knowledge and practical skills that students should acquire as a result of that discipline are discussed. The interdisciplinary field of knowledge is formed on the base of so called allied sciences aimed at forming the integral knowledge on the base of the common conceptual apparatus. The author notes that the effectiveness of implementation the course depends on the degree of scientific learning management, development of classification and establishment of the specific pedagogical conditions.

Key words: *primary school teacher's preparation, the discipline «The innovative pedagogical technologies at a higher educational institution», means of innovative technologies, methodical aids, a technological map.*

УДК 378

Н. М. Ткаченко

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено висвітленню сутності та основних положень соціокультурного підходу до навчання іноземних мов, а також шляхів його реалізації в системі вищої освіти. Визначено соціокультурну компетентність як результат соціокультурної освіти, проаналізовано її компонентний склад. Наведено сучасні форми, методи та засоби розвитку соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови поза мовним середовищем. Найбільш доцільними формами занять визначено дебати, семінари, конференції, дискусії. Рольові ігри, проблемні завдання вважаються найдієвішими методами. Серед засобів навчання виокремлено готові мультимедійні курси, кіно-, відео-, телефільми, автентичні матеріали.

Ключові слова: *соціокультурний підхід, навчання іноземних мов, соціокультурна компетентність, форми, методи, засоби розвитку соціокультурної компетентності.*

Постановка проблеми. На сьогодні спостерігаються дві протилежні за спрямованістю тенденції. З одного боку, активно здійснюється процес інтеграції країн, пошук спільних шляхів розвитку, обмін культурною спадщиною. З іншого боку, етноцентричні ідеї, які недооцінюють інші мови й культури, крім рідної, набувають усе більшого розвитку. Це може призвести

до абсолютизації однієї та зменшення культурної самобутності інших народів і націй, до виникнення етнічних конфліктів. Саме тому особливої значущості сьогодні набуває необхідність розуміння й адекватного ставлення до інших культур і мов. Інтенсивний розвиток міжкультурного спілкування на різних рівнях об'єктивно вимагає досягнення тісної взаємодії між носіями різних мов і культур, що свідчить про зростання ролі іноземної мови не лише як засобу комунікації, але і як відображення іншомовної культури. Вона дозволяє найбільш ефективно долучатися до культури народу та країни мови, що вивчається. Сам процес оволодіння іноземними мовами стає початковим етапом такого долучення.

У світлі зазначеного стає очевидним, що актуальності набуває соціокультурний підхід до навчання іноземних мов, суть якого полягає в тому, що вивчення мови здійснюється в контексті формування іншомовної культури. Це є цілком закономірним, оскільки іноземна мова як засіб міжкультурної комунікації є інструментом світової та національної культур, субкультур народів країн, мова яких вивчається, та їх відображення у стилі життя людей, духовній спадщині країн і народів; їх історико-культурній пам'яті; способі досягнення міжкультурного розуміння.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми взаємозв'язку мови й культури представлені в низці досліджень. Так, Є. М. Верещагін, М. Д. Зинов'єв, В. Г. Костомаров пов'язують вивчення іноземної мови із засвоєнням нових понять, характерних для культури, яку обслуговує дана мова. В. С. Біблер, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Н. Б. Крилова, Р. П. Мільруд, В. В. Сафонова досліджують культурологічний компонент у вивченні іноземної мови. Психологічний аспект проблеми висвітлюється в роботах Н. І. Гез, І. О. Зимньої, Г. І. Щукіної. Етнопсихологія спілкування розкрито в роботах Р. Е. Кемпбелл, Ч. Маккіхен, М. Мід, Б. А. Фішер. Лінгвокраїнознавчий аналіз проблеми відображено в дослідженнях В. В. Воробйова, Р. К. Міп'яр-Белоручева, О. Г. Оберемко, Ю. Є. Прохорова. Соціокультурна характеристика даної проблеми представлена роботами В. В. Сафонові, Н. Г. Соколової, П. В. Сисоевої. Міжкультурний підхід розкрито в роботах Т. Н. Астафуурової, С. Г. Тер-Мінасової, В. П. Фурманової.

Між тим, у педагогічній теорії та освітній практиці не знайшли належного відображення особливості реалізації соціокультурного підходу до навчання іноземних мов у вищій школі.

Мета статті полягає у висвітленні основних положень соціокультурного підходу до навчання іноземних мов і шляхів реалізації його в системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основною метою навчання іноземних мов у вищій школі є формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Разом із тим, навчання іноземних мов відбувається з урахуванням вимог Рекомендацій Ради Європи, які орієнтують на формування соціокультурної компетентності та необхідність навчання міжкультурного спілкування [1]. Таким чином, соціокультурний підхід до навчання іноземних мов представляється найбільш значущим на сучасному етапі. Одночасне вивчення мови та культури сприяє не лише більш ефективному розв'язанню практичних, загальноосвітніх, розвивальних і виховних завдань, а й містить у собі величезні можливості для виклику та подальшого підтримання мотивації навчання й дозволяє повніше реалізувати стратегічну мету навчання іноземних мов у вищій школі.

«Соціокультурний підхід – поняття, яке фіксує розуміння культури як широкого комплексу соціальних явищ, що являють собою результати й засоби суспільного функціонування та розвитку. Це не тільки наука, мистецтво, система освіти й інші духовно-творчі інститути та їх діяльність, а й увесь комплекс матеріальної культури; культура соціальних відносин, політична культура тощо; акцент робиться не на загальноприйнятій думці, що стан культури визначається економікою, а культурний розвиток людини – способом життя, а на тому, що в сучасну епоху саме культурні фактори значною мірою визначають економічний потенціал суспільства, стабільність його політичної системи, а також екологічну та демографічну ситуацію тощо» [3].

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави для виокремлення основних положень соціокультурного підходу до навчання іноземних мов, зокрема:

- передбачається попереднє вивчення соціокультурного контексту використання іноземних мов, соціокультурного контексту навчання іноземної мови в конкретній країні й конкретному національному середовищі;
- необхідною є глобалізація, гуманізація, екологізація та культурознавча соціологізація змісту мовної освіти;
- соціокультурна освіта є обов'язковим компонентом мовної підготовки у XXI столітті. Необхідним є розвиток самосвідомості того, хто навчається, як культурно-історичного суб'єкта, носія колективних та індивідуальних соціокультурних характеристик; загальнокультурних і комунікативних умінь використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, потреб у соціокультурному пізнанні світу та розвиток багатомовності й полікультурності;

- базою для соціокультурної освіти засобами іноземної мови є марковане країнознавство. Іноземна мова – засіб спілкування, інструмент пізнання світової культури, національних культур і соціальних субкультур народів країн мови, що вивчається;
- у якості методичної домінанти виступає ієрархічна система проблемних завдань, що являють собою соціокультурні пізнавально-пошукові завдання та проекти поряд із комунікативними й комунікативно-пізнавальними завданнями, а також міждисциплінарні комунікативно-орієнтовані ігри (включаючи рольові / ділові ігри);
- результатом соціокультурної освіти є соціокультурна компетентність, що визначається як функціонально зумовлена комунікативна взаємодія людей, які виступають носіями різних культурних спільнот через усвідомлення ними або іншими людьми їх належності до різних геополітичних, релігійних, національних, а також соціальних субкультур. Соціокультурна компетентність є базою, необхідною умовою рівноправного, продуктового діалогу культур, забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних маркерах автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення, сприяє соціокультурному пізнанню країн і народів, соціокультурній самоосвіті в будь-яких інших сферах.

Зупинимось детальніше на компонентному складі соціокультурної компетентності. Сучасна інтерпретація соціокультурної компетентності передбачає її орієнтацію на «навчання нормам спілкування в умовах міжкультурної, а не монокультурної комунікації, яка характеризується взаємодією цивілізованого, національного та соціально стратифікаційного компонентів» [2].

Соціокультурна компетенція є комплексним явищем і включає в себе набір таких компонентів:

- лінгвокраїнознавчий компонент (лексичні одиниці з національно-культурною семантикою й уміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування);
- соціолінгвістичний компонент (мовні особливості представників соціальних верств, різних поколінь, статей, суспільних груп, діалектів);
- соціально-психологічний компонент (володіння соціо- і культурно обумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, загальноприйнятої в даній культурі);

- культурологічний компонент (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон).

Вважаємо за необхідне розглянути форми проведення занять, що актуалізують культурологічний пошук, які набувають великого значення за соціокультурного підходу до навчання іноземних мов у вищій школі. До таких належать, наприклад, дебати, коли група ділиться на дві чи три підгрупи, кожній з яких дається позиція для обстоювання: дві протилежні та, якщо можлива, компромісна; семінари, конференції, дискусії, коли студенти мають можливість аналізувати особливості власної культури, зіставляти її з іншомовними тощо.

До засобів розвитку соціокультурної компетенції в процесі вивчення іноземної мови поза мовним середовищем можна віднести:

1. Готові мультимедійні курси навчання іноземних мов – «Learn to Speak English», «Tell me More», «Reward Intem @ tive», «English Platinum» і багато інших. Практично всі подібні курси побудовані за гіпермедійною технологією. У багатьох курсах є можливість розпізнавання мови, що дозволяє спілкуватися з комп'ютером не за допомогою клавіатури, а через мікрофон. Деякі курси передбачають і спілкування з реальними носіями мови за допомогою Інтернет-форумів, електронного листування зі студентами та викладачами країни, мова якої вивчається.

2. Іншим видом гіпермедійних програм, які можна використовувати в розвитку соціокультурної компетентності студентів, є мультимедійні енциклопедії («Microsoft Encarta Encyclopedia», «Britannica» і деякі інші). Такі енциклопедії, поєднуючи в собі текстову, аудіо- та відеоінформацію щодо всіх аспектів знань про країни світу, будучи побудованими за технологією гіпермедіа та даючи можливість вільного переміщення інформаційним простором, можуть бути дієвим засобом поповнення соціокультурних знань майбутніх фахівців.

3. Найяскравішим представником гіпермедійних технологій є глобальна мережа Інтернет, яку в контексті розвитку соціокультурної компетенції студентів, що вивчають іноземну мову, можна розглядати як віртуальне соціокультурне й мовне середовище. Інтернет є безмежним банком інформації. Існує безліч тематичних довідників Інтернет-ресурсів, у яких можна знайти конкретні веб-адреси тих чи інших сайтів, присвячених сферам людського життя, у тому числі й навчання іноземних мов. Лише за допомогою мережі Інтернет студент, який не має можливості побувати в країні, мову якої вивчає, може зробити це віртуально. Величезні комунікаційні можливості глобальної мережі дають повну свободу

спілкування з реальними носіями будь-якої мови, у тому числі й голосового за наявності технічних можливостей.

До категорії засобів навчання, що можуть наблизити студента до природного культурологічного середовища, належать автентичні матеріали: літературні, образотворчі, музичні добутки, предмети реальної дійсності (одяг, меблі, посуд) та їх ілюстративне зображення. Нерідко в цей перелік потрапляють одноразові, повсякденні матеріали, такі, як афіші-оголошення, анкети, квитки проїзні й вхідні, вивіски, етикетки, меню, рахунки, карти, рекламні проспекти з туризму тощо. Специфіка цих засобів полягає в тому, що вони забезпечують спілкування з живими, реальними предметами, стимулюють майже справжню комунікацію: майбутні фахівці як би проживають усі події, грають визначені ролі, вирішують проблеми (купівлі, екскурсій, вибору навчального центра та професії, заповнення анкет, вибору меню тощо).

Ще одним ефективним засобом формування соціолінгвістичної компетентності в майбутніх фахівців є автентичні кіно-, відео-, телефільми, які можна розглядати як своєрідні ретранслятори національної культури.

Крім того, для формування соціокультурної компетенції можна рекомендувати створення клубів євроінтеграції, клубів листування, приготування їжі за національними рецептами, розгадування географічних загадок і головоломок, розміщення в кабінеті прапорів, символіки країни, мова якої вивчається.

Таке знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, обов'язково принесе позитивні результати. Перевагами такого знайомства можуть бути такі моменти: можливість вільного спілкування з носіями мови; почуття спокою та рівноваги під час відвідування країни, мова якої вивчається; більш глибоке розуміння власної культури; більш глибоке розуміння самого себе.

Висновки. Підсумовуючи, маємо підстави наголосити, що цілеспрямована та постійна робота з реалізації соціокультурного підходу до навчання іноземної мови забезпечує розвиток здібностей орієнтування в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей у країнах, мова яких вивчається; адаптацію до спілкування в іншомовному оточенні, розуміння необхідності слідувати традиційним канонам ввічливості в країнах, мова яких вивчається; оволодіння засобами представлення рідної країни в іншомовному середовищі.

Для досягнення такого результату необхідним є оновлення деяких компонентів змісту, форм, методів і засобів навчання іноземних мов.

Навчальні програми нового покоління повинні максимально використовувати сучасні можливості для розвитку соціокультурної компетентності майбутніх фахівців поза мовним середовищем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Пассов Е. И. Современные направления в методике обучения ИЯ / Е. И. Пассов. – Воронеж. – 2002. – № 22. – С. 36.
3. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 63.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко Н. Н. Особенности реализации социокультурного подхода к обучению иностранным языкам в высшей школе.

Статья посвящена освещению сущности и основных положений социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, а также путей его реализации в системе высшего образования. Дается определение социокультурной компетентности как результату социокультурного образования, проанализирован ее компонентный состав. Приведены современные формы, методы и средства развития социокультурной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка вне языковой среды. Наиболее целесообразными формами занятий названы дебаты, семинары, конференции, дискуссии. Ролевые игры, проблемные задания считаются самыми действенными методами. Среди средств обучения выделены готовые мультимедийные курсы, кино-, видео-, телефильмы, аутентичные материалы.

Ключевые слова: социокультурный подход, обучение иностранным языкам, социокультурная компетентность, формы, методы, средства развития социокультурной компетентности.

SUMMARY

Tkachenko N. N. The features of realization of socio-cultural approach to teaching foreign languages in high school.

The article deals with defining the essence and main concepts of sociocultural approach to teaching foreign languages and the ways of its implementation in higher education. The socio-cultural approach is based on the idea that society and culture shape cognition. Social customs, beliefs, values and language are all part of what shapes a person's identity and reality. According to this approach, what a person thinks is based on his or her socio-cultural background. The socio-cultural approach takes into account more than the individual in attempting to understand cognitive processes.

According to the socio-cultural approach a foreign language is considered to be a communication tool and a tool of learning the world culture, national culture and social subcultures of different people. The purpose of socio-cultural approach to teaching foreign languages is to enable the students to effectively navigate through the culturally-embedded situations in which they may find themselves in different countries.

Socio-cultural competence is defined as a result of socio-cultural education. Its component structure is analyzed.

The socio-cultural competence is a base of equal dialogue of cultures. It provides the ability to navigate among the cultural markers in the authentic language environment, to

predict possible socio-cultural barriers in the terms of intercultural communication and to resolve them. It also contributes to social and cultural knowledge about countries and people, a student's social and cultural self-education in any other areas.

Modern forms, methods and means of students' sociocultural competence forming in the process of teaching a foreign language beyond the language environment are analyzed. The debates, seminars, conferences and discussions are considered to be the most appropriate forms of work. Role playing, problem tasks are the most effective methods. The ready-made multimedia courses («Learn to Speak English», «Tell me More», «Reward Intem @ tive», «English Platinum» etc.), films, videos, television programs and other authentic materials stand out among the teaching means.

In addition, the creation of European integration clubs, clubs for correspondence, clubs for cooking according to different national recipes can be recommended for effective students' socio-cultural competence forming.

Key words: *a socio-cultural approach, teaching foreign languages, socio-cultural competence, the forms, the methods, means of socio-cultural competence forming.*

УДК 378+371.134 + 371.315.5

О. С. Чашечникова, Є. А. Колесник
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ. НАВЧАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано деякі можливості використання інноваційних підходів до навчання елементарної математики з метою формування й розвитку творчого мислення майбутніх учителів математики. У процесі навчання студентів педагогічних університетів має здійснюватися його систематична спрямованість на формування та розвиток творчого мислення майбутнього вчителя математики, тобто необхідно підготувати конкурентоспроможного професіонала, який, у свою чергу, буде здатним формувати конкурентоспроможність своїх майбутніх учнів; сформувати ініціативну творчу особу, що буде здатна формувати та розвивати творчу особистість школярів. У статті акцент зроблено на вдосконалення діяльності викладача елементарної математики через використання на практиці психолого-педагогічних знань, спрямованого на цілеспрямоване керівництво пізнавальною діяльністю студентів.

Ключові слова: *інноваційні підходи в навчанні, майбутній учитель математики, творче мислення, елементарна математика, керівництво пізнавальною діяльністю.*

Постановка проблеми. Першочерговим завданням освіти сьогодні є підготовка високоосвічених фахівців, здатних ефективно працювати в сучасних умовах. Підготовка майбутнього вчителя (зокрема – вчителя математики) є специфічною в цьому розумінні: **необхідно підготувати конкурентоспроможного професіонала, який, у свою чергу, буде здатним формувати конкурентоспроможність своїх майбутніх учнів; сформувати ініціативну творчу особу, що буде здатна формувати та розвивати творчу особистість школярів.** На сучасному етапі виконання цього завдання ускладнюється тим, що навчання в закладах вищої освіти передбачає зменшення аудиторних годин на вивчення навчальних дисциплін

(так званих «контактних годин»), збільшення обсягу саме самостійної роботи студентів. А отже необхідним є використання інноваційних підходів, спрямованих на інтенсифікацію навчання, на формування у студентів навичок ефективної самостійної роботи (зокрема творчого характеру), здатності навчатися та вдосконалюватися протягом усього життя.

Аналіз актуальних досліджень. Питання навчання студентів – майбутніх учителів математики розглядалися в роботах В. В. Андреева, В. Г. Бевз, Г. П. Бевза, В. А. Гусєва, Л. О. Денищевої, Т. В. Крилової, А. І. Кузьмінського, Г. Л. Луканкіна, Н. М. Лосєвої, І. Є. Малової, Г. О. Михаліна, О. Г. Мордковича, В. М. Монахова, В. Г. Моторіної, Г. І. Саранцева, О. І. Скафи, С. О. Скворцової, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкової, Л. М. Фрийдмана, В. О. Швеця, М. І. Шкіля, Н. М. Шунди та ін. Серед останніх досліджень назовемо дисертації І. А. Акуленко, Є. І. Боркача, А. Л. Воеводи, К. М. Гнезділової, М. М. Ковтонюк, О. І. Матяш, С. П. Семенця.

Загальновідомо, що система фахової підготовки студента фізико-математичного факультету педагогічного університету включає фундаментальну математичну та професійно зорієнтовану підготовку. Зазначимо: фундаментальність підготовки майбутнього вчителя математики забезпечується вивченням дисциплін математичного циклу (математичного аналізу, алгебри, геометрії, математичної логіки, числових систем, теорії ймовірностей та інших), що є підґрунтям для подальшого вивчення взаємопов'язаних фахових курсів елементарної математики та методики навчання математики.

Проблемам навчання студентів елементарної математики присвячені роботи Ф. С. Авдєєва, Н. І. Батьканової, Д. Т. Белешко, Н. Я. Віленкіна, І. Я. Дєпмана, О. С. Дубинчук, Л. М. Євелєної, О. Л. Іванова, О. А. Москаленко та інших. Якщо О. П. Воловик розглянуто методичні засади організації та проведення практикуму з розв'язування математичних задач у класичних університетах, то в роботах В. В. Антоновської, Н. В. Аргунової, Л. Г. Куликової, Т. Ю. Паршиної, Ж. О. Сарванової, К. І. Ткаченко, Д. А. Шукурова акцент зроблено саме на аспекти професійної підготовки майбутніх учителів математики у процесі вивчення курсу елементарної математики.

Метою нашої статті є проаналізувати деякі можливості використання інноваційних підходів у навчанні елементарної математики, які сприяють розвитку творчого мислення студентів – майбутніх учителів математики.

У ході проведення дослідження серед **методів** науково-педагогічних **досліджень** було обрано аналіз, систематизацію, узагальнення психолого-педагогічної, методичної та математичної літератури в контексті дослідження; опитування, анкетування, педагогічне спостереження, систематизацію й узагальнення власного педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Навчання елементарної математики на всіх історичних етапах свого розвитку займало чільне місце в підготовці майбутніх учителів математики, хоча й відбувалися певні зміни як у назві

навчального курсу, так і в меті й завданнях навчальної дисципліни, її змістовому наповненні. Про це свідчать дослідження з історії курсу (зокрема, Є. П. Жиркова, А. І. Петрової, Н. В. Аргунової, В. П. Єфремова [2]).

Не можемо не погодитися з О. П. Стаховим [4], що елементарна математика є найбільш стійкою частиною математики, тому саме вона складає основу сучасної математичної освіти. Ним підкреслюється, що словосполучення «елементарна математика» порівняно зі словосполученням «вища математика» часто сприймається як «принизливе» [4], що, так би мовити, говорить про меншу важливість елементарної математики. Наводячі англійський переклад («Elementary mathematics» – «Fundamental mathematics»), О. П. Стахов зауважує, що елементарна математика вивчає вихідні поняття математики, є фундаментом математики.

Зазначимо: основною метою курсу елементарної математики на сучасному етапі є надання студентам ґрунтовних знань зі шкільного курсу математики, ознайомлення їх з його науковими основами, що є однією з умов ефективності методичної підготовки майбутнього вчителя математики, його готовності до роботи з обдарованими учнями, до розвитку творчого мислення школярів. Безперечно реалізація цих завдань не можлива без аналізу й переосмислення системи цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання предмету.

На заняттях з елементарної математики має закладатися якісна база для подальшого ефективного вивчення курсу методики навчання математики та для проходження педагогічної практики у школах, гімназіях, ліцеях, у класах різних профілів, за програмами різних рівнів. Навчальні дисципліни «Елементарна математика» та «Методика навчання математики» органічно пов'язані між собою, і студенти відмічають: матеріал з елементарної математики має вивчатися паралельно з вивченням відповідної теми з методики навчання математики (87 % опитаних студентів), при чому, на думку 69 % опитаних студентів, у курсі елементарної математики має робитися наголос на методичні аспекти вивчення відповідного навчального матеріалу в школі. Виходячи з того, що 81 % опитаних студентів вважають за необхідне, щоб курси елементарної математики та методики навчання математики викладав один викладач, 67 % респондентів вказують на необхідність інтегрованого курсу з елементарної математики та методики навчання математики.

Нами неодноразово підкреслювалося: те, що в останні десятиліття більшість студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів не є випускниками класів із поглибленим вивченням математики, накладає на вивчення курсу елементарної математики додаткове навантаження. Результати опитування студентів фізико-математичного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка, проведеного

Є. А. Колесник у 2013/2014 та 2014/2015 навчальних роках, показали, що з них у школі навчалися за програмою з математики профільного (поглибленого) рівня лише 35 % та 26 % відповідно. Інші студенти навчалися за програмою академічного рівня. Тому, з одного боку, у процесі вивчення курсу елементарної математики необхідно усунути прогалини зі шкільного курсу математики, зокрема ті, що заважають працювати за програмою поглибленого рівня, а з іншого, – скористатися можливостями вивчення курсу елементарної математики з метою розвитку творчого мислення майбутніх учителів математики.

З метою вирішення всіх вищезазначених завдань необхідно інтенсифікувати навчання елементарної математики через використання інноваційних підходів до навчання, через **урахування специфіки роботи з різними групами студентів** (як у змісті, так і у формах, методах, засобах навчання). Але зазначимо, якщо викладачами педагогічних університетів найчастіше враховується «вхідний рівень» знань і вмінь з предмету студентів конкретної групи, то положення теорії пізнання, теорії особистості та її розвитку, психологічні теорії мислення, концепції діяльнісного, системного, синергетичного, комплексного, інтегративного, особистісно орієнтованого, розвивального, проблемного підходів у навчанні на практиці в більшості випадків лише декларуються та майже не реалізуються. Тому необхідним є створення системи навчання елементарної математики, побудованої на ідеях вищезазначених концепцій, яка б ураховувала специфіку навчання конкретних груп студентів, була б прогностично орієнтованою як на формування у студента рис компетентного фахівця, творчої особистості, так і на перспективу щодо формування творчого мислення його майбутніх учнів.

У попередньому дослідженні [7] нами було обґрунтовано: творча особистість – поняття багатогранне, динамічна структура, що включає в себе основу – наявність сукупності достатньо розвинених здібностей (нерідко – достатньо різнопланових, що в багатьох випадках є однією з причин більшої плідності діяльності), силу руху до мети (здатність і бажання цілеспрямовано, наполегливо й систематично працювати над вирішенням нестандартних завдань, над створенням нового), спрямованість особи на самовдосконалення (здатність виявляти недоліки та прогалини у власній системі знань і вмінь, працювати над їх усуненням).

Реалізації творчого потенціалу особистості часто заважають так звані антистимулятори (О. Л. Туриніна [6]), внутрішні та зовнішні бар'єри, деякі з яких узагальнено в роботах В. О. Моляко [3]. Тому серед інноваційних підходів до навчання, зокрема, елементарної математики майбутніх учителів, розглянемо саме оволодіння викладачем методами та прийомами подолання цих перешкод, що надасть можливість цілеспрямовано керувати внутрішніми процесами навчальної діяльності студентів, орієнтувати їх на використання творчих підходів у навчанні.

Поклавши в основу роботу Я. І. Грудьонова [1], у якій розглянуто систему психолого-дидактичних закономірностей навчання, способи її реалізації у практичній роботі вчителя, продемонструємо врахування цих закономірностей у ході навчання елементарної математики з метою його інтенсифікації, створення умов для розвитку творчого мислення студентів.

Закономірність III.2.: «Увага до діяльності може виникнути та підсилиться під впливом однією або декількох таких умов: а) відносної інтенсивності подразників; б) їх відносної новизни; в) несподіваності їх появи; г) контрасту між ними; д) сподівання на визначені події або враження; е) за наявності позитивних і негативних емоцій» [1, 32]. До змісту навчального матеріалу відповідно конкретним темам елементарної математики включаємо проблемні питання та нестандартні практичні завдання, задачі олімпіад, турнірів та інших математичних конкурсів. Наприклад, у ході вивчення модуля «Планіметрія» доцільно запропонувати задачу: «Доведіть, що сума медіан трикутника менше периметра, але більше півпериметра трикутника».

Результати анкетування показали, що 96 % опитаних студентів вважають нестандартні завдання важливим мотивуючим фактором до активізації навчання, але лише 36 % студентів, що починають вивчати елементарну математику на третьому курсі, зазначили, що за власною ініціативою б обрали для самостійного виконання завдання, розв'язування яких вимагає нестандартних підходів. Пояснюємо це тим, що більшості студентів ще не прищеплено смак до творчої діяльності. Згідно з опитуванням у конкурсі «Кенгуру» брали участь 73 % респондентів; у математичних олімпіадах на рівні школи – 75 %, на міському рівні – 29 %, на обласному рівні – 4 %. У математичних боях і турнірах брали участь 17 % респондентів, у конкурсі із захисту наукових робіт МАН не брав участі жоден з опитаних студентів. 6 % респондентів зазначили, що взагалі не брали участі ні в математичних конкурсах, ні в олімпіадах з математики за період навчання у школі.

Заняття математичного гуртка в школі відвідували 23 % опитаних студентів, а факультативи з математики – 31 %;

Звичайно, студенти мають різний рівень знань, рівень розвитку творчого мислення. Тому спираємося на закономірності III.5 та III.6 [1, 33], у яких зазначено, що увага до діяльності підсилюється, якщо мають місце активні розумові зусилля, поглиблюється розуміння відповідного матеріалу, зростає впевненість, виникають нові ідеї, відкриття, і послаблюється, якщо завдання є непосильним, втрачається впевненість, робота виконується в надмірно швидкому або занадто повільному темпі, зводиться до одноманітних операцій. Грунтуючись на цих закономірностях, пропонуємо диференційовану систему завдань з кожного модуля, на деяких етапах надаємо студентові змогу самостійно обрати рівень складності завдання для виконання.

Спираючись на закономірність Смирнова–Зінченко (учень може запам'ятати матеріал мимовільно, якщо виконувати над ним активну розумову діяльність, яка спрямована на розуміння цього матеріалу [1, 25]), у якості індивідуального науково-дослідного завдань пропонуємо студентам (групам з 2–5 осіб) підготувати доповідь за однією з обраних тем («Ознаки подільності», «Принцип Діріхле», «Діафантові рівняння», «Решето Ератосфена», «Алгоритм Евкліда» та інші), у яких увагу необхідно звернути на «історію питання», основні ідеї, використання відповідного матеріалу в ході розв'язування олімпіадних задач.

На думку самих студентів, розвитку творчого мислення сприяє використання: роботи в малих групах (3–4 студенти) – 60 %; індивідуальної роботи – 48 %; роботи в парах – 37 %. Важливим є організація та проведення диспутів, дискусій, мозкових штурмів (так вважають 77 % студентів); робота над проектами (54 % студентів).

Зазначимо, що навіть нескладний, на перший погляд, матеріал студенти часто не встигають усвідомити в ході аудиторного заняття через нестачу часу, тому важливо скористатися для інтенсифікації навчання закономірністю II.7 [1, 26]: виконання студентами активної розумової діяльності, напрямленість на поглиблене розуміння матеріалу, що сприяє успішному його запам'ятовуванню матеріалу (довільному та мимовільному). На цьому ж побудований підхід до навчання математики у двох площинах – прямого навчання й навчання у фоновому режимі [5], що вдало реалізовано в підручниках математики, створених авторським колективом під керівництвом Н. А. Тарасенкової.

Звичайно, використання інноваційних підходів у процесі навчання елементарної математики потребує певної підготовленості як викладача, так і студентів. Тому на перших етапах доцільніше використовувати лише певні елементи (зокрема елементи евристичної бесіди на лекційних заняттях, розв'язування одного-двох завдань творчого характеру – письмово або усно – на практичних заняттях студентами, недовготривала робота в малих групах спочатку під керівництвом викладача), поступово готувати студентів до самостійної діяльності, у тому числі й формувати психологічну готовність до виконання творчої діяльності.

Одним із провідних засобів навчання математики на сучасному етапі є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Уже є дискусійним питання, чи можна відносити застосування ІКТ на даному етапі інноваційним підходом, але поява нових ППЗ створює умови для розробки інноваційних шляхів навчання. Думки ж студентів-респондентів щодо доцільності використання ІКТ на заняттях з елементарної математики розділилися: половина студентів вважають за необхідне обов'язково застосовувати ІКТ на заняттях (презентації; виконання побудов – графіків, геометричних фігур; виконання складних обчислень), а інші респонденти є

прибічниками традиційних засобів. Неоднозначність відповідей студентів пов'язана з тим, що майбутні вчителі математики вміють аналізувати, усвідомлюють як переваги, так і недоліки використання комп'ютера на заняттях з елементарної математики. Ми стоїмо на позиції, що ІКТ – лише засіб навчання, до використання якого потрібно підходити помірковано. І це можна аргументувати закономірністю III.7.: «Увага полегшується, якщо: а) розумова діяльність супроводжується відповідною моторною діяльністю; б) об'єкти, якими ми оперуємо, сприймаються візуально» [1, 36]. Наприклад, у процесі вивчення стереометрії студентам варто демонструвати відповідні предметні (а не віртуальні) моделі, що полегшують сприйняття теоретичного матеріалу, допомагають у процесі розв'язування задач. Важливо, щоб студенти самостійно власноруч створювали такі предметні моделі (натискання клавіш клавіатури не є тією моторною діяльністю, що сприяє розумовій діяльності учнів).

Більш детальному розгляду можливостей застосування ІКТ у ході навчання елементарної математики присвятимо окрему публікацію.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Курс елементарної математики є підґрунтям для вивчення фахових курсів майбутніми вчителями математики. У процесі навчання студентів педагогічних університетів має здійснюватися його систематична спрямованість на формування та розвиток творчого мислення майбутнього вчителя математики, зокрема через систематичне грамотне використання на практиці психолого-дидактичних закономірностей навчання. Наше дослідження спрямоване на створення методичної системи навчання елементарної математики студентів педагогічних університетів, що сприяла б розвитку їхнього творчого мислення, формуванню готовності до розвитку творчого мислення їх майбутніх учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Груденов Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики / Я. И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Жирков Е. П. Курс «Элементарная математика» в высшей школе: история развития, современное состояние, подготовка учителя / Е. П. Жирков, А. И. Петрова, Н. В. Аргунова, В. П. Ефремов // Весник ЯГУ, 2007. – Том 4. – № 4. – С. 38–43.
3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Радянська школа, 1983. – 94 с.
4. Стахов А. П. Математика Гармонии: история, теория, приложения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.obretenie.info/txt/stahov/harm_math.htm.
5. Тарасенкова Н. А. Навчання математики і семіотика: точки дотику / Н. А. Тарасенкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_5/
6. Туриніна О. Л. Психологія творчості / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Чашечникова О. С., Колесник Е. А. Инновационные подходы к подготовке будущего учителя математики. Обучение элементарной математики.

В статье проанализированы некоторые возможности использования инновационных подходов к обучению элементарной математики с целью формирования и развития творческого мышления будущих учителей математики. В процессе обучения студентов педагогических университетов должна осуществляться его систематическая направленность на формирование и развитие творческого мышления будущего учителя математики, то есть необходимо подготовить конкурентоспособного профессионала, который, в свою очередь, будет способным формировать конкурентоспособность своих будущих учеников; сформировать инициативную творческую личность, которая будет способна формировать и развивать творческую личность школьников. В статье акцент сделан на совершенствование деятельности преподавателя элементарной математики через использование на практике психолого-педагогических знаний, направленного на целенаправленное руководство познавательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: инновационные подходы в обучении, будущий учитель математики, творческое мышление, элементарная математика, руководство познавательной деятельностью.

SUMMARY

Chashechnykova O., Kolesnyk E. The innovative approaches to the preparation of the future mathematics teacher. Teaching elementary mathematics.

This paper examines the possibility of using some innovative approaches to teaching elementary mathematics in order to develop the creative thinking of the future teachers of mathematics. It has been observed that the rate of elementary mathematics is the basis for the study of professional courses of future teachers of mathematics. The training of the students of pedagogical universities should be systematically focus on the formation and development of creative thinking of the future teacher of mathematics, that is necessary to prepare competitive professional who, in turn, will be able to shape their future competitiveness of the students; initiative to form a creative person who is able to shape and develop the creative personality of the student. The analysis of psycho-pedagogical and educational literature has offered the ways to implement psychological and pedagogical patterns in the training of future elementary mathematics teachers of mathematics that contribute to the intensification of education and create conditions for the development of creative minds. The observations, the students' questionnaires, systematization and generalization, own teaching experience have helped to isolate the problems and pose the problem to be solved through the use of innovative approaches in education to the specifics of working with different groups of the students (both in content and in the forms, methods, media studies). It is noted that at the early stages only items, preparing the students for independent creative activity is appropriate. The paper emphasis on improving a teacher of elementary mathematics through the use of practical psychological and pedagogical knowledge aimed at targeted management cognitive activity of the students. Our research is aimed at creating a methodical system of teaching elementary mathematics students of pedagogical universities that contribute to the development of their creative thinking and forming readiness for creative thinking of their future students.

Key words: the innovative approaches to learning, a future maths teacher, creative thinking, elementary mathematics, management cognitive activity.

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 372.851

З. А. Караманова

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В МАШИНОБУДІВНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті проведено аналіз досліджень відомих українських та іноземних учених щодо проблеми керування навчальним процесом. З'ясовано сутність понять «управління», «рейтинг». Визначено їх основні характеристики й функції. Показано шляхи практичного застосування управлінського аспекту організації навчання вищої математики студентів машинобудівного коледжу. Розглянуто основні етапи реалізації структурування навчальної діяльності тих, хто навчається. Побудовано схему роботи над змістовим модулем для студентів під час вивчення ними вищої математики.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, управління процесом навчання, модульно-рейтингова система навчання, машинобудівний коледж.

Постановка проблеми. Управління навчальним процесом є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогіки. Процес навчання, один із найдавніших процесів людської діяльності, полягає у взаємодії викладача й учня. Цей процес нерозривно пов'язаний із поняттям «управління». Досягнення основної цілі в процесі навчання в системі вищого навчального закладу, формування всебічно розвиненої особистості студента, безпосередньо залежить від управління цим процесом. Відсутність стійкої науково-методичної системи управління навчальною діяльністю студентів призводить до зниження рівня взаємодії між викладачем і студентом, а, отже, й до зниження якості підготовки майбутніх фахівців. Ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від того, наскільки викладач орієнтує себе не тільки на формування в учнів певного багажу знань, а й на розкриття їхніх потенційних здібностей до самостійної діяльності, їх умінь орієнтуватись у складних життєвих ситуаціях. Викладачеві потрібно знайти оптимальний управлінський аспект в організації навчання студентів, за якого він не домінує, а супроводжує навчальну діяльність студента, сприяє розвитку його інтелектуальних здібностей, умінь творчо користуватися й засвоювати навчальну інформацію, аналізувати проблему, ставити та розв'язувати завдання, розвивати навички дослідницьких умінь.

Той, хто навчає, повинен не нав'язувати своє знання та своє розуміння питання, а спрямовувати й коректувати процес мислення та дії тих, кого навчає, не дозволяє їм відхилятися від мети, орієнтуючи їх розумові пошуки [1, 23].

Навчальна діяльність студента можлива на різних рівнях самостійності та творчості. Студент, діючи за правилом або алгоритмом, під керівництвом викладача проявляє виконавчу, нетворчу активність, розвиток особистості при цьому мінімальний і обмежений. Деяке послаблення керування навчальною діяльністю студентів з боку викладача призводить до підвищення їхньої самостійності та творчої активності, і тоді навчання сприятиме формуванню більш високого рівня інтелектуального розвитку особистості, передусім розумових процесів. Процес навчання – це не лише мислення, навіть під час вивчення вищої математики. Результати навчання залежать від узгодженої дії всіх психічних процесів і проявів усіх психічних якостей студента. Діалектика ж навчання й розвитку людини в тому, що вона завжди з певним напруженням сил може зробити дещо більше, ніж є для неї звичним (у межах зони свого «ближнього розвитку»), і у процесі цієї діяльності робиться певний крок у розумовому, або більш широко – в особистісному розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Багато вчених-дослідників розглядають процес навчання як процес управління навчальною діяльністю. Так, С. Архангельський дає структурно-функціональний аналіз загальної теорії управління. Він визначає управління навчальним процесом як «планомірний порядок дій, що приводять динамічну систему навчання до досягнення заданих результатів» [2, 64].

Н. Тализіна [3, 55] надає психологічний аналіз теорії управління навчальним процесом і підкреслює необхідність використання у процесі навчання циклічного управління, яке здійснюється за принципом «білого ящика».

Певна система вимог дозволяє здійснювати цей вид управління:

- зазначення цілі;
- встановлення перехідного стану процесу, який підлягає управлінню;
- визначення програми дій, яка має передбачати перехідні стани процесу;
- забезпечення систематичного зворотного зв'язку;
- забезпечення засвоєння інформації,
- розробка корегуючих дій і їх реалізація» [3, 46].

Є. Машбіц розглядає навчальну діяльність як вид управлінської діяльності, за якого взаємодія між викладачем і студентом реалізується за допомогою педагогічного спілкування. Він зазначає, що не можливо трактувати управління процесом навчання як лише інформаційним процесом і зводити його до реалізації прямого та зворотного зв'язку [4, 69].

Тому **виникає проблема** оптимального керування процесом навчання з метою підвищення активності й самостійності студентів на більш високий рівень. Виходячи з поставленої проблеми, основна **мета статті** – теоретично обґрунтувати управлінський аспект організації

навчання у вищих навчальних закладах і показати практичне застосування його в навчальній діяльності студентів машинобудівного коледжу.

Для розв'язання поставленої проблеми й досягнення мети статті поставлено **завдання**:

- проаналізувати дослідження відомих українських і зарубіжних учених щодо проблеми керування процесом навчання;

- показати шляхи практичного застосування управлінського аспекту організації навчання вищої математики студентів Харківського машинобудівного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Управління професійною підготовкою студентів обґрунтовано в роботах дослідників С. Артюха, О. Коваленко [5, 6–13].

В. Безрукова розглядає педагогічний процес як ядро (складову) педагогічного управління й визначає педагогічне управління як «процес перекладу педагогічних ситуацій, чи процесів систем з одного стану в інші, відповідні до поставленої мети» [6, 92]. Управління, на думку автора, є компонентом, необхідним для забезпечення оптимального функціонування педагогічного процесу, де ціль виступає в ролі системоутворювального фактора. Одним із серйозних обмежень тут є мотивація навчальної діяльності студентів. За умови високої мотивації зменшення міри керування веде до відповідного підвищення активності; за умови низької мотивації труднощі, що виникають у процесі навчання, ще сильніше знижують інтерес до предмету й можуть узагалі призвести до виключення студента із цілеспрямованої діяльності. Друге обмеження пов'язано з розвитком особистості кожного студента й особливо тих сторін його психіки, які безпосередньо впливають на можливість студента навчатися. Природно, що й рівень математичної підготовки, з яким студенти приходять до викладача вищої математики, є досить важливим фактором, що необхідно враховувати під час організації навчальної діяльності студентів, так як основною умовою їх навчання є забезпечення принципу наступності.

Для підвищення навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання вищої математики необхідно не тільки враховувати методичне наповнення процесу навчання (цілей навчання взагалі й вивчення вищої математики зокрема, змісту курсу вищої математики, підбору дидактичних концепцій, педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання), а й змінити сам метод навчання з пояснювального на діяльнісний з урахуванням оптимального управлінського аспекту організації навчання студентів та оцінювати не тільки предметні знання, уміння й навички, а, насамперед, метапредметні та особистісні результати навчання.

Для того, щоб реалізувати навчальну діяльність студентів, необхідно її структурувати. Відомо 4 способи структурування навчальної діяльності – функціональний, динамічний, операційний, організаційний. Як видно з назв,

кожний спосіб акцентує увагу на різних компонентах діяльності та їх зв'язках. Перші три способи структурування НД запропонував Є. Машбиць, а четвертий спосіб запропонував Л. Фридман. Згідно з четвертим (організаційним) методом структурування навчальної діяльності, Г. Атанов виділив три етапи:

- ввідно-мотиваційний;
- операційно-пізнавальний;
- контрольнo-оціночний [7, 27].

У Харківському машинобудівному коледжі за основу керування процесом початкової діяльності студентів у процесі вивчення курсу вищої математики беремо саме ці етапи її реалізації.

Дійсно, реалізація викладачем першого ввідно-мотиваційного етапу керування навчальним процесом – цілепокладання є підґрунтя для проходження студентом операційно-пізнавального етапу. Управлінське дослідження, визначення стратегії навчання – передумови для реалізації студентами операційно-пізнавального етапу, саме етапу засвоєння знань, умінь і навичок із розв'язання задач з вищої математики й розвитку інтелектуальних здібностей у подальшій реалізації їх у професійній діяльності. І нарешті, організація зворотного зв'язку, самоконтролю та корекції знань є передумовою контролю знань, який є останнім етапом їх навчальної діяльності.

Анкетування, яке було проведено в Харківському машинобудівному коледжі серед студентів технічних спеціальностей: «Монтаж і експлуатація електроустановок підприємств і цивільних споруд», «Обслуговування транспортних засобів високої прохідності», «Технологія обробки матеріалів на верстатах і автоматичних лініях», «Зварювальне виробництво» визначило, що основними проблемами на шляху навчання студентів вищої математики є небажання (швидше, на нашу думку, невміння) працювати самостійно та низький рівень знань зі шкільної математики. Проблема фундаментальних знань з елементарної математики обговорюється багатьма провідними математиками-методистами [8, 337]. Для управлінського дослідження навчальної діяльності студентів необхідно проводити «пропедевтичний» курс з елементарної математики.

Слово «пропедевтика» стосовно курсу вищої математики використовується в розумінні «введення в діяльність», тобто головною метою є, насамперед, навчити студентів працювати, як під час аудиторних занять за умов упровадження в навчання вищої математики педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, так і в позааудиторний час, виконуючи різні види самостійних завдань. Таким чином, викладач визначає рівень математичної підготовки студентів, який вони мають після закінчення школи (у тих, хто навчається після 11-го класу), або який студенти отримали, вивчивши програму 10–11 класів за один рік у коледжі (ті, хто навчаються після 9-го класу), має можливість його підвищити й тим самим забезпечити адекватну атмосферу сприйняття навчального

матеріалу з вищої математики, привчити студентів до систематичної самостійної роботи, навчити студентів основним принципам і правилам організації аудиторної роботи.

Таким чином, систематичне повторення з елементарної математики, що має стати обов'язковою частиною робочої навчальної програми навчання вищої математики в коледжі, надає можливість розв'язати управлінські задачі (виконати цілепокладання та визначити стратегії навчання) і дає основу для підвищення їх активності в умовах модульно-рейтингової системи організації навчання.

Зупинимося на цій системі, бо вона дає реалізацію всіх трьох етапів структурування навчальної діяльності за діяльнісним підходом Г. А. Атанова.

Для ВНЗ III–IV рівнів акредитації, згідно із завданнями Болонської декларації використовується ECTS – Європейська Кредитно-Трансферна акумулююча система – нова система кількісного вимірювання трудомісткості засвоєння студентами освітньої програми. У машинобудівному коледжу, як і в інших ВНЗ I–II рівнів акредитації, ECTS зовсім не використовується, оскільки студенти цих навчальних закладів мають психологічні, соціально-фізіологічні й дидактичні особливості. Крім того, в машинобудівному коледжі скорочений термін навчання вищої математики та більш практична її направленість.

У Харківському машинобудівному коледжі курс вищої математики розбитий на 4 навчальні модулі.

Робота над кожним змістовим модулем для студента проходить за такою схемою:

- ознайомлення з темою модуля, питаннями, що входять до нього, та термінами його вивчення й написання контрольно-залікового завдання чи виконання обов'язкового домашнього завдання;

- постановка цілей і завдань;
- мотивація вивчення модуля (зв'язок з іншими модулями, практична спрямованість тощо);
- цілісне сприймання, осмислення й усвідомлення структури та змісту теоретичного матеріалу модуля;
- організація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення курсу вищої математики;
- контроль теоретичних знань і набутих умінь з розв'язування задач.

Безумовно, що модульна система організації процесу вивчення вищої математики спонукає студентів до систематичної навчальної праці й орієнтує їх на високий кінцевий результат навчання. Модульна система передбачає оптимальний управлінський аспект організації навчальним процесом відповідно до висунутих вимог щодо спеціалізації випускника, надає можливість зменшити час на адаптацію молодого фахівця до конкретного виду діяльності. Чітко продумана й ефективна система контролю рівня знань і

навичок надає можливість одержати гарантований результат наприкінці навчання й підняти мотивацію студентів до вивчення вищої математики.

Що стосується системи контролю пізнавальної діяльності студентів, то, на думку В. Моторіної, необхідно враховувати, до якого провідного компоненту («наукове знання», «спосіб діяльності», «художня освіта й морально-естетичне виховання») має предмет, який вивчається студентами. Саме ця типізація є основою під час обґрунтування вибору способів будь-якого контролю, бо контроль і оцінювання результатів навчання повинні відображати й нести об'єктивну та різнобічну інформацію про рівень або стан навченості й наочності студентів [9, 135].

Рейтинг – це комплексний кількісний показник, який урахує результати роботи студента за всіма видами занять і самостійної роботи з окремої дисципліни протягом семестру, навчального року, за весь період навчання. У рейтинговому показнику можна враховувати будь-яку форму діяльності студента, характер поведінки на заняттях, якість, рівень мислення, інтелектуальний потенціал, здатність творчо реалізувати його на практиці [9, 136].

Так, у Харківському машинобудівному коледжі оцінюється майже вся навчальна діяльність студента: «розумні питання», коментарі, відповіді на проблемні запитання, вирішення проблемної задачі на лекції, самостійна робота за індивідуальним завданням на практичному занятті, розв'язання задач в індивідуальному робочому зошиті, виконання обов'язкових індивідуальних домашніх завдань і контрольно-залікових із програмованим забезпеченням у кінці модуля. Така система контролю спонукає студентів до систематичної праці, сприяє підвищенню їх пізнавальної діяльності. Тому рейтинговий метод контролю є прогресивний як спосіб оцінки їх навчальної діяльності.

Досвід упровадження модульно-рейтингової системи навчання студентів Харківського машинобудівного коледжу показав, що вона дійсно відповідає потребам коледжів і тенденціям розвитку вищої освіти України.

Висновки. Таким чином, за умов правильного управлінського аспекту в діяльності викладача та організації навчального процесу з урахуванням оптимального керування процесом навчання в Харківському машинобудівному коледжі, суттєво підвищилась активність навчальної діяльності студентів, що є основою для досягнення професійної майстерності за обраним фахом. На нашу думку є актуальним більш широке дослідження модульно-рейтингової системи навчання студентів коледжів як основи формування в студентів універсальних навчальних дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Борис Бадмаев. – М. : Издательство «Владос», 1998. – 23 с.
2. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / Сергей Архангельский. – М. : Издательство «Высшая школа», 1976. – 64 с.

3. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний Психологические основы / Нина Талызина. – М. : Издательство «Московский университет», 1984. – С. 46–55.
4. Машбиц Е. Психологические основы управления учебной деятельностью / Ефим Машбиц. – К. : Издательство «Вища школа», 1987. – 69 с.
5. Артюх С. Ф. Порівняльний аналіз європейської системи інженерної педагогіки і системи інженерно-педагогічної підготовки на Україні / С. Ф. Артюх., О. Е. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наукових праць УІПА. – Х., 2001. – Вип 1. – С. 6–13.
6. Безрукова В. Г. Педагогика. Проективная педагогика : уч. пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустр.-пед. техникумов / Валентина Безрукова. – Е. : Издательство «Деловая книга», 1996. – 92 с.
7. Атанов Г. А. Діяльнісний підхід у навчанні / Геннадій Атанов. – Д. : Видавництво «ЕАИ – пресс», 2001. – 27 с.
8. Крилова Т. В. Проблемы навчання математики в технічному вузі : монографія / Тетяна Крилова. – К. : Видавництво «Вища школа», 1998. – 337 с.
9. Моторіна В. Г. Дидактичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів математики в ВНЗ : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Валентина Моторіна. – Х., 2004. – С. 135-136.

РЕЗЮМЕ

Караманова З. А. Управленческий аспект организации обучения высшей математике в машиностроительном колледже.

В статье проведен анализ исследований известных украинских и зарубежных ученых по проблеме управления учебным процессом. Раскрыта сущность понятий «управление», «рейтинг». Определены их основные характеристики и функции. Показаны пути практического применения управленческого аспекта организации обучения высшей математике студентов машиностроительного колледжа. Рассмотрены основные этапы реализации структурирование учебной деятельности обучающихся. Построена схема работы над содержательным модулем для студентов при изучении ими высшей математики.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, управление процессом обучения, модульно-рейтинговая система обучения, машиностроительный колледж.

SUMMARY

Karamanova Z. The management aspect of the organization of teaching in higher mathematics engineering college.

The article analyzes the research of Ukrainian and foreign scientists on the problem of management process. The practical application of the management aspects of the organization of teaching higher mathematics of the students of engineering college is shown. When the high motivation of reducing the degree of control leads to a corresponding increase in the activity; the low motivation of the difficulties encountered in the learning process, leads to further reducing the interest in the subject and may even lead to the exclusion of a student with a purposeful activity. The second limitation is associated with the development of each individual student and especially those aspects of his psyche that directly affect the student's opportunity to learn. Naturally, the level of mathematical training, which the students come to the teacher of higher mathematics, is quite an important factor that must be taken into account in the organization of educational activity of the students, as the main condition of their training is to ensure the principle of continuity.

It is revealed that to improve learning and cognitive activity of the students in the learning process of mathematics is necessary not only to consider the methodological content of

the learning process (learning objectives in general and the study of higher mathematics in particular, the content of the mathematics course, the selection of didactic concepts, pedagogical and information and communication technologies for learning), but also to change the method of teaching with a letter of explanation to activity with regard to the optimal management aspect of the training of the students and to assess not only the subject knowledge, skills and first and foremost objective of the subject and personal learning outcomes.

In Kharkiv Engineering College almost all training activities of the students – the «reasonable questions», comments, answers to problem questions, problem solving tasks at lectures, independent work on individual tasks on a practical level, solving problems individually in workbook, individual homework and test scoring with programmable software at the end of the module are estimated. This control system encourages the students to systematic work, improves their cognitive activity. That's why rating control method is advanced as a way to assess their learning activities.

The experience in implementation of a module-rating system of training the students of Kharkiv Engineering College has shown that it really meets the needs of colleges and trends of higher education in Ukraine.

Key words: *teaching and learning activities, a learning control module-rating system of education, Engineering College*

УДК 378.091.2: 005.34

А. В. Кожевникова

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО УПРАВЛІННЯ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ

Підготовка магістрів до використання суб'єкт-суб'єктного управління під час навчально-виховного процесу в університеті. У статті актуалізовано проблему сучасної вищої професійної освіти та специфіку підготовки магістрів. Розкрито зміст навчально-методичної дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти України», подано тематику лекційних і семінарських занять. Схарактеризовано переваги використання суб'єкт-суб'єктного управління магістрами спеціальності «Педагогіка вищої школи» під час навчально-виховного процесу в університеті.

Ключові слова: *підготовка магістрів, лекційний і семінарський курс, управління, суб'єкт-суб'єктне управління, педагогічна ефективність.*

Постановка проблеми. Підготовка магістрів специфічної категорії «Педагогіка вищої школи» в Україні відбувається в умовах перебудови змісту освіти, удосконалення програм, підготовки нових курсів і спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій. Оскільки зміст вищої освіти – це система знань, умінь і навичок у вигляді компетенцій, що зумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури, саме тому вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом.

Як свідчать результати аналізу наукових джерел і стану професійної підготовки магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах, проблема управління педагогічним процесом в умовах упровадження світових

стандартів ступеневої освіти в Україні є ще недостатньо дослідженою в педагогічній теорії та практиці. При цьому зміст навчальних дисциплін не повною мірою відтворює сучасні реалії суспільства; недостатня увага приділяється стимулюванню самоосвіти магістрів; окрім того, в навчально-виховному процесі не завжди враховуються особливості суб'єкт-суб'єктного управління.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки магістрів в Україні сьогодні є досить актуальними та малодослідженими. Зокрема цій проблематиці присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених: неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, С. Гончаренко, А. Лігоцький, В. Лутай, В. Сенашенко, С. Сисоєва); розвитку вищої педагогічної освіти (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, А. Булда, О. Глузман, В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.) [1; 3; 5; 6].

Однак зміни, що відбуваються в суспільстві сьогодні, висувають потребу в новому управлінні навчально-виховним процесом і суттєво змінюють положення, завдання й концепцію дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти України» в загальній системі підготовки студентів магістратури.

Мета статті – розкрити специфіку підготовки магістрів до використання суб'єкт-суб'єктного управління під час навчально-виховного процесу в університеті.

Виклад основного матеріалу. Магістр за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» – це фахівець, який сформував поглиблені знання для розв'язання професійних завдань у галузі педагогіки вищої школи. Саме тому метою викладання навчальної дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти України» є:

1. Опанувати систему знань: загально-методологічні основи вищої професійної освіти України; дидактичні системи професійного навчання; теорію та практику педагогічного процесу вищої професійної освіти; управління й педагогічний менеджмент в освітніх навчальних закладах;
2. Розвинути у студентів магістратури необхідні педагогічні якості щодо спілкування та гармонійної взаємодії учасників у педагогічному процесі вищої школи; ознайомити з методами організації та планування викладацької діяльності.
3. Набути необхідних загальних навичок та вмінь педагога-менеджера, фахівця-організатора навчально-виховного процесу в освітньому навчальному закладі, трудовому колективі, що сприяє формуванню необхідної фахової ефективної, діяльної та соціально-психологічної сфер особистості.

Основними завданнями вивчення дисципліни є: ознайомлення студентів магістратури з категоріальним апаратом дисципліни; сформулювати уяву про сутність, зміст і структуру вищої професійної освіти; ознайомлення

з педагогічними технологіями вищої професійної освіти; засвоєння принципів і підходів до організації сучасної вищої професійної освіти; розкрити специфіку організації навчально-виробничої, виробничої та навчальної практик у професійно-технічних і вищих навчальних закладах; набуття навичок та прийомів прийняття управлінських рішень, адекватних умовам ринкового освітнього середовища; надати допомогу майбутнім фахівцям у професійній діяльності, знаходженні ефективних способів впливу на аудиторію, пізнанні індивідуально-психологічних особливостей людини, здійсненні заходів, спрямованих на згуртованість трудового колективу, запобігання конфліктним ситуаціям тощо.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти магістратури повинні знати: становлення та розвиток вищої професійної освіти; законодавчо-правову базу, що регулює вищу професійну освіту на всіх рівнях управління в навчальних закладах; основи дидактичної системи навчання; методи організації забезпечення інноваційних процесів у закладах освіти; організаційні форми, які забезпечують розвиток вищої професійної освіти; специфіку педагогічних технологій та інноваційних процесів у професійній освіті; основні умови здійснення інноваційної освітньої діяльності в управлінні навчальними закладами.

Студенти повинні вміти: формулювати мету й основні завдання вищої професійної освіти; аналізувати можливості навчального закладу, планувати та прогнозувати інновації, оцінювати ефективність інноваційних проектів в освітній діяльності; формувати й оцінювати показники інноваційної діяльності закладу освіти та інноваційних ризиків; організувати навчально-виробничу, виробничу та навчальну практики професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Засвоєння курсу дисципліни організовується через систему таких форм навчання як: лекція, семінарські заняття, самостійна робота.

Подаємо стислий зміст робочої програми дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти України».

Змістовий модуль 1. Загальні засади становлення та розвитку вищої професійної освіти в Україні.

Тема 1. Теоретичні засади становлення та розвитку вищої професійної освіти.

Тема 2. Дидактичні системи професійного навчання.

Тема 3. Теоретичні основи професійної педагогіки.

Тема 4. Організація навчально-виховного процесу у вищій школі.

Тема 5. Особистість викладача та студента в системі професійної освіти.

Змістовий модуль 2. Практична складова системи вищої професійної освіти.

Тема 6. Ознайомлення із системою управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі.

Тема 7. Педагогічні технології та інноваційні процеси у професійній освіті.

Тема 8. Теорія та методика організації навчально-виробничої, виробничої та навчальної практик у вищих навчальних закладах.

Тема 9. Педагогічні засади професійно-творчого розвитку особистості в системі неперервної професійної освіти.

Приклад семінарського заняття.

Семінарське заняття № 6. Тема: Ознайомлення із системою управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі.

Мета: розкрити специфіку системи управління навчальним процесом у ВНЗ та схарактеризувати їх ефективність; визначити основи суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом; сформулювати умови ефективного суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом.

1. Система управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі.
2. Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи.
3. Професійна усталеність викладача вищої школи.
4. Професійна мобільність викладача професійної школи.
5. Основи суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом.

Теми презентацій.

1. Специфіка управління вищим навчальним закладом.
2. Складові професійної усталеності та мобільності викладача вищої школи.
3. Управління педагогічним процесом та складові ефективності.

Семінарські заняття включають такі **завдання**:

1. Розкрийте сутність понять: педагогічне управління, педагогічний менеджмент, суб'єкт управління, об'єкт управління, прийняття управлінських рішень.

2. Групове обговорення актуальних проблем пов'язаних з управлінням вищою професійною освітою.

3. Аргументуйте необхідність знань із суб'єкт-суб'єктного управління. Чи може управлінець-магістр допомогти керівникові?

4. Розкрийте, під впливом яких чинників відбувається ефективне управління педагогічним процесом (Зобразити можна у вигляді схеми або таблиці).

5. Розробіть педагогічний тренінг на підвищення професіоналізму сучасного викладача ВНЗ.

6. Законспектувати «Становлення позитивної “Я-концепції” особистості викладача та розвиток педагогічної емпатії».

7. Вправа «Ким я буду через п'ять років?». Ким я буду через 5 років, де працювати, яку посаду посідати, у якому будинку буду жити, сімейне благополуччя. Обговорення результатів. Побудова сходинок майбутнього.

8. Вправа для подолання стресу. Вправа «Глибоке дихання», сприяє зняттю напруження: глибоко вдихнути носом, порахувати до 8, після чого поволі видихнути ротом, рахуй до 16 і більше, прислухайтесь до звуку, який видихаєте, і відчувайте як знижується напруження, повторити 7–8 разів.

9. Вправа «Малюнок у парі». Об'єднатися в пари. На одному аркуші, використовуючи одну ручку або олівець, не розмовляючи, за одну хвилину намалювати, наприклад: квітку, сонце, тваринку, дім, дерево тощо. Обговорення результатів: Які у Вас виникли відчуття? Чи хотілося Вам поговорити? У чому переваги вербалізації? Якого висновку Ви дійшли після проведення вправи?

10. Розкрийте специфіку методики проведення імітаційно-моделюючих ігор (Підбір та проведення гри на занятті).

У результаті вивчення дисципліни було проведено опитування серед студентів магістратури про доцільність, необхідність та ефективність суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом. Вони відзначили переваги: «ефективності суб'єкт-суб'єктного управління» (69 %), «набуття нових професійно значущих знань» (74 %), «актуалізація законодавчо-правових та професійно-педагогічних знань» (85 %), «виконання творчих завдань, які сприяють активній діяльності» (70 %), «створення позитивної мотиваційної атмосфери» (83 %), «формування особистісних якостей: гуманності, креативності, емпатії, комунікативності, рефлексії» (62 %).

Ефективність педагогічного процесу багато в чому зумовлюють дії викладача – суб'єкта навчально-виховного процесу, який безпосередньо впливає на кожний його компонент. Формування в нього мотивації, навичок і вміння самовдосконалення, озброєння його ефективною методикою, прищеплення почуття суб'єктності в педагогічному процесі – це складне завдання, виконати яке може тільки справжній фахівець, педагог, спеціально підготовлений до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом.

З'ясовано, що суб'єкт-суб'єктне управління педагогічним процесом – це взаємовплив суб'єктів (викладача та студентів) навчально-виховного процесу, що здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою духовного й інтелектуального взаємозбагачення учасників процесу [3, 170].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Реалізація педагогічних умов підготовки магістрів: процес вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, курсу «Теорія і практика вищої професійної освіти України», під час педагогічної практики, а також у процесі постійної взаємодії на засадах суб'єктності в умовах освітнього середовища навчального закладу сприяє оволодівати студентам базовими знаннями з теорії та практики організації суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом, формували вміння й навички такої взаємодії та використання технологій управління педагогічним процесом, розвивали мотивацію та

здатність до рефлексії й самооцінки в контексті успішності суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом. Для ефективного суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом, насамперед, необхідно оволодіти специфічними знаннями й набути професійних умінь, тобто майбутній учитель повинен бути підготовленим до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом.

Перспективність подальшої розробки проблеми дослідження полягає у визначенні шляхів формування готовності учителів до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом у системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общая педагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : уч. пособие [для пед. спец. высш. учеб. завед.] / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Кожевникова А. В. Суб'єкт-суб'єктне управління як інноваційна технологія в навчально-виховному процесі педагогічного університету / А. В. Кожевникова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки / за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступності, ефективності, якості», присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. – Луганськ, 2012. – № 22 (257). – Частина III. – С. 165–170.
3. Кожевникова А. В. Суб'єкт-суб'єктне управління як педагогічна інноваційна технологія в професійній підготовці майбутніх вчителів / А. В. Кожевникова // Сучасні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів : монографія. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2014. – С. 163–180.
4. Кожевникова А. В. Результаты впровадження спецкурсу «Суб'єкт-суб'єктне управління педагогічним процесом» у підготовку майбутніх вчителів / А. В. Кожевникова // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. — Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Випуск 17. – С. 133–137.
5. Словарь справочник по педагогике / [Авт. сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. Т. И. Пидкасистого]. – М. : Т.Ц. Сфера. 2004. – 448 с.
6. Фокшек А. В. Суб'єкт-суб'єктне управління педагогічним процесом : спецкурс / А. В. Фокшек. – Мелітополь : МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 46 с.

РЕЗЮМЕ

Кожевникова А. В. Подготовка магистров к использованию субъект-субъектного управления во время учебно-воспитательного процесса в университете.

В статье актуализирована проблема современного высшего профессионального образования и специфика подготовки магистров. Раскрыто содержание учебно-методической дисциплины «Теория и практика высшего профессионального образования Украины», рассмотрено тематику лекционных и семинарских занятий. Охарактеризованы преимущества использования субъект-субъектного управления магистрами специальности «Педагогика высшей школы» во время учебно-воспитательного процесса в университете.

Ключевые слова: подготовка магистров, лекционный и семинарский курс, управление, субъект-субъектное управления, педагогическая эффективность.

SUMMARY

Kozhevnikova A. The training of masters to use the subject-subject management during the educational process at the university.

The article modifies the problem of modern higher education and vocational training specificity masters. The training of the masters specific category of «Pedagogy of higher school» in Ukraine is in the restructuring of educational content, improving the programs, training courses and new courses that meet the skill level graduate, contributed to the formation of basic professional skills. The content of the subjects does not fully reproduce the contemporary realities of society; insufficient attention is paid to the promotion of self-masters; in addition, the educational process does not always take into account the peculiarities of the subject-control. The content of educational courses «Theory and practice of higher education in Ukraine» has submitted the themes of lectures and seminars.

It is found that subject-subject management of teaching process is the interplay of the subjects (the teachers and students) of the educational process that is carried out on the basis of the subject-subject interaction for spiritual and intellectual enrichment of the participant's process.

The author defines the pedagogical conditions of implementation for the masters: the process of studying the psychological and pedagogical disciplines cycle course «Theory and Practice of Higher Vocational Education in Ukraine» during the teaching practice and constant interaction on the basis of subjectivity in the terms of the educational environment of the institution. It helps to master the students with a basic understanding of the theory and practice of the subject-subject management of teaching process their skills such an interaction and the use of a control technology of communication, to develop motivation and capacity for reflection and self-assessment in the context of the success of the subject-subject management of teaching process. For effective management of the subject-subject management of teaching process, first of all, you must possess specific knowledge and acquire professional skills that a future teacher must be prepared to the subject-subject management of teaching process.

The effectiveness of educational process largely determines the actions of the teacher – the subject of the educational process that directly affects each of its components. The formation of his motivation, skills and ability to self-improvement, his arms effective method, instilling a sense of subjectivity in the pedagogical process is a complex task, which can perform only a real expert, a teacher specially prepared for the subject-teaching process management.

Key words: training of the masters, a lecture and seminar course, management, the subject-subject management, pedagogical effectiveness.

УДК 378-051-047.22:005.3](477)(043.3)

Д. О. Козлов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті подано теоретичне обґрунтування моделювання процесу формування управлінської компетентності магістра педагогіки вищої школи. Відстоюється думка, що мета розробки моделі полягає в необхідності відтворення ідеального образу процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістерської підготовки. Виокремлено такі складові моделі досліджуваного процесу: концептуально-цільовий, змістово-

розвивальний, процесуально-технологічний, оцінно-результативний. Окреслено педагогічні умови ефективної реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Ключові слова: модель, моделювання, майбутній викладач вищої школи, управлінська компетентність, формування, магістерська підготовка.

Постановка проблеми. Не викликає заперечень те, що на сьогодні моделювання є найактуальнішим напрямом розвитку педагогічної науки. Сучасна наукова педагогічна думка щодо формування компетентного фахівця зосереджена саме на процесі моделювання, створенні моделі та впровадженні її в навчальний процес, пов'язаний із підготовкою та підвищенням кваліфікації спеціаліста. На основі реалізації процесу моделювання вчені та практики розробляють системи й технології освітньої діяльності, проектують належний професійний рівень фахівця, який має відповідати запитам сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Під час дослідження соціально-педагогічних явищ, що являють собою складні системи, функціонування й розвиток яких залежить від множини чинників і взаємозв'язків, використовується метод моделювання. На думку вчених (Б. Бірюков, А. Лапунов, І. Новік, В. Налімов, В. Штофф та ін.), моделювання глибоко проникає до теоретичного осмислення та практичної діяльності людини.

На сьогодні існують ґрунтовні наукові праці стосовно моделювання в педагогіці. Наукову та практичну цінність мають роботи С. Архангельського, В. Бикова, Д. Годлевської, В. Давидова, О. Дубасенюк, О. Жукова, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Є. Лодатко, В. Маслова, О. Мещанінова, Р. Нємова, О. Пономарьова, Л. Терлецької та ін.

Мета статті – схарактеризувати основні структурні компоненти моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Процес моделювання, за своєю сутністю, є опосередкованим пізнанням, перетворенням навколишньої дійсності, за умови якого об'єкт-оригінал, що вивчається, знаходиться у певній відповідності з іншим об'єктом-моделлю (модель здатна заміщувати об'єкт-оригінал на окремих ступенях пізнавального процесу).

Моделювання (англ. modeling) – спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови й аналізу їх моделей. У широкому розумінні, моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання та чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [3].

Ми поділяємо думку В. Маслова про те, що моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі опрацювання існуючої інформації) з метою відображення об'єкта (системи) і є предметом уваги в цілому, або

його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку. Моделювання здійснюється на наукових засадах системного підходу та теорії моделювання з урахуванням специфіки функціонування конкретного об'єкта. Процес моделювання здійснюється поетапно й має певний універсальний алгоритм, який щільно збігається з етапами управлінського циклу або окремими його складовими залежно від складності та типу моделювання й об'єкта (системи), що моделюється [8, 5].

Л. Терлецька справедливо вважає, що за допомогою моделювання здійснюється дослідження будь-яких явищ, процесів, у тому числі педагогічних і психолого-педагогічних, чи систем об'єктів шляхом побудови й вивчення їх складових. Моделювання дає змогу ще до безпосередньої практики в установах та організаціях перетворювати та синтезувати знання, отримані під час вивчення окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для вирішення професійних завдань [16].

Переконливою є думка В. Бикова, про те, що моделювання можна визначити як одну з основних категорій теорії пізнання та чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [1, 375].

Отже, моделювання є динамічним явищем, яке допомагає дослідити процеси, пов'язані з формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що модель – уявна або реально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження та здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [4, 516].

Ми погоджуємося з думкою В. Маслова, що модель – суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, системі та ін., які об'єктивно їм притаманні й дають загальне уявлення про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові [8, 5].

З позицій компетентнісного підходу, який є провідним у нашому дослідженні, термін «модель» не має однозначного трактування.

А. Маркова вважає, що модель компетентності фахівця – це опис сукупності його якостей, які забезпечують успішне виконання завдань, що виникають у виробничій сфері, а також самонавчання й саморозвиток працівника [7].

Моделлю вважається еталон, зіставлення з яким дозволяє віднайти ступінь наближення окремих осіб до бажаного рівня професіоналізму, як узагальнений зразок професіонала, який є кінцевою метою діяльності

вищої школи й відповідає всім вимогам, з урахуванням змін, що знаходять своє відображення в навчальному процесі [9].

Більшість розробників піднятої нами проблеми розуміють під моделлю компетентності фахівця описовий аналог, котрий відображає основні характеристики об'єкта, що вивчається (узагальнений образ фахівця певного профілю), що не суперечить філософському визначенню моделювання [12].

Практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці знайшло відображення в нормативних документах, де зафіксовано вимоги до компетентності фахівця й основні характеристики його професійної діяльності. На основі цих компонентів вибудовується сюжетна канва професійної діяльності, що перетворює статичний зміст освіти на динамічний. Під час оволодіння суб'єктом нормами компетентних предметних дій і відносин людей у процесі індивідуального та спільного аналізу студент розвивається як особистість, професіонал, член суспільства [14, 36].

Навчально-виховний процес у вищій школі будується відповідно до Закону України «Про вищу освіту», галузевих стандартів вищої освіти України, Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні» від 20.01.1998 р. № 65, Інструкцій з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу та ін., що є незаперечним доказом ефективності процесу моделювання, гарантом необхідності формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ОПП) є тими документами, що визначають не лише напрям професійної спрямованості студента вищого навчального закладу, але й основний набір характеристик як особистості фахівця, так і компонентів моделі його компетентності.

Відповідно до Стандарту вищої освіти, підготовки майбутнього викладача вищої школи в межах магістерської програми «Педагогіка вищої школи», освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього викладача ВНЗ є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави й формулюються вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей і якостей [13]. Освітньо-кваліфікаційна характеристика відображає соціальне замовлення на підготовку майбутнього викладача ВНЗ з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти й навчання з боку держави та окремих замовників. Означений документ містить вимоги до професійних якостей, знань і вмінь людини, яка отримує певний освітній рівень (базову, вишу чи повну вищу освіту). Натомість освітньо-професійна програма, якою визначається зміст підготовки майбутнього викладача, передбачає перелік нормативних і вибіркових дисциплін, засвоєння яких здійснюється відповідно до структурно-логічної схеми – науково й методично обґрунтованої

послідовності їх вивчення. ОКХ і ОПП як нормативні документи є основою для створення моделі формування управлінської компетентності викладача ВНЗ.

Важливими державними документами є навчальна програма та навчальна програма дисципліни, у яких розкривається зміст освіти з кожного навчального предмету, визначаються обсяг і система наукових знань, умінь, навичок студентів, відбувається регулярний аналіз сучасного стану й розвитку відповідної галузі зі щорічним оновленням [14].

У контексті нашого дослідження важливою є думка науковців (І. Зимня, А. Маркова, Ю. Татур та ін.) про те, що побудова моделі фахівця та його професійної підготовки повинна мати системний характер, акумулюючи переваги кваліфікаційної моделі (жорстка прив'язка цілей професійної підготовки до конкретної професії – спеціальності) та компетентнісної (зв'язок цілей освіти як із виконанням конкретних професійних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результатів освітньої діяльності) [5; 15].

Методологічним підходом, що уможливлює побудову моделі формування управлінської компетентності викладача вищої школи, вважаємо системний підхід, оскільки моделювання передбачає взаємодію всіх структурних елементів досліджуваного об'єкта та одночасну їх інтеграцію в єдине ціле, що, власне, і є основним змістом поняття «система». Основні ознаки такого підходу – це інтеграція якостей (системність), наявність базових компонентів (складових системи), структури, функціональних характеристик окремих елементів і системи в цілому, здійснення взаємодії із середовищем та системами більш низького або високого ступеня, відносно до яких вона виступає як частина або ціле [2].

Практичне використання системного підходу в моделюванні процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи у процесі його магістерської підготовки передбачає обов'язкове врахування таких його аспектів:

- системно-компонентний, що полягає у виявленні елементів, які складають систему підготовки майбутнього викладача вишу;
- системно-структурний, що передбачає виявлення внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами системи, що дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію системи, яка досліджується;
- системно-функціональний, що забезпечує виявлення функцій, для виконання яких створені й існують відповідні системи;
- системно-цільовий, який зумовлює визначення цілей як власне системи, так і майбутнього викладача ВНЗ, їх взаємної відповідності;
- системно-ресурсний, який забезпечує ретельне вивчення й оптимізацію ресурсів, необхідних для функціонування системи, для розв'язання означених проблем;

- системно-інтеграційний, що передбачає визначення сукупності якісних властивостей системи, які забезпечують її цілісність та особливість;
- системно-комунікаційний, який передбачає виявлення зв'язків системи з навколишнім середовищем;
- системно-історичний, який дозволяє дослідити процес виникнення, сучасний стан і перспективи розвитку досліджуваної системи.

Проблема підвищення якості вищої освіти й забезпечення оптимального входження майбутнього фахівця до соціального світу та його необхідність продуктивної адаптації в ньому, спричинила розвиток компетентнісного підходу в системі вищої освіти.

Побудова процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах на засадах компетентнісного підходу передбачає його спрямованість на формування й розвиток у студентів як ключових (базових, основних), так і предметних компетенцій. Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичення нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в майбутнього фахівця здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [11, 192].

Нова парадигма освіти, зміна суспільних відносин в Україні зумовила утвердження в системі вищої освіти особистісно зорієнтованого підходу.

Особистісно зорієнтоване навчання, на думку І. Якиманської, передбачає такий процес навчання, центром якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, потім узгоджується зі змістом освіти. Науковець справедливо вважає особистість головною дійовою особою всього освітнього процесу особистісно зорієнтованої педагогіки [17].

Пріоритетною метою нашого дослідження та показником якості підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є сформованість їхньої управлінської компетентності як складової готовності до професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення. Педагогічна підтримка студентів у їхньому прагненні до саморозвитку, самореалізації у сфері майбутньої професії передбачає перехід від традиційної моделі до побудови навчального процесу на основі особистісно зорієнтованої спрямованості, що передбачає модернізацію змісту, запровадження інноваційних технологій навчання, широке використання діалогічних методів, які активізують творчий потенціал особистості студента.

На цій основі складові формування управлінської компетентності майбутнього викладача вишу можна представити у формі структурно-функціональної моделі, модулями якої виступають:

- проблемно-пізнавальний – професійно зорієнтований зміст дисциплін, предметна спеціалізація, проведення факультативів, елективних курсів, організації науково-дослідної роботи;
- процесуально-технологічний – проектні, позиційні, контекстні технології, інтерактивні методи навчальної та позанавчальної діяльності, практичної роботи студентів тощо;
- інтегративно-результативний – наявність індивідуального комплексу викладача, діагностичний інструментарій моніторингу освітньої та наукової діяльності тощо [10, 18].

Основними принципами побудови даної моделі виступають діалектична взаємодія і розвиток, принципи єдності й послідовності, креативності, прогностичності, ситуативності. Основними компонентами моделі управлінської компетенції викладача вишу в умовах магістерської підготовки, на думку науковців, виступають:

- змістовий компонент (навчально-методичні комплекси з управлінських дисциплін);
- організаційно-технологічний (засоби, методи, форми включення студентів у процес вивчення управлінських дисциплін);
- рівнево-результативний (рівні, критерії, показники, діагностичні методики) [6, 116].

Під час побудови моделі формування управлінської компетентності викладача ВНЗ у процесі його магістерської підготовки, ми виходили з того, що структурними компонентами педагогічної системи є мета, зміст, форми, методи, результат, які знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії (Н. Кузьміна). Такий підхід до реалізації піднятої проблеми дає підстави розглянути кожний з елементів окремо, з тим щоб подати цілісну систему формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у магістратурі.

Отже, на нашу думку, модель експериментальної системи формування управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу в процесі його магістерської підготовки має складатися з таких компонентів: концептуально-цільового, змістово-розвивального, процесуально-технологічного, оцінно-результативного.

Схарактеризуємо визначені складові.

Концептуально-цільовий компонент передбачає визначення призначення, постановку мети й завдань формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи, що дає уявлення про загальну векторну спрямованість магістерської підготовки.

У теперішній час формування освітніх цілей відбувається на міждержавному рівні, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних документах і є стратегічними орієнтирами формування державної освітньої політики. Саме компетентності, на думку

багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність молодшої людини до життя, її подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Мету системи формування управлінської компетентності можна розглядати на кількох рівнях. На рівні вищого навчального закладу мета підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів зумовлюється сучасними вимогами до діяльності навчальних закладів. Підготовка майбутніх педагогів вищої школи має враховувати різні аспекти соціально-педагогічному контексту, які впливають на діяльність викладача.

Мету розвитку власного професіоналізму визначає для себе кожний магістрант і цей особистісний рівень визначення мети є дуже важливим, оскільки зумовлює вмотивованість подальшого професійного зростання майбутнього викладача ВНЗ.

Концептуально-цільовий компонент віддзеркалює ідеї системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів, провідні постулати теорії педагогічного управління та якості освіти; відповідні принципи побудови моделі (загальнометодологічні та специфічні) та її основні функції (інформаційна, систематизуюча, пізнавальна, логічна, прогностична, конструктивна, узагальнююча).

Змістово-розвивальний компонент розкриває специфіку формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ, виокремлює об'єкти, процеси чи явища, які зумовлюють особливості здійснення підготовки майбутніх викладачів ВНЗ, визначає проблеми, у яких віддзеркалюються потреби їхнього саморозвитку, самовдосконалення.

Зміст формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів має відбивати сутність управлінських компетенцій, тобто охоплювати знання, уміння, навички, які є необхідними для здійснення ефективного педагогічного процесу. Крім того, усталене в педагогічній науці розуміння змісту освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду (Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторський та ін.) спонукає до того, щоб не обмежувати підготовку майбутніх викладачів ВНЗ лише педагогічними аспектами, а й створити передумови для їх цілісного розвитку професіоналізму, важливими складовими якого є управлінська компетентність. Такий підхід ґрунтується на філософських, педагогічних, акмеологічних концепціях професіоналізму (Т. Сорочан) та формується на основі системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів.

Моделюючи систему формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ВНЗ у системі магістерської підготовки, ми орієнтувались у визначенні змісту на сутність управлінських компетенцій, тобто, що саме мають знати й уміти викладачі для здійснення професійного педагогічного управління.

Процесуально-технологічний. Важливим компонентом педагогічної системи є форми, методи, технології, за допомогою яких розкривається зміст і досягається мета формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ВНЗ. У педагогічному словнику зазначено, що метод – спосіб досягнення певної мети, розв'язання конкретного завдання, сукупність засобів чи операцій практичного або теоретичного освоєння (пізнання) дійсності. Академік О.Савченко конкретизує сутність поняття методу навчання як способу досягнення навчальної мети, системи послідовних, взаємопов'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти. Таке тлумачення співвідноситься з концептуальними засадами побудови системи формування управлінської компетентності викладача вищої школи, відповідно до яких у магістерській підготовці слід віддавати перевагу тим методам, які спонукають майбутніх фахівців до активного опанування виокремленого змісту освіти.

Оцінно-результативний блок моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вишу дозволяє виявити результати процесу формування управлінської компетентності на основі визначених критеріїв і показників у межах кваліметричного підходу. Зазначимо, що використання, поряд із нормативним, критеріального оцінювання, посилює об'єктивність висновків. Наявність критеріального апарату, розробленого для визначення рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ, дозволяє не лише оцінити можливість досягнення запланованих цілей і результатів, а й прогнозувати подальший розвиток педагогічної системи.

Важливою складовою моделювання процесу формування управлінської компетентності магістра педагогіки вищої школи є визначення педагогічних умов, реалізація яких забезпечує його ефективність.

Вважаємо, що педагогічними умовами ефективної реалізації означеного процесу можуть бути:

- 1) створення комфортного освітнього середовища, що ґрунтується на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості викладача та студентів;
- 2) запровадження моніторингового дослідження динаміки формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу на основі кваліметричного підходу;
- 3) технологізація процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління;
- 4) посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел забезпечив можливість виокремлення теоретичного підґрунтя побудови моделі

формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. Модель визначено як суб'єктивне відтворення у свідомості людини й зовнішнє відображення найбільш суттєвих ознак, рис і якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, системі, які об'єктивно їм притаманні й дають загальне уявлення про цей феномен. Моделювання, відповідно, розглядається як творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) в цілому або його сутнісних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його (її) існування й розвитку. Отже, мета розробки моделі процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки полягає в необхідності відтворення його ідеального образу в умовах магістратури, її зумовленістю методологією системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів. Розроблена модель формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи містить такі компоненти: концептуально-цільовий, змістово-розвивальний, процесуально-технологічний, оцінно-результативний.

У зв'язку зі зміною соціально-економічних умов перспективним бачиться розробка оптимальної моделі вибудови професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи як менеджера інноваційних освітніх процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / Валерій Юхимович Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с/
2. Биков В. Ю. Системно-структурні засади забезпечення якості професійної освіти / В. Ю. Биков // Зб. наук. праць. – Донецьк : Либідь, 2001. – С. 269–273.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.
4. Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 516.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Колодезникова С. И. Управленческая компетенность как ключевой фактор в профессиональном становлении специалиста вуза / С. И. Колодезникова, Е. Н. Неустроева // Вектор науки ТГУ, 2011. – № 2 (5). – С. 114–118.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
8. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – Черв. – С. 3–9.
9. Мелик-Гайказян И. Моделирование образовательных систем: исследовательская программа / И. Мелик-Гайказян // Высшее образование в России. – 2008. – № 9. – С. 89–94.

10. Мікульонюк І. Про професійно-кваліфікаційні вимоги до посад науково-педагогічних працівників / І. Мікульонюк // Вища школа. – 2013. – № 12 (114). – С. 15–22.
11. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
12. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправ. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
13. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» / Галузевий стандарт вищої освіти України. - Видання офіційне. – К. : МОН України, 2005. – 34 с.
14. Пономарьов О. С. Моделирование діяльності фахівця : підруч. / О. С. Пономарьов, О. М. Касьянова. – Х. : НТУ «ХПІ» ; Вид-во ФОП Тагаєв П. О., 2011. – 236 с.
15. Татур Ю. Г. Компетентностый подход в описании результатов и проектирование стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М., 2004. – 16 с.
16. Терлецька Л. Г. Тренінг партнерського спілкування: Практикум з основ моделювання рольових ігор у навчанні практичних психологів: психологія навчання [Текст] / Л. Г. Терлецька // Психологічна газета : ТОВ «Мікрос-СВС». – 2004. - № 9 (травень). – С. 2-20.
17. Якиманская И. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / И. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27–34.

РЕЗЮМЕ

Козлов Д. А. Теоретическое обоснование модели формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы в процессе магистерской подготовки.

В статье представлено теоретическое обоснование моделирования процесса формирования управленческой компетентности магистра педагогики высшей школы. Отстаивается мнение, что цель разработки модели заключается в необходимости воссоздания идеального образа процесса формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы в условиях магистерской подготовки. Выделены такие составляющие модели исследуемого процесса: концептуально-целевой, содержательно-развивающий, процессуально-технологический, оценочно-результативный. Определены педагогические условия эффективной реализации модели формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы в процессе магистерской подготовки.

Ключевые слова: модель, моделирование, будущий преподаватель высшей школы, управленческая компетентность, формирование, магистерская подготовка.

SUMMARY

Kozlov D. Theoretical grounding of administrative competence formation model of a future higher school teacher in the process of master's preparation.

The theoretical grounding of administrative competence formation of higher school teachers is given in the article. The idea is defended, that the aim of the model development consists of the necessity of administrative competence formation of a future higher school teacher image in the conditions of master's degree preparation.

The following components of the investigated process are distinguished: conceptually-having a special purpose, semantically-developing, judicially-technological, evaluation-effective.

A conceptually-having a special purpose component envisages determination of a setting, a goal and the tasks of administrative competence formation of a future higher school teacher that gives an idea about the general vectorial orientation of master's degree preparation.

The conceptually-having a special purpose component reflects a system idea, competence, personality orientated approaches, leading postulates of theory of pedagogical management and quality of education. Judicially-technological is an important component of the pedagogical system and includes forms, methods, technologies by means of that maintenance opens up and arrived at aim of formation of administrative competence of future teachers of higher education institutions.

Evaluation-effective block of the model of administrative competence formation of a future teacher allows to reduce the results of the process of administrative competence forming on the basis of certain criteria and indexes, within the limits of qualimetric approach. The pedagogical terms of effective administrative competence formation of model realization of a future higher school teacher in the process of master's degree preparation are outlined.

The analysis of scientific sources has provided the possibility of removing the theoretical basis of constructing model of competence of a future teacher of higher education. The model is defined as a subjective reproduction in the mind and the external display the most essential features, characteristics and qualities to a particular object, process, system, objectively inherent in them and give an overview of this phenomenon. Modeling is considered as a creative process of design-focused designing, analytic-synthetic activity to reflect the object (system) as a whole or its essential components that determine the functional orientation of the object (system) providing the stability of his (her) existence and development. Thus, the purpose of the model development process of formation of competence of a future high school teacher in the master's degree preparation is the need to play its ideal image in terms of magistracy, its conditionality system methodology, competence, individually oriented approaches.

Key words: *a model, design, a future teacher of higher school, administrative competence, formation, master's degree preparation.*

УДК 37.005.22:316.464

І. А. Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК КОЛЕКТИВНОГО ЛІДЕРСТВА В ТЕОРІЇ МЕРЕЖЕВОГО УПРАВЛІННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена розгляду проблеми розвитку колективного лідерства в теорії мережевого управління у вищій освіті. З'ясовано сутність понять «лідерство», «дистрибутивне лідерство», «колективне лідерство», «мережеве управління». Проаналізовано інституційні підходи до лідерства. Визначено критерії відбору дистрибутивних лідерів. Окреслено переваги та проблеми дистрибутивного лідерства. Представлено нові пріоритети розвитку дистрибутивного лідерства в теорії мережевого управління у вищій освіті. Виявлено особливості розвитку дистрибутивного лідерства.

Ключові слова: *лідерство, колективне лідерство, дистрибутивне лідерство, мережеве управління, вища освіта.*

Постановка проблеми. Зроблені протягом усього XX століття відкриття та винаходи змінили світ настільки, що держава як структура, що

регулює управління соціальною системою, перестала справлятися з неперервно прискорюваними темпами життя. Виникла принципово нова об'єктивна історична реальність. Сучасний світ стає все більш єдиним – відбувається злиття різних технологій, галузей знань, політичних систем, злиття різних способів комунікації. Історичний збіг трьох взаємодіючих процесів кінця ХХ століття (революції інформаційних технологій, кризи та реструктурування систем капіталізму й соціалізму, розквіт культурних та соціальних рухів) призвів до утворення нової домінуючої соціальної структури – мережевого суспільства, нової економіки – глобальної, нової культури – культури віртуальної реальності. Мережевий характер нового суспільства визначає його розвиток та поширення як глобального суспільства. Саме процеси глобалізації призвели до зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, стали ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, що призвело до спрощення процесу налагодження зв'язків між членами глобального простору, об'єднуючи разом представників уряду, міжнародних організацій, громадського суспільства та бізнесових структур.

У такому контексті важливим є розуміння необхідності поєднання горизонталізації та особливостей мережевого організаційного розвитку з метою координування та управління інноваційними процесами.

Зазнали змін очікування суспільства й у сфері вищої освіти. Життя вимагає від університетів стати більш динамічними, гнучкими та чутливими до соціальних, науково-технічних, технологічних та екологічних потреб, інновацій та міжнародної конкуренції. Висока якість викладання та наукових досліджень, необхідність активної взаємодії з бізнесовими та громадськими структурами вимагають відповідного керівництва, а саме мережевого управління, в основі якого лежить ідея трансформаційного лідерства. Зарубіжні вчені К. Лейтвуд та Д. Джанці вважають трансформаційним лідерством таке лідерство, в центрі уваги якого знаходяться процеси змін. Трансформаційний лідер досягає мети діяльності організації, визначаючи колегіально цілі та перспективи її розвитку, стимулюючи інтелектуальну активність усіх її членів, надаючи індивідуальну допомогу, демонструючи високі очікування, слугуючи символом ставлення до професійних обов'язків та професійних цінностей, спонукаючи всі структури організації до участі в досягненні цілей [7, 5]. Серед нових управлінських моделей, що є особливо значимими в умовах мережування вищих навчальних закладів визначено колективне лідерство.

Аналіз актуальних досліджень. Зміни в системі вищої освіти викликали неабиякий інтерес наукової громади до управління вищими навчальними закладами, зокрема до мережевого управління. Окремі аспекти особливостей мережевого управління висвітлено в багатьох

працях таких науковців, як: Х. ван Аальст, Т. Бентлі, Е. Венгер, П. Вольстеттер, П. Делін, Д. Джексон, М. Джоуплінг, Дж. Лейв, Л. Рєзнік, А. Сміт, Дж. Спіллейн, А. Стотт, М. Хадфілд, Д. Хопкінс та ін. Предметом їх наукових розвідок стали структурні моделі мережевого менеджменту, типологія інноваційних освітніх мереж. Однак, недостатнім, на нашу думку, є дослідження розвитку дистрибутивного лідерства, що й зумовило актуальність і необхідність написання даної статті.

Мета статті – розглянути проблему розвитку колективного лідерства в теорії мережевого управління у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку вищої освіти традиційне управління не може задовольнити потреби та виклики, що постають перед вищими навчальними закладами. У контексті такої ситуації для того, щоб керувати університетами в умовах постійних змін, конкуренції, високих очікувань, мотивувати персонал працювати у напрямі загальної мети й мобілізувати керівництво всією організацією необхідно створити новий тип управління, яким може стати колективне лідерство.

У результаті аналізу великої кількості наукових джерел з досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що поняття «лідерство» є порівняно новим у галузі вищої освіти, тому визначення його сутності є складним. Так, Рада з фінансування вищої освіти Англії розглядає досліджуване поняття як організація спілкування всередині організації, надання можливостей, ресурсів для досягнення запланованих стратегічних результатів, а також підтримка і моніторинг діяльності представників організації [5].

Дослідник П. Нортхауз на основі зіставлення різних точок зору щодо розуміння поняття «лідерство» приходить до висновку, що лідерство, як правило, розглядається як: «... процес, за допомогою якого людина впливає на групу людей для досягнення спільної мети» [8].

Як зазначає Дж. Юкл, лідерство – це процес, під час якого здійснюється цілеспрямований вплив однієї людини або однієї групи на інших людей або групу чи організацію для організації діяльності й відносин у групі та організації [11].

Зростаюче усвідомлення важливості соціальних відносин у керівництві, розуміння того, що жодна людина не є ідеальним лідером у будь-якій ситуації. Це призвело до виникнення нового типу лідерства, а саме колективного. Таке лідерство передбачає, що люди на всіх рівнях організації й у всіх ролях (а не лише ті, хто керує організацією), можуть впливати на своїх колег і таким чином впливати на загальний напрям діяльності організації. Таке саме визначення подається і для поняття «дистрибутивне лідерство». Тобто більшість зарубіжних учених (Р. Болден, Г. Петров, Дж. Гослінг та ін.) вважають зазначені поняття тотожними. Ми у даній статті також будемо використовувати їх як синоніми.

У сучасній західній педагогічній літературі існують декілька точок зору до трактування поняття колективного (дистрибутивного) лідерства:

1) як спосіб згуртування організації та перетворення її на єдину професійну громаду. У межах даного підходу американський теоретик освіти П. Гронн виділяє два аспекти дистрибутивного лідерства. Перший з них стосується в більшій мірі кількісних параметрів залучення персоналу вищого навчального закладу до управлінської діяльності й визначається як «злагоджена лідерська поведінка окремих, більшості або всіх членів організації чи організаційного підрозділу» [3, 3];

2) інший аспект колективного лідерства розглядається ним як якісний вимір – злагоджена дія, як «допустимий структуруючий вплив на членів організації, що призводить до злагодженої дії» [3, 28]. Таким чином, в основі дистрибутивного лідерства лежить не управлінська діяльність відокремлених адміністраторів, а злагоджена співпраця всіх членів організації. Дистрибутивне лідерство дозволяє кожному члену організації розвивати лідерські якості та професійні вміння, а також додає згуртованості організації.

В університетських мережах лідерство має якості неєрархічного та недирижувального (на противагу традиційній практиці). Такий підхід дає можливість розвиватися партнерству та співпраці [6]. Дослідження питання дистрибутивного лідерства в контексті діяльності інноваційних шкільних мереж дозволяє зазначити, що особливості його здійснення залежать від способів взаємодії членів мережі. За цією ознакою можна виділити такі типи лідерства:

1) партнерське, що відбувається на основі співпраці. Це означає, що діяльність одного лідера є підтримкою для діяльності іншого. Успішною така діяльність може бути лише за умови узгодженості цілей та змістових пріоритетів лідерів університетської мережі;

2) сумарне лідерство – здійснюється за умови існування двох або більше лідерів, які працюють окремо, але мають спільну мету і їх незалежні дії дають позитивний результат. Цей тип лідерства означає, що діяльність кожного окремого лідера в результаті приводить до досягнення поставленої спільної мети;

3) координоване лідерство визначає діяльність лідерів як виконання різних завдань у специфічній послідовності [9; 10].

Досліджуючи особливості розвитку дистрибутивного лідерства, Д. Дей розглядає розвиток лідерства як явище принципово пов'язане з розвитком колективного організаційного потенціалу. Таким чином, наголошує дослідник, кожна людина вважається лідером, а керівництво усвідомлюється як наслідок, а не причина. У результаті такого лідерства можемо спостерігати ефективне проектування системи. А розвиток лідерства з цієї точки зору

полягає у використанні соціальних (тобто реляційних) систем, щоб допомогти побудувати взаємодію між членами спільноти [2].

Аналіз наукових розвідок із проблеми колективного лідерства дозволив дійти висновку, що розвиток лідерства є інвестуванням у «соціальний капітал» для розвитку міжособистісних мереж і співробітництво в межах організацій та інших соціальних систем.

На основі дослідження особливостей розвитку дистрибутивного лідерства Р. Болден, Г. Петров та Дж. Голінг зазначають, що таке лідерство значною мірою залежить від контексту діяльності організації, завдань, структури та особистісних якостей персоналу [1].

На підставі цього зазначені дослідники виокремлюють такі завдання колективного лідера:

1. Передача фінансової та адміністративної влади від керівника закладу всім учасникам.
2. Розподіл обов'язків між усіма членами організації.
3. Залучення нових членів колективу з інших організацій з метою отримання нових знань, навичок і налагодження контактів.
4. Органічний розподіл відповідальних посад між бажаними.

Таким чином, аналіз публікацій із питань дистрибутивного лідерства дозволив визначити три концептуальні аспекти, що складають його сутність:

1) дистрибутивне лідерство є узгодженою дією людей, що працюють разом (за П. Гронном), має місце лише в системі співпраці й створює ситуацію, в якій кількість і результативність спільних дій є набагато більшою, ніж сума індивідуальних [3, 29]. Отже, дистрибутивне лідерство – це групова управлінська діяльність, яка відбувається в більшій мірі за допомогою та в межах міжособистісної взаємодії, ніж шляхом індивідуальних дій. Характер взаємодії залежить від сутності проблеми та від того, чи володіють лідери відповідними вміннями та майстерністю [4];

2) дистрибутивне лідерство передбачає, що до управління навчальним процесом залучена більша кількість людей, ніж це прийнято в традиційних управлінських структурах. Група, в якій розвивається «узгоджене» лідерство, не повинна бути лімітована кількістю людей із формальними керівними ролями;

3) дистрибутивне лідерство несе в собі різноманіття знань, досвіду та майстерності, що уможливорює розвиток ініціативи в рамках усієї організації з подальшим її розвитком, адаптацією та вдосконаленням в атмосфері підтримки й довіри.

У такому контексті вважаємо за необхідне звернути увагу на переваги й недоліки дистрибутивного лідерства. Слід наголосити на тому, що переваги дистрибутивного лідерства залежать конкретної

організаційної культури та рівня розвитку вищого навчального закладу. А тому ми виокремили чотири переваги:

1) чуйність: завдяки розподілу керівництва між більш низькими рівнями організації, прийняття рішень стає більш чуйним до потреб і очікувань клієнтів (студентів, бізнесових структур тощо) і викладацького складу, тобто увага більше зосереджується на нагальних і конкретних питаннях факультетів і кафедр.

2) прозорість: ідеться про підвищення фінансової прозорості, коли чітко можна прослідкувати доходи й витрати ВНЗ. Така фінансова прозорість сприяє підвищенню рівня інновацій в університетах.

3) зручність: розподілене лідерство робить більш зручним управлінський процес. В останні роки університети стали набагато більш складними освітніми організаціями, а їх діяльність більш різноманітною. Із цієї причини дистрибутивне лідерство надає можливість розділити тягар відповідальності.

4) робота в команді: розподілене лідерство сприяє полегшенню та покращенню роботи в команді та взаємовідносин між ученими та професійними менеджерами/адміністраторами. Під час ухвалення певного рішення враховуються точки зору не лише академіків, але й усіх співробітників установи. Дистрибутивне лідерство також підвищує рівень спілкування всієї організації. Взаємодія учасників управління перестає бути тільки зверху вниз, а відбувається в усіх напрямках (вертикально й горизонтально).

Не дивлячись на перераховані вище переваги, теоретики і практики освіти наголошують на проблемах, що виникають за умови використання досліджуваної моделі лідерства. До них відносимо:

1) фрагментацію: існує небезпека розвитку окремих структур університету за різними, зручними їм напрямками. Британські освітні менеджери наголошують на тому, що без всеосяжної організаційної структури, спільного бачення, активного спілкування, єдиного центру й узгоджених та інтегрованих організаційних процедур, розподілене лідерство може призвести до того, що факультети, школи, департаменти та/або фізичні особи будуть діяти розрізнено.

2) неясність ролей: розподілене лідерство також може призвести до відсутності ясності з приводу розподілу ролей і створити можливості для плутанини й конкуренції.

3) повільне прийняття рішень: оскільки розподілене лідерство передбачає залучення великої кількості людей до керівництва, процес прийняття рішень в організації може уповільнитися.

4) відмінності щодо індивідуальних можливостей: розподілене лідерство може також недооцінювати індивідуальні можливості учасників, їх здатність до керівництва, ухвалення відповідальних рішень, нереальні очікування продуктивності й ризик помилки керівництва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, дослідження розвитку колективного (дистрибутивного) лідерства показало, що таке лідерство передбачає новий шлях розвитку – паралельне лідерство – процес, коли лідери-викладачі та їх керівники беруть участь в колективній дії, що втілює спільну мету. А відтак, лідерство у вищій освіті значною мірою залежить від внеску персоналу, який виконує лідерські ролі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує перспективний зарубіжний досвід мережевого управління європейськими університетськими мережами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bolden R. Developing collective leadership in higher education / R. Bolden, G. Petrov, J. Gosling. – London, 2008. – 88 p.
2. Day D. Leadership development: a review in context / D. Day // Leadership Quarterly. – 2001. – N 11 (4). – P. 581–613.
3. Gronn P. Distributed Leadership / P. Gronn // Second International Handbook of Educational Leadership and Administration / Ed. by K. Leitwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis (ets.). – Dordrecht : Kluwer, 2002. – P. 3–42.
4. Gronn P. Distributive priorities : a new architecture for leadership / P. Gronn // Educational Management and Administration. – 2000. – Vol. 28, N 3. – P. 317–318.
5. Hefce (Higher Education Funding Council for England) Performance Indicators in Higher Education [Електронний ресурс]. – Bristol : Hefce, 1999. – Режим доступу : www.hefce.ac.uk/learning/PerfInd/.
6. Jopling M. Leadership in School Networks : findings from the Networked Learning Communities Programme / M. Jopling, B. Spender // Management in Education. – 2006. – Vol. 20, N 3. – P. 20–23.
7. Leitwood K. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school / K. Leitwood, D. Djantzi. – Toronto ; Ontario : Centre for Leadership Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1999. – 28 p.
8. Northouse P. G. Leadership: Theory and Practice / P. G. Northouse. – London : Sage Publications, 2003.
9. Spillane J. Distributed leadership / J. Spillane. – San Fransisco : Jossey Bass, 2006. – 144 p.
10. Spillane J. Practice in the heart of the matter : Distributed Leadership and Network Learning Communities / J. Spillane, H. Timperley // International perspectives on networked learning. – 2006. – P. 16–21.
11. Yukl G. A. Leadership in Organizations / G. A. Yukl. – NJ : Prentice-Hall, 2002.

РЕЗЮМЕ

Чистякова И. А. Развитие коллективного лидерства в теории сетевого управления в высшем образовании.

Статья посвящена рассмотрению проблемы развития коллективного лидерства в теории сетевого управления в высшем образовании. Раскрыта сущность понятий «лидерство», «дистрибутивное лидерство», «коллективное лидерство», «сетевое управление». Проанализированы институциональные подходы к лидерству. Определены критерии отбора дистрибутивных лидеров. Определены преимущества и проблемы дистрибутивного лидерства. Представлены новые приоритеты развития дистрибутивного лидерства в теории сетевого

управления в высшем образовании. Выявлены особенности развития дистрибутивного лидерства.

Ключевые слова: лидерство, коллективное лидерство, дистрибутивное лидерство, сетевое управление, высшее образование.

SUMMARY

Chistyakova I. The development of collective leader in the theory of network management in higher education.

High quality teaching and research, the need for active interaction with business and public institutions require appropriate management, such as network management, based on the idea of transformational leadership. Among the new management model, which is especially significant in terms of networking of higher education institutions collective leadership is defined.

The purpose of the article is to address the problem of collective leadership in the theory of network management in higher education.

In modern Western educational literature there are several points of view to the interpretation of the concept of collective (distributive) leadership: 1) as a way of uniting and transforming it into a single professional community; 2) the qualitative dimension – a coordinated action as «permissible structuring effect on members, leading to coordinated action».

The author has determined the following tasks of collective leadership:

- 1. The transfer of financial and administrative authority from head to all participants.*
- 2. The division of responsibilities between all members.*
- 3. Attracting new members of staff from other organizations in order to acquire new knowledge, skills and networking.*
- 4. Organic division responsible positions between volunteers.*

Three conceptual aspects of distributive leadership, constituting its essence are defined: 1) distribution leadership is consistent effect of people working together, there is only a system of cooperation and create a situation in which the number and impact of joint actions is much greater than the sum of the individual; 2) distribution leadership assumes that the learning management involved more people than is usual in traditional management structures; 3) distributive leadership carries a variety of knowledge, experience and skill that enables development initiatives within the entire organization with its further development, adaptation and improvement in an atmosphere of support and trust.

Much attention is drawn to the advantages and disadvantages of distributive leadership. The author has determined four advantages: 1) responsiveness; 2) transparency; 3) convenience; 4) teamwork.

The disadvantages include: 1) fragmentation; 2) a lack of clarity of roles; 3) a slow decision-making; 4) differences in individual capacity.

It is proved that collective leadership provides a new way of development - a parallel leadership that is a process where the teachers and leaders, their leaders participate in collective action that embodies a common goal.

Key words: leadership, collective leadership, distributive leadership, network management, higher education.

РОЗДІЛ VI. ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У СУСПІЛЬСТВІ НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

УДК 378.016:787

О. І. Андрейко

Львівська національна музична
академія ім. М. В. Лисенка

КРЕАТИВНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ ТВОРЧОСТІ СКРИПАЛЯ

У статті розглядається процес креативного моделювання виконавської творчості та художньо-виконавської техніки скрипаля. У зв'язку з цим, висвітлюються методи креативно-проективного методичного комплексу, який має на меті формування у студентів нової виконавсько-творчої установки «Я-виконавець – творець», що спонукає їх до пошуку оригінальних підходів у побудові інтерпретації твору. Даний методичний комплекс складається з блоку креативних і проективних методів, що спрямовуються на моделювання проект-концепції виконання музичного твору й надбання вмінь доцільних комбінацій технічної виразності скрипаля.

Ключові слова: креативне проектування, художньо-персоналізована творчість, виконавська особистість скрипаля, проект-концепція виконання, акметипи інтерпретації.

Постановка проблеми. У реалізації завдань гуманістичної трансформації мистецько-освітньої парадигми у вищих навчальних закладах важлива роль належить створенню теоретико-практичної бази формування фахової культури майбутніх митців. Одним із засадничих положень фахово-культурного процесу є становлення акмепрофесіонала, здатного до креативного проектування фахової діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У царині мистецької, зокрема музичної освіти, становлення виконавської акмедіяльності пов'язується з проблемами становлення виконавця-творця (О. Бодіна, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька), на ґрунті визначення сутності та методики впливу на розвиток самоусвідомленої, творчо-регулятивної виконавської особистості скрипаля (В. Григор'єв, Е. Каміллариов, І. Назаров).

Мета статті – висвітлити методику проектування виконавської творчості скрипаля, яка пов'язана з розвитком художньої та технічної персоналізації майбутнього фахівця у процесі інтерпретації змісту музичного твору, як підґрунтя формування акмекультури музиканта-виконавця.

Виклад основного матеріалу. Креативне моделювання художньо-персоналізованої виконавської творчості та художньо-виконавської техніки скрипаля ґрунтується на розробці **креативно-проективного методичного комплексу**, який має на меті формування у студентів нової виконавсько-творчої установки «Я-виконавець – творець», що спонукає студентів до пошуку оригінальних підходів у трактовці музики. *Даний методичний комплекс складається з блоку креативних і проективних методів.*

Блок методів креативної методики спрямовується на творення виконавської новизни музиканта у процесі виконання музичного твору, розвиток своєрідності музично-образного мислення та пошук шляхів виконавсько-творчої персоналізації скрипаля (через розкриття й поглиблення *креативно-потенційних персональних диспозицій скрипаля*).

Метою креативної методики є формування здатності до творення особистісно нового в процесі досягнення змісту музичного твору та в процесі засвоєння змісту провідних методик, на ґрунті чого твориться система особистісно-виконавських змістів музиканта [1].

Креативна методика складається з персоналізовано-креативних методів, спрямованих на розкриття й активізацію творчого потенціалу особистості скрипаля з метою формування проект-концепції потенційно-прогресивного розвитку компонентів виконавської культури скрипаля. До даних методів належать методи формування художньо-творчої та технічно-творчої музично-виконавської персоналізації скрипаля.

Метод формування художньо-творчої музично-виконавської персоналізації скрипаля ґрунтується на визначенні індивідуальної емоціогенної сфери музичних образів виконавця й самоаналізу новоутворених асоціацій, навіяних у процесі сприйняття музичного твору. Метою даного методу є розвиток уміння асоціативного сприйняття музики, образного відчуття музики через сферу індивідуально-домінантних уявлень та її потенційного перетворення *на систему особистісно-значущих виконавських змістів*, що в перспективі формують виконавський світогляд і стиль музиканта. Даний метод спрямовує на поглиблення емоційного сприйняття та смислового занурення у зміст музичного твору.

Включення художніх образів музичного твору в особистісно-значущу образно-смилову систему виконавця здійснюється через механізм виконавської інтеріоризації (духовна об'єктивація) музичних образів твору, включення їх у особистісну емоційно-смилову систему виконавця (*суб'єктивація об'єктивного*). Даний метод включає зіставлення особистісно-значущих художніх стереотипів виконавця з драматургічними образами музичного твору з подальшим їх емоційно-ціннісним самоаналізом і включенням в особистісно-значущу образно-смилову (емоційно-когнітивну) систему скрипаля.

В основі даного методу лежить формування комплексного уявлення, асоціації музичного образу твору та його когнітивної обробки, через які саме здійснюється входження виконавця у твір. Суттєвими рисами музичного образу твору виступають його музичні теми, що поєднуються композитором у логіко-смилові структури, розділи, жанри (мотив, фраза, речення, період, експозиція, розробка, реприза, соната, концерт тощо), ідейно-фабульне навантаження яких творить композиторську драматургію музичного твору [2].

У самій темі музичного твору закладена її поліфункціональність, що поєднує композитора, виконавця та слухача й надає їй комунікативно-творчого характеру, оскільки тематичною організацією, забезпечується не лише інтонаційна неповторність твору, але й адекватність його сприйняття різноманітними категоріями музикантів і слухачів.

Основу побудови виконавської драматургії становлять особливості розпізнавання (сприйняття), емоційно-когнітивна обробка та глибина переживання музичних тем твору на основі слухового, образного, рухового уявлення їх виконавцем.

У зв'язку з цим, *метод художньо-творчої персоналізації* музичного твору здійснюється за такою диференціацією (схемою):

- 1) визначення домінантних образів (тем) музичного твору;
- 2) визначення індивідуальних емоціогенних уявлень виконавця та способів його осмислення;
- 3) виконавська інтеріоризація – уведення музичних образів твору в особистісний план виконавця за індивідуальним емоціогенним уявленням домінантних образів музичного твору через розвиток їх *комплексного уявлення* – слухового (звуквисотного), образного (зорового бачення, відчуття теми-образу) та асоціативно-рухового, пов'язаного з уявленням скрипкових технічних прийомів відтворення даного образу;
- 4) виконавська екстеріоризація – естетичне осмислення – порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, диференціювання, тобто емоційно-когнітивна обробка комплексного уявлення образу музичного твору, його духовно-творча об'єктивація, у ході якої змінюється, оновлюється емоційно-когнітивний тезаурус виконавця, розширюються виконавсько-особистісні змісти скрипаля, здійснюється їх наближення до композиторських;
- 5) художньо-технічна об'єктивація – процес добору засобів технічної виразності, згідно образно-змістовного осягнення та творчої самооб'єктивації музичних образів твору.

На основі даного методу формується підґрунтя для своєрідного, персоналізованого переживання ідейно-змістовних образів музичного твору, формується особистісно-значуще уявлення музичних образів твору. Виконавець не лише вводить у внутрішній план своєї особистості нові відчуття, сприйняття, образи, але й учить осмислювати й переживати їх як свої власні образи-асоціації [3].

До креативної методики відносимо також *технічно-творчі методи музично-виконавської персоналізації*.

Метод формування індивідуально-збалансованої техніки скрипаля включає надбання технічних прийомів скрипаля на основі включення сенсорно-образної уяви в сенсорно-моторний процес формування технічних умінь музиканта (метод асоціативно-раціонального (образно-раціонального) формування техніки скрипаля). Формування техніки скрипаля на основі

даного методу дозволяє свідомо розвивати у скрипаля доцільне уявлення м'язового відчуття, форми та динаміки професійних рухів скрипаля, на чому закладається фундамент раціональної індивідуально-доцільної техніки правої та лівої рук скрипаля. Для вибудови оперативно-мобільної спрямованості технічної системи скрипаля необхідно всі прийоми скрипкової техніки розвивати, згідно з даним методом.

Метод формування художньо-стильової техніки скрипаля полягає в усвідомленості художнього навантаження кожного технічного прийому правої та лівої рук скрипаля, включаючи постановочний процес, що має безпосередній вплив на свободу художнього вираження. Також даний метод розвиває художню оперативність, художньо-смысловий відгук, реакцію технічних прийомів скрипаля на домінуючі образно-смыслові образи музичного твору. На ґрунті даного методу здійснюється проектування художньо-технічної частини проект-концепції виконання музичного твору, за допомогою якого відпрацьовується вміння добору доцільних або створення нових комбінацій технічної виразності скрипаля.

Таким чином, *художньо-творчі та технічно-творчі методи* креативної методики розроблені для досягнення самореалізації ступенів виконавської персоналізації, яким притаманна усвідомлена спрямованість на фахове самотворення через усвідомлене формування суб'єктивної та об'єктивної творчої виконавської новизни, що втілюється відповідно індивідуальною та художньо-стильовою технікою скрипаля. Володіння даною методикою дозволяє виконавцю досягти персоналізовано творчого процесу інтерпретації музичного твору.

Блок методів проективної методики спрямовано на випереджальне проектування фахових якостей скрипалів, попереднього моделювання індивідуально зумовлених художніх і технічних прийомів виконавської діяльності, формування у скрипалів здатності до самостійного моделювання та втілення виконавських проектів, змістом яких є *моделювання вартісно нової професійної установки на самореалізацію персоналізовано творчої виконавської проект-концепції*. Метою проективної методики є системне й послідовне моделювання тренування розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від студента та викладача евристично-пошукових зусиль, спрямованих на розробку оптимальних шляхів самореалізації проект-концепції, її обов'язкове публічне представлення, самоаналіз і рефлексію результатів вирішення проблем проекту.

Проективна методика охоплює такі методи.

Метод випереджувального проектування естетико-смыслового переживання виконавця пов'язується з усвідомленням виконавських емоційно-змістових образів у процесі програвання музичного твору; визначенням домінуючих образів драматургічної форми музичного твору для подальшого здійснення їх рефлексивно-аксіологічного самоаналізу з

метою переживання через особистісно-смилові виконавські образи, спрямованість на досягнення оптимального, гармонічного наближення виконавської образно-смилової системи до драматургії (інтонаційно-фабульної форми) музичного твору.

Метод потенційно-творчого проектування художньої персоналізації технічних умінь скрипаля спрямовується на диференційоване формування прийомів виконавської техніки скрипаля (постановки рук скрипаля, біомеханістичних закономірностей звуковидобування, штрихової техніки, інтонаційної-тембральної відповідності, сенсорно-асоціативної доцільності), які в подальшому перспективно спрямовуються на системно-раціональне формування техніки скрипаля. Даний метод формує не лише доцільні технічні засоби виразності, але й спрямовує їх на відтворення, *технічну імітацію спочатку абстрактно-асоціативного образу* – рух-крило, штрих-настрій, звук-крик, звук-шепіт, вібрація-плач, вібрація-радість. У подальшому відпрацьовуються особистісно-значущі, суб'єктивні художньо-образні асоціації технічного прийому, що власне й формує емоційно-когнітивну обробку технічних прийомів скрипаля. Наприклад, у одних виконавців штрих спікато асоціюється з відчуттям тривоги, в інших із відчуттям радості. На вищому щаблі розвитку виконавської культури суб'єктивна художньо-образна асоціація технічних прийомів спрямовується на їх художньо-доцільний добір, згідно з конкретними образно-стильовими образами музичного твору, що вивчається, і на створення нових, художньо-асоціативних образів технічних прийомів під впливом емоційно-когнітивного враження від виконання музичного твору, що стає підґрунтям формування художньо-стильової техніки скрипаля. У подальшому техніка спрямовується на відтворення художньої проект-концепції музичного твору.

Даний метод формує поетапний, планомірний процес єднання, гармонізації драматургічно-композиційної форми твору, емоційно-смилової системи виконавця та їх творчої технічної самореалізації, що характеризує сформованість художньо-стильової техніки скрипаля. Даний метод відпрацьовується на прикладах ескізної-фрагментарної вивчення різностильових творів скрипкового репертуару з метою узгодження *особливостей стилю музичного твору з диспозиціями виконавського стилю музиканта* та його рівнем техніки для досягнення художньо-комунікативної спрямованості виконання.

Висновки. Отже, музично-виконавська персоналізація полягає у привласненні змісту музичного твору виконавцем і перетворенні (самотворенні) виконавця як духовного творця виконання твору, що складається зі складних механізмів: *виконавської інтеріоризації* – входження, заглиблення, емоційно-когнітивного переживання образно-художнього змісту музичного твору через *персональні диспозиції виконавця* – пізнання та осмислення свого суб'єктивного через суб'єктивні

особливості музичного твору (стильові та драматургічні особливості) – полісуб'єктна взаємодія, діяльнісне виявлення якої здійснюється через виконавську екстеріоризацію – об'єктивацію виконавських персональних диспозицій через емоційно-когнітивні процеси пізнання та емоційно-ціннісного привласнення змісту музичного твору і, водночас, об'єктивації суб'єктивних особливостей музичного твору. Результатом даних процесів стає формування акметипів музично-виконавської інтерпретації – особистісно-значущої та художньо-вартісної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
2. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 126 с.
3. Andrejko Oksana. The formation acmeindividual of musician-performer / Oksana Andrejko // Science, Technology and Higher Education. – Westwood – Canada, 2012. – Vol. 11. – P. 16–20.

РЕЗЮМЕ

Андрейко О. И. Креативное проектирование художественно-персонализированного творчества скрипача.

В статье рассматривается процесс креативного моделирования исполнительского творчества и художественно-исполнительской техники скрипача. В связи с этим, освещаются методы креативно-проективного методического комплекса, целью которого является формирование у студентов новой исполнительско-творческой установки «Я-исполнитель – творец», что стимулирует их к поиску оригинальных подходов к построению интерпретации произведения. Данный методический комплекс состоит из блока креативных и проективных методов, которые направляются на моделирование проект-концепции исполнения музыкального произведения и приобретение умений целесообразных комбинаций технической выразительности скрипача.

Ключевые слова: креативное проектирование, художественно-персонализированное творчество, исполнительская личность скрипача, проект-концепция исполнения, акметипы интерпретации.

SUMMARY

Andrejko O. Creative design of violinist's artistic personalized art.

In the article the process of creative modeling of performing art and artistic performing violinist's technique is regarded. In connection with these the author defines the methods of creative projected methodical complex, which is developed to form a new performing artistic adjustment «I-performer-creator» within the students, inducing them to seek original approaches in the construction of work's interpretation. The following methodical complex consists of a block full of creative and projective method, which are aimed at modeling of project conception of artistic work's performing and gaining skills, appropriate combinations of technical violinist's explicitness.

The block of methods which belongs to creative methodic directs on creating of musician's performing novelty while performing musical work, development of musical-imaginative thinking peculiarity and search of performing artistic violinist's personalization ways (through disclosure and deepening creative-potential personal dispositions of a violinist).

The creative method consists of personalized-creative methods aimed at revealing and activation of a violinist's personality artistic potential in order to form a project-conception of potential-progressive development of the components which form violinist's performing culture. Methods which form artistic-creative and technical-artistic music-performing violinist's personalization belong to these methods.

The block of methods of projective method is aimed at surpassing planning of professional violinist's qualities previous modeling of individually conditioned artistic and technical methods of performing activity, forming ability to self-modeling and incarnation of performing projects, the content of which is modeling of qualitatively new professional arranging to self-fulfillment of personalized artistic and performing project conception. The purpose of projecting method is a system and consistent modeling of training to solve problem situations, which demand heuristic and search efforts from a student and a teacher, aimed at working of optimal self-realization ways of project conception, its required public representation, self-analyses and reflection of project problem solution results.

Key word: *creative designing, artistic-personalized art, a violinist's performing personality, a project-conception of performing, acme-types of interpretation.*

УДК 371.135.5(065)

М. М. Бикова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАСОБИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЕЛЕМЕНТ СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ

У статті розкривається зміст понять «етнопедагогіка» «засоби етнопедагогіки», «спільність педагогічних культур», «етнос», розглядаються сутність виховних засобів народної педагогіки, можливість використання їх у провідних напрямках виховного процесу, аналізується місце засобів етнопедагогіки в процесі становлення особистості. Також характеризуються можливі шляхи конструктивного використання етнопедагогічних знань у процесі формування національної самосвідомості особистості школяра.

Ключові слова. *Етнопедагогіка, народна педагогіка, засоби етнопедагогіки, національна самосвідомість, педагогічна культура, народні традиції, етнотрадиційна освіта.*

Постановка проблеми. Проблема виховання підростаючого покоління є найважливішим складником національної культури кожної нації. Передача всіх історичних, культурних, трудових і моральних традицій батьків, дідів та прадідів завжди була запорукою вічності життя нації. У нашій країні об'єктивно зростає інтерес до етнічних проблем, але варто пам'ятати, що етнопедагогічні аспекти – зона перетину різних, можливо полярних інтересів. Від їх вирішення залежать як орієнтири навчання й виховання підростаючого покоління, так і конструктивність національної політики держави. Саме цю важливу задачу покликана вирішувати етнопедагогіка, предметом якої є такий складний соціально-культурний феномен як народна педагогіка.

Мета статті – розглянути сутність засобів української народної педагогіки як елементу сучасної національної системи виховання.

Виклад основного матеріалу. Етнопедагогіка – галузь педагогіки, що включає в себе емпіричні педагогічні знання, навички, досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління. В етнопедагогіці загальнолюдські надбання трудового, етичного, естетичного виховання втілюються в системі виховання даного народу. Етнопедагогіка пояснює народну педагогіку та пропонує шляхи її використання в сучасних умовах, збирає й досліджує досвід етнічних груп, заснований на багатовіковому, природному, розвивальному з'єднанні народних традицій. Предметна галузь етнопедагогіки не залишається незмінною: задачі формуються й уточнюються залежно від змін соціального замовлення, пов'язаного з рухом суспільної самосвідомості.

Зараз у суспільстві нових соціальних і особистісних цінностей необхідно у дослідженнях з етнопедагогіки та народної педагогіки особливу увагу приділяти трансляції рідної культури, яка складається з елементів культур різних регіонів, формуванню національного характеру й національної самосвідомості в площині варіативності мислення, визначенню етнічного утворення як відкритої педагогічної системи, що виводить носіїв традиційної етнічної культури до загальнодержавної та світової.

Глибинний зміст етнопедагогічних знань не в роз'єднанні, а навпаки, в об'єднанні народів, у подоланні міжнаціональних суперечностей. Немає більш кращої, або менш кращої, більш правильної, або менш правильної культури в різних частинах нашої країни. Усі елементи і кращі, і правильні, але різні. А що стосується педагогічної культури різних етносів, то можна спостерігати багато спільних рис, що пояснюються спільністю історичних умов розвитку, спільністю цілей та інтересів, загальнолюдськими духовно-моральними цінностями, спільністю основ народної психології, взаємовпливом педагогічних традицій різних народів. Вивчення проблеми спільності педагогічних культур переконує в тому, що в багатьох випадках саме спільність найкраще підкреслює самотність культур представників різних етнографічних груп. У кожній культурі багато є такого, що в змозі збагатити світову цивілізацію. Тому конструктивний тільки діалог культур, у результаті якого відбувається взаємне збагачення етнопедагогічними надбаннями. А народи, які поєднані спільністю цілей, підіймаються на ще більш високий рівень культури й моральності. Усвідомлення теоретико-практичних проблем народної педагогіки стає найбільш продуктивним у контексті педагогічних культур різних етносів, воно допомагає виявити та пояснити специфічні риси кожної з культур. А стосовно педагогічного процесу – показати історичні та змістові взаємозв'язки національних духовних культур.

Повноцінну, цілісну, національно свідому особистість із почуттям власної гідності, справжньою глибинною повагою до представників різних етнічних груп, високими моральними якостями можливо виховати тільки

завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій і звичаїв. А ця система має формуватися з національного світогляду, філософії народу, національної ідеології. Якщо ж вона ґрунтується на ідеях лише якоїсь однієї партії чи іншої громадсько-політичної організації, то можемо отримати лише фанатичне, з яскраво вираженими ознаками гіпертрофії національної психіки, або байдуже егоїстичне покоління меркантильного типу без певних національних ознак.

Протягом віків в Україні сформувався педагогічний досвід народу, втілений у його мудрості, уміннях і навичках виховання наступних поколінь. Цей досвід відображений у засобах виховання, тобто у фольклорі, іграх, танцях, мистецьких творах, обрядах і традиціях. Велике місце у вихованні посідають пісні, прислів'я, приказки, казки, билини. Вони морально орієнтують особистість, допомагають регулювати поведінку людини в певній життєвій ситуації. Герої цих творів наділені високошанованими народом якостями (сміливість, відвага, доброта, чесність, правдивість, прагнення допомогти людям, працелюбність тощо), які допомагають формуванню морального ідеалу.

Народна пісня супроводжує людину від народження до смерті. Під впливом такої пісні формується світосприйняття, складаються етичні уявлення, у них можна знайти відповіді майже на всі життєві питання. Тій самій меті слугували й прислів'я, які складали для народу морально-практичну філософію. Усі факти, усі випадковості життя, усі вчинки, як гарні, так і погані, українці підводили під мірило прислів'їв. За допомогою прислів'їв можливо навіювати страх, надію, правила чесності та доброчесності, повагу до старших, бережливість, охайність, працелюбство. Прислів'я переслідують пороки та виправляють недоліки.

Народна педагогіка ненав'язлива: це і колискова пісня, і казка або скороговка, і народні ігри, які будять розум, спонукають дитину замислитися над невідомими явищами, почуттями людей.

Народні настанови вчать усіх і всьому, у їх основі – позитивне, перевірене тисячоліттями знання про людину та людські спільноти як єдину можливу форму їх існування. Моральні сентенції, що зафіксували спостереження мільйонів людей над своїми побратимами, актуальні й досі, а їх вплив на сучасників майже не можна переоцінити.

В українській народній педагогіці існувала ціла система пересторог і приписів, що слугувала засобом організації життя й поведінки підростаючого покоління та була спрямована на запобігання небажаних для соціуму вчинків і забезпечення засвоєння соціально схвалюваних норм поведінки.

Виховуючи культуру поведінки, в Україні здавна застосовували засоби ненасильницького впливу, які отримали назву забобонів, проте в народі вони випробувані протягом століть. Вони дуже схожі на прикмети та повір'я, які пов'язані з передсудом та марновірством. Їх ефективність пояснюється тим,

що вони належать до певного роду залякування. Це табу, тобто заборона, порушення якої невідворотно та жорстко карається надприродними силами. У сучасному тлумаченні вони означають встановлення, обмеження, пересторогу, якщо порушити його – «не то буде...».

Ці вислови недостатньо вивчені, тому, що вони по-перше, мають поширення в суто домашній обстановці; по-друге, за формою непоказні, позбавлені образної яскравості, поетичної метафоричності, а за змістом нелогічні, сприймаються як мовлення недалекої, безграмотної людини.

У значній частині подібних забобонів функції покарання покладалися на лісовика, домовика, польовика, відьму та на інших демонічних персонажів. Наприклад, дитині, яка погано засинала, казали: «Спи, не то бабай прийде та забере тебе». Або: «Не можна вночі дивитися в колодязь, бо відьма поцілує».

Деякі перестороги стосувалися побутових справ і методики їх виконання. Наприклад: «Якщо у дівки поділ спідниці мокрий, то чоловік буде п'яниця», «Не обмітай кругом себе, бо не вийдеш заміж», «Не треба вимітати з-під ніг, бо танцювати не вмітимеш», «Не перемітай через поріг, бо хлопці не любитимуть», «Не можна лущити насіння, як ідеш по воду до колодязя, бо на тебе люди будуть плюватися», «Через поріг нікому нічого не давай, бо сам будеш просити», «Не залишай ножа на ніч на столі, бо сім'я пересвариться», «Не можна пригощати дівчину на незастеленому столі, бо її чоловік буде лисим». Сьогодні в багатьох родинах подібні забобони можна побачити, що свідчить про їх живучість і дієвість.

Щоб запобігти простуди в дитини, яка набігалася та хоче відпочити на землі, використовували перестороги про польовиків, луговиків, водяних, які начебто душать сплячих на землі людей, наводять на них ще більш міцний сон і напускають різноманітні лихоманки, важкі хвороби. Наприклад: «На межі не лежи, бо гадина вкусить». А щоб дитина не пила воду з неперевічених джерел, використовували такі забобони: «Чорти полюбляють вселятися в людей, якщо пити воду безпосередньо з струмка», «Не пей нападкой (ставши на коліна чи лежачи на животі) – подтолкнет черт лопаткой».

Проте, існувала ціла система приписів, спрямованих на охорону й захист природи. Добре ставлення до неї в селянському середовищі ґрунтувалося на православно-християнських традиціях, отже вбивство, навіть найменшого витвору природи, оцінювалося як гріх.

Основою природи в українських традиціях вважалася Мати – сира земля, ставлення до якої було особливо шанобливе: «Землі не можна бити, бо вона – мати, а матері гріх бити», навіть у деякі дні року було заборонено турбувати землю господарською діяльністю: «На Духів день – земля іменинниця, гріх її пахати».

Також із великою повагою ставилися до сонця, вогню, води. Іноді детально вказувалося, які саме дії забороняє здійснювати звичай: «Не

плюй на сонце, бо язик відпаде», «Не показуй пальцем на сонце, бо відсохне палець», «Не можна показувати пальцем на місяць, бо палець відсохне. А якщо вже таке ненароком сталося, то палець слід тричі вкусити», «Вогонь святий і лаяти його не можна», «Не можна кидати у вогонь брудного», «Не плюй на вогонь, бо на тому світі лизатимеш розпечену сковорідку», «На пожежі не можна красти, бо і твій дім згорить», «Не можна пригощати водою із сімейного кухлика чужих людей, бо почнуть втручатися в сім'ю сторонні».

Серед іншого можна побачити деяку боязкість перед природними явищами: «Пожежу від блискавки можна погасити лише сироваткою, квасом або козячим молоком», «Під час грози не можна їсти й узагалі відкривати рота, щоб не дати туди проникнути чортові, за яким літає блискавка чи стріла», «Під час грози не можна стояти під дубом чи вербою, бо там ховається чорт від громового удару», «Не показуй на блискавку пальцем, бо хата згорить», «Коли йде дощ, то не можна бігти, бо припустить ще сильніше», «Коли насувається градова хмара, тоді жінкам треба викинути з хати на подвір'я рогац, лопату й помело (предмети, на яких люблять кататися відьми), щоб задобрити розгнівану відьму», «Хуртовини бувають від того, що чорти святкують своє весілля», «Сніг падає від того, що ангели очищають дорогу на небі».

Багацько природоохоронних настанов спрямовано на захист птахів і звірів на запобігання «жорстокості дитячих рук»: «Не можна скидати гнізда ластівки, будеш рябим», «Хто зруйнує гніздо лелеки – матиме велике нещастя або блискавка підпалить його хату», «Не можна чіпати сорочих яєць, бо вона потім буде курчат красти, і лице порябіє». До речі, небезпечність появи на обличчі веснянок була вагомою для селянської дитини, бо веснянки – особливість зовнішності, яка суперечила уявленням про красу.

Тваринництво завжди було провідним джерелом благополуччя селян, і неуспіх у розведенні тварин міг привести родину до дуже скрутного становища. Отже, дитині прищеплювали певні заборони щодо здійснення необачних вчинків: «Не можна стукати, коли гуска сидить на яйцях, бо позавмирають гусята», «Не можна нічого позичати нікому, коли знайдеться телятко, бо молока поменшає», «Не можна нести дійницю з молоком незакритою, бо як хто загляне в дійницю, то молока в корови поменшає».

Традиційна народна педагогіка намагалася виховати в дітях любов і до домашніх тварин: «Як прибі'ється чужий собака до двору, то це на щастя», «Якщо дівку вкусить собака, то вона невдовзі вийде заміж», «Собака напроти тебе біжить – добра ознака». Оскільки кішка часто розглядалася як тварина, в образі якої втілюється домовик, то вважалося, що «Кішку бити гріх – образиш домовика», «Не можна гладити kota проти шерсті, бо в хаті буде марево», або: «Kota вбити – сім років ні в чому удачі не бачити». Ставлення до кішки слугувало показником духовних якостей людини. Існувала прикмета: «Хто

котів любить, той і жінку буде любити». Досі практикується давній звичай, коли при переході в нову хату наперед пускати кішку.

Отже, аналіз деяких переписів, забобонів і пересторог як важливих засобів українського народного виховання демонструє, що вони охоплювали майже всі сторони життя людей. Побудовані на повір'ях і прикметах, вони відображають мудрість народу й містять накопичені віками знання про оточуючий світ. Зараз вони здаються наївними, але їх детальне вивчення та використання у виховному процесі може багато в чому збагатити педагогічну практику. Як бачимо, українська народна педагогіка й нині користується традиційними етнічними нормами та зразками виховання дітей.

Які ж риси характеру слід виховувати в дітей за допомогою засобів української етнопедагогіки, щоб вони стали людьми з високою національною свідомістю, гордістю й гідністю? У праці «Виховний ідеал» Григорій Ващенко пропонує визначити деякі елементи виховного ідеалу народної педагогіки, на яких базуються пріоритети виховання, а саме:

-українські культи, що формують екологічне мислення: Землі-Матері, Живої Води, Вогню-Сварожича, Предків, Дерева, лісу, хліба. Українські таїнства й обряди: творення Роду, смерті й безсмертя, священної пожертви, посвяти, освячення зброї, благословення, очищення землею, водою, вітром і вогнем, освячення шлюбу, наречення дитини, обряди Кола Сварожого (українського календаря) – ось ті цінності, які наш народ переховував віками;

- моральні норми українця-рідновіра – це норми українського суспільства;
- екологічне ставлення до природи й довкілля;
- національна гордість;
- людська гідність;
- засудження рабства та зверхності;
- працьовитість і дбайливе ставлення до матеріальних цінностей.

Слід зазначити про необхідність вироблення конкретної цілісної системи національного виховання української молоді, яка б включала такі дисципліни, проблеми та звичаї народу:

1. Рідна мова.
2. Родовід своєї сім'ї.
3. Етногенез своєї нації.
4. Етнографія та антропологія своєї нації.
5. Рідна історія.
6. Природознавство рідного краю (регіону).
7. Українська міфологія.
8. Український фольклор.
9. Український народний танець.
10. Національне мистецтво.

11. Народний календар.
12. Національна символіка.
13. Історія етнічної релігії.
14. Національні релігійні традиції.
15. Родинно-побутові звичаї народу.
16. Народна звичаєвість та обрядовість.
17. Народна ботаніка та медицина.
18. Народна метеорологія та інше.

Українська етнопедагогіка є власне національною виховною системою, що сформувалася завдяки поєднанню народного, національного й загальнолюдського, завдяки зв'язку минулого із сучасним в історії нашого народу. Ця система є сьогодні надійним фундаментом національного реформування нашої освіти й виховання, розв'язання завдань формування особистості громадянина України:

- сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою;

- сформувати такі особистісно значущі якості, як національна свідомість, духовність людини, патріотизм із новим змістовим наповненням. Це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, відкритості до сприймання різноманітних культур світу, освоєння духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури миру, національного примирення, збереження природи, всебічний розвиток індивідуальності дитини.

Висновки. Отже, національне виховання, включаючи одну з найсуттєвіших його галузей – етнопедагогіку, спроможне в недалекому майбутньому відродити генетичні корені українського народу, сформувати тип українця, здатного вивести свою державу на світовий рівень культури. А творче відродження етнопедагогічних традицій, їхнє пристосування до нових соціальних умов призводить до педагогічних знахідок та продуктивних нововведень і сьогодні може сприйматися як певний інноваційний феномен. Народна мудрість «Навчай народ, навчайся у народу» в сучасних умовах звучить досить актуально й адресована як вихователям, так і вчителям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хакимов Э. Р. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории / Э. Р. Хакимов // Вестник Удмуртского университета. Педагогика и психология. – 2007. – №9. – С. 39–52.
2. Українські традиції і звичаї / Автори-упорядники Скляренко Валентина Марківна, Шуклінова Анастасія Сергіївна, Сядро Володимир Володимирович. – Харків : «Фоліо», 2008. – 318 с.
3. Прислів'я, прикмети та повір'я українського народу / Укладач Н. Кусайкіна. – 2-ге вид, виправл. та доп. – Харків : ВД «Школа», 2009. – 128 с.
4. Лозко Г. С. Українське народознавство / Галина Сергіївна Лозко. – 4-те видання, доповнене. – Харків : ВД «Див», 2010. – 472 с.

5. Євтух В. Б. Етнопедагогіка : навч. посібник. – Ч. I / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 150 с.

РЕЗЮМЕ

Быкова М. Н. Средства украинской народной педагогики как элемент современной национальной системы воспитания.

В статье раскрывается суть понятий «этнопедагогика», «средства этнопедагогика», «общность педагогических культур», «этнос», рассматривается содержание воспитательных средств народной педагогики, возможность использования их в ведущих направлениях воспитательного процесса, анализируется место средств этнопедагогика в процессе становления личности. Также характеризуются возможные пути конструктивного использования этнопедагогических знаний в процессе формирования национального самосознания личности школьника.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, средства этнопедагогика, национальное самосознание, педагогическая культура, народные традиции, этнотрадиционное образование.

SUMMARY

Bykova M. Means of Ukrainian folk pedagogy as an element of modern national educational system.

The author touches upon the problem of education of the younger generation which is an important component of the national culture of each nation. The transfer of all historical, cultural, human and moral traditions of the parents, the grandparents and the great grandparents have always been the key to eternal life of the nation. In our country interest to ethnic problems is growing, but keep in mind that ethnopedagogical aspects are zone crossing different, possibly polar interests. Their solution depends on orientation training and education of the younger generation and constructive national policy. That is the important task can be solved by means of ethnopedagogy whose subject matter is a complex socio-cultural phenomenon as folk pedagogy.

The article reveals the content of the notions of «ethnopedagogy», «means of pedagogy», «community pedagogical cultures», «ethnicity», examines the nature of educational media folk pedagogy, the possibility of using them in the leading directions of the educational process, shows the position of funds of pedagogy in the process of a personality formation. The author discusses the ways of constructive usage of ethnopedagogical knowledge in the process of national consciousness of formation of the pupil's personality.

Now in the society of new social and personal values special attention should be paid to broadcast native culture, which consists of elements of cultures of different regions, formation of national character and national identity in the sphere of the variability of thinking, the definition of ethnic education as an open educational system, exempting carriers of traditional ethnic culture to national and world culture. The deep content knowledge of ethnopedagogy does not separate, but rather bring together nations in overcoming interethnic conflicts.

National education, including one of the most important of its branches ethnopedagogy will be able in the near future to revive the genetic roots of the Ukrainian people, to form a Ukrainian type that can lead nation to the world cultural level. The creative renaissance ethnopedagogical traditions, their adaptation to the new social conditions leading to pedagogical findings and productive innovation can now be seen as a phenomenon of innovation.

Key words: ethnopedagogy, folk pedagogy, means of ethnopedagogy, national consciousness, pedagogical culture, folk traditions, ethnopedagogical education.

ОВОЛОДІННЯ МЕХАНІЗМАМИ ЕВРИСТИЧНОГО ОСВОЄННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ

У статті розкриваються особливості оволодіння евристичними механізмами освоєння теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентами аграрних ВНЗ. Узагальнено основні види описаних у різних джерелах евристичних механізмів, подано їх характеристики та варіанти застосування під час виконання пізнавально-творчих завдань. Показано, як впровадження евристичних механізмів на заняттях із гуманітарних дисциплін перетворює звичний процес на творчість. Сформульовано концептуальні положення організації евристичного навчання для формування нових теоретичних знань за допомогою означених механізмів.

Ключові слова: евристичні механізми, студенти, евристичне навчання, теоретичні знання, організація навчання, гуманітарні дисципліни, пізнавально-творчі завдання.

Постановка проблеми. Входження України в єдиний європейський освітній і науковий простір потребує змін у системі вищої освіти. Старі традиційні форми й методи не можуть цілком відповідати новим стандартам підготовки сучасного молодого фахівця. Інформаційне середовище, суспільство знань – це ті реалії сучасності, які вимагають постійного творчого поступу, руху до незвіданого. Узагальнення наукових досліджень і досвіду педагогів-новаторів в Україні та за кордоном свідчить про високу результативність евристичного навчання студентів, яке базується на використанні певних специфічних взаємозумовлених операцій, що в педагогіці та психології одержали назву механізмів пізнавально-творчої евристичної діяльності [1, 137].

Аналіз актуальних досліджень. Проблему вивчали як дослідники традиційної дидактики (Б. Єсіпов, П. Підкасистий, В. Онищук), так і представники інноваційної педагогічної науки, зокрема евристичної наукової школи (В. Андреев, Б. Коротяєв, А. Король, М. Лазарєв, А. Хуторської). Дослідження довели, що використання механізмів евристичного навчання допомагає викладачеві та студентам не тільки долати певні труднощі, характерні для навчального процесу, але й дозволяє підвищити ефективність навчання, впливає як на глибину знань студентів, так і на стимулювання інтересу до вивчення дисципліни. Однак, ми виявили, що питання евристичного освоєння саме теоретичних знань із гуманітарних дисциплін не є достатньо дослідженим, так само, як питання евристичних механізмів, необхідних для більш активного впровадження в систему аграрної вищої освіти.

Саме тому ми поставили собі **за мету** статті розкрити специфіку навчання механізмів евристичної діяльності у процесі освоєння нових

теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентами аграрних вузів.

Виклад основного матеріалу. «Передумова евристичного навчання полягає в тому, що в людині є такі внутрішні резерви, які дозволяють їй «народжувати» знання, конструювати їх в особистій діяльності» [2, 121]. Тобто механізми, призначені для організації евристичних способів освоєння нових теоретичних знань, мають бути спрямовані, насамперед, на розвиток продуктивного мислення студентів. Ефективність евристичних механізмів, проявляється не стільки в забезпеченні прямого виходу на потрібне рішення, скільки в підготовці психіки людини до моменту «осяяння», у встановленні зв'язку між свідомістю та підсвідомістю й підключенням інтуїції, що «витягує» потрібну інформацію та сприяє вирішенню завдання. Цей складний розумовий акт вилучення актуальної інформації називають актуалізацією, а залучення отриманої інформації до розв'язання навчальної задачі – її організацією [4, 39]. Механізми актуалізації та організації інформації в евристично спрямованому пошуку може бути різним. Деякі з них засновані на розпізнаванні в завданні елементів, які вже зустрічалися під час вирішення інших завдань. Їх використання може наблизити студентів до прогнозованого результату. Інші механізми актуалізації та організації інформації базуються на виокремленні елементів завдання одне від одного, їх комбінації в потрібному для евристичного пошуку напрямі. У проведеному дослідженні було зроблено узагальнення описаних у різних наукових джерелах евристичних механізмів, у результаті чого виокремлено шість загальних евристичних способів (акцентування/аналіз, трансформація, аналогія, реверсія, індукція, синтез), які поділяються на тематичні прийоми, що застосовуються для вирішення певних завдань і можуть узагальнюватися в спеціальні методи й алгоритми [5, 289].

Евристичні механізми дають позитивні результати використання в груповій, фронтальній та індивідуальній формах роботи. Вони дозволяють диференційовано підходити до вибору змісту освіти, враховувати різний рівень підготовки студентів із предмета, їх схильності, мотиви, особливості темпераменту, властивості мислення та пам'яті, емоційність тощо. У поєднанні з традиційною системою навчання викладач за своїм вибором може впроваджувати евристичні механізми під час практичних занять, семінарів і позааудиторної роботи. Набуті знання можуть надалі використовуватися в професійно-орієнтованому навчанні й послужити основою створення метапредметних зв'язків і розвитку пошуково-творчого потенціалу студентів.

Навчальна програма з іноземної мови ставить перед викладачем такі завдання: формувати у студентів дослідницьку компетентність (стилістичний аналіз) та теоретичну базу розуміння функціонування аспектів мови: фонетики, граматики, лексикології, стилістики у взаємозв'язку.

Таблиця 1

Механізми евристичної діяльності

Механізм	Характеристика	Варіанти використання
Акцентування/аналіз	Виділення ключового елемента (групи ключових елементів) з метою зведення даної проблеми до проблеми більш вузької	- аналіз через синтез; - виділення підзадачі (завдання всередині завдання тощо); - виділення ключового елемента: терміну, конструкції, поняття тощо); - виділення властивостей: безперервність, парність, симетрія, періодичність, інваріант, суперечності
Трансформація	Зміна однієї або декількох характеристик вихідного об'єкта	- комбінування: перестановка, роз'єднання, перегруповування, реконструкція, склеювання (аглотинація), додавання допоміжного елемента; - перетворення форми, перебільшення, зменшення; - трансфігурація: заміна іншим об'єктом, переміщення, адаптація, типізація, граничний перехід, розширення (звуження) умов, розгляд окремого випадку
Аналогія	Пошук інструментарію, що дозволяє через встановлення аналогій перейти до іншої зрозумілішої проблеми	- переформулювання. - пошук подібної ситуації. - пошук невідомого. - пошук іншого застосування. - переклад з однієї мови на іншу. - асоціативний ряд
Реверсія	Пошук у протилежному напрямі (від вирішення до умови), що приводить до заданої умови або ж до виявлення протиріч	- доказ «від протилежного»; - пошук контрприкладу; - рух від кінця до початку; - критика очевидних рішень
Індукція	Динамічна дія, що вимагає розширення проблеми, і встановлення закономірності всередині нового утворення	- перехід від частини до цілого; - пошук сильнішого або слабшого твердження; - узагальнення
Синтез	Зміна умов, що впливають на даний об'єкт	- вирішення проблеми обхідним шляхом; - перетворення у часі та просторі; - включення в іншу структуру

Під час заняття з оволодіння новими теоретичними знаннями викладач забезпечує уважне й систематичне сприймання нового матеріалу, яке відбувається у формі евристичної бесіди за допомогою різних засобів наочності (образної та схематичної), запису студентами основних принципів і положень із використанням різних варіантів дефініцій, оцінок, тлумачень. Потім студентам надається можливість за допомогою різних механізмів евристичної творчої діяльності переосмислити, трансформувати базові теоретичні знання відповідно до власного розуміння та ступеня готовності освоїти основні поняття, факти, закономірності, узагальнення, оцінки.

Наприклад, вивчаючи тему «Сільське господарство Великої Британії», викладач має на меті формувати поняття «profitable farming», «animal husbandry», «crop production». Початковим етапом освоєння теоретичних знань є активізація вивченого матеріалу. Викладач організує навчальний процес у формі евристичної бесіди, використовує прийом «мозкового штурму», який базується на евристичному механізмі акцентування/аналізу, пропонуючи студентам висловити власну думку стосовно того, що впливає на ефективне функціонування агрокомплексу. Один із студентів записує гіпотези та складає загальний рейтинг перерахованих факторів. Так, завдяки застосуванню евристичного прийому гіпотез, створеного на основі евристичного механізму аналогій, відбувається зацікавлення студентів і мотивування їх навчальної діяльності, заохочення продуктивного мислення, монологічного спонтанного висловлювання англійською мовою.

Далі викладач вводить нові терміни, записуючи їх на дошці – «profitable farming», «animal husbandry», «crop production», та просить студентів здогадатися, що вони означають, беручи до уваги їх морфологічні ознаки, наводячи однокореневі слова, синоніми. Коли їх значення встановлено, студенти називають їх еквіваленти рідною мовою. Даний спосіб базується на евристичному механізмі індукції.

На наступному етапі викладач демонструє студентам відеосюжет, у якому розповідається про сучасний стан сільського господарства Великої Британії. Він наголошує звернути особливу увагу на те, у якому контексті будуть вживатися нові поняття, оперуючи механізмом синтезу. Після перегляду відбувається дискусія-обговорення фільму із застосуванням батареї евристичних питань «What? Who? How? Where? When? Why?», які ставлять студенти один одному та викладачеві. Завдяки даному механізму реалізується етап організації нових знань. Узагальнюючи опрацьований матеріал, викладач дає завдання скласти рейтинг факторів, які вплинули на успішну розбудову британського агрокомплексу. Потім кожен студент має змогу сконструювати власне визначення понять, які були освоєні на занятті.

Під час такої евристичної комунікативно-дієвої ситуації вітається не тільки відмінне знання фактичного та лексико-граматичного матеріалу, а й прояв творчої активності, здатність поставити «провокаційне запитання», що вимагає нестандартного (евристичного) вирішення. За кожне правильне стандартне запитання/правильну стандартну відповідь учасник отримує 1 бал, за «провокаційне запитання» – 2 бали, а за його евристичне вирішення – 3 бали.

Завершує комунікативно-дієву ситуацію в евристичному навчанні рефлексія – усвідомлення студентами способів власної діяльності, фіксація досягнутих освітніх результатів, виявлення проблем, які виникли у процесі. Результат діяльності студента виступає не тільки особистісним, але й професійним зростанням. Викладач пояснює домашнє завдання: есе «Як використати британський досвід на терені вітчизняного сільського господарства?», застосовуючи знову механізм синтезу.

Отже, узагальнюючи викладений матеріал, ми можемо вивести концептуальні положення організації навчального процесу з використанням евристичних механізмів для освоєння нових теоретичних знань. Формування нових теоретичних знань відбувається на основі евристичної бесіди та за допомогою різноманітних, відповідних до мети, евристичних механізмів і має поєднуватися з роботою студентів зі створення освітнього продукту (участь в евристичній бесіді – постановки студентами зустрічних, проблемних питань, відповіді на них, вирішення евристичних ситуацій, написання есе).

Для активізації освоєних знань викладач навмисно створює проблемні ситуації, студенти мають їх аналізувати та ставити питання, висувати й доводити гіпотези, робити висновки; отримувати рішення і доводити їх достовірність. Оцінка ставиться в основному за вміння застосовувати раніше отримані теоретичні знання в нових умовах, за вміння висувати й обґрунтовувати гіпотези, доводити їх, за оволодіння узагальненими способами діяльності [4, 39].

Висновки. Таким чином, процес освоєння теоретичних знань втрачає характер рутинного заучування, перетворюючись на різноманітні форми конструктивно-пошукової мисленнєвої діяльності, тобто відбувається переорієнтація на активну творчу взаємодію викладача та студентів. Послідовне застосування евристичних механізмів на заняттях із гуманітарних дисциплін дає можливість активізувати навчально-пізнавальну діяльність і перетворити буденну роботу на творчий процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко В. В. Механізми творчості / В. В. Клименко. – К. : Форум, 2000. – 544 с.
2. Лазарев М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М. О. Лазарев// Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 117–151.

3. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика – Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

4. Dobson Julia M. Effective Techniques for English Conversation Groups / Julia M. Dobson. – English Language Programs Division, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency, Washington, D.C. 20547, 1997. – 137 p.

5. Modern Heuristic Search Methods / Edited by V. Y. Rayward-Smith, I. H. Osman, C. R. Reeves, G. D. Smith. – John Wiley & Sons, 1996. – 314 p.

РЕЗЮМЕ

Белоцерковец М. А. Овладение механизмами эвристического освоения теоретических знаний.

В статье раскрываются особенности овладения эвристическими механизмами освоения теоретических знаний по гуманитарным дисциплинам студентами аграрных вузов. Обобщены основные виды описанных в различных источниках эвристических механизмов, дана их характеристика и варианты применения при выполнении познавательно-творческих заданий. Показано, как использование эвристических механизмов на занятиях по гуманитарным дисциплинам превращает привычный процесс в творчество. Сформулированы концептуальные положения организации эвристического обучения для формирования новых теоретических знаний и их освоение с помощью указанных механизмов.

Ключевые слова: эвристические механизмы, студенты, эвристическое обучение, теоретические знания, организация обучения, гуманитарные дисциплины, познавательно-творческие задания.

SUMMARY

Bilotserkovets M. Mastering heuristic mechanisms based on theoretical knowledge.

Ukraine joining the single European educational and scientific space needs changes in higher education. The realities of our time require constant creative development, movement to the unknown. Heuristic teaching is based on the use of certain specific interrelated operations, i.e. the mechanisms of heuristic activity. Our study has revealed that the issue of heuristic exploration of theoretical knowledge of the humanities is not well resolved, as well as the issue of heuristic mechanisms for their implementation in the system of higher agricultural education. The mechanisms designed for heuristic methods development of new theoretical knowledge should be aimed at developing productive thinking of the students. The effectiveness of all heuristic methods appears to establish links between the conscious and subconscious, intuition that «draws» the right information. We have attempted to summarize described in various scientific sources heuristic techniques. So, we may distinguish six common heuristic methods (analysis, transformation, transmission, reversion, induction, synthesis), which are divided into thematic techniques used to solve a certain number of tasks.

The curriculum for a foreign language teacher sets the task to form the students' theoretical basis of the language aspects: phonetics, grammar, lexicology, stylistics. During the process of learning the new theoretical knowledge the instructor provides attentive and systematic perception of new material in the form of heuristic conversation, the students record the basic principles and use different variants of definitions, assessments, interpretations. Then the students are given the opportunity using various mechanisms of heuristic creativity transform the basic theoretical knowledge according to their own understanding and degree of readiness to learn basic concepts, facts, patterns, synthesis, evaluation. Thus, we can single out the conceptual principles of educational process: 1) the formation of new theoretical knowledge is based on heuristic conversation and should be combined with independent work of the students, 2) a teacher deliberately creates problematic situations, the students have to analyze them and settle the problem,

3) evaluation is given mainly according to the ability to apply earlier theoretical knowledge in the new environment. The process of mastering theoretical knowledge is transformed into various forms of constructive mental retrieval in a foreign language, so there is a shift to an active creative interaction.

Key words: the heuristic mechanisms, the students, a heuristic teaching, theoretical knowledge, training, humanities, cognitive and creative tasks.

УДК 378.015.31:316.42(371.133)

Ю. С. Бушнів

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КОЗАЦЬКИХ КЛАСІВ

Проблема формування громадянської позиції є предметом розгляду широкого кола гуманітарних наук, зокрема філософії, соціології, педагогіки, психології, які в центр своєї уваги ставлять людину, розвиток її здатності до свідомого вибору власної життєвої позиції. У статті розглянуто науково-теоретичне підґрунтя проблеми формування громадянської позиції майбутніх учителів у познавчальній діяльності. У контексті досліджувальної проблеми аналізуються поняття «громадянськість» та «громадянська позиція» на сучасному етапі розвитку суспільства та розкрито зміст познавчальної діяльності козацьких класів у формуванні громадянської позиції майбутніх учителів педагогічного коледжу.

Ключові слова: громадянськість, громадянська позиція, патріотизм, формування громадянської позиції, познавчальна діяльність, козацька педагогіка, козацькі класи.

Постановка проблеми. Реалії сучасного життя в Україні в умовах становлення громадянського суспільства поставили перед освітою важливе завдання – на основі наукових знань і вмінь сформувати в нового покоління громадянські якості, які допоможуть особистості виконувати різноманітні функції та ролі у сферах сімейно-побутових, міжнаціональних і міжособистісних відносин, знаходити способи самореалізації на різних етапах життєвого шляху.

Аналіз актуальних досліджень В українській педагогічній науці вченими досліджується проблема громадянського виховання особистості, зокрема: філософсько-методологічні аспекти (І. Зязюн, В. Кремень, Г. Філіпчук, К. Чорна та ін.); психолого-педагогічні основи громадянського виховання (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук та ін.); громадянські цінності сучасного українського виховання (О. Вишневецький, С. Золотухіна, П. Кендзьор, Ю. Руденко, В. Струманський, О. Сухомлинська та ін.); особливості виховання громадянськості як інтегративної якості (О. Козлова, Т. Гребеник, О. Косарева, Л. Крицька, Н. Чернуха, К. Чорна та ін.); українознавчий (народознавчий) контекст виховання громадянина (П. Ігнатенко, Л. Токар, Т. Усатенко та ін.); керівництво громадянським вихованням студентів (О. Козлова, Т. Гребеник та ін.); утвердження національної ідеї в теорії та практиці виховання (Б. Ступарик, М. Чепіль, К. Чорна та ін.).

Проте відсутні праці, у яких визначено й науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують успішне формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів.

Мета статті – здійснити аналіз поняття «громадянська позиція» майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку суспільства та розкрити зміст формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів.

Виклад основного матеріалу. Модернізація українського соціокультурного простору у XXI столітті відбилася на всіх сферах життєдіяльності. Перехід до громадянського суспільства позначила низка питань, у тому числі й виховання громадянськості в умовах оновленої України. Досягнення цього результату передбачає не тільки засвоєння навчальних соціальних навичок і практичних умінь, що забезпечують соціальну адаптацію й мобільність випускників до умов мінливого соціуму, але й громадянську позицію молоді, здатність до швидкої зміни соціальних ролей, можливість активної та творчої участі в соціальному процесі. Базовим поняттям для визначення сутності терміну «громадянська позиція» є життєва позиція. Її можна схарактеризувати як діяльну реакцію на оточуючий світ у всіх його проявах. Позиція – це сукупність конкретно визначених дій, своєрідних відповідей на певний чинник.

Таким чином, під життєвою позицією розуміємо «зумовлене світоглядом стале, узагальнене духовно-практичне ставлення людини до навколишньої дійсності та самої себе, що характеризується певною мірою активності, спрямованістю, оціночним забарвленням тощо, виявляється в різних формах людської життєдіяльності, об'єднуючи їх у єдине ціле» [1, 176]. Як бачимо, оцінювати життєву позицію можна за сукупністю відношень і реакцій та рівнем їх вираженості на три основні компоненти: саму людину (внутрішнє «Я»), природне та предметне оточення й суспільство (соціальна складова).

На думку Р. Арцишевського та М. Арцишевської, соціальна позиція є конкретизацією або певним доповненням життєвої позиції й визначається певними світоглядними переконаннями [1, 177].

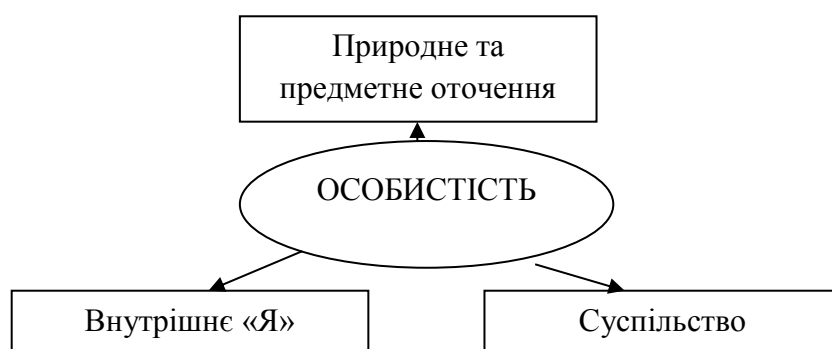


Рис. 1. Спрямування відношень і реакцій особи

Громадянська позиція розуміється як складова соціальної позиції, яка стосується громадянських характеристик кожної конкретної особи. До них можна віднести: патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність і мужність, суспільну ініціативність та активність, готовність працювати на благо Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет; повагу до Конституції та законів Української держави, дотримання прийнятих у ній правових та звичаєвих норм; досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту; повагу до батьків, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця й наступника; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію; фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну вихованість; гуманність, толерантність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, високу культуру міжнаціонального й міжетнічного спілкування [3, 6].

Сучасні педагоги вважають, що основи громадянськості потрібно подавати вже дошкільнятам і дітям молодшого шкільного віку, проте найінтенсивніше формуються засади громадянської позиції у студентів-майбутніх учителів. Саме студенти починають не лише запам'ятовувати основні положення, але й аналізувати та осмислено застосовувати отримані знання, відповідно й адекватно реагувати, свідомо вибирати діяльнісну модель поведінки. Виникає гостра потреба в самовираженні та самореалізації, але відсутність достатнього запасу знань і навичок, власного досвіду змушують звертатися за інформацією, яка надходить ззовні. На студентську свідомість тиснуть різноманітні й не завжди позитивні зовнішні фактори впливу: сім'я, школа, суспільні та громадські інститути, вулиця, ЗМІ, Інтернет тощо, – тому дуже важливо не проґавити цей момент становлення особистості й застосувати правильні та ефективні методи виховання активного громадянина. Тобто, знайти способи формування активної громадянської позиції в майбутніх учителів.

Сьогоднішні студенти – це майбутні працівники владних структур, державні діячі, керівники підприємств та установ, носії інтелектуального потенціалу XXI століття, творці нових здобутків української культури. Здобуваючи вищу освіту, формується майбутній професіонал і громадянин з активною громадянською позицією [4, 16].

Активна громадянська позиція майбутніх учителів формується під час взаємодії із соціальним середовищем. Великий вплив мають на становлення особистості студента, так звані, позаосвітні соціальні утворення: компанії друзів, молодіжні субкультури, спортивні клуби й секції, різноманітні гуртки, громадські організації, релігійні громади тощо. Оскільки більшість майбутніх учителів прагнуть реалізувати себе як

незалежна особистість, то саме неформальна форма взаємодії є найбільш результативною для виховання даної вікової групи. Розглянемо можливість та ефективність формування активної громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів. Окремо варто зупинитися на проблемі використання культурно-освітніх і виховних традицій українського козацтва.

Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки, яка формувала в молоді вірність Батьківщині, виховувала лицаря-козака, мужнього громадянина й захисника рідного краю. Основні завдання, які ставили перед собою козаки-наставники, – готувати фізично загартованих, мужніх воїнів; формувати український національний характер і світогляд, високі лицарські якості, пошану до батьків, людей старшого віку, милосердя [5; 6].

У зміст формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів, передусім, можна віднести – поширення знань про національно-виховний рух, вивчення фольклорних джерел, історичних документів про козацький рух; вивчення біографій, історії життя видатних керівників козацтва від його зародження до зміцнення в епоху Петра Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Мазепи; дослідження й відродження військово-спортивного мистецтва, козацьких традицій та обрядів, промислів; вивчення й дослідження козацьких пісень, балад, легенд, фольклору про козаків; вивчення знань козаків про народну медицину, астрономію, агрономію, кулінарію.

Окрім того, студентам, які із захопленням займаються різними видами єдиноборства, цікаво знати, що в українського козацтва існувала цілісна система мистецтва єдиноборства. При цьому варто зазначити, що існувало кілька таких систем, одна з яких була покладена в основу танцю гопака.

Коли справедливим є твердження, що на сьогодні немає достатньої кількості спеціалістів із козацьких єдиноборств, то розвиток козацьких мистецьких традицій лірників, кобзарів, танцюристів, а також майстрів козацьких ремесел і промислів – гончарства, бондарства, верхової їзди залишає широкі можливості для творчого пошуку. У зв'язку з цим доцільним вважається проведення фестивалів козацької пісні й танцю, найрізноманітніших змагань із козацьких видів спорту (стрільба з лука, плавання, володіння шаблею, верхова їзда, подолання природних перешкод, орієнтація на місцевості).

Говорячи про виховання молоді на традиціях українського козацтва, не можна оминати увагою проблему участі дівчат у діяльності козацьких гуртків та об'єднань [6]. На нашу думку, зарахування їх до козацьких гуртків, куренів знецінює саму ідею козацтва, оскільки, як відомо, на Запорозькій Січі, та й на інших козацьких січах, дівчат, жінок не було. Досвід роботи позашкільних навчальних закладів нагромадив значну кількість таких форм роботи з дівчатами, які виховують господинь, берегинь роду – гуртки в'язання,

вишивки, крою та шиття тощо. Тому конкурси «Відкрий у собі талант», «Я – господиня», тематичні вечори «Мати – берегиня роду», «І рушник вишиваний на щастя, на долю дала», «Мамина пісня», «Ой, не ріж косу...», на нашу думку, стануть кращими засобами формування дівочої гідності, жіночої вірності, материнської любові.

Отже, формування громадянської позиції майбутніх учителів у позаурочній діяльності козацьких класів – єдиний, цілеспрямований процес формування особистості громадянина-патріота та професіонала. Успіх виховання майбутнього вчителя, громадянина багато в чому визначає духовний простір студентства, яке орієнтує його на придбання та використання особистого досвіду демократичних відносин, що характеризують студентське самоврядування, проектування та створення аналогічного простору в майбутній професійній діяльності. Крім того, інтерес до формування громадянської позиції в позанавчальній діяльності зумовлений проблемами побудови демократичної, правової держави, громадянського суспільства. Першочерговим завданням у країні та в освіті стало виховання особистості громадянина, здатного побудувати таку державу й суспільство, яке володіє високим рівнем світоглядної, політичної, правової та духовної культури, здатного до соціалізації, поважаючого історико-культурну спадщину свого народу.

Висновки. Таким чином, актуальність формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів зумовлено роллю і місцем майбутнього вчителя в системі формування особистості, а саме в тому, що: - викладач вищої школи є втіленням і носієм духовної та моральної культури; - педагогічна діяльність викладача вузу обов'язково морально вмотивована; - спілкування та взаємодія викладача й студента обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер; - саме викладач цілісно впливає на особистість студента, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини; - саме викладач має здатність (і повинен її мати) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальній, політичній, освітній тощо).

Перспективи подальших розвідок пов'язані з визначенням і вивченням понятійно-термінологічного апарату дослідження, встановлення складових показників і рівнів сформованості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія / Маргарита Арцишевська, Роман Арцишевський. – Луцьк : Вежа, 2007. – 316 с.
2. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи : авторефер. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Майя Іванівна Бабкіна. – К., 2009. – 20 с.

3. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / Петро Романович Ігнатенко, Валентин Леонідович Поплужний, Наталія Іванівна Косарева, Лариса Валентинівна Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

4. Козлова О. Г. Керівництво громадянським вихованням студентської молоді : навч.-метод. посібник / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 188 с.

5. Рехета Л. О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності : авторефер. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Любов Олександрівна Рехета. – К., 2003. – 23 с.

6. Старосольський Ю. Велика гра : Гутірка про ідею й методу пластування [Електронний ресурс] / Ю. Старосольський. – Режим доступу : <http://www.upu7.plast.org.ua/download.php> (17 листопада 2009 р.).

РЕЗЮМЕ

Бушнев Ю. С. Формирование гражданской позиции будущих учителей у внеурочной деятельности казацких классов.

Проблема формирования гражданской позиции является предметом рассмотрения широкого круга гуманитарных наук, в частности философии, социологии, педагогики, психологии, которые в центр своего внимания ставят человека, развитие его способности к сознательному выбору собственной жизненной позиции. В статье рассмотрены научно-теоретические основы проблемы формирования гражданской позиции будущих учителей во внеучебной деятельности. В контексте исследуемой проблемы анализируются понятия «гражданственность» и «гражданская позиция» на современном этапе развития общества и раскрыто содержание внеучебной деятельности казачьих классов в формировании гражданской позиции будущих учителей педагогического колледжа.

Ключевые слова: гражданственность, гражданская позиция, патриотизм, формирование гражданской позиции, внеурочная деятельность, казачья педагогика, казачьи классы.

SUMMARY

Bushnev Y. The formation of a civil position of future teachers in extracurricular activities of Cossack classes.

Modernization of Ukrainian social and cultural space in the twentieth century is reflected in all spheres of life. The transition to civil society has identified a number of issues, including citizenship education in terms of the renewed Ukraine. Achieving this outcome involves not only learning social skills and practical skills that provide social adaptation and mobility of graduates for a changing society, but also the youth engagement, the ability to quickly changing social roles, the possibility of active and creative participation in the social process. The basic concept for determining the nature of the term «citizenship» is a lifestyle. It can be described as an activity reaction to the physical world in all its manifestations. The position is a set of specifically defined actions, original answers to certain factors.

Thus, the author stresses that lifestyle means outlook due sustainable, generalized spiritual and practical relation of man to reality and of itself and is characterized by a certain degree of activity, orientation, color evaluation, manifested in various forms of human activity, combining them into a single whole.

The citizen of the XXI century is a person possessing the legal culture and sense of responsibility for his country, its prosperity, knowing and respecting the laws, its rights and duties, able not only to live in the civil society and legal state, but also to create it. So the main purpose of educational work in the extracurricular activities Cossack classes in

pedagogical college is to versatile the development of a personality of the future competitive specialist with high legal and political culture, social activity and qualities of a citizen-patriot.

The future teachers' civic development in the extracurricular activities Cossack classes is a unified, purposeful process of formation of the personality of the citizen-patriot, a worker and professional. The success of the future teacher's citizen's education largely determines the spiritual space of the students, which guides them to the purchase and use of the personal experience of the democratic relations that characterize the student government, the design and establishment of a similar space in the future professional activity.

The prospects for further research are related to the definition and study of the concepts and terminology of research, installation the components and levels of performance in the training of future teachers in extracurricular activities of Cossack class.

Key words: *citizenship, democracy, extracurricular activities, Cossack classes, professional, a citizen-patriot.*

УДК 371.018

О. А. Заболотна

Уманський державний педагогічний
Університет ім. Павла Тичини

АЛЬТЕРНАТИВНІ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ: В ПОШУКАХ ОСВІТЬОГО ДІАЛОГУ

Статтю присвячено висвітленню трансформацій ролі вчителя у світлі альтернативної педагогіки. Розглянуто ідею педагогіки пригноблених, запропоновану бразильським науковцем Пауло Фрейре. Продемонстровано різні зміни в ролі вчителя: від повного нівелювання (в антипедагогіці) до ролей трансформаційного інтелектуала, який допомагає все критикувати (у критичній педагогіці), чуйного партнера-фасилітатора (у Гештальтпедагогіці); фасилітатора самореалізації дитини (в емансипаційній педагогіці) та організатора діалогічного навчання (у трансгресивній педагогіці).

Ключові слова: *альтернативна педагогіка, педагогіка пригноблених, антипедагогіка, критична педагогіка, Гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, трансгресивна педагогіка.*

Постановка проблеми. У сучасному світі освітній діалог вийшов далеко за межі класної кімнати, окремої школи, та навіть і цілої країни. Діалоги, так як і освітні процеси й інституції, стають увсесвітніми. Як стверджує відомий дослідник глобалізації Дж. Спрінг, «ключовим є слово «всесвітній». Це означає, що події, які відбуваються в глобальному масштабі впливають на національні системи освіти... Ніщо не є статичним у цій картині. Існує постійна динамічна взаємодія: глобальні ідеї про практику шкільництва взаємодіють із локальними освітніми системами, і в час цієї взаємодії і глобальні, і локальні системи змінюються» [12].

Мета статті – висвітлити трансформації ролі вчителя у світлі альтернативної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Простежимо, як змінювались уявлення про роль учителя в європейській освіті, починаючи з другої половини ХХ ст., коли глобалізація почала набувати особливих темпів. З чого почалися глобальні зміни, результатом яких стала радикальна

трансформація ролі вчителя спочатку на рівні педагогічної теорії, а згодом і на рівні освітньої практики?

Розглянемо приклади того, як локальні освітні ініціативи й інноваційні авторські ідеї вплинули на глобальну освіту, з одного боку, порушивши логіку потреб у вихованні нового покоління для потреб світової економіки, яка заганяє особистість у суворі рамки, а з іншого – давши простір для розвитку креативності та звільнення від «пригноблення».

Револьюційна ідея «педагогіки пригноблених» належить бразильському науковцю Пауло Фрейре. У 1967 р. він надрукував свою першу книгу – «Освіта як практика свободи», після якої в Португалії світ побачила його найвідоміша праця «Педагогіка пригноблених», яка сколихнула весь світ. У 1970 році книгу було перекладено іспанською й англійською мовами. На батьківщині автора – у Бразилії – вона була опублікована лише в 1974 році, за умов послаблення диктатури. Інтерес до книги не спадає уже десятки років і у 2014 році було опубліковано 30 видання «Педагогіки пригноблених», яке розійшлося більше, ніж мільйонним накладом, надихаючи нові покоління освітян на багато років уперед. У передмові до нього Дональдо Мацедо згадує, як його друзі з тоталітарних країн під ризиком потрапити до в'язниці робили копії книги й записувалися в довгу чергу студентів, які бажали прочитати її [11].

Як народжена на південноамериканському континенті ідея прокотилася світом, чому вона народилася саме в Бразилії і як вона вплинула на глобальну освітню теорію та практику? Почнемо з того, що ідея будь-якого пригноблення має більшу ймовірність народження в умовах певного тиску. 21-річний період перерваної демократії – так званих «бразильських свинцевих років» – тривав з 1964 до 1985 р. і був складним часом, коли бразильські засоби масової інформації зазнавали суворой цензури, науковців на вільнодумство звільняли з роботи, а публічні демонстрації опозиції жорстоко розганяли. Отже, існували об'єктивні умови, які стали підґрунтям для того, щоб екстраполювати суспільно-політичні умови на освітні процеси, на проблеми навчання й виховання та побачити, що у школі діють такі самі механізми пригнічення. Власне ці механізми стають визначальними під час означення функцій учителя, який є провідником ідеї перетворення учня на «гвинтик» у злагодженому механізмі державного порядку й ринкових законів. Іншим механізмом поширення ідеї звільнення учня та вчителя з тенет «педагогіки пригноблення» став переклад праці Пауло Фрейре «глобальною» англійською мовою та її видання в США, що забезпечило доступ до неї далеко за межами батьківщини автора. Існує поширена практика англomовного перекладу праць тих авторів, які стали жертвою авторитарного режиму. Ідеться не лише про наукові, а й літературні твори, що утверджують антиавторитарну ідею. Так, американська демократія у прагненні підкреслити свою демократичність в освіті виявила в ній ті самі

механізми пригноблення. Але джина було випущено, й на фоні реформаторських освітніх рухів почали з'являтися нові напрями педагогіки, що пропонували альтернативні підходи до організації освітньої діяльності.

Альтернативна педагогіка стосується тих моделей навчання й виховання, які є принципово відмінними від домінуючих форм. «Поліфонічність» світу вимагає від педагогів визнання того, що ролі можна виконувати по-різному, бути особистістю, сповненою аутентичної толерантності й поваги до інших. Таке розуміння педагогіки залишає теоретику чи практику право бути іншим, власне, бути собою, право розвивати власні ідеї, форми й методи.

Альтернативними вважаються, передусім, ті підходи до навчання й виховання, які є спонтанними, органічними та не підпорядковуються жодним структурам. Значна сила альтернативної педагогіки полягає в її нескінченості й перманентності. Варто зазначити, що час – це той чинник, який часто переводить певні наукові, методичні й організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних, загальновизнаних, якщо складаються відповідні умови, сприятливі для їх масштабної перевірки. І цілком можливо, що прогресивні альтернативні ідеї, які проклали собі шлях критикою традиційної освітньої системи, зазнавши значного поширення, піддаватимуться серйозній критиці з боку представників тих педагогічних течій, які опиняться по інший бік межі між традицією та альтернативою.

За цими ознаками до різновидів альтернативної педагогіки можемо віднести антипедагогіку, критичну педагогіку, гештальтпедагогіку, емансипаційну педагогіку, трансгресивну педагогіку тощо. Фактично для кожного з цих напрямів «Педагогіку пригноблених» П. Фрейре визначено однією із засадничих праць. Усі вони є складовими альтернативної педагогіки, що аргументують і підсилюють певні елементи теоретико-педагогічних альтернатив.

Традиційно освіта сприймається як засіб досягнення економічних, соціальних, політичних і культурних цілей. Швидкий розвиток і зміни у глобальному масштабі призвели до того, що освіту почали сприймати саму по собі як важливу мету й цінність. Подібно до економіки, політики та культури, освіта стає необхідним компонентом нашого життя. На особистісному рівні традиційна школа має навчити учня вчитися, а вчителя – вчити. В альтернативній освіті більший акцент робиться на організацію пізнавального процесу вихованців і фасилітацію їхньому учінню.

Специфіка функціонування альтернативних шкіл полягає в тому, що їхні вихованці, як правило, включаються у процес учіння спонтанно, усвідомивши внутрішню потребу до пізнання. Навчально-виховний процес в альтернативних школах має трансдисциплінарний характер, зорієнтований на холістичне сприйняття світу. На відміну від «отримання знань заради знань» автори альтернативних систем обстоюють позицію «пізнавати заради

життя». На відміну від застосування зовнішніх мотиваційних чинників, у альтернативній освіті переважають внутрішня мотивованість, відповідальність і самоорганізація. Отже, особливості реалізації освітньої функції альтернативною школою полягають у націленості на створення умов і зародження внутрішніх мотивів до саморозвитку засобами освіти. Тому вважаємо, що для повнішого усвідомлення альтернативних ролей учителя важливим буде дослідження їхнього розуміння в антипедагогіці, гештальтпедагогіці, критичній, емансипаційній і трансгресивній педагогіці.

Термін «антипедагогіка» був уперше застосований західнонімецьким професором Г. Купферром у 1974 році за аналогією до антипсихіатрії. Він опублікував статтю «Антипсихіатрія та антипедагогіка», у якій розкривались антропологічні погляди М. Мід щодо можливості розв'язання одвічної проблеми конфлікту поколінь. Автор був переконаний, що конфлікт старшого й молодшого поколінь спричинений авторитарними педагогічними впливами. Він переконливо доводить читачеві, що в процесі патологічної педагогічної інтеракції особа, яка навчається, перетворюється на хворого, пацієнта, який постійно вимагає терапії та зовнішнього втручання.

Факт появи в загальній педагогіці поглядів, які не приймають не лише педагогіку як поняття, але і як практику, викликав у науках про виховання дискусію щодо таких питань:

- Чи повинні діти бути вихованими?
- Чи загалом можна виховати іншу людину?
- Чому дітей і молодь виховують часто проти їхньої волі, потреб і очікувань?
- Як співвідносяться цілеспрямований педагогічний вплив і право кожної особистості на самореалізацію?
- Чому видані спеціальними інституціями праці-рекомендації до дії не можуть бути з користю застосовані у практичній діяльності?
- Як може бути так, що суспільства, які претендують на демократичність, піддають дітей і молодь недемократичному вихованню, примусу й тиранії? [5, 154].

Антипедагогіка через своїх засновників, прихильників і продовжувачів намагається дати відповіді на ці та інші питання, розвінчує низку культурних і цивілізаційних міфів, які штучно підтримувалися традиційною педагогікою. Саме антипедагогіка вказує на розбіжності між офіційними освітніми цінностями й тими, які реалізуються вчителями в державній і приватній освітніх сферах. Вона не визнає теорії та практики загальноприйнятого навчання дітей і молоді. Її прихильники виказують протест проти педагогічної омніпотенції, негнучкості педагогічного мислення, дій і навичок, відсутності уваги до таких цінностей, як свобода, рівність, дружба, приязнь, самореалізація й відповідність кожній особі, незважаючи на її вік, стать, расу, релігійну приналежність тощо.

Критична педагогіка як освітній теоретичний напрям і практичне навчання й викладання спрямована на підвищення критичної свідомості учнів щодо соціальних умов, що пригноблюють [5, 434].

За визначенням Г. Жиру, «критична педагогіка – це освітній рух, який керується принципами, що допомагають учням розвинути усвідомлення свободи, вміння розпізнавати авторитарні тенденції та здатність пов'язувати знання й правду з практикою та конструктивно діяти» [7].

Теоретичні пошуки критичної педагогіки спрямовані на зміну традиційних стосунків між учителем і учнями, де вчитель є активним агентом, який знає, а учень – пасивний реципієнт учительських знань (так звана банківська освітня концепція). Натомість клас має стати місцем, де нові знання, які базуються на досвіді як учнів, так і учителів, продукуються у процесі значущого діалогу (у процесі використання так званого діалогічного методу, який є досить важливим у реалізації основних засад критичної педагогіки).

Гештальтпедагогіка пов'язана з багатовимірним підходом до людини, відображеним у пентаграмі С. Гінгера (див. рис. 1).

Грецькі літери в пентаграмі умовно відповідають початковим літерам французьких слів, що означають п'ять основних вимірів людської діяльності, які розглядає Гештальт-підхід:

- 1) фізичний вимір: тіло, сенсорика, моторика...;
- 2) афективний вимір: «серце», почуття, кохання...;
- 3) раціональний вимір: «голова» (обидві півкулі), думки і творчість...;
- 4) соціальний вимір: стосунки з іншими людьми, людське, культурне оточення...;
- 5) духовний вимір: місце й значення людини в навколишньому космосі та глобальній екосистемі...

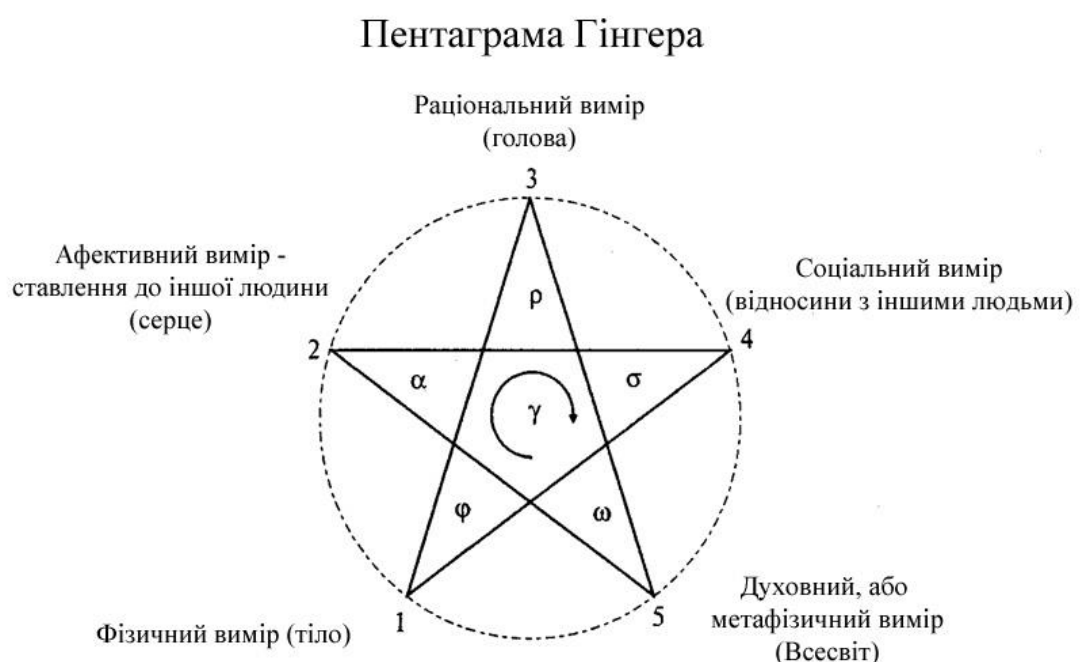


Рис. 1. Пентаграма Г. Гінгера

У центрі зірки С. Гінгер розташував літеру G – початкову літеру слова Гештальт, що символізує взаємозв'язок п'яти основних вимірів [2].

Згідно з положеннями гештальтпедагогіки, стосунки вчителя з учнем повинні мати суб'єкт-суб'єктний характер. Це означає сприйняття вчителем учня як рівноправної цілісної особистості. Учитель виступає в ролі чуйного партнера-фасилітатора, який підтримує та заохочує до навчання, володіє навчальними, виховними, оцінювальними, консультаційними компетенціями [5, 139–141].

Емансипаційна педагогіка сконцентрована на критиці існуючих суспільних стосунків і їх зміні через упровадження в освіту свободи й соціальної справедливості. Концептуальні витoki емансипаційної педагогіки беруть початок у аналізі класових конфліктів і базуються на означенні чинників, які призводять до виникнення й підтримування соціальної нерівності та перешкоджають розвитку свободи. Роль освіти, згідно з основними теоретичними положеннями емансипаційної педагогіки, полягає у створенні антирепресивних виховних форм, які розвивають в особистості почуття справедливості й емансипаційну раціональність. Ідеться, передусім, про освіту, позбавлену будь-яких авторитарних упливів і утисків, тому що, з точки зору цього педагогічного напрямку, під категорією «емансипації» розуміють «звільнення особистості від будь-яких форм репресій, авторитаризму, що обмежують автономність людини в суспільстві й не дають їй змоги реалізувати свої основні права, такі як свобода слова та право на самореалізацію» [5, 135].

Апологети цього напрямку вважають, що «будь-який педагогічний уплив об'єктивно є символічним насиллям, оскільки своєю владою нав'язує культурне свавілля» [1, 23]. Проблема освіти в тому, що вона носить пристосовницький характер, оскільки передбачає пристосування особистості до офіційної ідеології, визначеної панівною групою, а це нищить критичність, самостійність мислення, творчість і активність. Тому, на думку її прихильників, завданням емансипаційної педагогіки є виявлення й аналіз механізмів домінування, поширених в освіті.

Одним з ідеологів емансипаційної педагогіки також вважають П. Фрейре, основні ідеї якого подані в книзі «Педагогіка пригноблених» [6].

Головна роль у формуванні емансипаційної компетентності учнів відводиться вчителю, який є «інтелектуалом» [8], на відміну від «слухняного техника, який підкоряється диктату курикулуму... Мова ефективності й контролю породжує слухняність, а не критичність» [8, 4]. А відтак, діяльність учителя на засадах емансипаційної педагогіки має бути спрямована на:

- створення ніші культурного опору, що дасть змогу особистості протиставляти себе зовнішнім обмеженням і контролю над власним життям;

- підготовку до нових форм взаємозв'язку із владою і розвиток реального самоврядування.

Трансгресивна педагогіка (від англ. *transgression* – порушення, вихід за межі) – напрям у сучасній педагогіці, який постав у 70-х роках ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології та гуманістичної педагогіки і психології. До її ключових понять належить концепт «трансгресія», під яким розуміють деякий екзистенційний стан індивіда в освітньому процесі, зумовлений зміною його внутрішніх ідентифікаційних детермінант, розширенням власного досвіду шляхом включення до нього іншого соціокультурного та смислового поля [9, 14]. Трансгресивний прорив створює нові обрії пізнання, відкриває можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку. У граничній педагогіці використовується метафора «пограниччя», що дає змогу виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей [4, 67].

Трансгресивна педагогіка розвиває тезу А. Маслоу, яка полягає в тому, що подолання меж своїх можливостей є важливою та природженою рисою людської природи, тому що людина долає межі, аби стати собою, щоб краще самореалізуватися в житті. Початковою метою людини є її розвиток, а рушійною силою – потреба самоактуалізації [10, 63].

Основоположниками трансгресивної педагогіки вважають американського вченого Г. Жиру та бразильського педагога П. Фрейре. Г. Жиру закликає вчитися трансгресувати. Існуючі межі домінування мають бути піддані сумніву та перевизначені: «Гранична педагогіка ... наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, за яких учні здатні долати межі. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси формують нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [3, 81].

Сутність позиції П. Фрейре зводиться до того, що, усвідомлюючи своє становище, люди починають розуміти його як історичну реальність, яка піддається перетворенню. П. Фрейре вважав освіту, передусім, інструментом розв'язання соціальних проблем, перетворення навколишнього світу й подолання соціальної несправедливості. Як вважав педагог, «освіта як практика свободи ... не вважає людину абстрактною, ізольованою від суспільства та не пов'язаною з ним істотою і заперечує існування світу як реальності, відокремленої від людей. Аутентична рефлексія представляє не абстрактну людину та світ без людей, а людей у стосунках з навколишнім світом» [6, 370].

Головні принципи трансгресивної педагогіки – діалогічність, конкретність і віра в людину як істоту, здатну до розвитку. Мета такого підходу – активізувати в учнях здатність до осмислення подій і наблизити їх

до розуміння причин ситуацій і подій. Діалогічність, за П. Фрейре, означає, що стосунки між учителем і учнями будуються у формі діалогу, учасники якого рівноправні у процесі вивчення вибраного об'єкта пізнання. «Учитель перестає бути єдиним, хто навчає, а стає одним із тих, хто навчається в ході діалогу з учнями, а ті, зі свого боку, теж учать і при цьому навчаються. І перші, й другі відповідають за процес і результат навчання, в ході якого підвищується рівень знань усіх учасників цього процесу» [6, 87].

Школа у трансгресивній педагогіці – це не місце «сухого навчання», передавання інформації, а місце, де учень живе, розвиваючи власну креативність. Школа – це суспільний організм, який забезпечує можливості відчувати, пережити, пізнати.

Висновки. Отже, як бачимо, відповідно до засад альтернативної педагогіки роль учителя бачиться по-різному:

- вона нівелюється (в антипедагогіці);
- учитель постає в ролі трансформаційного інтелектуала, який допомагає все критикувати (у критичній педагогіці);
- учитель є чуйним партнером-фасилітатором, що підтримує (у Гештальтпедагогіці);
- учитель – фасилітатор самореалізації дитини (в емансипаційній педагогіці);
- учитель є рівноправним партнером у спільному навчанні (у холістичній педагогіці);
- учитель виконує роль організатора діалогічного навчання (у трансгресивній педагогіці).

Отже, роль учителя зазнає трансформацій, пов'язаних зі зміщенням акцентів із навчання до учіння, коли лейтмотивом освіти стають партнерські стосунки вчителя й учнів, причому і ті, й інші виступають суб'єктами навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдьє П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Пассрон Жан-Клод ; пер. с франц. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
2. Гингер С. Гештальт – терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. – М. : Специальная литература, 1999. – 287 с.
3. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г. Жиру // Гендерна педагогіка : хрестоматія / за ред. В. Гайденко. – Суми, 2006. – С. 80–91.
4. Предборська І. М. Досвід західної педагогіки і пост-Болонські реалії української освіти / І. М. Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення. – Суми, 2007. – Ч. II. – С. 65–68.
5. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa : Wydawnictwo Academicke «Zak», 2003. – Tom IV. – 1295 s.
6. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – N.Y. : Continuum International Publishing Group, 2000. – 183 p.
7. Giroux H. Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich [Electronic resource] / Henry A. Giroux. – 2011. – № 81. – URL :

<http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>

8. Giroux H. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning / Henry A. Giroux. – Greenwood Publishing Group, 1988 – 249 p.
9. Jenks Ch. Transgression / Chris Jenks. – New York : Routledge, 2003. – 205 p.
10. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / A. Maslow. – Litton Education Publishing, 1968. – 308 p.
11. Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition / Paulo Freire. – NY : Bloomsbury Publishing USA, 2014. – 192 p.
12. Spring J. Globalization of Education: An Introduction / Joel Spring. – London : Routledge, 2008. – 264 p.

РЕЗЮМЕ

Заболотная О. А. Альтернативные роли учителя: в поисках образовательного диалога.

Статья посвящена трансформациям роли учителя в контексте альтернативной педагогики. Детально представлена идея педагогики угнетенных, принадлежащая бразильскому педагогу Пауло Фрейре. Продемонстрированы различные изменения ролей учителя: от полного нивелирования (в антипедагогике) до ролей трансформационного интеллектуала, который помогает все критиковать (в критической педагогике), чуткого партнера-фасилитатора (в Гештальтпедагогике), фасилитатора самореализации ребенка (в эмансипационной педагогике) и организатора диалогического обучения (в трансгрессивной педагогике).

Ключевые слова: альтернативная педагогика, педагогика угнетенных, антипедагогика, критическая педагогика, Гештальтпедагогика, эмансипационная педагогика, трансгрессивная педагогика.

SUMMARY

Zabolotna O. Teacher's Alternative Roles: in Search of Educational Dialogue.

The article is devoted to the teacher's roles transformations in the context of alternative education. The idea of pedagogy of the oppressed by Paulo Freire has been presented in detail. A short outline of the book's history has been given. The social and political roots of the education as the oppression tool have been shown. The banking concept of education has been criticized as the one that contradicts the idea of freedom and democracy.

The author reinforces the idea that democratic changes of education gave start to different alternative visions of the teacher's role, which were expressed through different approaches to education that constituted branches of alternative pedagogy.

As it is shown in the article, Antipedagogy, Critical Pedagogy, Gestalt Pedagogy, Emancipation Pedagogy, Transgressive Pedagogy questioned the teacher's traditional role of being the only source of knowledge able to pass it to students as objects of teaching.

Different changes in the teacher's roles have been demonstrated: the neglected one (in Antipedagogy), the one of the transformational intellectual assisting in criticizing everything (in Critical Pedagogy), the thoughtful facilitating partner (in Gestalt Pedagogy), the child's self-actualization supporter (Emancipation Pedagogy), the dialogue learning organizer (Transgressive Pedagogy).

The author draws a conclusion that the teacher's role has been transformed with the stress moved from teaching to learning; when both the teacher and the student are partners in their reciprocal learning.

Key words: alternative pedagogy, antipedagogy, critical pedagogy, gestalt pedagogy, emancipation pedagogy, transgressive pedagogy.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

У статті висвітлено особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі. Схарактеризовано оцінювання навчальних досягнень польських студентів з іноземної мови з чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Зазначено форми та мету тестових завдань для оцінювання знань з іноземної мови. Також було проаналізовано такі інновації в оцінюванні навчальних досягнень польських студентів з іноземних мов, як самооцінювання, використання ІКТ та портфолійне оцінювання.

Ключові слова: оцінювання, мовленнєва діяльність, самооцінювання, використання ІКТ, портфолійне оцінювання, Польща.

Постановка проблеми. Проблема оцінювання навчальних досягнень студентів розглядається в сучасній науці здебільшого з погляду визначення ступеня засвоєння ними знань, умінь і навичок відповідно до вимог навчальних програм, як процесу, що «відбувається постійно: під час роботи на заняттях, спостереження за навчальною діяльністю студента, аналізу відповідей, виконання різних робіт. Рівень досягнутих успіхів визначається оцінкою, яка трактується, передусім, із позиції стимулу до навчання» [1, 21].

Аналіз актуальних досліджень. Зазначена вище проблема є предметом дослідження багатьох зарубіжних та українських науковців. Так, С. Деркач досліджувала питання оцінювання в контексті професійної підготовки вчителів англійської мови в Польщі; С. Касьянова – у рамках реалізації Болонського процесу в Польщі; Р. Мушкета – у процесі підготовки вчителів фізичного виховання в Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів; Ю. Федорик – у контексті досягнень і протиріч реформ польської освіти тощо. Польські дослідники А. Брежінська, Б. Гловацка, А. Дебські, К. Чеков та ін. також не залишилися осторонь розв'язання проблеми оцінювання знань студентів в умовах євроінтеграції.

Мета статті – висвітлити особливості оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземної мови у польських вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою навчальної діяльності в університетах Польщі є оцінювання навчальних досягнень студентів. Інноваційним у цьому контексті є те, що вищі навчальні заклади намагаються не застосовувати спрощені методи діагностики знань. Перевага надається комплексним системам, які забезпечують об'єктивність оцінювання прогресу та здобутків студентів і водночас розвиток їх мотивації діяльності впродовж усього періоду навчання.

Після впровадження Болонської системи альтернативою традиційній системі навчання й оцінювання успішності студентів у вищих навчальних закладах Польщі стала модульно-рейтингова система оцінювання, яка дедалі більше базується на концепті формувального оцінювання. Вона полягає в тому, що робота студента над опануванням кожної навчальної дисципліни оцінюється в залікових балах, сумою яких визначається рейтинг.

Модульно-рейтингова технологія навчання передбачає введення рейтингового оцінювання навчальної діяльності студентів для об'єктивного визначення рівня підготовки студентів на певному етапі навчання. Модульно-рейтингове оцінювання проводиться в письмовій, письмово-усній, усній формах або автоматизованими навчальними комп'ютерними системами. Особливості модульно-рейтингового оцінювання:

- зацікавленість студентів у отриманні високої оцінки, особливо тих, хто має високий рейтинг із попередніх модулів;
- посилення мотивації навчання, самостійної роботи, самооцінювання й самокоригування знань і вмінь [2].

Модульно-рейтингове оцінювання проводиться за навчальним матеріалом, розподіленим на модулі згідно з навчальним планом та індивідуальним навчальним планом студентів. Письмовий компонент модульного оцінювання є обов'язковим і проводиться виконанням контрольних завдань [3].

Оцінюючи навчальні досягнення студентів з іноземних мов, польські викладачі мають урахувати: характеристику відповіді студента (правильність, цілісність, обґрунтованість, логічність); якість знань (повноту, глибину, гнучкість, системність, міцність засвоєння, сформованість загально-навчальних і предметних умінь і навичок); рівень володіння розумовими операціями (уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо [1, 43].

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, навчальні досягнення польських студентів з іноземної мови оцінюються з чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Характерним для оцінювання говоріння є оцінювання усних висловлювань, що передбачає проведення бесіди викладача зі студентом. Викладач формулює запитання, а студент відповідає на них. Складністю оцінювання усних висловлювань є певна фрагментарність. Зазвичай неможливо опитати всю групу за браком часу й відповідно з'ясувати, чи всі студенти групи досягли поставлених навчальних цілей. Питання, на які відповідають студенти, стосуються лише певних фрагментів опрацьованого на занятті матеріалу. Характерними є дві жанрові групи запитань: безпосередні запитання, які потребують від студента відтворення матеріалу по пам'яті, і проблемні запитання, пов'язані з інтелектуальною рефлексією та складними розумовими й практичними операціями. У

такому разі викладач вимагає від студента докладних і аргументованих відповідей, тобто таких, у яких, крім фактів, подається їх відповідна наукова інтерпретація [4, 8–14].

Письмові завдання – це, насамперед, домашні роботи, а також невеликі письмові роботи, які виконуються в аудиторії. Чим частіше й ретельніше контролюються домашні роботи, тим систематичніше та старанніше їх виконують студенти. Процес оцінювання дає змогу викладачеві з'ясувати правильність змісту й обсяг домашніх робіт. Проте не лише домашні роботи й завдання, запропоновані викладачем у вигляді коротких тестів, можуть бути об'єктом оцінювання вмінь і навичок студентів. Усні відповіді та контрольні роботи, що виконуються студентами в аудиторії під час повторення та закріплення навчального матеріалу, дають викладачеві найбільшу впевненість у самостійності їх виконання студентами. За умови оцінювання тільки домашніх робіт і коротких тестів, без обліку рівня всіх складових комунікативної компетенції та чотирьох видів мовленнєвої діяльності, процес оцінювання буде неповним, не відповідатиме реальності, на що звертає увагу більшість викладачів технічних університетів [5].

Як відомо, аудіювання й читання – рецептивні види мовленнєвої діяльності. Форми перебігу рецептивних процесів є внутрішніми, експліцитно невираженими, на відміну від говоріння або письма як продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що мають зовнішній характер вираження. Предметом аудіювання й читання є чужа думка, закодована у фонетичних або графічних засобах. Продуктом аудіювання й читання виступає розуміння прослуханого або прочитаного тексту, а результатом є реакція людини на прослухане чи прочитане. Перевірка у студентів цих навичок передбачає: розуміння ними основного змісту, сприймання аргументації; розпізнавання думки мовця; розуміння фактичної інформації, інструкції та її виконання; розуміння, коли звертаються по допомогу; уміння слідувати за змістом тексту, розпізнавати й розуміти висловлювання чийогось погляду, вражень, порівнянь, уподобань, невдоволення, вибачення тощо; розуміння привітання, висловлення згоди або незгоди; ідентифікацію наміру мовця, знаків його невпевненості, розуміння або нерозуміння [там само].

Питання оцінювання підготовленості читання з розумінням змісту тексту зазвичай зводиться до проблеми оцінювання ефективності тихого читання. Голосне читання, як перший етап підготовленості читання, є тільки введенням до роботи над підготовленістю читання, буває також формою роботи над вимовою, ритмом та інтонацією. Оцінювання підготовленості читання з розумінням змісту передбачає такі вміння: розрізняти графічні знаки, розуміти вирази та граматичні структури; розуміти головну думку прочитаного тексту, виділяти головну ідею прочитаного, розуміти думку, підпорядковану головній ідеї тексту, розуміти докладну інформацію, подану в

почуту тексту; відшукувати конкретну, потрібну слухачеві інформацію, наприклад, факт, прізвище, цитату, визначати вид тексту, розуміти намір автора, сприймати логічну структуру тексту і його будову.

Встановлено, що в процесі оцінювання знань іноземних мов ураховується також уміння студентів користуватися підручниками. Уміння вчитися найчастіше доповнюється вміннями читати, подавати короткий зміст твору, складати план, робити переклади, вживати відповідні граматичні форми.

Характеризуючи оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземних мов, необхідно наголосити на активізації запровадження таких форм поточного оцінювання, як усні опитування на практичних заняттях за питаннями поточної та попередньої тем; невеликі контрольні роботи, які проводяться на початку практичного заняття; експрес-тестування за основними питаннями тем курсу, яке може проводитися на початку, у ході чи в кінці практичного заняття; оцінювання рівня виконання письмових домашніх завдань; оцінювання ступеня активності студентів і якості їх виступів та коментарів під час проведення дискусій [3, 36–44].

Знання студентів з іноземних мов у польських вищих навчальних закладах оцінюються також на основі дидактичних тестів. Розробляючи такий тест, польські викладачі й науковці продумують його, складають план, формулюють відповідні запитання, доручення. Кількість завдань у тесті залежить від теми матеріалу, від часу, відведеного на перевірку навчальних досягнень студентів [6, 43–50]. Застосовують такі форми тестових завдань:

- тестові завдання закритої форми – містять кілька відповідей, з яких необхідно обрати одну правильну;
- тестові завдання відкритої форми – передбачають вільні відповіді тих, хто тестується, без пропонування варіантів відповідей.

Тестування знань іноземної мови студентів використовується з такою метою:

- для вхідного (базового) оцінювання;
- для поточного оцінювання;
- самостійного оцінювання студентами своїх знань;
- для допущення студента до вивчення нового модуля (теми);
- для рубіжного (підсумкового) оцінювання [7, 19–24].

Систематична перевірка ступеня засвоєння знань і вмінь з іноземних мов студентами дає змогу швидко виявити труднощі, а також констатувати успіхи, особливо здібних студентів, яких потрібно підтримувати.

До інновацій в оцінюванні навчальних досягнень польських студентів з іноземних мов можна віднести: самооцінювання, використання ІКТ, портфолійне оцінювання.

Самооцінювання, що ґрунтується на концепті формувального оцінювання, сьогодні є важливою складовою самостійного навчання й самоактуалізації особистості. Польські педагоги переконані, що оцінюючи власні знання, студенти краще усвідомлюють свої успіхи та проблеми в навчанні. Такий вид оцінювання позбавлений авторитаризму й дає змогу переорієнтувати навчальний процес на розвиток особистісних якостей і здібностей студента. Самооцінювання, на думку польських викладачів, є необхідним для отримання успіху у вивченні іноземних мов. Насамперед, воно ґрунтується на принципах, які визнаються студентами, і здійснюється за критеріями, що викликають почуття задоволення щодо власного вдосконалення. Усілякі форми зовнішнього «розрахунку» сприяють пасивному становищу та неприйняттю відповідальності за досягнуті результати. І навпаки, регулюючи власний процес учіння, студенти краще використовують теоретичне навчання, чіткіше визначають потребу в доповненні своїх знань. Істотною перешкодою в самооцінюванні може бути пасивність, пов'язана з нестачею відповідних знань, умінь і переконань про доцільність такої форми самоосвіти. Виділяють зазвичай три етапи самооцінювання: 1) самостереження, 2) оцінювання (думка), 3) результати (пропозиції). Усі етапи потребують відповідного розпізнавання, тренінгу (вправність) і особистого досвіду формування індивідуальних мовних навичок. Істотним є реальність самооцінювання, забезпечити яку можна лише тоді, коли студент знає цілі, критерії та сподівається справитися зі своїми завданнями [8].

Найпоширенішим видом самооцінювання студентів є тестування з використанням ІКТ. Як свідчить досвід, завдяки використанню комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземних мов з'являються резерви навчального процесу, особистості студента; збільшуються дидактичні можливості викладача [9, 11].

Важливим засобом оцінювання в польських навчальних закладах стає Портфоліо. Портфоліо – це зібрання студентських робіт, що відображають прогрес студента у вивченні дисципліни (портфоліо розвитку) або зразки кращих робіт студента (демонстраційне портфоліо). Цінність портфоліо в оцінюванні полягає в розмаїтті видів зібраних даних, які становлять основу для винесення судження про рівень студентського навчання. Портфоліо може продемонструвати:

- прогрес у навчанні студента за певний період;
- найкращу роботу студента на певному етапі;
- розвиток навичок самооцінювання;
- індивідуальний рівень і темп навчальної діяльності;
- стан успішності для батьків та інших зацікавлених осіб;
- рівень співпраці викладача і студента.

Основне призначення студентського портфоліо – поліпшити успішність, оскільки воно допомагає студентам стати більш відповідальними за власну навчальну діяльність. Портфоліо передбачає активну участь студентів у відборі зразків робіт, в оцінюванні їх якості, аналізі виконаних робіт, у веденні матеріалів портфоліо та їх оцінюванні [10].

Висновки. Отже, портфоліо є формою автентичного оцінювання освітніх результатів, досягнутих студентом у процесі навчання, творчого, соціального та інших видів діяльності. Істотного значення портфоліо надає плануванню й оцінюванню студентом своїх освітніх результатів [там само]. Проте до підсумкового оцінювання рівня володіння іноземними мовами на базі мовного портфоліо найчастіше вдаються ті студенти технічних університетів Польщі, які збираються продовжувати навчання в іншій країні або для яких складання мовного портфоліо є необхідним для подальшого успішного працевлаштування.

Отже, правильне оцінювання, як переконані польські вчені, може спонукати студентів до досягнення навчальних цілей курсу, заохочувати до більш інтенсивної навчальної діяльності та оперативно надавати відомості про результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Konarzewski K. Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja / K. Konarzewski. – Warszawa, 2008. – 51 s.
2. Rau K. Ocenianie opisowe a rozwój studentów / K. Rau, I. Chodoń. – Poznań : Oficyna Wydawnicza G&P, 2009. – 58 s.
3. Głowacka B. Ocena umiejętności studentów na poziomie wyższym / B. Głowacka. – Warszawa : PWN, 2007. – 65 s.
4. Wrotkiewicz L. Przedmiotowy system oceniania / L. Wrotkiewicz. – Kraków, 2006. – 34 s.
5. Ziolo B. Metody kształcenia języków obcych / B. Ziolo // Edukacja w Europie. – 2009. – № 3. – S. 4–11.
6. Kordziński J. Testy osiągnięć. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe / J. Kordziński. – Warszawa, 2009. – 87 s.
7. Brzezińska A. Ocena opisowa ulepszoną metodą oceniania w edukacji wyższej / A. Brzezińska, E. Misiorna. – Poznań, 2008. – 36 s.
8. Aleksandrak E. Autoewaluacja studentów na lekcjach języków obcych / E. Aleksandrak. – Warszawa, 2006. – 47 s.
9. Gajek E. Wykorzystanie komputerów i programów multimedialnych w nauczaniu języków obcych (na przykładzie języka angielskiego): podstawy teoretyczne i badania eksperymentalne : rozprawa doktorska / Elżbieta Gajek. – Warszawa, 2007. – 371 s.
10. Council of Europe. Language Passport. European Language Portfolio. – Strasbourg : Council of Europe, Modern Language Division, 2000. – 13 p.

РЕЗЮМЕ

Загоруйко Л. А. Особенности оценивания знаний студентов по иностранному языку в высших учебных заведениях Польши.

В статье освещены особенности оценки знаний студентов по иностранному языку в высших учебных заведениях Польши. Охарактеризовано оценивания учебных достижений польских студентов по иностранному языку из четырех видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письма. Указано формы и цель

тестовых заданий для оценки знаний по иностранному языку. Также были проанализированы такие инновации в оценке учебных достижений польских студентов по иностранным языкам, как самооценка, использование ИКТ и портфолийное оценивания.

Ключевые слова: оценивание, речевая деятельность, самооценка, использование ИКТ, портфолийное оценивания, Польша.

SUMMARY

Zagoruiko L. The peculiarities of students' foreign languages knowledge assessment in higher educational institutions in Poland.

The peculiarities of students' foreign languages knowledge assessment in higher educational institutions in Poland have been revealed in the article. The assessment of Polish students' achievements in foreign languages in such four types of speech activities as listening, speaking, reading and writing has been characterized. The forms and aim of tests for assessment of students' knowledge of foreign languages have been mentioned. Also such innovations in the assessment of Polish students' academic achievements in foreign languages as self-assessment, the use of ICT and portfolio evaluation have been analyzed.

The author notes that after the implementation of the Bologna system the module-rating system of assessment has become the alternative to the traditional system of students' achievement assessment in higher educational institutions in Poland. Among the peculiarities of the module-rating system of assessment the author stresses on the students' interest in receiving high marks, especially those who have a high rating from the previous modules and enhancing learning motivation, self-study and self-assessment of knowledge and skills.

Describing the assessment of students' academic achievements in foreign languages, the author stresses on the introduction of such forms of assessment, as oral questioning on workshops from current and previous topics; small tests, conducted at the beginning of the practical class; testing for basic themes of the course; assessment of the written homework; assessment of the degree of students' activity and the quality of their presentations and comments during the discussion.

The author proves that systematic checking the level of students' knowledge and skills in foreign languages gives the opportunity to identify the difficulties and state their successes, especially in talented students who need support.

Key words: assessment, speech activity, self-assessment, the use of ICT, portfolio assessment, Poland.

УДК 373.018.32:316.624-057.874

О. В. Кузьміна

Донбаський державний педагогічний університет

КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЯ – НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

В останній час з'явилися відносно нові типи погроз життєдіяльності людини: інтернет-погроза та погроза духовності. Їхня небезпека стрімко наростає, аж до погроз безпеки країни, і вимагає адекватних соціальних відповідей. Особливо небезпечні вони для підлітків у зв'язку з підвищеною уразливістю їх ще не повністю сформованої психіки. Два цих види погроз частково перетинаються й поєднуються. У статті доведено, що формування життєвої компетентності молоді взаємозалежно із впливом Інтернету й забезпечується розробкою навчально-виховних програм, які дозволяють судити про склад і зміст сформованої життєвої компетентності.

Ключові слова: *життєва компетентність, особистість, самостійне життя, ціннісні орієнтири, інтернет.*

Постанова проблеми. З курсу основ безпеки життєдіяльності можна побачити, що склад і зміст життєвої компетентності людини можна встановити на основі аналізу загроз її життєдіяльності, причому ці загрози можливо згрупувати аналогічно виділеним складовим життєвої компетентності людини:

- валеологічні погрози життєдіяльності людини
- психологічні погрози життєдіяльності людини, у тому числі, інтернет-погрози;
- соціальні погрози життєдіяльності людини ;
- духовні погрози життєдіяльності людини.

Аналіз актуальних досліджень. Багато вітчизняних і зарубіжних науковців, педагогів-практиків розглядають проблему впливу Інтернету на формування життєвої компетентності молоді та вказують на її особливість (Вільям Гарднер, Г. М. Бевз та ін.)

Формулювання цілей статті (постановка завдання). В останній час з'явилися відносно нові типи погроз життєдіяльності людини: інтернет-погроза й погроза духовності. Їхня небезпека стрімко наростає, аж до погроз безпеки країни, і вимагає адекватних соціальних відповідей. Особливо небезпечні вони для підлітків у зв'язку з підвищеною уразливістю їх ще не повністю сформованої психіки. Два цих види погроз частково перетинаються й поєднуються.

Мета статті – з'ясувати особливості кіберсоціалізації як невід'ємної частини процесу формування життєвої компетентності сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу. Джерелом нових і стрімко нарастаючих погроз для дітей і підлітків являє собою масове поширення Інтернету. Зміст цих погроз полягає у такому:

- поширення через соціальні мережі й форуми персональних даних і інформації про поведінку дітей, включаючи домашні адреси, номери телефонів, адреси часто відвідуваних місць. Така інформація легко доступна для широкого кола осіб, у тому числі, злочинців, педофілів і зубрил;
- перегляд дітьми порнографії онлайн. 40 % підлітків переглядають матеріали порнографічного змісту, що перешкоджає формуванню нормальної сексуальної й суспільної поведінки, а також сімейних цінностей;
- перегляд матеріалів, що містять сцени насильства, жорстокості стосовно людей і тварин, які пропагують злочинну й екстремістську діяльність, що деформує моральні установки підлітків;
- кібербулінг, одержав таке поширення, що створено спеціальну міжнародну організацію Childnet International, яка займається захистом дітей від кіберзагроз.

Кібербулінг – це одна з форм переслідування з особливостями, які роблять його наслідки дуже серйозними. Кібербулінг впливає на жертву сім днів на тиждень, 24 години на добу, не залишаючи простору й часу, у якому людина могла б почувати себе захищеною. Атака під час кібербулінгу може бути дуже хворобливою й раптовою, оскільки електронні повідомлення дуже складно контролювати й фільтрувати, жертва одержує їх зненацька, що призводить до сильного психологічного впливу.

Принципи боротьби з кіберзагрозами:

- повсюдне впровадження навчальних програм для представників правоохоронних органів, викладачів, учителів, вихователів і батьків. Курси, семінари й конференції повинні інформувати всіх зацікавлених осіб про сутність кіберзагроз і засоби боротьби з ними;
- розробка програмних служб і сервісів, що дозволяють контролювати й запобігати поширенню шкідливого контакту, а також оперативно виявляти осіб, які порушують закон під час використання Інтернету. Ідеться й про засоби фільтрації інформації, і про засоби швидкого інформування провайдерів і представників правоохоронних органів;
- озброєння користувачів відповідними інструментами й технологіями. Будь-який користувач мережі повинен знати номери телефонів «гарячих ліній», володіти інструментами, за допомогою яких можна повідомити про протизаконну поведінку інших користувачів;
- створення системи швидкого реагування провайдерів контенту й сервісів, операторів зв'язку, правоохоронних структур на протиправну діяльність в Інтернеті;
- пропаганда серед користувачів Інтернету правильних методів збереження паролів, даних аккаунтів, роз'яснення важливості збереження своєї та чужої конфіденційної інформації.

Самим високочастотним запитом у Інтернеті є слово «порно». Кількість таких запитів на місяць за даними Яндексдирект – 24 751 387. Для порівняння слово «живопис» – 79 541 – у 300 разів рідше. Зараз в Інтернеті 40 мільйонів сторінок порно, щорічний оборот цієї індустрії – 50 мільярдів доларів, 50 % усього інтернет-трафіку пов'язані із сексом і порнографією. Реальність така, що нам доведеться жити з порнографією й учити наших дітей тому, що порно не відповість на їхню любов взаємністю.

Психологічний ефект впливу порнографії на дітей вимагає невідкладної уваги. Британська рада з безпеки інтернету для дітей подала дані, що 50 % дітей у Британії дивилися порно онлайн (у більшості випадків, коли виконували шкільну домашню роботу), середній вік першого перегляду – 11 років.

Порнографія руйнує дитячу психіку. Робота з молодими правопорушниками у віці від 9 до 21 року, серед яких домінують сексуальні правопорушення, показала, що порнографія є потужним чинником, що

приводить підлітка до зґвалтування дитини. Це результат переглядів дитячого порно.

Вільям Гарднер, британській фахівець із захисту дітей від кіберзагроз, відзначив, що наслідки кібербулінга для психіки дітей можна порівняти з наслідками поширення в мережі дитячої порнографії, при цьому масштаби поширення кібербулінга набагато значніше. У Великобританії від 11 до 34 % дітей стали жертвами кібербулінга, тобто кожна десята або третя дитина залякувалася й переслідувалася із застосуванням цифрових технологій.

На питання «чи стане проблема незахищеності особистих даних важливіше в майбутньому» 93 % німецьких користувачів Інтернету відповіли «так», 3 % – «не знаю» і тільки 5 % – «ні» [Джерело: BITKOM, DAPD/VECTUR, «РГ/РБ»]. Німецькі політики виступають за обмеження діяльності американських компаній Facebook і Google, що збирають таку кількість особистої інформації про користувачів, що ніякій державі й не снилася.

Духовні погрози сучасному поколінню підлітків мають тенденцію до швидкого наростання. Це визначається низкою факторів: наростаючою запеклістю атак сил, що прагнуть до світового панування; розвитком технологій масового маніпулювання свідомістю (Інтернет, соціальні мережі, відозв'язок, мобільний зв'язок, флешмоб); розвитком технологій безперервного всеосяжного контролю особистості (системи відеоспостереження, чіпи, електронні паспорти, електронні гроші, електронні пропуски, електронні медичні карти тощо).

На наших очах у країні руйнується мораль, духовність, моральність, честь, прихильність високим цінностям, запановує культ цінностей тварин – насильства, грошей, розпусти, зрадництва, «війни всіх проти всіх» [1]. У такий спосіб створюється ідеальне споживче суспільство, колоніальна економіка й мислення череди керованих роботів.

Вітчизняними педагогами розроблене велике число навчально-виховуючих програм, які дозволяють судити про склад і зміст формованої життєвої компетентності. Так, компетентнісний підхід використовують для рішення таких завдань, висунутих сучасними концепціями виховання дітей:

- «формування соціальної грамотності – комплексу політичних, економічних, психологічних знань і вмінь, що забезпечують адекватне включення в систему соціальних відносин і реалізацію функцій соціального самозахисту;
- виховання сім'янина, формування здатностей побудови власної родини, у якій зрілий шлюб реалізується на основі усвідомленої материнської й батьківської позиції;
- виховання готовності до трудової діяльності – розвиток різноманітних здатностей вихованців, підготовка їх до вибору професії; економічна підготовка, що дозволяє їм самостійно реалізовувати свої життєві плани;

- формування конкурентоспроможної особистості, тобто оволодіння молоддю людиною певними засобами поведінки в реалізації своїх домагань за право зайняти більше значуще для нього місце в суспільстві;
- цивільне виховання, що формує у вихованців усвідомлення громадянської відповідальності, патріотичних почуттів, готовності до участі в керуванні суспільством і державою;
- формування моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовності до надання допомоги людям і іншим моральним учинкам;
- виховання готовності до здорового способу життя, що припускає раціональне харчування, регулярні заняття фізичною культурою та спортом, культуру сімейних відносин, стійке негативне ставлення до шкідливих звичок» [2].

Висновки. Таким чином, установлення структури життєвої компетентності людини створює передумови для ґрунтовного аналізу її складу й змісту та наступного складання програм її формування.

Особлива увага повинна бути звернена на нові типи погроз життєдіяльності людини: інтернет – погрози й погрози духовності, тому що їхня небезпека стрімко зростає.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gobbs T. Vibriání soch / T. Gobbs. – M., 1964. – Т. 1. – 302 s.
2. Shtern V. Rozumova obdarovaníst': Psikhologíchní metodi viprobuvannya rozumovói obdarovaností v íkhn'omu zastosuvanní do dítey shkíl'nogo víku / V. Shtern. – Spb. : Soyuz, 1997. – 128 s.

РЕЗЮМЕ

Кузьмина Е. В. Киберсоциализация – неотемлемая часть процесса формирования жизненной компетентности современной молодежи.

В последнее время появились относительно новые типы угроз жизнедеятельности человека: интернет-угроза и угроза духовности. Их опасность стремительно нарастает, вплоть до угроз безопасности страны, и требует адекватных социальных ответов. Особенно опасны они для подростков в связи с повышенной уязвимостью их еще не полностью сформированной психики. Два этих вида угроз частично пересекаются и сочетаются. В статье доказано, что формирование жизненной компетентности молодежи взаимосвязано с влиянием Интернета и обеспечивается разработкой учебно-воспитательных программ, которые позволяют судить о составе и содержании сложившейся жизненной компетентности.

Ключевые слова: жизненная компетентность, личность, самостоятельная жизнь, ценностные ориентиры, интернет.

SUMMARY

Kuz'mina Ye. Cybersocialisation – an integral part of the process of the formation of life competence of the modern youth.

In the article it is stated that the formation of life competence of the youth is tightly connected with the influence of the Internet and is provided with the development of the educational and upbringing programs which allow judging on the structure and the contents of the forming life competence.

The structure and the contents of a human can be determined on the basis of the threats to his vital activity.

In this regard, we must consider the relatively new types of threats to human life: the Internet threats and threats of spirituality. Their danger is growing rapidly, up to the threats to the national security, and requires the adequate social responses. They are especially dangerous for teens due to their increased vulnerability with not yet fully formed psyche. These two types of threats partially overlap and fit together.

A source of new and rapidly growing threats to children and adolescents is a massive spread of the Internet. The content of these threats includes:

- spreading through social networks and forums of personal data and information on children's behaviour;*
- children's viewing pornography online;*
- viewing of material containing scenes of violence, cruelty to people and animals, promoting criminal and extremist activities;*
- cyber-bullying.*

Spiritual threats to the current generation of teenagers have a tendency to rapid increase. This is determined by several factors: the increasing fierce attacks of the forces seeking to dominate the world; the development of technologies of mass manipulation of consciousness (the Internet, social networks, video, mobile, flash mob); the continuous development of technology of the catch-all personality (CCTV, chips, electronic passports, electronic money, electronic badges, electronic health records, etc.).

Key words: *life competence, personality, independent life, life values, Internet.*

УДК 371.3+811.111

М. О. Кушніров

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ОРІЕНТАЦІЯ НА ЦІННОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ Й ГУМАНІЗМУ

У статті розглянуто сучасні підходи до навчання іноземної мови, зорієнтованість його змісту на цінності особистісного розвитку й гуманізму. Показано значення навчання іноземної мови, викладено думки сучасних учених стосовно стратегії та змісту навчання її, пріоритетних характеристик комунікативно-діяльнісної, особистісно орієнтованої та культурологічної парадигми сучасної шкільної іншомовної освіти. Представлено погляди науковців на цінності, мовну особистість. Автор підкреслює необхідність подальшого поліпшення якості навчання іноземних мов.

Ключові слова: *підходи до навчання іноземної мови, вимоги до змісту навчання іноземної мови, особистісно орієнтоване навчання, сучасна шкільна іншомовна освіта, цінності, мовна особистість.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації міжнародних контактів зростає значення вивчення іноземної мови, якій належить роль важливого засобу спілкування. Актуальною залишається проблема цінностей, вона є предметом постійної уваги вітчизняних і зарубіжних філософів, соціологів, психологів і педагогів. Стратегію модернізації освіти визначають інноваційний розвиток, гуманізація навчання, зорієнтованість його змісту на цінності людиноцентризму.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні філософія й методологія науки розглядають поняття цінностей як одне з найскладніших. Учені досліджують психологічну природу й механізми формування системи ціннісних орієнтацій особистості, педагогічний вплив на процес засвоєння цінностей, моделюють способи інтеріоризації їх (В. Андрущенко, Н. Бочкарьова, Е. Гусинський, Н. Журавльова, І. Зязюн, В. Крижко, Д. Леонтьєв, О. Пометун, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Л. Скуратівський, Л. Хомич та ін.). Впливу духовної культури на формування життєвих цінностей присвячені праці І. Беха, Т. Бутківської, В. Вернадського, А. Гуревич, Д. Леонтьєва, П. Сорокіна. Багато досліджень стосується проблеми формування системи цінностей у студентів, учнів старшої школи; дане питання розглядається в контексті вивчення іноземної мови, історії й суспільствознавства (Г. Васьківська, М. Гез, І. Зимня, С. Косянчук, Ю. Пассов, О. Пометун, В. Редько). Сучасні підходи до навчання іноземної мови цікавлять багатьох науковців (О. Бігич, І. Бім, В. Буренко, Н. Жеренко, О. Коваленко, О. Метьолкіна, С. Ніколаєва, В. Редько, Л. Сажко, М. Сухолуцька, В. Черниш, Л. Шавернева, О. Шаленко та ін.).

Мета статті – розглянути сучасні підходи до навчання іноземної мови, зорієнтованість його змісту на цінності особистісного розвитку й гуманізму, дослідити положення науковців про мовну особистість.

Виклад основного матеріалу. Основне призначення іноземної мови, як зазначено в програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, – сприяти в оволодінні учнями вміннями й навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях. Середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі в майбутньому випускники зможуть розвивати й удосконалювати відповідно до власних потреб. Головна мета навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Компетентнісний підхід загалом передбачає «мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відбиває прирощення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [10, 124].

Останнім часом уточнено термін «іншомовна комунікативна компетентність»: це здатність успішно вирішувати завдання взаємодії та взаєморозуміння з носіями мови, що вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого та опосередкованого спілкування [6, 12].

Як відомо, формування комунікативної компетентності вимагає переорієнтації вчителя на особистісно-діяльнісну модель взаємодії з учнями. Це передбачає активне залучення самого учня до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, організованої на основі внутрішньої мотивації, організацію спільної діяльності, партнерських стосунків учителів і учнів; забезпечення діалогового спілкування не лише між учителями й учнями, а й між самими учнями в процесі здобування нових знань [12].

Важливий напрям у професійній діяльності вчителя – впровадити у шкільну практику компетентісно-діяльнісний підхід до навчання мови, орієнтований на формування мовної особистості, яка володітиме вміннями й навичками комунікативно доцільно користуватися засобами мови для успішної різнобічної життєвої діяльності. Компетентісний підхід поряд із комунікативно-діялісним, когнітивно-комунікативним, особистісно орієнтованим повинен започатковуватись у дошкільному навчальному закладі, реалізовуватись на етапі оволодіння мовою в початковій і основній школі, систематизуватись у старших класах загальноосвітньої школи, вдосконалюватись у вищій школі.

«Згідно з комунікативно-діялісним підходом та з урахуванням навчального й життєвого досвіду учнів, їхніх інтересів і схильностей, зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують соціальну взаємодію учнів у процесі комунікації. Насамперед, такими можуть бути інтерактивні методики навчання, що дають можливість виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: інформаційно-комунікаційні технології, рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи, проектна діяльність тощо. Вони сприяють формуванню в учнів готовності до самостійної діяльності, до роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання та критичного ставлення до отриманих результатів» [1].

Нові освітні реалії передбачають формування філософії сучасного європейця – «навчання упродовж життя», що дає усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності особистості та її готовності опановувати нові знання, зокрема вивчати мови. Такі реалії потребують змін вимог до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм і видів контролю [4, 2].

Зміст навчання іноземної мови учнів середньої школи, реалізований у підручниках, як підкреслюють В. Редько, В. Буренко, має відповідати певним вимогам і забезпечувати:

- оволодіння школярами тим рівнем комунікативної компетентності, що визначений навчальною програмою диференційовано для кожного класу;

- можливість сформувати в учнів уміння й навички іншомовного спілкування в усіх його функціях у межах сфер і тем, окреслених програмою;
- комплексне, взаємопов'язане та збалансоване оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, концентричність пред'явлення навчального матеріалу, його ситуативну зумовленість;
- формування в учнів соціокультурної компетентності через використання в підручниках як засобах реалізації змісту відповідних текстових та ілюстративних матеріалів, сприяння вихованню толерантного ставлення й поваги до культури, звичаїв, способу життя народів, мова яких вивчається;
- реалізацію культурологічного спрямування навчання, залучаючи до змісту підручників завдання, що сприяють моделюванню ситуацій спілкування за принципом «діалогу культур»;
- створення комунікативної атмосфери засобами змісту підручників, наближення її до умов реального спілкування, надання можливості використовувати багатоканальну мовленнєву взаємодію за допомогою різноманітних вправ і завдань, які можна виконувати індивідуально, у парах і групах залежно від соціальних потреб спілкування;
- особистісну орієнтованість навчального матеріалу;
- умови створення на уроках різноманітних соціально-комунікативних ситуацій, які б відтворювали в навчальному процесі атмосферу, наближену до реального спілкування, що сприяє соціалізації особистості в іншомовному й іншокультурному соціумі;
- комплексне виконання практичної, виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання;
- виконання завдань діяльнісного, проблемного, творчого характеру, що забезпечують розвиток креативного мислення, загальнонавчальних умінь, об'єктивного оцінювання й переосмислення свого досвіду, вироблення власної траєкторії та власних стратегій навчання;
- усвідомлене використання учнями власного навчального досвіду та міжпредметних зв'язків [1]. Ці вимоги узгоджуються з критеріями та принципами іншомовної освіти відповідно до пріоритетів, визначених соціально-економічним розвитком держави і європейською та світовою спільнотами [2; 3].

Аналізуючи сучасні підходи до навчання іноземної мови, відзначаємо зорієнтованість його змісту на цінності особистісного розвитку й гуманізму. Гуманізм – це світогляд, заснований на ставленні до людини як до найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей.

На основі Державного стандарту розроблено навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, для профільної

школи й дошкільників [5; 8]. Фахівці продумують план дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах і в початковій школі [7], у загальноосвітніх навчальних закладах, спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов, у білінгвальних класах, у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин, з вивченням двох іноземних мов.

Серед особливостей формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції у школах з поглибленим вивченням іноземних мов слід назвати введення курсу перекладу та курсу гідів-перекладачів, посилення інтегрованого навчання, впровадження білінгвального навчання, забезпечення профільного навчання.

Формування навичок перекладацької діяльності, розвиток умінь усного та письмового перекладу здійснюється на основі автентичних матеріалів, які співвідносяться за своєю тематикою з типом профільного навчання й мають відповідати інтересам і потребам учнів. Курс гідів-перекладачів спрямований не лише на вдосконалення комунікативної компетенції учнів, але й на формування особистості й індивідуального світосприйняття, розширення й узагальнення знань рідної культури та історії, розвиток навичок дослідної роботи. Для цього можуть використовуватися проектні форми організації діяльності, дискусії, диспути, підготовка доповідей, повідомлень. Особлива увага має приділятися розвитку вмінь ясно й чітко висловлювати думки, урахувати специфіку аудиторії та адаптувати своє мовлення відповідно до умов спілкування, грамотно аргументувати власну точку зору. Організація навчання в курсі гідів-перекладачів має базуватися на принципах постійної мовленнєвої взаємодії, творчого підходу до оволодіння знаннями, навичками й уміннями, індивідуальної активності учнів, компаративності (комунікативної компетенції не лише іноземною мовою або іноземними мовами, але й рідною) [9].

В умовах інтеграції школярі швидше навчаються креативно мислити, здійснювати пошук необхідної інформації, зіставляти, аналізувати, робити висновки. Даний підхід до навчання сприяє формуванню в учнів цілісної картини світу, розуміння ролі та місця культури власного народу й інших народів у глобальному світовому просторі. Білінгвальне навчання – процес здобуття білінгвальної освіти та формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом. Іноземна мова у процесі такого навчання є не лише засобом комунікації, але й інструментом пізнання світу, здобуття фахових знань і вмінь, досягнення високого рівня мовної та мовленнєвої компетенції. Білінгвальна освіта – результат навчального процесу, у якому низка дисциплін викладається іноземною мовою. Така освіта передбачає набуття школярами мовної та мовленнєвої компетенції рідною та іноземною мовами, дає можливість вільного діалогу обома мовами, розширює й поглиблює полікультурне розуміння світу, готує основу для використання

іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Профільне навчання забезпечує можливості для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в сучасних умовах реформування суспільства [9].

Профільне навчання іноземної мови визначають як поглиблене вивчення іноземної мови та спеціалізацію, тобто орієнтацію на продовження освіти у визначеному напрямі з метою оволодіння відповідним фахом: учителя, викладача, лінгвіста, перекладача. Для досягнення спеціалізації вводяться спецкурси, факультативи, курси за вибором, наприклад: «Вступ до мовознавства», «Основи іноземної філології», «Ділова іноземна мова», «Основи перекладу», «Іноземна література», «Друга іноземна мова».

«Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання й контроль», Європейські Стандарти та інші сучасні європейські стратегічні документи в галузі навчання іноземних мов спрямовують діяльність школи на формування мовної особистості як стратегічного орієнтира шкільної освітньої політики, що продиктовано самою сутністю цього феномена та статусом мовленнєвого розвитку людини як основи будь-якої освіти, оскільки когнітивні аспекти функціонування особистості та її інтелект, насамперед, проявляються в мові [2; 3].

На основі положення Ю. Караулова про мовну особистість як носія не лише мовного матеріалу в системному й функціональному аспектах (мовна свідомість) І. І. Халєєва висунула положення про вивчення іноземної мови як формування «вторинної мовної особистості». Зазначена мовна особистість містить у собі комплекс певних якостей. Передусім, це здатність брати участь у різноманітних видах усвідомленої мовленнєвої діяльності та використовувати різні комунікативні ролі в умовах соціальної взаємодії людей один з одним і зі світом, що їх оточує. Вторинна мовна особистість – універсальна загальнопедагогічна категорія, якій притаманні такі якості, як творчість, самостійність, здатність соціально взаємодіяти з партнерами, адекватно розуміючи цілі такої взаємодії; включатись у сучасні світові процеси розвитку цивілізації, вдосконалювати суспільство [11]. Дана сутність категорії «мовної особистості» претендує стати об'єктом формування на рівні навчальних дисциплін у будь-якому закладі освіти.

Реальністю та потребою сьогодення стало вивчення в школі двох іноземних мов. До цього питання прикута увага педагогів, методистів, лінгвістів. Метою іншомовної освіти у глобальному масштабі стає розвиток полікультурної та багатомовної особистості, у тому числі через формування її комунікативної компетентності, що проявляється в здатності й готовності здійснювати спілкування засобами іноземної мови на міжкультурному рівні в широкому культурологічному аспекті.

Неодмінною умовою ефективності процесу навчання другої іноземної мови є її усвідомлене засвоєння; головне місце відводиться завданням пізнавального характеру.

У процесі навчання другої іноземної мови важливо використовувати сучасні освітні технології, за таких умов зменшується частка репродуктивної діяльності. До таких технологій відносять проблемне навчання; колективне навчання; різнорівневе навчання; дослідницькі методи навчання; проектні методи навчання; технологію дебатів; технологію ділових, рольових та інших видів ігор; навчання у співпраці; технологію дистанційного навчання.

Починаючи з 5-го класу, усі ці технології на тому чи іншому рівні впроваджуються на уроках і в позаурочний час. Учні захищають свої проекти, проводять дослідження, виступають у різних ролях, пропонують власний варіант рішення проблеми з урахуванням вікових і мовних можливостей. Комунікативна спрямованість навчання при цьому зберігає своє пріоритетне значення.

Фахівці зазначають, що успішне навчання другої іноземної мови залежить не тільки й навіть не стільки від засвоєння матеріалу навчального посібника, скільки від ступеня занурення в «життя з іноземною», участі в іншомовному житті не тільки першої, але й другої іноземної мови. Сприяють освоєнню другої іноземної мови наявність досвіду вивчення першої іноземної мови, більш пізній початок навчання й тому більш усвідомлений підхід до вивчення мови. Необхідно зважати на індивідуальні особливості учня й диференціювати навчання, враховуючи рівень вивчення першої мови. Для одних учнів треба створювати умови для швидшого просування, іншим давати можливість для повторення та тренування. Дуже важливі принципи економії та інтенсифікації навчання. Процес оволодіння другою іноземною мовою можна значно інтенсифікувати, якщо учні мають високий рівень володіння англійською мовою.

Чинники, що сприяють економії часу та інтенсифікації процесу навчання:

- володіння латинським шрифтом скорочує період альфabetизації та зводить його до роз'яснення та засвоєння відмінностей звуко-буквених відповідностей у різних іноземних мовах, графічного та звукового образу слова;
- наявність значного потенційного словникового запасу (слова англійської мови, що мають схожість з іншими іноземними мовами, прямі запозичення з англійської мови, інтернаціоналізми полегшують процес навчання читання та сприяють швидшому оволодінню лексикою другої іноземної мови);
- швидке просування у сфері читання сприяє більш швидкому розвитку соціокультурної компетентності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, сучасна організація навчання іноземної мови забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Зміст сучасного навчання іноземної мови зорієнтовано на цінності особистісного розвитку й гуманізму. Для формування мовної особистості треба об'єднати зусилля всіх учителів і викладачів усіх шкільних предметів. Питання поліпшення якості навчання іноземної мови залишається актуальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти / Валентина Буренко, Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 28–33.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий керівник українського видання доктор пед. наук, професор С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Карп'юк О. Д. Європейське Мовне Портфоліо: методичне видання / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Terra, 2008. – 112 с.
4. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземних мов у 2012 – 2013 навчальному році (лист МОНмолодьспорт від 01.06.2012 року №1/9-426) // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 2–8.
5. Навчальні програми з іноземних мов для старшої профільної 12-річної школи. Академічний рівень // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 8–37.
6. Николаева С. Ю. Проект «Тьюнинг образовательных систем в мире» и формирование иноязычной коммуникативной компетентности / С. Ю. Николаева // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 5–12.
7. План дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі ЗНЗ на 2009–2012 роки // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 10–12.
8. Програма з англійської мови для дошкільників та учнів першого класу загальноосвітніх навчальних закладів // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 58–69.
9. Сажко Л. А. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у школах з поглибленим вивченням іноземних мов / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 26–30.
10. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2008. – 232 с.
11. Халеева И. И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации / И. И. Халеева // Глядя в будущее. – М. : ЗЕМА ; МГЛУ, 1992. – С. 120–127.
12. Хом'як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови [Текст] / А. Хом'як // Молодь і ринок. – 2008. – № 2 (37). – С. 129–134.

РЕЗЮМЕ

Кушніров М. А. Современные подходы к обучению иностранному языку: ориентация на ценности личностного развития и гуманизма.

В статье рассматриваются современные подходы к обучению иностранному языку, ориентация его содержания на ценности личностного развития и гуманизма. Показано значение обучения иностранному языку, изложены мысли современных

учёных о стратегии и содержании обучения ему, приоритетных характеристиках коммуникативно-деятельностной, личностно ориентированной и культурологической парадигме современного школьного иноязычного образования. Представлены взгляды учёных на ценности, языковую личность. Автор подчёркивает необходимость дальнейшего улучшения качества обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: подходы к обучению иностранному языку, требования к содержанию обучения иностранному языку, личностно ориентированное обучение, современное школьное иноязычное образование, ценности, языковая личность.

SUMMARY

Kushnirov M. Modern approaches to the teaching of a foreign language: focusing on values of personal development and humanism.

The article considers modern approaches to the teaching of a foreign language, orientation of its content on the values of personal development and humanism. The main goal of the teaching of a foreign language in secondary school is the development of communicative competence the ground for which is the communicative skills based on language knowledge and skills. The development of communicative competence depends on socio-cultural and sociolinguistic knowledge, abilities and skills. The significance of the teaching of a foreign language is shown, the thoughts of modern scientists (Red'ko V., Burenko V.) as to the strategies and the content of its teaching, priority characteristics of communicative-active, personality-oriented and cultural paradigm of the modern school foreign language education are focused. In accordance with the communicative-active approach and taking into account the pupils' educational and life experience, their interests and inclinations the priority of methods and forms of educational activity which provide the social interaction of students in the communication process increases. First of all, this can be interactive teaching methods which allow to fulfill the communicative-cognitive tasks by the means of foreign language communication. V. Red'ko and V. Burenko work out their own point of view as to the content of the teaching of a foreign language, which is implemented in the textbooks, and in particular as to what it should provide. L. Sazhko characterizes the features of the foreign language communicative competence formation at schools with the profound studying of foreign languages: establishment of the translation course and the course of guides-interpreters, amplification of integral education and the introduction of bilingual education, the support of specialized education.

The scientists' views on the values and language identity are stated. I. Khaleeva, on the basis of the U. Karaulova's treating the linguistic personality not only as a bearer of the language material in the systemic and functional aspects (linguistic consciousness) has carried out a statement about the study of a foreign language as the formation of «secondary language personality». This linguistic personality contains a range of certain qualities. First of all, it is the ability to participate in a variety of types of conscious speech activity and to use the various communication roles in terms of social interaction of people with each other and with the world that surrounds them.

The author emphasizes the necessity of the further improvement of the teaching of a foreign language.

Key words: approaches to the teaching of a foreign language, the requirements to the content of teaching a foreign language, personality-oriented teaching, modern teaching of a foreign language, values, a language personality.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ – ОДНІЄЇ З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті розглянуто низку актуальних проблем навчання рідної мови, яка є однією з найважливіших людських цінностей. Показано значення навчання української мови, викладено думки В. І. Масальського та сучасних учених стосовно завдань, змісту, методів і прийомів навчання її. Представлено погляди вчених-лінгводидактів на особистісно орієнтоване навчання, цінності, ціннісно-сміслові орієнтації учнів, мовну особистість і мовну свідомість. Автор підкреслює необхідність удосконалення навчання рідної мови, піднесення особистої культури мовців.

Ключові слова: навчання рідної мови, українська мова, методичні рекомендації В. І. Масальського, лінгводидакт, особистісно орієнтоване навчання, цінності, ціннісно-сміслові орієнтації учнів, мовна свідомість, методи та прийоми навчання української мови.

Постановка проблеми. Проблеми навчання рідної мови дуже актуальні, її цінність безперечна. Ще у двадцятому столітті видатні вчені-методисти С. Чавдаров і В. Масальський писали, що українська мова є основною навчальною дисципліною в школі, тому на вчителів-мовників покладається відповідальне завдання виховання підростаючого покоління. Сучасні вчені-лінгводидакти продовжують дослідження питань навчання рідної мови; вивчаючи спадщину українських науковців, осмислюють з погляду сучасності прогресивні ідеї, вирішують нові проблеми, що постали перед педагогічною наукою і практикою. Останнім часом особлива увага представників різних галузей науки приділяється проблемі цінностей. До найважливіших людських цінностей належить рідна мова.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі є багато визначень поняття цінностей, існують різні їх класифікації. На погляд О. Савченко, в галузі шкільної освіти можна виділити такі найважливіші цінності: гуманістичні (головна педагогічна цінність – дитина, а педагог повинен зберегти індивідуальність її та забезпечити соціальний захист); гуманістичні цінності освіти, спрямовані на зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану; цінності виживання, що формуються через розвиток екологічного мислення й адаптивних функцій дитини; цінності оновлювальної освіти, в основу яких покладені такі поняття: людина, духовність, освіченість, індивідуальність, національна й загальнолюдська культура, здоров'я, вибір, відповідальність, варіативність, толерантність [9]. Знання рідної мови сприяє духовному й інтелектуальному розвитку особистості, впливає на формування її світогляду й ціннісно-сміслових орієнтацій.

Мета статті – розглянути низку методичних положень і рекомендацій В. Масальського та сучасних учених-лінгводидактів щодо навчання рідної мови, яка є однією з найважливіших людських цінностей.

Виклад основного матеріалу. Важливою місією вчителів-філологів є виконання покладеного на них відповідального завдання виховання підростаючого покоління. «Багатий зміст української мови як навчального предмета відкриває широкі можливості для успішного розв'язання цього важливого завдання». «На уроках мови виховується в учнів любов до неї, до її носія – народу, любов до праці та відданість Батьківщині... Навчаючись мови, учні виявляють її багатства, засвоюють на конкретному матеріалі виражальні засоби мови» [7].

У «Методичних рекомендаціях щодо вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах у 2014–2015 навчальному році» вказано, що українська мова є державною мовою українського народу, визначальною ознакою нашої держави, скарбницею культурних надбань нації, засобом єднання громадян України в суспільно-історичну спільноту. Це й визначає систему завдань, що постають перед учителем-словесником, головне з яких – підготовка грамотної людини з високим рівнем комунікативної компетенції.

У працях В. Масальського, як і інших відомих українських учених, спостерігаємо витoki сучасних підходів до навчання мови, зокрема компетентнісного підходу. Так, С. Чавдаров і В. Масальський радили під час реалізації вправ з розвитку образної мови, активного словника учнів, різноманітних форм роботи з картинами, упродовж складання творів, переказів, ділових паперів здійснювати одночасне засвоєння знань і формування вмінь і навичок. «Граматика, правопис і розвиток мови в середній школі при ведучій ролі перших двох становлять собою нерозривні сторони єдиного педагогічного процесу теоретичного і практичного освоєння мови», – зауважував В. Масальський [6, 9]. Ідеться про тісний зв'язок граматики з вивченням правопису й розвитком мовлення учнів, єдність теоретичного та практичного освоєння мови, і це зараз актуально.

Автори «Методики...» виділяли загальні навчальні методи: 1) зв'язний виклад учителя, 2) бесіда, 3) самостійні спостереження учнів, 4) робота з підручником, 5) використання наочних посібників, 6) вправи [7, с. 53]. Багато уваги приділяв В. Масальський розвитку мови (мовлення) учнів.

Заняття граматиною в середній школі, як підкреслював В. Масальський, будуються на основі розвитку мислення учнів. Першим етапом навчання граматики в школі є повне усвідомлення учнями граматичного поняття, закону, правила. «Це досягається достатнім поясненням учителя; виділенням основного, найістотнішого; зіставленням фактів; виявленням їх подібності або відмінності; встановленням зв'язку між граматичними явищами, узагальненнями, де вони можливі, з відповідними уґрунтуваннями висновків.

Усвідомлений граматичний факт потребує обов'язкового закріплення (другий етап) за допомогою різних тренувальних вправ». Третім етапом, завершальним, без якого не може бути належного ефекту в роботі, навчанні, є заключний вольовий акт учнів – на основі усвідомлення й попередніх різних вправ, заучування основних граматичних визначень і правил орфографії та пунктуації. Це має бути міцне засвоєння, яке дає спроможність учневі точно відтворити, назвати основне граматичне, орфографічне чи пунктуаційне правило і, де потрібно, застосувати їх в усній або письмовій мові. Останнє вчений розглядав як важливу основу розвитку мови учнів; «уміння ж точно сказати граматичне правило також служить розвиткові навичок користуватися стислою, економною мовною формулою, що виявляє й дисципліну думки» [6, 43–44].

Мовну грамотність В. Масальський розумів як «освоєння не тільки орфографічних і пунктуаційних навичок, хоч це є дуже важливим і одним із перших завдань навчання, але й як уміння граматично та стилістично правильно й добре, усно та на письмі оформлювати свої думки та передавати їх іншим, влучно добирати потрібне слово для викладу думок, належним способом будувати речення та логічно їх пов'язувати між собою, конструювати зв'язний текст». «З другого боку, характер занять практичною стилістикою в середній школі не залишає жодного сумніву в тому, що такі заняття органічно пов'язані з вивченням граматики, яка, звичайно, має і своє навчально-пізнавальне значення; правопису, проблеми якого, правда, вже в науковому плані, виходять далеко за межі норм, охоплених діючими правилами; пов'язані також із студіюванням літератури – художньої, наукової, публіцистичної» [6, 106–107].

«Потрібно якомога ширше практикувати в школі такі види усних і письмових вправ, робіт, які служать одночасно і засвоєнню граматики, правопису, літератури, і розвитку мови учнів, тобто різні стилістичні вправи, поряд із попереджувальними, пояснювальними та спеціальні види диктантів – вільний, творчий, а також праці за картиною, перекази, твори» [6, 107].

Коментуючи порівняльне вивчення мов, В. Масальський констатував, що порівняння української та російської мов під час їх вивчення в середній школі сприяє кращому освоєнню як граматичної будови, так і лексики кожної з них [6, 11]. Паралельне засвоєння граматичної системи, правопису, пунктуації, як і лексики, зазначених мов, на думку В. Масальського, «особливо благотворно впливає на піднесення культури мови учнів. Практична стилістика... спирається на знання особливостей, специфіки кожної з цих національних мов; але разом із тим вона порівняно з граматикою має значно більше спільного. Користування різними способами викладу думки до того ж взагалі розвиває стилістичну вправність» [6, 13–14]. Видатний учений, який, окрім української та російської, опанував ще ряд мов, розумів, що в багатомовному світі

оволодіння мовами необхідне для взаємодії та взаєморозуміння з їх носіями, оскільки мові належить роль важливого засобу спілкування.

В. Масальський надавав великого значення навчанню рідної мови, яка є однією з найважливіших людських цінностей. Створена ним система навчання української мови стала основою для подальших досліджень науковців, теоретиків і практиків.

Останнім часом вийшла низка праць вітчизняних фахівців, де розглянуто завдання, зміст, форми, методи та прийоми навчання мови. Учені-лінгводидакти, педагоги, мовознавці викладають свої погляди на актуальні проблеми сучасного уроку, компетентнісне, особистісно орієнтоване навчання, цінності, ціннісно-сміслові орієнтації учнів, мовну особистість і мовну свідомість.

Зробити процес навчання особистісно орієнтованим дають змогу проекти. Сучасні дидактики й лінгводидактики називають метод проектів одним із продуктивних в умовах компетентнісного навчання.

На уроках української мови відповідно до суті компетентнісного підходу формуються предметні й ключові компетентності. З огляду на це, як зазначає Н. Голуб, варто говорити про два типи проектів: навчальні й життєві проекти. Навчальні проекти передбачають розв'язання проблем, дотичних до тем, що вивчаються на уроці; життєві проекти мають бути іншого змісту. Науковець розкриває суть методу проектів, визначає переваги й особливості його, пропонує алгоритм застосування на уроках української мови. «На перших уроках упровадження проектів варто ознайомити учнів із правилами й перевагами методу та пропонувати учням проблеми для зачину. Однак, надалі потрібно стимулювати їх до самостійних пошуків проблем для власних проектів.

Отже, поява методу проектів цілком умотивована, адже сучасна освіта орієнтована не лише на знання, вміння й навички, а, передусім, на функціональність цих знань» [4, 18–19].

Г. Шелехова розкрила особливості формування читацької діяльності як складника мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів ЗНЗ у процесі сприймання навчальних письмових текстів, звернула увагу на необхідність вироблення в школярів умінь і навичок читати для успішного навчання. Науковцем визначено етапи формування читацької компетентності, фактори й прийоми, які впливають на сприймання й розуміння письмових текстів, запропоновано систему вправ і завдань щодо формування вмінь читати.

«Нині одним із завдань навчання української мови в основній школі є вироблення в школярів компетентності комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, самостійно здобувати знання. Провідним каналом самостійного здобуття знань, розвитку й саморозвитку особистості учня є читання як вид мовленнєвої діяльності» [11, 11].

Н. Бондаренко обґрунтувала природність і необхідність формування орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок учнів 5–7 класів у процесі мовленнєвої діяльності; розглянула проблему становлення правописної компетентності в аспекті основних напрямів методики розвитку мовлення.

З одного боку, як зазначає науковець, методика формування правописних навичок і мовленнєвих умінь, як підґрунтя відповідних компетентностей, істотно різняться; на відміну від розвитку мовлення, що передбачає творчу діяльність, орфографія та пунктуація потребують неухильного дотримання усталених загальноприйнятих норм, вироблення автоматизованих дій, або навичок. «Водночас робота з формування правописних навичок і розвитку мовлення мають чимало спільного, постійно перетинаючись і взаємодіючи. Насамперед це спільна мета – формування комунікативної компетентності учнів, піднесення рівня їх мовленнєвої культури та об'єкт, який частково збігається (писемне мовлення).

Компетентісно спрямоване навчання правопису сприяє мовленнєвому й розумовому розвитку учнів, активізації їх пізнавальних здібностей, збагаченню словника, кращому розумінню й засвоєнню мовних явищ» [2, 2].

Л. Варзацька з'ясувала дидактичні, розвивальні, виховні можливості загальнонавчальних умінь у процесі формування особистісної структури пізнавальної та мовленнєвої діяльності учнів як важливої передумови утвердження їхньої активної життєвої позиції, самопізнання, саморозвитку, досягнення ними ідеалів добра, краси, істини, любові до рідної та загальнолюдської культури.

«Метою компетентісного навчання української мови й мовлення є формування мовної особистості – людини, яка засвоїла скарби рідної мови, має мовленнєві вміння, навички, дбає про красу й удосконалення власного мовлення, сповідує ідеали національної та загальнолюдської культури; уміє працювати в групі, колективі, здатна виконувати різні соціальні ролі, уміє представити себе, групу, сформулювати запитання, дискутувати. Для досягнення таких цілей компетентісна мовна освіта дає можливість учневі самому здобувати знання: знання не передаються в готовому вигляді, школяр їх здобуває, конструює, генерує у власній діяльності, тобто він стає активним співтворцем навчально-виховного процесу. Кожен учень в означеній парадигмі (на противагу традиційній) виступає індивідуальністю, яка має генетично закладену сутність і відповідну програму розвитку» [3, 11].

Психолого-педагогічні засади формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5–7 класів обґрунтувала А. Ярмолюк. Науковцем створено методику формування даного компонента, в її основу покладено принцип міжпредметної інтеграції, саморозвитку, схарактеризовано шляхи впровадження її в педагогічну практику. Також

з'ясовано, що ціннісно-сміслові орієнтації учнів формуються й розвиваються під час реалізації соціокультурної змістової лінії, яка передбачає зорієнтованість процесу навчання української мови на оволодіння ними соціокультурною компетентністю [12, 23].

Психолого-педагогічні умови створення методики формування ціннісно-сміслових орієнтацій в учнів 5–7-х класів, за визначенням А. Ярмолук, такі:

- організація навчальної діяльності, спрямованої на створення сучасної ціннісної картини світу у свідомості учнів;
- формування ціннісно-сміслових орієнтацій підлітків на основі дидактичної моделі, яка передбачає оволодіння учнями соціокультурною компетентністю;
- створення спеціальної системи вправ і завдань, спрямованої на формування в учнів соціокультурної компетентності, основними чинниками якої є особистісний, культурно-історичний та соціальний;
- урахування вікових особливостей учнів, творчого потенціалу вчителя;
- добір методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на розвиток культури мовлення й образного мовлення учнів;
- доцільне й умотивоване поєднання колективної, групової та індивідуальної форм роботи;
- зорієнтованість навчання на міжпредметну інтеграцію;
- створення умов для саморозвитку учнів [12].

О. Горошкіна порушує питання про особливості використання інтерактивних методів навчання української мови, зокрема з'ясовує їх основні ознаки. Запропоновано варіанти класифікації зазначених методів: в основу класифікації покласти технологічний критерій, що співвідносить метод із відповідною інтерактивною технологією.

«Ефективною є взаємодія традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання, що допомагає підвищити мотивацію школярів до навчання, сприяє досягненню високого ступеня включення їх у навчально-виховний процес, активізує комунікативну домінанту уроку» [5, 9–10].

В. Новосьолова розглянула й обґрунтувала ефективність традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання в роботі над формуванням лексичної компетентності учнів 5–7 класів. Використання методів, прийомів і засобів у процесі становлення лексичної компетентності як складника комунікативної компетентності розглянуто на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів до організації навчання [8, 19].

Методичні положення й рекомендації Н. Голуб, Г. Шелехової, О. Горошкиної, Л. Варзацької, Н. Бондаренко, А. Ярмолук, В. Новосьолової та інших учених щодо вивчення української мови цінні для фахівців-філологів і методистів, науковців і вчителів.

Праці В. Масальського й сучасних лінгводидактів сприяють розвитку української мови та методики її навчання.

В. Масальський підкреслював, що серед предметів гуманітарного циклу українська мова посідає одне з головних місць, оскільки піднесення мовної грамотності учнів є складовою частиною процесу покращення якості навчання й підготовки молоді до життя, до практичної діяльності. У наш час мовна освіта формує свідомість особистості та її здатність бути мобільною, сприяє веденню діалогу культур у світі, що об'єднується навколо розв'язання різноманітних глобальних проблем.

Актуальним сьогодні є плекання високої мовної свідомості. П. Селігей переконує, що майбутнє мови залежить від того, чи сприймають її мовці як цінність, інакше її легко зректися. Мовна свідомість – форма свідомості, яка обіймає погляди, уявлення, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності; іншими словами, це небайдуже, шанобливе ставлення до мови [10, 40]. На жаль, часто спостерігаємо брак мовного порядку, порушення мовних норм, лінгвістичну необізнаність, низьку особисту культуру мовців. Дехто виправдовує мовне цивілізаторство (насадження своєї мови носіям інших мов), навіть мовний шовінізм (ненависть до інших мов). «...Завданням мовознавців є боротьба з поширеними в суспільстві «антилінгвістичними» забобонами та роз'яснювальна робота в галузі їхньої науки», – закликав А. Білецький [1, 377].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, методичні положення й рекомендації В. Масальського не втратили своєї цінності, вони продовжують цікавити фахівців; у його працях простежуємо витоки компетентнісного підходу до навчання української мови. Сучасні вчені-лінгводидакти розглядають широке коло проблем навчання рідної мови, яка є однією з найважливіших людських цінностей. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій в учнів, мовної особистості та плекання високої мовної свідомості – актуальні задачі, що постали перед освітянами. Необхідно вдосконалювати навчання рідної мови, підносити особисту культуру мовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький А. О. Вибрані праці [Текст] / А. О. Білецький ; [упоряд.: Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, А. О. Савенко ; редкол.: П. Ю. Гриценко та ін.]. – К. : Вид дім Дмитра Бураго, 2012. – 791 с.
2. Бондаренко Н. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках розвитку зв'язного мовлення / Неллі Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 8. – С. 2–6.
3. Варзацька Л. Загальнонавчальні вміння в системі компетентнісної мовної освіти / Лариса Варзацька // Дивослово. – 2014. – № 4. – С. 11–17.
4. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 8. – С. 15–19.
5. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови / Олена Горошкіна // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 3. – С. 7–10.

6. Масальський В. І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів / В. І. Масальський. – К. : Рад. школа, 1953. – 136 с.
7. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.
8. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів / Валентина Новосьолова // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 3. – С. 19–23.
9. Савченко О. Я. «Від людини освіченої – до людини культури». Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 1996. – № 5–6. – С. 3–4.
10. Селігей П. Мовна свідомість – шанобливе ставлення до мови / Пилип Селігей // Дивослово. – 2012. – № 7. – С. 40–44.
11. Шелехова Г. Формування читацької діяльності учнів 5–7 класів на уроках української мови / Галина Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 8. – С. 11–14.
12. Ярмолюк А. Психолого-педагогічні засади формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5–7 класів / Алла Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 4. – С. 23–29.

РЕЗЮМЕ

Кушнирова Л. В. Проблемы обучения родному языку – одной из важнейших человеческих ценностей.

В статье рассматривается ряд актуальных проблем обучения родному языку, являющемуся одной из важнейших человеческих ценностей. Показано значение обучения украинскому языку, изложены мысли В. И. Масальского и современных учёных о задачах, содержании, методах и приёмах обучения ему. Представлены взгляды учёных-лингводидактов на личностно ориентированное обучение, ценности, ценностно-смысловые ориентации учащихся, языковую личность и языковую сознательность. Автор подчёркивает необходимость совершенствования обучения родному языку, подъёма личной культуры говорящих.

Ключевые слова: обучение родному языку, украинский язык, методические рекомендации В. И. Масальского, лингводидакт, личностно ориентированное обучение, ценности, ценностно-смысловые ориентации учащихся, языковая сознательность, методы и приёмы обучения украинскому языку.

SUMMARY

Kushnirova L. The problems of mother-tongue education as one of the most important human value.

The article considers the number of actual problems of teaching the native language which is one of the most important human values. The significance of teaching the Ukrainian language is shown, the V. Masalky's and other modern scientists' thoughts as to the objectives, content, methods and techniques of teaching are focused. The linguodidactics scientistss' views (N. Golub, G. Shelehova, O. Goroshkina, L. Versats'ka, N. Bondarenko, A. Yarmolyuk, V. Novoselova) on the problems of the modern lesson, forms and methods of teaching the Ukrainian language, competent, personality-oriented teaching and a language personality are stated. The most important values in the sphere of school education are formulated by O. Savchenko.

N. Golub reveals the essence of the method of the projects, its advantages and features, develops the algorithm of its applying at the lessons of the Ukrainian language. G. Shelehova investigates the problem of formation of the reading activity of the pupils of the 5-7 forms at the lessons of the Ukrainian language. O. Goroshkina characterizes the features of using the

interactive methods at the lessons of the Ukrainian language. L. Versats'ka explains didactic, developmental and educational opportunities of general studying skills in the process of formation of the personality structure of the cognitive and language pupil's activity as an important prerequisite of the approval of their active life position, self-discovery, self-development, their attainment of the ideals of goodness, beauty, truth, love for the native and universal culture. N. Bondarenko proves the necessity of the formation of spelling and punctuation skills of the pupils of the 5-7 forms in the process of the speech activity. A. Yarmolyuk examines the psycho-pedagogical bases of formation of valuable component of communicative competence of the pupils of the 5-7 forms, including the conditions for the creation of methods of formation of axiological-meaningful orientations of the pupils of the 5-7 forms. V. Novoselova considers the methods, techniques and teaching aids in the process of formation of lexical competence of the pupils of the 5-7 forms. P. Seligei's point of view as to language awareness as to the respectful attitude to the language is shown.

The author emphasizes the necessity of the improving the teaching of the native language, the rise of the speaker's personal culture.

Key words: *teaching of the native language, the Ukrainian language, the methodical recommendations of V.I. Masalskiy, linguodidactics scientist, personality-oriented teaching, values, the pupils' axiological-meaningful orientations, language awareness, methods and techniques of teaching the Ukrainian language.*

УДК 37.035.6:7(07)

Н. О. Майборода

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЛЬ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ СІЛЬСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КОМПЛЕКСІВ

Стаття розкриває значущість формування мистецької компетентності у вихованні патріотичних цінностей учнів сільських навчально-виховних комплексів. З'ясовано сутність поняття «компетентність», «компетенція», «мистецька компетентність» особистості. Розглянуто особливості формування у вихованців мистецької компетентності музичного, образотворчого та хореографічного видів мистецтв. Виявлено, що успіх патріотичного виховання засобами мистецтва можливий завдяки спланованому, системному прилученню вихованців із дошкільного віку до різноманітних видів мистецької діяльності.

Ключові слова: *компетентність, мистецька компетентність, патріотичне виховання, сільський навчально-виховний комплекс, патріотичні цінності учнів, компетенція, вихованці, дошкільний вік.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації шкільної мистецької освіти відбувається впровадження компетентнісного підходу до змісту та організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Метою сучасної освіти є виховання людини, що вміє критично мислити, цінувати культурну спадщину та здатна творчо збагачувати її. У досягненні цієї мети важливе місце відводиться мистецтву у вихованні творчої, ініціативної, патріотично налаштованої особистості, яка розуміється на історії, культурі свого народу, усвідомлює власну

унікальність у долі свого народу, її державному устрої, стратегіях розвитку, світоглядних позиціях.

Згідно Постанови Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 року №306 у затвердженому Положенні про навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» наголошується на створенні умов для здобуття дітьми дошкільного віку, учнями безперервної дошкільної та загальної середньої освіти в обсязі державних стандартів дошкільної та загальної середньої освіти, розвитку їх творчих здібностей і нахилів [9, 6]. Отже, першочерговим завданням для сільських навчально-виховних комплексів є підвищення виховного потенціалу села, взаємодія із сільським соціумом, соціальне виховання підростаючого покоління, формування національної самосвідомості, поваги до сімейних традицій, бережного ставлення до Батьківщини, до рідного краю, природи та мистецтва. У зв'язку з цим важливого значення набуває формування мистецьких компетентностей в учнів сільських навчально-виховних комплексів.

Теоретична значущість поняття «мистецька компетентність» знайшла своє відображення в багатьох працях, концепціях у зв'язку з новим розумінням стратегічної спрямованості освіти, зорієнтованої на формування патріотичних цінностей особистості.

У Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України зазначено: «Кінцевим результатом художньо-естетичного виховання має стати система особистісних художньо-естетичних цінностей і художньо-естетична компетентність, як важливий компонент загальної життєвої соціально-культурної компетентності...» [6, 6]. Відповідно до цього основними завданнями мистецької освіти є: пробудження інтересу дітей до мистецтва, залучення вихованців до художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва, розвиток загальних і художніх здібностей дітей, формування універсальних якостей творчої особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема мистецької компетентності привертала та продовжує привертати увагу багатьох учених, зокрема С. Русової, В. Сухомлинського, Н. Ветлугіної, І. Зязюна, Л. Масол, С. Сисоевої, С. Ничкало, О. Рудницької та ін. Різноманітні аспекти патріотичного виховання засобами мистецтва розглядаються в сучасних дослідженнях О. Гевко, М. Черненко та ін. На думку вчених, саме мистецька компетентність сприяє оволодінню учнями творчими вміннями й навичками, особистісними якостями, дає можливість для особистісного розвитку, активізує творчий потенціал, розвиває почуття, інтелект, розширює світогляд, спонукає до вивчення національних скарбів, піднімає загальнокультурний рівень, поглиблює патріотичні почуття. Організації навчально-виховного процесу в сільських навчально-виховних комплексах

присвячені дослідження вчених В. Кузя, М. Манжелій, І. Рогальської-Яблонської, В. Ферштейна та ін. Дослідники наголошують на необхідності використання різноманітних видів художньо-естетичної мистецької діяльності (зображувальної, театралізованої, музичної) у розвитку естетичних почуттів, творчих здібностей вихованців, формуванні дружніх взаємин у різновіковому колективі.

Мета статті – висвітлити особливості формування мистецької компетентності вихованців сільських навчально-виховних комплексів. Визначено основні завдання дослідження: 1) розкрити сутність дефініції поняття «мистецька компетентність»; 2) висвітлити взаємозв'язок понять «компетентність», «компетенція» та «мистецька компетентність»; 3) розкрити роль мистецької компетентності в патріотичному вихованні учнів сільських навчально-виховних комплексів.

Виклад основного матеріалу. Успіх патріотичного виховання засобами мистецтва можливий завдяки спланованому, системному прилученню вихованців із дошкільного віку до різноманітних видів мистецької діяльності, адже мистецтво – важливий чинник всебічного виховання, один із результативних засобів активного впливу на особистість.

Наукові джерела з дослідження з даної проблеми подають різноманітні визначення поняття «компетентність». Зокрема, тлумачний словник-довідник моральних і духовних понять трактує поняття «компетентний» так: «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий // Який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [13, 89]; укладачі енциклопедії освіти під поняттям «компетентність» розуміють «компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо» [2, 408], а психологічний тлумачний словник – як «психосоціальну якість, що означає силу й упевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності й корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [11, 188–189]. Таке визначення цього поняття розкриває широкі можливості для оволодіння особистістю різноманітними компетентностями через глибоке усвідомлення власної діяльності, соціалізаційні процеси, спілкування в сім'ї, навчальному закладі.

Л. Масол розглядає дефініцію поняття «компетентність» як «прагнення і здатність до постійного зростання – це саме той аспект новизни, який сьогодні осмислюється на рівні теорії особистісно орієнтованого виховання, але, на жаль, надто повільно опановується загальноосвітньою практикою з огляду на недостатню розробку відповідних педагогічних технологій» [5, 41]. На думку автора, прикладом компетентностей можуть слугувати

ініціативність, здатність організувати діяльність (власну або інших людей), уміння адаптуватись у нових нестандартних ситуаціях, готовність критично аналізувати й адекватно оцінювати результати діяльності, які трансформуються під час мистецької діяльності в естетичні компетентності – органічні складові життєвих компетентностей.

Державні програми, стандарти освіти визначають не тільки зміст освіти, вимоги до освоєння знань для учнів, а й тлумачать педагогічні терміни. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні мистецька компетентність визначається «рівнем розвитку естетичного сприймання об'єктів і явищ, умінням працювати з різними матеріалами, використовувати різні техніки, добирати відповідні засоби реалізації задуму, виявляти творчу уяву, естетичну чутливість, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього» [6, 41].

У Постанові Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд.1) від 23.11.2011р. № 1392 термін «предметна мистецька компетентність» визначений як «здатність до розуміння та творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого й інших видів мистецтва, що формується під час сприймання творів таких видів мистецтва і їх практичного опанування» [10].

Цінним для нашого дослідження є вибір домінуючих видів мистецтв (музичного та візуального) та синтетичних (хореографія та ін.), висвітлених у навчальній програмі «Мистецтво» для учнів молодших класів Л. Масол, вивчення яких відбувається завдяки основоположній категорії мистецтва – художньому образу. Діти молодшого шкільного віку використовують на уроках специфічні терміни з музики, хореографії, образотворчого мистецтва. Головним для автора виступає – «зберегти єдність художнього образу, який сприймається емоційно, та поняття, що опановується розумом, і таким чином формувати в учнів художньо-асоціативне мислення, розвивати вміння переносу набутих знань, уявлень, умінь у споріднені та віддалені духовно-естетичні сфери. А це вже реальний крок до творчості» [7, 54]. Дослідниця пропонує таку ієрархію компетентностей: особистісні, соціальні, функціональні. Базові мистецькі компетентності, які опановуються вихованнями сілських навчально-виховних комплексів, мають особливість у процесі мистецької діяльності збагачуватися, поступово накладаючись пластами одна на одну.

Для роботи з формування музичної компетентності важливе значення має позиція О. Дубровської, яка пропонує вчити дітей давати усвідомлену оцінку музичним творам різних композиторів, народним творам, розрізняти музичні жанри, частини твору, удосконалювати сприйняття дітей у розрізненні звуків за висотою, в упізнаванні музичних творів, залучати до співочої діяльності, яка приносить дітям надзвичайне емоційне задоволення, робить почуття дітей особливо світлими й

радісними, прививає культуру виконання, формує мову пісенної творчості, розвиває індивідуальні здібності дітей [3, 31–35].

З огляду на вищесказане, ознайомлення вихованців сільських навчально-виховних комплексів із музичним фольклором, кобзарським мистецтвом професійною музикою, та сучасними музичними творами є одним із шляхів оволодіння мистецькими компетентностями, духовного відродження української нації.

Сутність образотворчого мистецтва у своїй праці «Основи мистецьких дисциплін» розкриває О. Рудницька, як таке, що сприймається візуально, має предметну форму й не змінюється в часі та просторі. Твори образотворчого мистецтва є «продуктом творчого генія народу й несуть в собі печатку його історичної долі та національного характеру» [12, 175]. Образотворче мистецтво несе в собі відбиток глибокої національної сутності, приносить дітям естетичну насолоду, допомагає бачити світ у яскравих барвах, розвиває органи відчуттів, формує художній смак, естетичну оцінку, розвиває творчу активність. Спираючись на досвід Н. А. Ветлугіної, А. Б. Щербо та інших зауважуємо, що для успішного оволодіння дітьми з дошкільного віку зображувальною діяльністю важливо враховувати індивідуальні та психологічні особливості їх розвитку, інтереси, створювати сприятливу атмосферу на заняттях.

З використанням різноманітних специфічних прийомів і засобів хореографічного мистецтва учні та дошкільнята сільських навчально-виховних комплексів мають можливість активно брати участь у колективній творчій діяльності, учитися разом створювати щось нове, здійснювати пошук оригінальних виражальних засобів задля розвитку танцювально-виконавських здібностей, творчої уяви, художнього смаку, підвищення загального культурного рівня.

В. Верховинець у праці «Весняночка» акцентує увагу на сюжетних іграх і піснях, максимально наближених до народних, які викликають «потребу співробітництва та необхідність виконання певних правил, вони привчаються володіти власними почуттями, вчать шанувати права іншого» [1, 22]. Отже, через гру українська народна пісня та танець входить у побут сім'ї, під час ігор діти вчать спілкуватися, виявляють взаємодопомогу, долучаються до народних традицій, знайомляться з малими жанрами народної творчості, пізнають красу, стають духовно багатими особистостями – творцями культури, історії свого народу.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Відтак, у сільському навчально-виховному комплексі важливо створити умови для успішного формування мистецької компетентності, яка підвищує рівень патріотичної вихованості дітей, а саме: максимальне врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей від дошкільного до старшого шкільного віку, здійснення суб'єкт-суб'єктних відносин між вихованцем і педагогом

як основи особистісно орієнтованого підходу, створення виховного середовища, дотримання змісту програми уроків музики, образотворчого мистецтва, хореографії у виховній роботі навчально-виховного комплексу, забезпечення розвитку художньої творчості вихованців, застосування різноманітних форм і методів виховної роботи з дітьми в різних напрямках мистецького виховання, забезпечення наступності в патріотичному вихованні між усіма віковими групами, тісного зв'язку та взаємодії сім'ї й навчально-виховного комплексу. Обраний напрям роботи допоможе «формувати особистість, котра усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає та продовжує українські культурно-історичні традиції свого народу» [4, 32–33]. Отже, за таких умов оволодіння мистецькою компетентністю стає дієвим фактором патріотичного виховання дітей сільських навчально-виховних комплексів.

Проведене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми й окреслює перспективи подальших досліджень у формуванні принципів реалізації в царині оволодіння дітьми мистецькою компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В.М. Верховинець. – 5-те вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
3. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. И. Юрина и др. ; под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
4. Євтух М. Б. Підготовка майбутніх вчителів в умовах національно-культурного відродження / М. Б. Євтух // Учитель національної школи : тези наук. практ. конференції. – Тернопіль, 1991. – Ч. 1. – С. 32–33.
5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / за ред Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–5.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
7. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
9. Положення «Про дошкільний навчальний заклад» // Освіта України. – № 22. – 25 березня 2003 р.
10. Постанова Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд.1) від 23 листопада 2011 р. № 13 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?docid=728459>.
11. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
12. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 1988. – 183 с.

13. Тлумачний словник-довідник моральних та духовних понять і термінів : навч. посіб. / Уклад.: О. А. Біда, Н. В. Орлова, Л. І. Прокопенко, Ю. В. Тимошенко ; за ред. Л. І. Прокопенко. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 244 с.

РЕЗЮМЕ

Майборода Н. А. Роль художественных компетентностей в формировании патриотических ценностей воспитанников сельских учебно-воспитательных комплексов.

Статья раскрывает значимость формирования художественной компетенции в воспитании патриотических ценностей детей сельских учебно-воспитательных комплексов. Определена сущность понятий «компетентность», «компетенция», «художественная компетентность» личности. Рассмотрены особенности формирования у воспитанников художественной компетенции музыкального, изобразительного и хореографического видов искусств. Виявлено, что успех патриотического воспитания средствами искусства возможно благодаря спланированному, систематическому приучению воспитанников дошкольного возраста к разнообразным видам художественной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, художественная компетентность, патриотическое воспитание, сельский учебно-воспитательный комплекс, патриотические ценности учеников, компетенция, воспитанники, дошкольный возраст.

SUMMARY

Maiboroda N. The role of artistic competences in the formation of the patriotic values of the pupils of rural educational complexes.

The article reveals the significance of artistic competence in the education of patriotic values of the students of rural educational systems. The essence of the concept «competence», «creative competence of the individual» are clarified. The peculiarities of formation of the pupils' artistic competence of music, visual and choreographic arts are defined. It is revealed that the success of patriotic education through art is possible through planned, systematic inclusion of the pupils at preschool age to different kinds of artistic activity.

Valuable for our study is the selection of the dominant species of the arts (music and visual) and synthetic (choreography and others) covered in the curriculum «Art» for the younger students by L. Masol. The specific terms of music, dance, fine art are used for the children of primary school age at the lessons. The main thing for the author is «to preserve the unity of the artistic image, which perceived emotionally, and the concept that is being developed by the mind, and thus to form the students' artistic and associative thinking, develop the ability to transfer acquired knowledge, ideas, skills in related and distant spiritual and aesthetic spheres. And this is a real step to creativity».

Therefore, in a rural training educational complex it is important to create conditions for the successful formation of artistic competence, which increases the level of patriotic education of children, namely: maximum taking into account the age and individual characteristics of children from preschool to school age, the implementation of the subject-to-subject relations between a pupil and a teacher as the basis of personality-oriented approach, the creation of the educational environment, adherence to the programme of music lessons, fine arts, choreography in the educational work of the educational complex, ensuring the development of artistic creativity of pupils, use a variety of forms and methods of educational work with children in various areas of art education, to ensure continuity of patriotic education among all age groups, close communication and interaction between a family and an educational complex.

The author stresses that introducing the pupils of rural educational complexes with folk music, Cossack art professional music and modern musical works is a way of mastering

the art competences of spiritual revival of the Ukrainian nation. The conducted theoretical research does not cover all the aspects of the problem and outlines the prospects for further research in maintaining a realization in the sphere of mastering of artistic competence.

Key words: *competence creative competence, patriotic education, a rural educational complex, patriotic values of the students, competence, the pupils, a pre-school age.*

УДК 378.147:371.13

А. М. Уварова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається сутність понять «риторична майстерність», «евристика», «евристичне навчання». Зазначається про важливість оволодіння майбутнім учителем майстерністю усного слова як інструментом його професійної діяльності. Наголошується на необхідності застосування нових форм, методів і дидактичних технологій у професійній підготовці висококультурної особистості сучасного вчителя, представлено можливості формування риторичної майстерності майбутнього вчителя в умовах евристичного навчання, зокрема евристично-модульної технології.

Ключові слова: *риторична майстерність, професійна підготовка, професійна діяльність, майбутній учитель, інноваційні технології, еристика, евристичне навчання, творча діяльність, педагогічні умови, самореалізація особистості.*

Постановка проблеми. Основною метою державної політики в реформуванні вищої освіти є оновлення її змісту й організації навчально-виховного процесу відповідно до європейських і світових стандартів, створення умов для розвитку висококультурної особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України. Серед низки важливих завдань реформування вищої освіти першорядним виступає підготовка висококваліфікованих фахівців, що майстерно володіють мистецтвом живого переконуючого слова й можуть навчити цьому мистецтву своїх вихованців. Потреба в підготовці такої особистості сучасного вчителя у вищих навчальних закладах пояснюється багатьма причинами: по-перше, низьким загальним рівнем мовленнєвої та риторичної культури в суспільстві, по-друге, недостатнім рівнем риторичної майстерності вчителя в реальних умовах професійної діяльності, що не завжди сприяє оптимізації навчально-виховного процесу; по-третє, недосконалою методикою та практикою риторичної підготовки у вищій педагогічній школі. Подолання цих причин ми вбачаємо у використанні нових методів, форм, науково обґрунтованих особисто орієнтованих освітніх технологій навчання, серед яких чільне місце посідає евристичне навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема словесного мистецтва не нова в науковій літературі. Існує достатнє коло наукових досліджень, у яких вивчались окремі аспекти цієї надзвичайно важливої проблеми. Серед них значна кількість робіт присвячена питанням культури мовлення (Н. В. Бабич,

Л. А. Введенська, Б. Н. Головин, С. І. Дорошенко, Т. В. Креч, Т. О. Ладиженська, Л. Г. Павлова, О. М. Семенов та ін.); психологічним аспектам мовлення у формуванні свідомості людини (Б. Г. Ананьєв, А. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, І. О. Синиця та ін.); ролі розповідного слова в навчально-виховному процесі (О. М. Беляєв, Т. Байбара, Г. Ващенко, Л. Я. Зоріна, Ю. Л. Львова, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, В. В. Шляхова, О. Г. Штепа та ін.) і специфіки дії живого слова в педагогічному спілкуванні (В. А. Кан-Калик, М. С. Пашкова, Н. В. Кузьміна).

Останнім часом увагу дослідників усе більше привертають питання педагогічної риторики (Л. І. Мацько, Г. К. Михальська, Г. М. Сагач, А. Й. Капська), зокрема формування риторичної культури та майстерності майбутніх учителів (Л. П. Аксьонова, Я. Б. Білоусова, Н. Б. Голуб, Т. В. Донська, О. Б. Залюбовська, А. Й. Капська, Г. М. Сагач, Л. П. Ткаченко, М. С. Хлебникова, Е. А. Юніна).

Мета статті – визначити особливості формування риторичної майстерності майбутнього вчителя в умовах евристичного навчання.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження літературних джерел виявлено, що володіння риторичною майстерністю високо цінилося ще в античні часи. Недаремно на майстерності мовленнєвого мистецтва як засобу навчання й виховання мудрості та чеснот людини наголошував ще Платон. Учитель у той час стояв поруч із філософом, оратором, поетом, пророком, царем, був провісником правди, служив істині, добру, красі, майстерно володів ораторським мистецтвом і навчав йому своїх учнів. Авторитет учителя значною мірою залежав від рівня володіння живим словом, уміння ефективно, переконливо виступати публічно. Говорячи про загальний дух навчання й виховання того часу, Плутарх зазначав, що «дітей навчали говорити так, щоб у їх словах їдка гострота змішувалася з вишуканістю, щоб широкі промови спонукали до широких роздумів» [3].

На виняткову роль живого слова як інструменту діяльності вчителя вказують і численні праці вітчизняних учених-педагогів. Наголошуючи на незамінності живого, трепетного, хвилюючого слова вчителя, без якого немає школи, педагогіки, В. О. Сухомлинський стверджував, що «в руках вихователя слово – такий самий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора...», «...це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру» [6, 167]. Педагог вважав, що одним з обов'язкових умінь, необхідних кожному вчителю, вихователю незалежно від фаху, є «мистецтво говорити». Витонченість внутрішнього світу людини, шляхетність морально-емоційних відносин неможливо створити без високої словесної культури, майстерного володіння словом самого наставника.

Особливого значення володінню мовленням як засобу професійної діяльності надавав відомий педагог А. С. Макаренко, педагогічна

діяльність якого є зразком, прикладом майстерного використання мовлення як регулятора спілкування, встановлення взаєморозуміння з вихованцями. Він вважав, що вчитель повинен говорити так, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість наставника.

Не втратили значення сьогодні й думки А. П. Чехова, який свого часу підкреслював, що «...для інтелігентної людини погано говорити повинно б вважатися такою ж непристойністю, як не вміти читати й писати, і в справі освіти й виховання – навчання красномовству слід було б вважати неминучим» [10, 266].

Проведені нами дослідження й досвід роботи в середній і вищій школі свідчать, що не так багато сьогодні вчителів і педагогів, які з часів А. П. Чехова оволоділи мистецтвом красномовства. Більшість студентів відчуває утруднення грамотно, ясно та зрозуміло викладати власні думки письмово, не володіє вмінням вести конструктивний діалог, дискусію, аргументовано й переконливо відстоювати свою думку; зазнає труднощі в підготовці промови та відчуває страх під час її виголошення, а тому не наважується брати участь у публічних виступах; має недостатньо розвинені вміння й навички імпровізованого публічного монологічного мовлення. Отже, формування риторичної майстерності майбутніх учителів потребує серйозної риторичної підготовки, застосування нових форм, методів, освітніх технологій.

Риторичну майстерність сучасного вчителя ми розглядаємо як високий рівень володіння педагогом усним живим словом у різних ситуаціях навчально-виховного процесу з метою впливу на розумову та емоційну сфери учнів. Цей рівень володіння усним виразним словом забезпечуються глибокими теоретичними знаннями, практичними вміннями створювати в кожній конкретній ситуації своє мовлення. Значною мірою майстерність учителя залежить від його особистих якостей, які дають йому можливість діяти продуктивно, творчо, успішно розв'язувати поставлені завдання: надихати й мотивувати словом учнів, передавати знання, переконувати, викликати певні почуття, спонукати до позитивних вчинків і дій [7].

Серед нових форм і методів, дидактичних технологій у формуванні риторичної майстерності майбутніх учителів чільне місце посідає евристичне навчання. Сучасна психолого-педагогічна наука евристичне навчання вважає одним із способів стимулювання творчого саморозвитку, самореалізації студента [1; 2; 9].

Евристика як новий спосіб мислення та здобуття істини започаткував Сократ. У перекладі з грецького евристика («*heyrisko*») означає «відшукаю», «знаходжу», «відкриваю» трактується вченими і як методологічна наука про евристичну (творчу) діяльність у навчанні та професійній роботі, і як спеціальні методи навчання (сократична бесіда, мозковий штурм тощо) колективного розв'язування проблем [8, 108–109].

Сократична бесіда, створена відомим філософом, стала першоджерелом, першоосновою евристичного навчання. Діяльність, що організовувалася Сократом, завжди приводила до створення нових продуктів: осмисленню предмета пізнання, виявленню суттєвих суперечностей, які треба розв'язати на шляху до нових знань, конструюванню дефініцій тощо. Така продуктивна діяльність трактувалася Сократом як «перехід з небуття в буття» і визначена ним поняттям «творчість» [4, 14].

За своєю сутністю такий дидактичний процес навчання, на думку його відомих дослідників В. І. Андреева, Б. І. Коротяєва, В. А. Хуторського, вважався протилежним поширеному й сьогодні «вивченню готових знань», тобто не притаманним традиційній системі навчання.

Найбільш повно науково-педагогічна концепція евристичного навчання представлена в дослідженнях В. А. Хуторського. Вона стосується організації навчальної діяльності учнів і вчителів середньої школи, проте може бути ефективно втілена й у практику роботи вищих навчальних закладів. За визначенням ученого, головною метою евристичного навчання є конструювання учнем сенсу, цілей, змісту навчання, а також процесу його організації [9, 9]. Результатом такої навчальної діяльності є створення учнями матеріалізованих освітніх продуктів у вигляді суджень, текстів, виробів тощо, а також зміни особистісних якостей учня, які розвиваються в навчальному процесі. Обидві складові освітнього продукту – матеріальний і особистісний – створюються одночасно й рівні за значенням.

Евристичне навчання як інноваційна технологія сьогодні успішно втілюється в практику вищих навчальних закладів. На кафедрі педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка впроваджується евристично-модульна технологія навчання. Евристичне навчання з його широкими можливостями пошуку, евристичної та креативної діяльності органічно введено у відносно жорсткі організаційні рамки модульної технології з її чіткими етапами діяльності. Мета пізнавальних зусиль студентів у новій технології на відміну від традиційного навчання – це не оволодіння певними знаннями, вміннями, способами дії, а за допомогою цих необхідних і важливих для професії знань і вмінь створення власного творчого освітнього продукту. Такий підхід до навчання дає можливість кожному студентові самостійно обирати предмет, визначати мету й завдання роботи, знаходити методи, прийоми, засоби операційної та діагностичної діяльності. Результатом самостійної діяльності студентів можуть бути такі зовнішні освітні продукти: професійний проблемний твір за вивченим питанням, педагогічна розповідь, евристична бесіда, рецензія наукової або критичної статті, художнього твору, відгук на виставу або книгу, огляд періодики (художніх журналів) або літератури за обраною темою, модель диспуту чи дискусії, текст публічного виступу з актуальної для студента проблеми, сценарій колективної творчої справи, проект уроку чи

навчального модуля, схеми й таблиці, вироби, пристрої тощо. Для діагностики й оцінювання кожного з них розроблені критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариш, і експерт. Така діагностика дає можливість знайти резерви для покращення творчої діяльності студентів, вдосконалення самостійно створених продуктів.

Водночас із зовнішнім продуктом створюється і внутрішній, який являє собою досягнутий рівень професійно-творчої самореалізації особистості. Показниками такої самореалізації можна вважати достатній рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності; здібностей самостійного цілепокладання, виявлення й розуміння проблемної ситуації та її суперечностей; володіння механізмами й методами творчої діяльності; рівень розвитку здібностей уявляти, аргументувати, знаходити нове й оригінальне у процесі створення певного продукту, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати представлений продукт.

Самостійна діяльність студентів постійно підтримується та посилюється взаємодією з викладачами й товаришами. Вона відбувається на основі досконалого володіння культурою гуманістичного діалогу (М. М. Бахтін, І. М. Гапійчук, М. Д. Касьяненко, С. Ю. Курганов, Н. М. Тарасевич), що передбачає єдність дії та протидії (А. Н. Подьяков). У процесі творчого діалогу забезпечується не тільки емоційна підтримка, стимуляція та суттєва допомога студентам з боку викладача, але й припускається водночас толерантна, доброзичлива критика, вказівки на недоліки в роботі, невикористані студентом можливості, даються поради щодо способів удосконалення створеного продукту [5].

На всіх етапах евристично-модульного створюються необхідні умови для освоєння основних методів, способів і механізмів пізнавально-творчої діяльності, реалізації творчих здібностей майбутніх учителів, розвитку їх риторичних умінь.

Наприклад, на лекції студенти на основі прослуханої інформації, аналізу свого життєвого досвіду, евристичних запитань викладача створюють картину власних знань, уявлень про нову тему, яка щойно була предметом заняття. Після узагальнення наукової інформації студентам пропонується письмово дати короткі відповіді на проблемні запитання для закріплення й поглиблення теоретичних і емпіричних знань, знаходження своїх формулювань і тлумачень теорії. На практичному занятті проходить захист власних формулювань та аргументації певних теоретичних знань (понять, принципів, законів). Такі прийоми організації пізнавальної діяльності спрямовують студентів творчо осмислювати матеріал, шукати свої версії визначень понять, законів, фактів, подій, а також знаходити мовленнєві засоби для їх передачі. Під час захисту виконаних робіт звертається увага на вміння майбутніх учителів не тільки логічно,

послідовно викладати власні думки письмово, а й переконливо та аргументовано обстоювати їх під час обговорення.

На практичних заняттях під час написання педагогічної розповіді чи твору-роздуму, орієнтуючись на задані напрями роботи, студенти за власними вподобаннями обирають проблему, формулюють тему своєї роботи, проектують її план, зміст. Перед початком роботи автори знайомляться з показниками та критеріями зазначених робіт, що дає їм можливість корегувати і процес, і досягнуті результати. Так, наприклад, майстерна педагогічна розповідь вважається першоджерелом, незамінним складником риторичної культури вчителя й характеризується передачею власного бачення визначеної проблеми, свого ставлення до викладеного матеріалу, оригінальністю сюжетно-композиційної побудови; наявністю нової, незвичайної інформації для учнів; здатністю впливати на розум і почуття слухачів; досконалістю техніки виконання [7].

Створений освітній продукт, як правило, рецензується самим автором, товаришами, перевіряється викладачем відповідно до зазначених критеріїв, а також проходить етап авторського представлення й захисту. Під час презентації роботи звертається увага не тільки на її зміст, розкриття теми й основної ідеї, послідовний виклад власної думки, а й здатність автора передати власні думки слухачам, вплинути на їх розум і почуття, привернути увагу до обраної проблеми та зацікавити нею, доречність використання художньо-зображувальних засобів, емоційність і виразність мовлення й досконалість невербальних засобів спілкування (жестів, міміки). Після чого представлений освітній продукт оцінюється викладачем. У разі необхідності студент має право в установленний термін виправити виявлені недоліки, вдосконалити свою роботу та подати її для остаточної діагностики й оцінки.

У процесі вивчення методів творчої діяльності вчителя студентам пропонується створення моделі диспуту, евристичної бесіди, сценарію колективної творчої справи тощо. Майбутнім учителям також надається можливість обрати самостійно актуальне для них питання, проблему, або із запропонованих викладачем. Створені освітні продукти, як і попередні, мають свої критерії, які дають можливість визначити рівень виконаної роботи. Вони також презентуються її авторами й захищаються та оцінюються. У процесі конструювання та проведення диспуту майбутні вчителі вчать будувати тексти своїх доповідей (виступів), послідовно й логічно, грамотно викладати власні думки, переконливо аргументувати їх, уміти слухати й чути своїх опонентів, вести цивілізований діалог, приходити до конструктивного розв'язання суперечливого питання, толерантно, доброзичливо ставитися як до своїх прибічників, так і до опонентів.

Моделі диспуту, евристичної бесіди, сценарію колективної творчої справи можуть бути успішно реалізовані студентами на практичних заняттях, під час проходження педагогічної практики в школі.

У процесі евристичного навчання студенти працюють і над створенням доповідей, повідомлень та їх виголошенням на наукових конференціях, публічних промов на конкурсах ораторського мистецтва тощо. Під час роботи над цими продуктами майбутні вчителі, крім умінь самостійно працювати з науковою літературою, аналізувати її, робити певні узагальнення й висновки, набувають навички публічно представляти продукти своєї творчої діяльності. Презентуючи власні творчі доробки, вони мають психологічно налаштуватися на взаємодію з аудиторією, обрати свою манеру та стиль поведінки з характерними індивідуальними рисами, що виявляються в особливостях композиційної побудови виступу, вживання окремих мовно-зображувальних засобів, виразності й образній насиченості тексту, стильовій досконалості, мовній грамотності, у доцільному використанні елементів педагогічної техніки (жестів, міміки).

На основі якості виконаних освітніх продуктів складається оцінка навчальних досягнень студентів за семестр, рік. У кінцевому результаті такої роботи майбутні вчителі набувають умінь логічно, грамотно висловлювати власні думки, аргументовано доводити й обстоювати їх; використовувати у своєму мовленні різноманітні художньо-зображувальні засоби та жанрове багатство мови; володіти аудиторією; будувати розгорнутий монолог із фахової проблеми; вести конструктивний діалог; виголошувати промови будь-якого виду; аналізувати власні й чужі виступи; варіювати мімікою і жестами; формувати та вдосконалювати власний індивідуальний і неповторний стиль спілкування й манеру поведінки.

Висновки. У процесі проведеного дослідження встановлено, що евристична технологія навчання створює необхідні психолого-педагогічні умови для самореалізації здібностей і вмінь кожного студента, зокрема й риторичних, зростанню його духовно-творчого потенціалу, формуванню важливих для суспільства ціннісних орієнтацій особистості. Разом із тим, слід зазначити, що дидактичне значення евристичного навчання у процесі творчої самореалізації, саморозвитку студентів висвітлено фрагментарно й потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 286 с.
3. Голуб Н. Б. Значення дидактичної спадщини Квінтіліана для процесу формування культуромовної особистості вчителя / Н. Б. Голуб // Вісник Сумського державного університету. – Суми : СДУ, 2008. – С. 57–61.
4. Лазарев М. О. Евристичне навчання – інноваційний феномен креативної освіти / М. О. Лазарев // Педагогічна Сумщина. – 2008. – № 8. – С. 12–22.
5. Подьяков А. Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема / А. Н. Подьяков // Вопросы психологии. – 1999 (а). – № 1. – С. 13–20.

6. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в п'яти томах. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 160–167.

7. Уварова А. М. Формування риторичної майстерності майбутнього вчителя : навч.–метод. посібник / А. М. Уварова. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. –132 с.

8. Устименко С. Український педагогічний словник / С. Устименко. – К. : Либідь, 1997. – С. 108–109.

9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

10. Чехов А. П. Хорошая новость / А. П. Чехов // Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1974–1982. Т. 16 : Сочинения. 1881–1902. – М. : Наука, 1979. – С. 266–267.

РЕЗЮМЕ

Уварова А. Н. Формирование риторического мастерства будущего учителя в условиях эвристического обучения.

В статье рассматривается сущность понятий «риторическое мастерство», «эвристика», «эвристическое обучение». Подчеркивается важность овладения будущим учителем мастерством устного слова как инструментом его профессиональной деятельности. Указывается на необходимость использования новых форм, методов, дидактических технологий в профессиональной подготовке высококультурной личности современного учителя, представлены возможности формирования риторического мастерства будущего учителя в условиях эвристического обучения, в частности эвристично-модульной технологии.

Ключевые слова: риторическое мастерство, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, будущий учитель, инновационные дидактические технологии, эвристика, эвристическое обучение, творческая деятельность, педагогические условия, самореализация личности.

SUMMARY

Uvarova A. The formation of rhetorical skills of a future teacher in the conditions of heuristic learning.

One of the important tasks of reforming higher education in Ukraine is training of highly qualified specialists skillfully mastered the art of living convincing word.

Among the new forms and methods of didactic technologies which are successfully implemented in the practice of higher education heuristic learning occupies a prominent place. The department of educational and creative educational technologies of Sumy state Pedagogical University named after A. S. Makarenko has implemented a heuristic modular technology of education at all stages which create the necessary conditions for the development of basic techniques, methods and mechanisms of cognitive creativity, the creative abilities of future teachers and develop their rhetorical skills.

According to the principles of heuristic learning each student is given an opportunity to choose the subject independently, identify the goals and objectives, finding the methods, techniques, tools and their organization. The result of the independent students' activity can be created by such external educational products, work on the problem of the studied subject, a teacher story, a heuristic discussion, a review or criticism of the scientific model of dispute, the draft of collective creative affairs, charts and tables, which summarize theoretical materials, products, devices and so on.

The created educational product usually passes a stage of the author's presentation and copyright protection. Then, if necessary, the students have the right within the prescribed period to correct the identified deficiencies, improve their work and submit it for final diagnosis and evaluation.

As a result such future teachers acquire skills fitting correctly to express their opinions, arguments. It is found out that heuristic technology training provides the necessary psychological and pedagogical conditions for self abilities and skills of each student, including rhetoric, his spiritual growth creativity, forming important social value orientations of the individual.

Key words: rhetorical skills, professional training, professional activity, a future teacher, innovative didactic technologies, heuristic, heuristic learning, a creative activity, the pedagogical conditions, self-realization of a person.

УДК 378

О. М. Чайка

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ОДНА З БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

У статті аналізуються протиріччя трактування поняття «творча самостійність» у психолого-педагогічній і методичній літературі. Вивчення наукових джерел із даної проблеми дозволяє стверджувати, що дана дефініція не набула широкого використання у фаховій літературі. Автор підкреслює непересічну роль творчої самостійності як важливої якості майбутнього вчителя світової літератури, що забезпечує високу ефективність його особистісного та професійного зростання. Дається обґрунтування нової постановки проблеми.

Ключові слова: самостійність, творча самостійність, навчальна діяльність, базова якість особистості, професійна підготовка, майбутній учитель світової літератури.

Постановка проблеми. Сьогодні освітня політика держави спрямована на створення необхідних умов для розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, що детермінується світовими цивілізаційними процесами. Для реалізації означеної мети слід насамперед сконцентрувати увагу на гуманістичній моделі розвитку освітнього процесу, основними параметрами якої є: залучення суб'єкта навчального процесу через діалог, самовираження, творчість, практичну діяльність, мовну комунікацію до самостійного пошуку істини, самоактивності у процесі професійного росту; створення умов для саморозвитку особистості. Особливого значення в цьому контексті набуває проблема розвитку творчої самостійності майбутнього фахівця, зокрема вчителя-словесника.

У сучасній освітній моделі підготовки вчителя світової літератури одне з головних завдань полягає в тому, щоб допомогти студентам зрости у творчій самостійності, переконати в здатності мислити творчо, самостійно орієнтуватись у сучасному інформаційному середовищі, навчити їх розуміти свої здібності й можливості через включення в самостійну творчу теоретично-практичну діяльність, забезпечити належні умови для професійної самоорганізації та самореалізації через активну комунікацію.

Зважаючи на відносну новизну та значущість проблеми творчої самостійності особистості, постає необхідність провести наукове дослідження, спрямоване на підвищення рівня готовності майбутніх учителів-філологів до викладання світової літератури, зміст якого дав би змогу довести, що творча самостійність – одна з базових якостей особистості майбутнього учителя-словесника.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів видатних українських і зарубіжних учених. Актуальними є психолого-педагогічні дослідження, спрямовані на розвиток творчих здібностей суб'єктів самостійної пізнавальної діяльності, на збагачення їх творчим досвідом, формування механізму самоорганізації кожного індивіда (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Никифорова, Л. Жабицька, Л. Беленька та ін.). У роботах відомих учених П. Гальперіна, М. Данилова, Б. Єсіпова, Г. Костюка, І. Лернера, О. Матюшкіна, П. Підкасистого та ін. визначено наукові основи організації творчої та самостійної діяльності й формування особистісних якостей молоді в процесі навчання.

Ефективні шляхи, методи, прийоми, форми розвитку самостійності та творчих здібностей особистості у процесі вивчення літератури запропоновані в працях багатьох учених-методистів: Т. і Ф. Бугайко, А. Вітченка, Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, М. Кудряшова, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, В. Неділька, Є. Пасічника, А. Ситченка, Г. Токань та ін. Більшість цих досліджень стосуються загальноосвітньої школи, роботи учнів та вчителів-словесників. На сьогодні, однак, відсутні спеціальні дослідження з проблеми розвитку творчої самостійності студентів вищих педагогічних закладів.

Студіювання психологічних, педагогічних і науково-методичних джерел дає змогу дійти висновку, що в них започатковано розв'язання поставленої проблеми – пошук освітніх парадигм, шляхів, методів, засобів формування фахової готовності, компетентності майбутнього фахівця, що безсумнівно є логічно-структурними складовими його професійної вправності. Розуміння ж феномену творчої самостійності багатьма вченими не дає цілісного уявлення про сутність, рівні й показники творчої самостійності особистості.

З огляду на це **метою статті** є з'ясування наукових основ феномену творчої самостійності як важливого підґрунтя методичної вправності майбутнього вчителя-словесника й обґрунтування необхідності уточнення поняття «творча самостійність».

Виклад основного матеріалу. У науковому психолого-педагогічному просторі немає чіткого тлумачення дефініції «творча самостійність особистості». Для вирішення цієї проблеми ми скористаємося

конвергентним методом дослідження науково-методичного матеріалу (з множини ретроспективних і сучасних поглядів доберемо необхідне, додамо вагомі, на наш погляд, деталі) й акцентуємо увагу на необхідності її теоретичного обґрунтування та емпіричного вивчення.

Уявлення дослідників про зміст, структуру та рівні творчої самостійності неоднозначні. Відсутність необхідної єдності у трактуванні, на наш погляд, пов'язана не лише зі складністю та багатоаспектністю піднятої проблеми, але й з методологічною позицією науковців. Так, виходячи з проведеного аналізу, у психологічній літературі [2; 3; 6 та ін.] зустрічається кілька визначень самостійності:

- спосіб діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без сторонньої допомоги;
- воляова якість або властивість особистості;
- умова, за якої особистість діє самостійно;
- характеристика дій людини;
- бажання підлітка «стати дорослим», що в його розумінні означає бути самостійним.

Неоднозначність тлумачення даного поняття простежується і в педагогічних дослідженнях [4; 7; 10 та ін.]:

- це прагнення особистості до певного характеру діяльності, внутрішня готовність до самостійного визначення цілей і дій, здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань, без сторонньої допомоги;
- якість особистості, що характеризується здатністю критично розглядати життєві явища; потребою й умінням самостійно мислити, діяти ініціативно та творчо; здатністю орієнтуватись у новій ситуації, досягати мети, виходячи з конкретних умов, ураховуючи різноманітні погляди та висловлюючи власну точку зору; умінням бачити задачі, що виникають, знаходити способи їх вирішення власними силами; прагненням до відкриття нового.

Огляд праць учених-методистів [1; 8; 9 та ін.] дає підстави стверджувати, що провідні науковці даної галузі знань не оперують поняттям творчої самостійності, але допускають «вищі етапи опанування вмінням самостійної діяльності», на яких суб'єкти навчання самі висувують проблему, над розв'язанням якої працюють без керівництва та сторонньої допомоги. Позаяк і сьогодні у працях методистів відсутнє достатньо обґрунтоване формулювання поняття «творча самостійність». Також немає єдиного науково аргументованого погляду методистів на проблему розвитку тих якостей особистості студента-філолога, які б забезпечували його готовність до творчого викладання світової літератури. Відтак, не відпрацьовуються основні тенденції піднесення ролі й місця творчої самостійності як важливої якості майбутнього фахівця.

Таким чином, вивчення різних наукових підходів учених щодо формулювання суті самостійності дозволяє виділити три напрями: самостійність як якість особистості; як характеристика діяльності, що проявляється в самоорганізації студентом своєї навчальної діяльності на різних рівнях її здійснення; як вольова властивість особистості.

Проведений аналіз низки теоретичних робіт дозволяє стверджувати, що самостійність може виявлятися як на репродуктивному, перетворювальному, так і творчому рівнях. Творчий рівень самостійності потребує дослідницького підходу до процесу навчання. Роботам такого рівня більше відповідає поняття дослідницької самостійності, хоча таке формулювання досить умовне й покликане показати динаміку розвитку самостійності студентів – від відтворюючої діяльності до творчості та досліджень. Отже, варто відмітити той факт, що самостійність можлива й без творчих проявів суб'єкта навчання, проте творчість – це завжди самостійність.

З огляду на вищесказане важливо розподіляти поняття «творча самостійність» і «самостійність» студентів у навчальній діяльності. Висновки щодо суттєвої різниці між даними категоріями узагальнено схематично (див. Рис. 1).

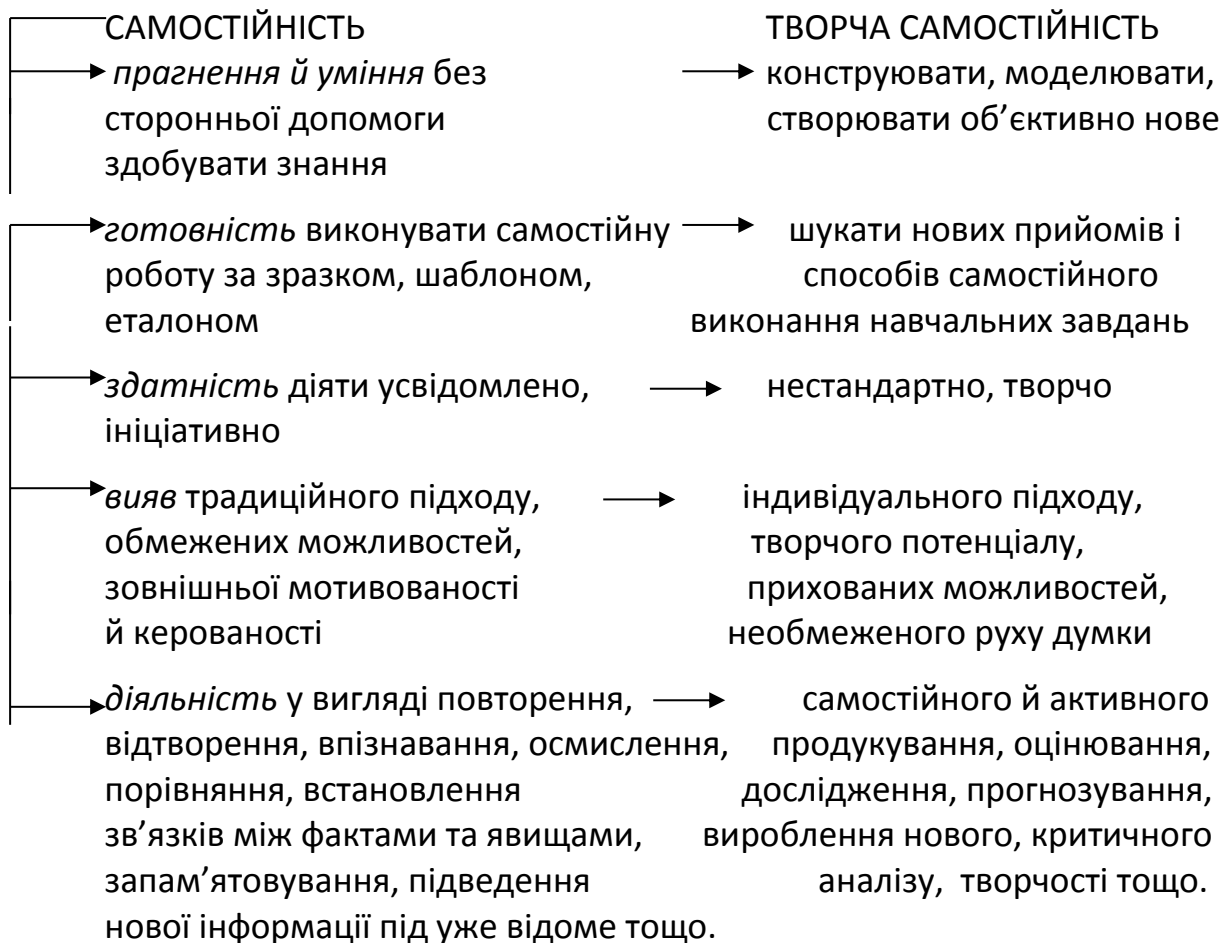


Рис. 1. Відмінність між творчою самостійністю та самостійністю студента.

Зі схеми видно, що відмінності між творчою самостійністю та самостійністю особистості в цілому виражаються в сукупності дій, що потребують таких достатньо сформованих умінь студентів:

- орієнтуватись у незнайомому навчальному матеріалі без сторонньої допомоги, самим відшукувати ефективні способи, прийоми й засоби виконання завдань, уміти критично оцінити результати власної діяльності;
- ставити перед собою мету, формулювати проблему, визначати етапи розв'язання й бути готовим до творчого її вирішення;
- мати глибокі та стійкі творчі потреби, виявляти творчу активність на високому рівні;
- переносити набуті знання в нові, нестандартні ситуації, встановлювати внутрішньопрдметні та міжпредметні зв'язки;
- узагальнювати й систематизувати, демонструвати набуті знання;
- відповідати за результати індивідуальної праці та самоконтролю, прагнути до отримання й аналізу нових знань, створювати оригінальний освітній продукт, що є об'єктивно та суб'єктивно новим.

Логіка нашого дослідження диктує необхідність зупинитися на деяких тлумаченнях поняття «творча самостійність». Так, П. Підкасистий робить висновок, що творча самостійність є специфічною якісною характеристикою особистості, яка виявляється у її прагненні до творчої діяльності, умінні будувати свою творчість та ефективно здійснювати цю діяльність самостійно [10].

М. Кухарев зазначає, що творча самостійність як якість особистості «найчастіше супроводжується творчим началом, готовністю до пошукової роботи, але не завжди містить у собі елементи дослідження на вищому рівні спілкування» [5, 110].

М. Махмутов розглядає творчу самостійність як інтелектуальну здатність учня мати власні судження, вносити елементи новизни та творчості у свою діяльність; уміння, що дозволяють самостійно вчитися [7].

О. Садовнікова у своєму дисертаційному дослідженні розкриває творчу самостійність як когнітивну якість особистості, яка забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу в процесі його самостійного опрацювання й виявляється в здатності учня до самостійного продукування висловлювання відповідно до мети й ситуації спілкування [11].

Д. Харічева під творчою самостійністю розуміє інтегративне особистісне утворення динамічного характеру, яке забезпечує високий рівень успішності в практичній реалізації задумів і намірів у будь-якому виді діяльності без втручання збоку [12].

Як засвідчує аналізований матеріал, думки вчених доповнюють одна одну, розкриваючи різні аспекти складного поняття. До того ж, усі автори вважають, що його зміст розкривається через діяльність особистості, і

розглядають творчу самостійність як передумову успішної навчальної діяльності людини, що має принципове значення для професійної підготовки майбутнього вчителя світової літератури.

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої школи, вимог Болонського процесу, поступового переходу системи освіти до компетентнісної парадигми самостійна діяльність є домінуючою серед інших видів навчальної діяльності, що зумовлює необхідність розвитку творчої самостійності студентів-філологів у процесі їх професійної підготовки до викладання світової літератури в школі.

Робіт з такою постановкою проблеми у вітчизняній методиці викладання світової літератури не проводилося. Відповідно, недостатньо розроблено необхідне для вирішення проблеми наукове забезпечення. Тому важливо закласти новий теоретико-методологічний формат дослідження, який би забезпечував можливість системного аналізу феноменології творчої самостійності. Необхідне й уточнене трактування поняття «творча самостійність», яке б повно й ґрунтовно розкривало його зміст.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Незважаючи на відносну новизну й малодосліджуваність феномену творчої самостійності суб'єкта навчання, у наукових розвідках усе частіше можна зустріти застосування й висвітлення цієї дефініції в різних контекстах, що засвідчує її значущість і пріоритетність.

У результаті аналізу наукових джерел маємо підтвердження, що проблема розвитку творчої самостійності не була предметом спеціальних розвідок, а недостатня її розробленість дає можливість зробити висновок про актуальність і необхідність подальшого дослідження даного питання в умовах вивчення університетського курсу методики викладання світової літератури. Разом із тим вважаємо за необхідне створення методичної системи розвитку творчої самостійності студента-філолога у процесі фахової підготовки з урахуванням основних теоретичних положень, напрацьованих методичною наукою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
2. Ганелин Ш. И. Воспитание активности и самостоятельности как черты личности / Ш. И. Ганелин // Воспитание самостоятельности и активности учащихся. – Л., 1966. – С. 5–25.
3. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е. Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – Ч. 1. – 62 с.
4. Жарова Л. В. Учить самостоятельности / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
5. Кухарев Н. В. Формирование умственной самостоятельности / Н. В. Кухарев. – Мн. : Нар. Асвета, 1972. – 136 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Каунас : Швиеса, 1983. – 219 с.
8. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.
9. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник ; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
11. Садовнікова О. П. Розвиток творчої самостійності учнів колегіумів у процесі вивчення української мови : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / О. П. Садовнікова. – К., 2008. – 20 с.
12. Харичева Д. В. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования средствами эстрадного пения : автореф. дисс. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Д. В. Харичева. – М., 2007. – 18 с.

РЕЗЮМЕ

Чайка Е. Н. Творческая самостоятельность как одно из базовых качеств личности будущего учителя мировой литературы: к постановке проблемы.

В статье анализируются противоречия трактовки понятия «творческая самостоятельность» в психолого-педагогической и методической литературе. Изучение научных источников по данной проблеме позволяет утверждать, что данная дефиниция не нашла широкого применения в профессиональной литературе. Автор подчеркивает особую роль творческой самостоятельности как важного качества будущего учителя мировой литературы, что обеспечивает высокую эффективность его личностного и профессионального роста. Дается аргументация новой постановки проблемы.

Ключевые слова: самостоятельность, творческая самостоятельность, учебная деятельность, базовое качество личности, профессиональная подготовка, будущий учитель мировой литературы.

SUMMARY

Chaika O. Creative independence as one of the basic qualities of a personality of future teachers of world literature: a problem statement.

This article analyzes the contradictions interpretation of the concept «creative independence» in psychological, pedagogical and methodical literature. Studying scientific sources on this issue offers that this definition is not widely used in the professional literature. Understanding the phenomenon of creative independence by many scientists does not provide a holistic view on the nature, level and indicators of creative independence of the individual. The lack of unity in the interpretation of the raised problem, in our opinion, is connected not only with its complexity and multidimensional nature, but with the methodological position of the scientists.

Thus, the study of various scientific approaches of the scientists to formulate the essence of independence proposes three directions: independence as the quality of the individual; as a characteristic of activity which manifested in independent activity of the students at the different levels of implementation; as a property willed personality.

The author insists on the differences between the concepts of «creative independence» and «independence» of the students in educational activities and summarizes conclusions about the significant differences between these categories schematically. The research has indicated some interpretations of the concept «creative independence». In particular, the views of such scientists as P. Pidkasystyy, M. Kuharyev, M. Mahmutov, O. Sadovnikova, D. Haricheva are presented.

The gradual transition of the education system to independent activity competency paradigm is dominant among the learning activities, which necessitates the development of creative independence of philology students during their training to teaching world literature at school.

Therefore, it is important to lay a new theoretical and methodological research format, which would provide an opportunity systematic analysis of the phenomenology of creative independence. It is necessary to refine the interpretation of the concept of «creative independence» that would fully and thoroughly disclose its contents.

Based on the analyzed material the author emphasizes the special role of creative independence as an important quality of future teachers of world literature, which ensures high efficiency of his personal and professional growth. The works with such statement of the problem are not conducted. Accordingly, the article gives a new performance of this problem.

Key words: *independent, creative independence, educational activity, the basic quality of the individual, vocational training, a future teacher of world literature.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Барабаш О. В. Специфіка навчання канадських дітей У період раннього дитинства	3
Зав'ялова О. К. Німецька віолончельна школа XIX ст.: виконавсько-педагогічні аспекти	9
Куліченко А. К. Специфіка американської педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст.	22
Подоланська А. О. Аналіз навчальних планів програм бакалавра та магістра гуманітарних наук із філологічних спеціальностей у Бірмінгемському університеті	32
Процай Л. П. Данія. Система освіти Данії	39
Сірик Л. М. Модернізація евристичного навчання США в умовах активного впровадження сучасних інформаційних засобів освіти	48

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Венцева Н. О. Особливості державного регулювання системи вищої педагогічної історичної освіти за часів Директорії УНР	59
Іванюк Г. І. Ідеї новаторської педагогіки в теоретико-практичній спадщині Івана Гуровича Ткаченка.....	68
Ісаєва С. Д. Професійна я-концепція вчителя в ретроспективі творчої спадщини Томаса Гордона (1918–2002)	77
Похилько О. В. Ю. П. Ступак як дослідник педагогічних поглядів Т. Г. Шевченка.....	85
Шипарьова О. В. Стан підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах Сумської області в 60-х роках XX століття.....	92

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Винничук Р. В. Актуалізація ідей та досвіду виховання загальнолюдських цінностей у сучасній системі освіти України.....	100
Ганчева В. І. Проблеми та перспективи профілізації учнів за спортивним напрямом	106
Дзекунов А. М. Навчальна екскурсія в системі шкільної та позашкільної освіти.....	114

Єжова О. О. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.....	125
Кравченко А. І. Випереджаюче навчання як засіб підготовки до школи дітей із порушеннями мовлення	134
Павлюк В. І. Аббревіація в сучасній англійській мові: особливості вживання аббревіатур галузі освіти.....	142
Пшенична Л. В. Індивідуальність як унікальна самобутність учителя	148
РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Бовдир О. С. Педагогічні умови формування комунікативної культури майбутніх юристів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.....	160
Гончаренко В. І. Методика педагогічного контролю фізичної підготовленості висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві	166
Дєнежніков С. С. Мережеве проектування як технологія формування інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі	176
Желанова В. В. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.....	184
Колесниченко Н. Ю. Атестація академічних досягнень бакалаврів романо-германської філології за критеріями компетентнісного виміру	193
Лазоренко С. А., Чхайло М. Б., Романова В. Б. Гуманістичні цінності сокільського фізичного виховання Сумського регіону	202
Лейко С. В. Алгоритм формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки	212
Мармаза О. І. Використання кейс-технології в процесі магістерської підготовки фахівця.....	218
Матвєєва О. О. Діагностичні процедури в модульній організації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	227
Пушкар О. І., Сергієнко О. В. Модель процесу формування інноваційної поведінки студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань»	235
Руденко Ю. О. Актуальність виховання аксіологічного компоненту інформаційної культури студентів	241
Стрілець С. І. Методичне забезпечення підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій	247

Ткаченко Н. М. Особливості реалізації соціокультурного підходу до навчання іноземних мов у вищій школі	255
Чашечникова О. С., Колесник Є. А. Інноваційні підходи до підготовки майбутнього вчителя математики. Навчання елементарної математики	262

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Караманова З. А. Управлінський аспект організації навчання вищої математики в машинобудівному коледжі	270
Кожевникова А. В. Підготовка магістрів до використання суб'єкт-суб'єктного управління під час навчально-виховного процесу в університеті	277
Козлов Д. О. Теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки	283
Чистякова І. А. Розвиток колективного лідерства В теорії мережевого управління у вищій освіті.....	294

РОЗДІЛ VI. ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У СУСПІЛЬСТВІ НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

Андрейко О. І. Креативне проектування художньо-персоналізованої творчості скрипаля	302
Бикова М. М. Засоби української народної педагогіки як елемент сучасної національної системи виховання.....	308
Білоцерковець М. А. Оволодіння механізмами евристичного освоєння теоретичних знань	316
Бушнєв Ю. С. Формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності козацьких класів	322
Заболотна О. А. Альтернативні ролі вчителя: в пошуках освітнього діалогу.....	328
Загоруйко Л. О. Особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі.....	337
Кузьміна О. В. Кіберсоціалізація – невід'ємна частина процесу формування життєвої компетентності сучасної молоді	343
Кушніров М. О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму.....	348
Кушнірова Л. В. Проблеми навчання рідної мови – однієї з найважливіших людських цінностей.....	357

Майборода Н. О. Роль мистецьких компетентностей у формуванні патріотичних цінностей вихованців сільських навчально-виховних комплексів	365
Уварова А. М. Формування риторичної майстерності майбутнього вчителя в умовах евристичного навчання.....	372
Чайка О. М. Творча самостійність як одна з базових якостей особистості майбутнього вчителя світової літератури: до постановки проблеми	380

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Барабаш О. В. Специфика обучения канадских детей в период раннего детства	3
Завьялова О. К. Немецкая виолончельная школа XIX ст.: исполнительско-педагогические аспекты.....	9
Куличенко А. К. Специфика американской педагогической мысли конца XIX – начала XX вв.....	22
Подольская А. О. Анализ учебных планов программ бакалавра и магистра гуманитарных наук по филологическим специальностям в Бирмингемском университете.....	32
Процай Л. П. Дания. Система образования.....	39
Сырык Л. Н. Модернизация эвристического обучения США в условиях активного внедрения современных информационных средств образования.....	48

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Венцева Н. А. Особенности государственного регулирования системы высшего педагогического исторического образования в период Директории УНР	59
Иванюк А. И. Идеи новаторской педагогики в теоретико-практическом наследии Ивана Гурьевича Ткаченко	68
Исаева С. Д. Профессиональная я-концепция учителя в ретроспективе творческого наследия Томаса Гордона (1918–2002).....	77
Похилько Е. В. Ю. П. Ступак как исследователь педагогических взглядов Т. Г. Шевченко	85
Шипарева А. В. Состояние подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных учреждениях Сумской области в 60-х годах XX века	92

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Винничук Р. В. Актуализация идей и опыта воспитания общечеловеческих ценностей в современной системе образования Украины	100
Ганчева В. И. Проблемы и перспективы профилирования учащихся по спортивному направлению	106
Дзекунов А. М. Учебная экскурсия в системе школьного и внешкольного образования.....	114

Ежова О. А. Обоснование организационно-педагогических условий формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учебных учреждений	125
Кравченко А. И. Подготовка детей с нарушениями речи к школе с помощью опережающего обучения	134
Павлюк В. И. Аббревиация в современном английском языке: особенности применения аббревиатур сферы образования	142
Пшеничная Л. В. Индивидуальность как уникальная самобытность учителя.....	148

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бовдырь Е. С. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущих юристов при изучении дисциплин гуманитарного цикла.....	160
Гончаренко В. И. Методика педагогического контроля физической подготовленности высококвалифицированных спортсменов в хоккее на траве.....	166
Денежников С. С. Сетевое проектирование как технология формирования инновационной образовательной деятельности в высшем учебном заведении.....	176
Желанова В. В. Структурно-логическая модель технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов	184
Колесниченко Н. Ю. Аттестация академических достижений бакалавров романо-германской филологии по критериям компетентностного измерения	193
Лазоренко С. А., Чхайло Н. Б., Романова В. Б. Гуманистические ценности Сокольского физического воспитания Сумского региона	202
Лейко С. В. Алгоритм формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки	212
Мармаза А. И. Использование кейс-технологии в процессе магистерской подготовки профессионала	218
Матвеева О. А. Диагностические процедуры в модульной организации учебной деятельности будущих учителей музыкального искусства	227
Пушкарь А. И., Сергиенко О. В. Модель процесса формирования инновационного поведения студентов специальности «Технологии электронных мультимедийных изданий»	235

Руденко Ю. А. Актуальность воспитания аксиологического компонента информационной культуры студентов.....	241
Стрилец С. И. Методическое обеспечение подготовки учителей начальной школы средствами инновационных технологий.	247
Ткаченко Н. Н. Особенности реализации социокультурного подхода к обучению иностранным языкам в высшей школе.....	255
Чашечникова О. С., Колесник Е. А. Инновационные подходы к подготовке будущего учителя математики. Обучение элементарной математики.....	262

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Караманова З. А. Управленческий аспект организации обучения высшей математике в машиностроительном колледже	270
Кожевникова А. В. Подготовка магистров к использованию субъект-субъектного управления во время учебно-воспитательного процесса в университете	277
Козлов Д. А. Теоретическое обоснование модели формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы в процессе магистерской подготовки	283
Чистякова И. А. Развитие коллективного лидерства в теории сетевого управления в высшем образовании	294

РАЗДЕЛ VI. ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕСТВЕ НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Андрейко О. И. Креативное проектирование художественно-персонализированного творчества скрипача	302
Быкова М. Н. Средства украинской народной педагогики как элемент современной национальной системы воспитания	308
Белоцерковец М. А. Овладение механизмами эвристического освоения теоретических знаний.....	316
Бушнев Ю. С. Формирование гражданской позиции будущих учителей у внеурочной деятельности казацких классов.	322
Заболотная О. А. Альтернативные роли учителя: в поисках образовательного диалога	328
Загоруйко Л. А. Особенности оценивания знаний студентов по иностранному языку в высших учебных заведениях Польши	337
Кузьмина Е. В. Киберсоциализация – неотъемлемая часть процесса формирования жизненной компетентности современной молодежи	343

Кушников М. А. Современные подходы к обучению иностранному языку: ориентация на ценности личностного развития и гуманизма	348
Кушнирова Л. В. Проблемы обучения родному языку – одной из важнейших человеческих ценностей	357
Майборода Н. А. Роль художественных компетентностей в формировании патриотических ценностей воспитанников сельских учебно-воспитательных комплексов	365
Уварова А. Н. Формирование риторического мастерства будущего учителя в условиях эвристического обучения	372
Чайка Е. Н. Творческая самостоятельность как одно из базовых качеств личности будущего учителя мировой литературы: к постановке проблемы	380

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Barabash O. The specificity of teaching Canadian children in the period of early childhood	3
Zavyalova O. The German violoncello school of the XIX-th century: performing and pedagogical aspects.....	9
Kulichenko A. The peculiarities of the American pedagogical ideas at the end of the XIX-th – beginning of the XX-th centuries	22
Podolyanska A. The Analysis of the Syllabus of BA and MA Programs in Language Courses in the University of Birmingham.....	32
Protsai L. Denmark. The educational system of Denmark	39
Siryk L. Modernization of heuristic learning in the United States under active implementation of modern information media education	48

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Ventseva N. The features of government control of the system of higher pedagogical historical education in the period of Directory of UPR ..	59
Ivaniuk A. The ideas of innovative pedagogy in theoretical and practical legacy of Ivan Hurovych Tkachenko	68
Isaieva S. The professional I-conception of a teacher in the retrospective of creative heritage of Thomas Gordon (1918–2002).....	77
Pohylko O. Y. Stupak as a Researcher of T. G. Shevchenko Educational Views	85
Shyparova A. The state of training of skilled workers in vocational training institutions Sumy region in the 60-s years of the twentieth century	92

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Vynnychuk R. Actualization of the ideas and experience education of human values in modern educational system of Ukraine.....	100
Hancheva V. Problems and perspectives in profiling students in sport	106
Dzekunov A. The educational excursion in the system of school and out-of-school education	114
Yezhova O. The justification of the organizational and pedagogical conditions of formation of students' prosocial behavior of secondary educational institutions.....	125
Kravchenko A. Anticipating teaching as a means of preparatory children with speech disorders for school	134

Pavlyuk V. Abbreviation in modern english: usage peculiarities of abbreviations denoting educational terms.....	142
Pshenychna L. Individuality as a unique identity of a teacher	148
SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION	
Bovdir O. The pedagogical conditions of formation of communicative culture of the future lawyers during study of humanitarian subjects	160
Goncharenko V. The method of pedagogical control of highly-qualified physical athletes in field hockey	166
Dieniezhnikov S. The network design as a technology of forming innovative educational activity of higher educational establishment.....	176
Zhelanova V. The structural and logical model technology of contextual learning of a future elementary school teacher.....	184
Kolesnychenko N. Validation of academic achievements of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the criteria for competence measurement	193
Lazorenko S., Chkhaylo M., Romanova V. The humanistic values of «Sokol» physical education in Sumy Region	202
Leyko S. The algorithm of forming mathematical competence of future civil engineers in the process of professional training.	212
Marmaza O. The use of case-technology in the process of master's training of a specialist.....	218
Matveyeva O. The Diagnostic Procedures in the Modular Organization of the Training of Future Teachers of Music.....	227
Pushkar O., Sergiienko O. The model of the formation of innovative behaviour of the students of specialty «Technologies of electronic multimedia publications»	235
Rudenko Y. The relevance of education axiological component of information culture of the students	241
Strilets S. The methodical support of primary school teachers' preparation by means of innovative technologies	247
Tkachenko N. N. The features of realization of socio-cultural approach to teaching foreign languages in high school.....	255
Chashechnykova O., Kolesnyk E. The innovative approaches to the preparation of the future mathematics teacher. Teaching elementary mathematics	262

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Karamanova Z. The management aspect of the organization of teaching in higher mathematics engineering college	270
Kozhevnikova A. The training of masters to use the subject-subject management during the educational process at the university.....	277
Kozlov D. Theoretical grounding of administrative competence formation model of a future higher school teacher in the process of master's preparation.....	283
Chistyakova I. The development of collective leader in the theory of network management in higher education	294

SECTION VI. HEURISTIC EDUCATION IN SOCIETY OF THE NEW SOCIAL AND PERSONAL VALUES

Andrejko O. Creative design of violinist's artistic personalized art.....	302
Bykova M. Means of Ukrainian folk pedagogy as an element of modern national educational system.	308
Bilotserkovets M. Mastering heuristic mechanisms based on theoretical knowledge	316
Bushnev Y. The formation of a civil position of future teachers in extracurricular activities of Cossack classes	322
Zabolotna O. Teacher's Alternative Roles: in Search of Educational Dialogue	328
Zagoruiko L. The peculiarities of students' foreign languages knowledge assessment in higher educational institutions in Poland.....	337
Kuz'mina Ye. Cybersocialisation – an integral part of the process of the formation of life competence of the modern youth.....	343
Kushnirov M. Modern approaches to the teaching of a foreign language: focusing on values of personal development and humanism.....	348
Kushnirova L. The problems of mother-tongue education as one of the most important human value	357
Maiboroda N. The role of artistic competences in the formation of the patriotic values of the pupils of rural educational complexes	365
Uvarova A. The formation of rhetorical skills of a future teacher in the conditions of heuristic learning	372
Chaika O. Creative independence as one of the basic qualities of a personality of future teachers of world literature: a problem statement	380

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 8 (42),
2014 : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2014. – 400 с.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 27.10.2014.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 16,7. Тираж 300 пр. Вид. № .

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.

